

MICROPOLÍTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO

Autor/es: CAMPOS, Arciniega Clara; MENDOZA, Briones Josefina

Dirección electrónica de referencia: claracampos641023@hotmail.com

Institución de Procedencia: Escuela Normal Superior de Jalisco

Eje temático: Los actores de la educación inclusiva

Palabras clave: micro política, formación de profesores, currículo

1. Introducción

El presente trabajo presenta la historia de una institución formadora de docentes una normal especializada en formar maestros de educación secundaria “La Escuela Normal Superior de Jalisco”, su origen parecido al de la Escuela Normal Superior de México y distinto de las demás escuelas normales que forman maestros de preescolar y primaria; su evolución desde 1973 hasta 2014; los diferentes currículos expresados en los planes de estudio, el tipo de profesor que desean formar, la instrumentación de los mismos a cargo de los líderes formales, directivos y docentes, así como los informales, agentes activos que ejercen poder (micro política), matizan, modifican y contextualizan los mandatos institucionales produciendo una cultura escolar a la cual es necesario conocer y considerar para explicar los resultados de la formación real recibida por los futuros docentes de educación secundaria.

El trabajo estará dividido en recortes de tiempo marcados en base a los currículos que se fueron sucediendo uno a otro, se citarán los documentos que los fundamentan, se mencionarán las características de los currículos, planes estudio, sus perfiles de egreso para conocer el tipo de maestro que aspiraban formar; se contrastarán con las tradiciones en la formación de docentes de otros países que explicarán las tendencias globales de la formación de profesores, se buscarán las evaluaciones y resultados disponibles de la aplicación de los planes de estudios a nivel nacional y local, se buscarán semejanzas y diferencias, se realizaran cuestionamientos, se indagará dentro y fuera de la escuela a informantes clave que den cuenta de la dinámica seguida por la institución en la implementación de las acciones pertinentes para la gestión de la formación de profesores de secundaria.

Se espera que los líderes formales expresen las intenciones de sus gestiones, sin embargo, también se recurrirá a analizar las dinámicas emprendidas por otros agentes que movilizan, matizan o detienen el ritmo de la institución a los que llamaremos líderes

informales, a todas las acciones emprendidas tanto por los líderes formales como no formales que implican manifestación de poder se les denominará micro política, que en conjunto dan como resultado la formación real recibida por los futuros docentes de educación secundaria, la cual constataremos con los resultados disponibles en control escolar de la misma escuela, los del examen de oposición aplicado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa INEE, entrevistas y cuestionarios a alumnos y egresados, testimonios de directores de secundaria, otras investigaciones disponibles sobre la formación.

El nivel de análisis de la historia, formación de profesores, líderes y micro política se realizará más a fondo sobre en el ciclo escolar 2013-2014.

1.1 Antecedentes del problema

La Escuela Normal Superior de México nace en 1926 con la misión de formar maestros para trabajar en escuelas secundarias y preparatorias, esta se distinguió por contar con un cuadro de maestros prestigiados por su nivel de preparación y desempeño que pronto cobró importancia; algo similar sucedió en Guadalajara en 1973 año en que se fundó la Escuela Normal Superior de Jalisco debido a la necesidad de formar profesionales con una especialización adecuada para trabajar en escuelas secundarias del estado, mismas que para ese entonces eran atendidas por profesores formados para educación primaria, preescolar, licenciatura universitaria o formación tecnológica.

La Escuela Normal Superior recibía como alumnos tanto profesores normalistas de educación primaria y preescolar como a profesionales universitarios que trabajaban como profesores en las escuelas secundarias.

Entre los mismos alumnos de un grupo se observaban diferencias en el desarrollo de conocimientos especializados de su licenciatura universitaria o normalista y habilidades docentes para trabajar con alumnos de secundaria, algunos vivían con gozo la docencia y otros la padecían

Durante los años se fueron sucediendo planes de estudios de las escuelas secundarias, los maestros tanto profesionales universitarios y los egresados de la escuela Normal Superior convivían en las escuelas secundarias.

Los resultados de aprovechamiento de los adolescentes, la reprobación o deserción escolar eran explicados por múltiples factores entre ellos, la escasa preparación didáctica por parte de los profesores universitarios o la pobre de preparación disciplinar por parte de los maestros normalistas

Los planes de estudio de la Escuela Normal Superior fueron cambiando y los perfiles de egreso pedían que el nuevo maestro

Sin embargo un factor común de estos planes de estudio fue que todos eran teóricos, sin incluir práctica por parte de los estudiantes pues se esperaba que el propio profesor-alumno aplicara transfiriera y aplicara en sus aulas lo que aprendía en la escuela ya que uno de los requisitos para ingresar como alumno a esta normal era contar con por lo menos 2 años de experiencia como maestro frente a grupo en una escuela secundaria, esto se comprobaba con una constancia de parte del director de la escuela en donde se estuviera laborando.

A partir del cambio del plan de estudios 1984 y la gestión escolar correspondiente, se empezaron a aceptar alumnos con licenciatura pero sin el requisito de laborar en una escuela secundaria, esto trajo como consecuencia la falta de práctica por parte del egresado que concluía sus estudios conociendo teóricamente el campo de trabajo pero con nula experiencia del mismo.

Por otra parte a partir del año 1999 se estableció el nuevo plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación secundaria según el cual el perfil de ingreso ya no solicitaba ser licenciado si no egresado de escuela preparatoria “bachiller” por lo que la formación que la escuela normal brindaba era la única que recibiría el futuro maestro antes de trabajar en un grupo, esto representaría una disminución en la formación necesaria para ser maestro de educación secundaria, supuestamente esto implicaba también una baja en la calidad de la formación que este podría otorgar al adolescente al menos en sus primeros años de servicio como profesor o durante los que no continuara con un trayecto formativo que incluyera diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados especializados en docencia.

Otro aspecto que supuestamente podría influir negativamente en la formación recibida por los futuros docentes sería que la planta de maestros que inicialmente fundó la Escuela Normal Superior de Jalisco fue relevándose debido a otros compromisos académicos, pensiones, jubilaciones, muerte, etc. Y en estos espacios fueron contratados docentes con otros perfiles, algunos universitarios, egresados destacados de la propia ENSJ con una especialización, trayectoria o experiencia distinta a la que tuvieron los fundadores. Con lo que se perdería el aspecto distintivo que tendría como “La Superior”

Esto no sería tanto problema si los docentes contratados tuvieran las condiciones necesarias para seguir preparándose continuamente y así ofrecer una formación innovadora a los futuros docentes, desgraciadamente actualmente se contratan maestros por pocas horas y los sueldos son bajos, incluso con relación a los de los profesores de educación básica.

Otra de las circunstancias que tampoco juega en favor de los docentes son: la forma de obtener promociones que se esperaría fueran cada dos años, los requisitos que se

requieren para acceder a otro nivel o categoría una vez contratados pues se pide que se tengan varios años de servicio, nuevos grados académicos en cada promoción para aumentan pocos pesos el sueldo y los pagos de las re categorizaciones u horas nuevas tardan meses para gestionarse, por lo que los candidatos más destacados ven poco promisorio este empleo que de superior no tiene el sueldo.

Además las condiciones de trabajo requieren que una vez que el profesor logra un tiempo completo, deberá dedicar la tercera parte del mismo a la docencia, otra a la investigación y otra más a la difusión, todas ellas labores profesionales que requieren una preparación adecuada, misma se va adquiriendo con tiempo, esfuerzo e inversión económica por parte del propio maestro y la institución, que con los años va consumiendo más tiempo y desgaste personal del que se especifica en el contrato.

El trabajo de los maestros a la línea de acercamiento a la práctica escolar transcurre en dos espacios distintos uno de ellos es la propia escuela normal y otro la escuela secundaria, lo cual tiene implicaciones distintas como son: la gestión que el docente lleva a cabo en las escuelas secundarias, donde debe convencer a directivos, maestros y a sus propios practicantes de que la tarea formativa debe ser compartida con responsabilidad por parte de todos los actores, otra es el tiempo y dinero que emplea en transitar desde su casa a las escuelas secundarias y a la escuela normal, otra es la confianza y empatía que debe lograr en los futuros docentes que asesora, de tal manera que no se sientan abandonados, sobre protegidos, vigilados o abrumados, esta distancia pedagógica adecuada deberá permitir al alumno progresar en sus habilidades y conocimientos que lo afiancen en su desempeño como formadores de adolescentes.

Se infiere que un docente formador de docentes debe estar actualizado en: conocimientos de la disciplina que imparte, habilidades intelectuales específicas para la docencia, uso de las nueva tecnologías de la información (TIC S), conocimientos de filosofía, pedagogía, sociología, psicología, historia, diseño curricular, gestión y administración educativa; contar con una personalidad acorde al trato con jóvenes, ética profesional y todo tipo de cualidades personales capaces de servir como ejemplo al alumno que está formando, lo cual no se logra por muchos factores entre ellos están las condiciones de trabajo, que no permiten lograr la preparación y el desempeño deseado.

Otras variables que determinan el grado de implicación de un profesor en el servicio como formador de docentes son la edad, antigüedad en el servicio, actividades profesionales diversas, compromisos familiares, problemas de salud, expectativas de vida, mismas que combinadas con la forma de gestión que realizan las autoridades de la institución determinan el ambiente de trabajo que rodea el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe mencionar que las formas de actuación de los docentes son diferenciadas: juegan roles distintos en la misma escuela, por un lado son empleados de un sistema educativo, parte de una estructura escolar como jefes, colegas y subordinados, forman parte de academias, proyectos colaborativos y comisiones, también son profesores, asesores, maestros acompañantes, lectores de tesis, sinodales de exámenes recepcionales, alumnos de sus pares.

Por lo que para jugar todos estos roles los profesores desarrollan una serie de estrategias que les permiten cumplir con cada una de sus actividades de la mejor manera posible y con ello van construyendo rutinas, rituales, que incluyen formas de saludar, preguntar, cuestionar, intervenir, platicar, formar grupos según intereses e iniciativas; estos nexos pueden ser positivos para sí mismos, sus colegas, alumnos y directivos, pero también pueden ser obstáculos para el desarrollo profesional propio, el de sus pares e incluso afectar el proceso formativo de los alumnos.

Cuando se desarrollan acciones con la intención de ejercer poder sobre quienes les rodean y con ello se logran acciones que benefician a una persona o un grupo, dinamizando, lentificando o matizando decisiones se trata de “micropolítica” dichas acciones pueden ser desde hacer correr un rumor, ejercer prejuicios, mentir, ocultar información, engañar, simular, tender trampas, exagerar, chantajear, etc.

Estas acciones pueden ser llevadas a cabo por líderes formales de la institución (directivos y maestros) o informales cualquier compañero, alumno o agente externo como los medios de comunicación, la televisión, radio, periódicos y revistas, asociaciones civiles, ejercen micropolítica contra el papel del docente en la sociedad. Incluso un compañero que realiza acciones que no están dentro de sus atribuciones establecidas el rol que juega y estas afectan el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos o el desarrollo profesional propio, de sus compañeros o el desempeño de las actividades propias en la misión y visión de la institución.

Las formas de jubilación y contratación de maestros de educación básica basadas en la ley de la profesionalización docente recientemente puesta en marcha, ha desencadenado protestas sociales como son marchas, plantones, mensajes en redes sociales, denuncias, encarcelamientos, destituciones, etc. Esto también puede ser considerado como micro política pues es el ejercicio del poder entre compañeros del sistema educativo, mismo que ha quedado vulnerado ante la opinión pública, de tal manera que se presume su incidencia en la baja de la matrícula de aspirantes a las escuelas normales del estado y de la ENSJ en particular que se ha venido dando en los últimos ciclos escolares.

En contra parte con la serie de acciones anteriormente señaladas el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación logró acuerdos con la Secretaría de Educación

Pública a fin de mejorar la situación de los docentes recién egresados de las escuelas normales, así se estableció que durante los años 2014 y 2015 se diera prioridad de contratación a los normalistas, dicha acción también puede considerarse como micro política pues tiende a ejercer el poder en beneficio de las escuelas normales y se infiere que esta acción aliente a los nuevos docentes para que demuestren la calidad de la formación recibida.

1.2 Planteamiento del problema

Interesa estudiar, analizar y comprender factores históricos, curriculares y micropolíticos de la Escuela Normal Superior que influyen en la formación de profesores de educación de manera general pero más particularmente en el ciclos escolares 2013-2014, 2014-2015.

1.3 Delimitación del problema:

La formación que reciben los futuros docentes de educación secundaria que estudian en la Escuela Normal superior está determinada por múltiples factores entre ellos la historia de la propia institución determina como es esa formación, otro factor son los currículos enunciados en los planes de estudios y perfiles de egreso que han existido y el tipo de formación que recibían los maestros en teoría, cómo estos currículos están basados en tradiciones de la formación de maestros a nivel internacional y lo que aportaron a los docentes formados bajo estos esquemas, otro factor son las condiciones contextuales, personales y profesionales que determinan el tipo de trabajo que desarrollan actualmente los maestros formadores de docentes en la ENSJ, como ejercen su papel como líderes en la formación o como juegan el rol de líderes de la micro política en la propia institución, cómo las condiciones contextuales también son elementos de la micro política que benefician o perjudican la formación de los futuros docentes de secundaria y cómo lo mismos estudiantes ven su presente y futuro.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo influyen currículo, plan de estudios, liderazgos y micro política en la formación de profesores de educación secundaria?

1.5 Objetivos

1. Conocer momentos históricos de la escuela Normal Superior de Jalisco que determinan actualmente como es la formación de los futuros docentes de educación secundaria que estudian hoy en la ENSJ

2. Conocer cómo son los currículos enunciados en los planes de estudios y perfiles de egreso que han existido y el tipo de formación que recibieron los maestros bajo estos planes de estudios.

3. Conocer cómo son las condiciones contextuales, personales y profesionales de los formadores y su incidencia en el trabajo que desarrollan en la ENSJ
4. Conocer cómo ejercen su papel de líderes en la formación y/o líderes de micro política en la propia institución
5. Conocer cómo las condiciones contextuales también son elementos de micropolítica que benefician o perjudican la formación de los futuros docentes
6. Conocer cómo lo mismos estudiantes ven su presente y futuro como formadores de adolescentes

2. Desarrollos teóricos-conceptuales.

La Escuela Normal Superior de Jalisco hoy

La Escuela Normal Superior de Jalisco en el ciclo 2012/1013 ofreció 8 especialidades con 76 profesores. Atendió a 366 alumnos distribuidos en 25 grupos. Sin embargo en el ciclo 2007/2008 se atendieron 10 especialidades, con 78 profesores, en 28 grupos y 690 alumnos. Significa que han disminuido las especialidades, los grupos y los alumnos atendidos.

Tabla 1. Cuadro de especialidades, profesores y alumnos de la ENSJ

Número de	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/201	2012/2013
Especialidades	10	9	9	8	8	8
Profesores	78	72	81	86	83	76
Grupos	28	28	27	27	27	25
Alumnos	690	550	462	405	369	366

Fuente. Datos estadísticos del PROFEN 2013/2014 de la ENSJ

La ENSJ, en términos generales, tiene una adecuada infraestructura adjetiva para la atención de sus áreas sustantivas. Cuenta con 4 edificios, 26 aulas, biblioteca, espacio para maestros, auditorio, laboratorios de idiomas y de ciencias; posee buenas instalaciones eléctricas e hidráulicas, siete sanitarios, 2 áreas deportivas, dos salones de usos múltiples, 3 áreas administrativas, 4 infraestructuras de redes, 17 Talleres y 5 espacios para necesidades especiales. En la tabla de abajo se muestra el desarrollo de la infraestructura, que en términos cuantitativos es prácticamente la misma, pero muy diferente en términos cualitativos, pues ha mejorado y se han ampliado las redes informáticas, los acervos de la Biblioteca, se han acondicionado nuevos espacios para el trabajo de investigación y de los profesores de Observación y Práctica Docente de séptimo y octavo semestre.

Tabla 2. Espacios escolares 2012/2013

Aulas	26
Biblioteca	1

Espacio para maestros	1
Cubículos	0
Sanitarios	7
Auditorio	1
Instalaciones deportivas	2
Laboratorios idiomas	1
Laboratorios ciencias	1
Aéreas Comunes	3
Salón de usos múltiples	2
Área administrativa	3
Infraestructura de redes	4
Instalaciones eléctricas	1
Instalaciones hidráulicas	1
Talleres	17
Infraestructura para necesidades especiales	5

Fuente. Datos estadísticos del PROFEN 2013/2014 de la ENSJ

El equipamiento informático y la conexión de internet se han perfeccionado. En el ciclo 2006/2007 se tenían solo 39 computadoras para los alumnos y 10 para los profesores. En este momento se cuenta con 78 equipos de cómputo para alumnos, 14 para profesores, 43 para el personal administrativo y 7 para el equipo directivo. La ENSJ cuenta con los servicios de Internet, intranet, página web y un blog de uso educativo. Los tipos de conexión a internet se han ampliado del modem (2006), ahora además cuenta con banda ancha, satelital y una repetidora. Sin embargo, no se ha logrado dotar de servicios de conexión internet ágil y para todo el alumnado y el personal de la escuela normal.

Tabla 3. Equipamiento de computadoras

Suficiencia de equipo de cómputo.	2006/2007	2012/2013
Computadoras para:	número	número
Alumnos	39	78
Docentes	10	14
Personal administrativo		43
Personal directivo		7

Fuente. Datos estadísticos del PROFEN 2013/2014 de la ENSJ

Docencia

Los profesores representan el personal más importante de la ENSJ. En 2006 la ENSJ tenía 75 profesores; de estos 2 eran bachilleres o técnicos, 62 tenían licenciatura, 8 maestría y 3 con doctorado. En 2013 cuenta con 100 profesores, sus grados máximos de estudios son los siguientes: 3 son técnicos, 80 son licenciados, uno cuenta con especialidad, 21 con maestría y 4 con doctorado. En términos porcentuales los

profesores con licenciatura, maestría y doctorado son prácticamente los mismos. Este es un ámbito que debe mejorarse.

Tabla 4. Grados de estudio de los profesores

	% en 2006		% en 2013	
	Abs	%	Abs	%
1. Técnicos	2	02.6	3	3
2. Licenciatura	62	82.6	80	80
3. Especialidad			1	1
4. Maestría	8	10.6	12	12
5. Doctores	3	4	4	4
Total	75		100	

Fuente. Datos estadísticos del PROFEN 2013/2014 de la ENSJ

Los docentes participan en programas de formación continua para acrecentar sus grados académicos y sus capacidades. Destacan los profesores que buscan la acreditación en el uso de la tecnología y la certificación en el idioma inglés. Dos profesores cursan sus estudios de doctorado y uno de maestría, sin embargo de estos dos son de medio tiempo y un profesor de doctorado está contratado por horas.

Tabla 5. Número de Docentes que participan en programas de tutoría y asesoría

Tutoría	10
Asesoría académica de 7° y 8° semestre	7
Seguimiento a egresados	2
Intercambio académico	9

Fuente. Datos estadísticos del PROFEN 2013/2014 de la ENSJ

De acuerdo con el tiempo de dedicación a las actividades de la normal, en el ciclo 2007/2008, se contaba con 17 tiempos completos, 9 con $\frac{3}{4}$ de tiempo, 16 medio tiempo y 30 profesores estaban contratados por hora. De los tiempos completos, 1 era técnico, 13 con licenciatura, 3 con maestría y ninguno de doctorado.

Tabla 6. Dedicación y grados de los profesores ciclo 2007/2008

Tiempo de dedicación	Técnico o Bachillerato		Licenciatura		Maestría		Doctorado		Total de Docentes
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs
Total			Total		Total		Total		Total
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs
Tiempo Completo	1	50.00	13	22.03	3	37.50	0	0.00	17
3/4 de tiempo		0.00	2	3.39	0	0.00	0	0.00	9
1/2 tiempo		0.00	13	22.03	2	25.00	1	33.33	16
Por horas	1	50.00	24	40.68	3	37.50	2	66.67	30
Total	2	100	59	88.14	8	100.00	3	100.00	72

Fuente. Datos estadísticos del PROFEN 2013/2014 de la ENSJ

En los últimos años han disminuido los profesores de medio y tiempo completo (PTC), pero se ha ampliado la base de profesores con plazas menores a 20 horas. En el ciclo 2012/2013 se contó con 11 tiempos completos, 4 $\frac{3}{4}$ de tiempo, 17 medio tiempo y 46 por hora. De los tiempos completos, 8 tienen licenciatura, 2 con maestría y 1 de doctorado. Comparando estas cifras de los ciclos 2007/2008 contra la de 2012/2013, es notable la reducción de los PTC en 15 % y el aumento de los profesores por horas en un 53%. Estas tendencias seguro impactan en la calidad de los servicios educativos de la normal.

De los 77 profesores que laboraban en la ENSJ en el ciclo 2007/2008, solo 63 eran de base, 3 eran interinos, 5 por honorarios y 6 comisionados. Por el contrario en el ciclo 2010/2011 se tenían 56 profesores de base, 18 interinos, 6 por honorarios y 9 comisionados, con un total de 89 docentes.

De acuerdo al tiempo de dedicación y actividades de los docentes en el ciclo 2007/2008 a las actividades de docencia se dedicaban 72 profesores, 66 de apoyo a la docencia, 6 comisionados, 14 comisionados a otras instituciones y 1 al posgrado. El total es de 158 docentes. Para el ciclo 2010/2011 aumentaron a 160, de los cuales 83 se dedicaron a la docencia, 58 de apoyo a la docencia, 8 comisionados a la normal, 9 comisionados a otras instituciones y 2 a estudios de posgrado. Se percibe en este último ciclo un aumento de docentes dedicados a esa función y una disminución a las actividades de apoyo. La mayoría de los PTC se dedicaron a la docencia. Los profesores contratados por horas se distribuyen casi igual en docencia y de apoyo.

La ENSJ cuenta con pocos profesores con certificación en inglés. Eran 2 en 2006 y 3 en 2012. El promedio de alumnos por asesor es de 10 alumnos, en los ciclos de 2006 a 2011 y de 8 en los ciclos 2010/2011 y 2011/2012.

Alumnado

La matrícula en el ciclo 2010/2011 de la normal fue de 418 estudiantes y se redujo a 369 en cada uno de los siguientes dos ciclos. Los porcentajes de deserción han fluctuado entre 8, el 6 y el 8 % en los últimos tres ciclos. La aprobación de los alumnos existentes ha sido del 100%, también en los últimos 3 ciclos. La eficiencia terminal medida por el porcentaje de alumnos que egresan en relación con los que ingresaron en una generación, ha ido 14 mejorando en el 61% (148 egresados/matricula inicial) en el ciclo 2009 (2010) y el 71% en el ciclo 2011/2012 (104/74). No se tienen datos de la última generación (excepto que la matrícula de ingreso fue de 95 alumnos). Los porcentajes de alumnos titulados en relación con los egresados de un ciclo escolar fueron del 100, 99 y 99 en los ciclos de 2009 a 2012. Los ámbitos de mejora se refieren a los procesos de acompañamiento y tutoría de los alumnos, lo cual requiere estudiar

las principales necesidades para su atención. Es necesario establecer estrategias para abatir la deserción.

En la normal se están llevando a cabo diversas actividades relacionados con los estudiantes, pero sin estudios ni programas estratégicos que determinen la pertinencia y la sostenibilidad de las mismas. Urgen estudios acerca de las condiciones y necesidades de los estudiantes, vinculados a sus necesidades de formación profesional y personales, a partir de los cuales se determinen las acciones estratégicas pertinentes para su desarrollo.

Investigación

Se cuenta con una coordinación de investigación que está consolidando un equipo de investigación, al mismo tiempo que realizan producción prioritaria para el desarrollo estratégico de la ENSJ. Ha integrado un cuerpo académico en torno a la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento, sobre los Procesos de formación y la escuela secundaria. Ha publicado algunos productos de investigación sobre los procesos de formación en la especialidad de química, el proceso de acompañamiento a los estudiantes

En las jornadas de observación y práctica y en torno a las prácticas de enseñanza de profesores de secundaria.

El equipo de investigación cuenta con 8 investigadores, cuatro con tiempo completo y tres tienen contrato por horas; tres tienen doctorado, cuatro maestría y uno es licenciado en filosofía. En la ENSJ se mide la productividad de los investigadores a través de publicación de artículos, reportes de Investigación y publicación de Libros. El equipo de investigación apenas se fundó en 2011, la producción de investigación es incipiente, pero ya cuenta con productos de investigación discutida por pares internacionales. Se han publicado dos investigaciones en los Cuadernos de investigación "Formación y Escuela secundaria": 1) Acompañamiento reflexivo. Prácticas docentes de un estudiante de la escuela normal superior de Jalisco y 2) Modos, condiciones y narraciones de enseñanza en secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Una investigación en la revista educar de la SEJ, titulada "Mejora de los procesos de formación de profesores de química para la escuela secundaria, desde la perspectiva de sus agentes". Los dos productos de los Cuadernos de Investigación han sido dictaminados por el Consejo Editorial Internacional de esta publicación electrónica.

Además se tienen cuatro investigación en proceso: 1) el trabajo colegiado en la ENSJ; 2) la tutoría en la escuela secundaria, 3) la formación de directivos, liderazgo para el cambio sostenible en secundarias técnicas, 4) Condiciones para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica y normal del Estado de Jalisco.

Se prevé que en este año se publiquen dos investigaciones: 1) Cambio sostenible en las telesecundarias de la RSO, Mejora de los procesos de formación de la especialidad de química, y 2) “El trabajo colegiado en la ENSJ. Liderazgos y discursos académicos”. Este último con el apoyo de recursos aprobados por el PROMEP. Estos productos muestran que se está consolidando un cuerpo académico en la Línea de Generación y Aplicación del conocimiento relativa a los Procesos de formación y escuela secundaria. Esta línea de investigación aporta a las necesidades de la ENSJ. 16

Las áreas de mejora residen en la necesidad de incorporar la investigación de la ENSJ al Programa estatal de Investigación de las Escuelas Normales de la Dirección General de Educación Normal. Se necesita asignar más presupuesto para fortalecer la investigación en la ENSJ, particularmente para apoyar a los investigadores para que cursen programas de posgrado y el equipamiento del área de investigación. Es necesario resolver los problemas normativos para que los investigadores participen en tutorías de los estudiantes y ampliar la base de producción de conocimiento para ampliar el número de PTC con perfil PROMEP. Estas dificultades han obstaculizado la inscripción del Cuerpo Académico ante el PROMEP. Finalmente, es necesario contar con dispositivos para la difusión y uso de los productos de investigación, para la toma de decisiones de los directivos, el CTE y las academias de la ENSJ.

Tradiciones de la formación de maestros

Tradición: (Del lat. traditiō, -ōnis). Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación. Formación: (Del lat. formatiō, -ōnis). Acción y efecto de formar o formarse. De (Del lat. de-). (Del lat. de). prep. Denota posesión o pertenencia. Profesor, ra: (Del lat. professor, -ōris). Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.

Diferentes visiones sobre los profesores. Una visión es la de Biddle, Good y Goodson (2000) en la enseñanza y los profesores sugieren que igual que la sociedad está cambiando a la par también cambia la visión que se tiene de profesores, a lo largo de la historia se les ha visto como empleados del gobierno Ballantine, 1989, capítulo 6; Bidwell, 1965; o Katz, 1964.

Una segunda visión es profesor como ser humano que interactúa con los problemas de su labor cotidiana entretejidos elementos como son alumnos, currículo, infraestructura, subsidios, sueldos, falta de reconocimiento social. Bennett y LeCompte, 1990, capítulo 4; Dougherty y Floyd, 1990, sección 4; Lortie, 1995; Sizer, 1985; o Waller, 1932. Bryk y Driscoll, 1988, Coleman, 1961; Oakes, 1990.

Una visión alternativa culpa a los profesores de educar de manera diferenciada a los alumnos de clases pudientes de los alumnos de clases humildes provocando

expectativas pobres sobre su desempeño social en la vida adulta Hallinan, 1996; Oakes, 1985. Bowles y Gintis, 1976; Wexler, 1992.

Otro enfoque sugiere que las expectativas de los propios profesores sobre el trabajo que realizan aunado a las de otros agentes que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje tienen un gran peso específico sobre el resultado de su labor en el aula. Biddle, Rosencranz y Rankyn, 1961; Kelsall y Kelsall, 1969.

Una corriente de investigación reciente presta atención a la vida profesional y personal de los profesores aumentando el número de estudios que utilizan narraciones, historias profesionales y de vida. Biddle, Rosencranz y Rankyn, 1961; Kelsall y Kelsall, 1969.

El maestro como ser humano... ¿Yo porque soy profesora? En la segunda visión que es más sensible, se refiere al profesor como ser humano, y en ese sentido cabe preguntarse ¿yo porque soy profesora?, ¿y usted porque es profesor?, a la cual yo respondo porque me gusta, porque nací para ello, porque es lo que he querido ser siempre, sin embargo esa misma pregunta se la hicieron en unas entrevistas a maestros de la UNAM con 2 a 10 años de experiencia en la docencia, con la pregunta ¿por qué es Maestro? Las respuestas se agrupan en las siguientes: “Porque me gusta ser docente”, “Porque no había trabajo en mi profesión y entonces la opción fue la docencia”, “Porque de algo hay que vivir”, “Porque se puede seguir aprendiendo” Las narraciones daban cuenta de las creencias, afectos, visiones y apreciaciones de los profesores sobre una actividad singular, una expresión original. Se realizaron observaciones en el aula de algunos maestros entrevistados.

Creencias, afectos, visiones y apreciaciones de los profesores sobre la profesión. Ramírez, G, V.(1992) clasifica sus hallazgos en 6 puntos que son muy esclarecedores: 1.- Los maestros de educación superior se lamentan de la valorización social de la docencia como actividad menospreciada: como actividad de segundo orden, a la que llegan los eliminados, los que no han tenido ocupación en el campo de su profesión, lugar de relegación, el destino de los devaluados, 2. La docencia como una actividad ambigua, “no se buscaba” ser docente, el lugar de la identidad desquebrajada, “no se es” y se espera siempre ser algo más, 3.- La condición provisional de la profesión, hacer docencia por mientras...

4.- Profesión con límites sometida a estructuras jerárquicas de las instituciones educativas, subordinado como maestro de “ciencias”, de “prácticas”, de “sociales”, de “teoría”, de “técnicas” títulos que contribuyen a firmas de eliminación, exclusión o aceptación dentro de ámbitos laborales, que se concretan en criterios materiales o simbólicos, como las recompensas, reconocimientos, promociones o aumentos salariales. 5.- La masificación de La educación en los años 70’s incorporó como docentes a hijos de empleados, obreros y pocos campesinos de clases medias y bajas,

con un capital cultural escaso, pues tiene el capital cultural de su clase de origen y el que incorporó durante sus estudios pero sin experiencia profesional propia. 6.-Se agudiza la disparidad entre el sistema escolar y el sistema económico, oportunidades vs aspiraciones se convierten en un “problema personal”

¿Qué es lo que sostiene a un sujeto como docente? ¿Por qué optó por la docencia y no otro tipo de actividad?, ¿Por qué incluso permanece en esta? Relación con el alumno; una relación amorosa conflictiva de diferenciación pues el maestro quiere ser reconocido por su saber y niega el saber de los alumnos, el maestro se arriesga a ser o no reconocido por el alumno. Relación con el contenido: a) el contenido es modificado por el maestro a partir de otro sujeto, el alumno; b) la relación del maestro con el contenido está dada por la posición que él tiene en el mundo como sujeto; y, cómo consecuencia de lo anterior; c) el maestro transmite en contenido como contenido moral, es decir, lo significa hacia una posición ética del mundo.

En lo personal siento muy identificada con Ramírez, V.(1992) pues mi vocación por la docencia es incuestionable, sólo que la forma de llegar a ella es similar a lo descrito por la autora, vengo de una familia de clase humilde, estudié Licenciatura en Biología, luego Licenciatura en Pedagogía, últimamente estudié la maestría en educación con intervención en la práctica educativa y ahora tengo esta oportunidad de incursionar en la investigación de mi ámbito de trabajo que es la formación, como dice la autora tengo una relación amorosa con mi profesión, a veces conflictiva porque las creencias que vas desarrollando a lo largo de la vida en las aulas van cambiando las ideas de los primeros años. A veces el ego se disfraza de amor, a veces se tiene muy buenas intenciones pero faltan los métodos, después adquirí los métodos con los años y la experiencia pero perdí la inocencia y a veces la desconfianza se asoma en mi relación con la estructura escolar.

Tratando de identificar la influencia de corrientes internacionales que coincidan con este planteamiento de formación de profesores según lo enunciado en este plan de estudios encuentro relación con lo que Alanís Huera señala en Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos en el siglo xx: a) la tradición académica; b) la tradición de la eficacia social; c) la tradición desarrollista, y d) la tradición reconstruccionista social, encuentro relación con esta última debido a que define la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa. Hace hincapié en el papel de la escuela, unida con otras fuerzas progresistas, en la planificación de una reestructuración inteligente de la sociedad estadounidense que consistiría en una distribución más justa y equitativa de la riqueza de la nación y en donde el "bien común" preponderase, en todo caso, sobre el beneficio individual.

Críticas a la tradición de la reconstrucción social de EEUU. Hasta qué punto los docentes y los formadores de profesores debían adoctrinar conscientemente a sus alumnos en los valores socialistas y colectivistas o basarse en el método del experimentalismo y la investigación reflexiva para conseguir mejoras sociales. En la formación de los profesores, no haya factor más importante que la actitud social del profesorado de la institución de formación. Se preveía que todos los alumnos adquirieran destrezas de planificación, participación vital y liderazgo. Los fundamentos de la educación, centrados en los problemas esenciales de la escuela, la sociedad y la cultura, contribuirían a que los futuros profesores elaboraran una filosofía social y educativa que les permitiera asumir el rol de líderes a la hora de establecer la política educativa.

Los fundamentos sociales de la educación ayudarían a los profesores a tomar decisiones educativas adecuadas, compromiso asumido para modificar las desigualdades sociales ocupándose de la mejora de las condiciones educativas de los niños de los pobres. Se esperaba que el ciclo de fracaso escolar, pobreza y desesperanza de muchos niños de ámbitos rurales y urbanos pudiera romperse mediante programas que prepararan a los docentes y a los formadores de profesores para trabajar en escuelas cuyos alumnos fueran pobres. Propone un conjunto de temas que cree deben impregnar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas de formación del profesorado para que ésta contribuya al cambio social: enseñanza basada en el diálogo, comunicación intercultural y alfabetización cultural.

Contra modelos de perfiles de formadores. Este plan de estudios de forma idealista menciona la necesidad de formar científicamente al futuro docente, dotándolo de técnicas que lo convertirán en un maestro ideal, transmisor de la ideología de la época, considerando que todo el peso de la formación radica en un plan ambicioso y bien intencionado, sin embargo. Como lo menciona Enríquez, E. (1994) en Breve Galería de contra-modelos de perfiles de formadores, es la propia concepción que un formador tiene de su quehacer y la concepción que tiene del otro, del alumno a quien forma, pesa más importante que el mismo contenido que pretende enseñar, por lo que Enríquez muestra una galería de contra modelos educativos que explican porque los resultados educativos no dependen solamente del plan de estudios aplicado. Por lo que es necesario cuidar las actitudes que tienen los formadores al realizar su trabajo.

Como formadora e transitado por varios estados de los que menciona Enríquez, E. (1994), me siento plenamente identificada con cada modelo expuesto. Pues esta lectura me cuestiona en las verdaderas intenciones de las acciones que desde el plano del consciente tienen una razón de ser mientras que en las partes más íntimas del inconsciente obedecen a principios insanos, cuestiones no resueltas que emergen en la interacción con los otros a los que consideramos a veces un ser idealizado, inacabado,

maleable al cual nos corresponde gobernar, configurar como algo distinto a su presente, buscando su “esencia “o la mejor versión del mismo.

Por otro lado en ocasiones sentimos lástima de nosotros mismos y la proyectamos en el otro al cual consideramos dependiente, desvalido al que nosotros como buenos samaritanos corresponde apoyar, restablecer. En otro juego perverso, megalómano, del control y manipulación consideramos al otro como alguien que requiere ser parido, ser engendrado por lo que los sobreprotegemos, lo devoramos y le hacemos saber que viene a ser persona gracias a nosotros a nuestra intervención para hacerlo valer. En un afán imperialista que desea apoderarse del otro le proponemos que tome conciencia, le explicamos la verdad oculta de su realidad, re fabricamos su historia en un antes y un después de ser iluminado, instruido, civilizado, alienado.

Un papel patético del formador es aquel demagogo que a partir de frases hechas, líneas a seguir, motiva, promueve, convence a cambiar el mundo con el sólo deseo de hacerlo, acompañado de constancia y voluntad. En el colmo del chantaje y conmisericordia se encuentra el maestro que indulgentemente se apunta para todo, es quien da la cara por otros, guarda las espaldas de alguien, se siente responsable por todo lo que suceda en la institución, atrayendo a sí todos los problemas, cargos, decisiones y proyectos que corresponden realizar a otros quedando exhausto y sintiendo desprecio por sí mismo y por los demás debido al hartazgo que despierta en él tanto “sí señor, no señor, a sus órdenes compañeros, en que les puedo servir, si quieren yo lo hago” que pronuncia cada día aún a costa de sí mismo.

En el otro extremo se encuentra el formador que está en contra de todas las disposiciones pues siente que es un oprimido y abusado por el sistema establecido, por lo que se constituye a sí mismo como un rebelde sin causa, un guerrillero que debe resistir ante la estructura, siente que tiene más derechos que obligaciones, aunque en el fondo sabe que esta actitud los convierte en un agente del caos y víctima de sus propios juicios y actos destructivos. Algunos formadores sienten que saben todo, que siempre tienen la razón, que son perfectos y su labor es modelar al otro a la imagen y semejanza, haciéndolo seguir ciegamente las disposiciones que se le sugieren, es el clásico maestro que dice: si sigues mis indicaciones precisas “un día vas a ser tan buen maestro como lo soy yo”, desquebrajando la individualidad, autoestima e identidad del otro.

MODELOS	FANTASMAS	IMAGINARIO FUNDADO EN:
1.EL FORMADOR	Dar una buena forma, deformar, reformar, transformar	a)Platónico, b)marxista o c)gestáltico
2.EL TERAPEUTA	Curar y restaurar	a)Enfermos y asistidos, anormal, desvalido b)Operadores sociales
3.EL ALUMBRADOR	Alumbrar, hacer emerger	a) Idealizantes,

		b) sobreprotectoras, devoradoras
4. EL INTÉRPRETE	Interpretar, hacer tomar conciencia	a) Imperialismo del inconsciente, b) principio explicativo, c) no importa que, d) elucidación, e) deseo de poder
5. EL MILITANTE	Hacer, actuar, cambiar, movilizar	ilusión lírica", "la fe puede mover montañas", slogans
6. EL REPARADOR	Consagrarse, hacerse cargo de los problemas	Desprecio, sadismo
7. EL TRANSGRESOR	Liberar de tabúes, de prohibiciones	a) transgresor, b) vocación de profeta milenaria) c) obligación al goce, relaciones fugitivas
8. EL DESTRUCTOR	El esfuerzo para volver loco al otro.	Formación reactiva: deseo de deformar, quebrar, fragmentar al otro.

En la lectura de Galeano, E. (2001) La escuela en el mundo al revés se hace mención de la niñez como principal depositaria de los resultados de esta civilización equivocada donde lo que más se protege son los bienes no las personas. Galeano dice que vivimos contra natura y esto se nota en los más vulnerables en este caso los niños y más aún las niñas. La deshumanización se nota en los niños de la calle, la explotación sexual y laboral de los menores. Las drogas como salida a un mundo que solo ofrece maldad, violencia y desamparo.

Galeano me hace reflexionar sobre mi papel como docente cuando les exijo bienes como una computadora para realizar sus trabajos, materiales que no pueden comprar como unas copias, impresiones de trabajos que luego les regreso para que los rehagan, es ahí donde me hace pensar que debo tener más cuidado en lo que pido y lo que ofrezco a cambio, me viene a la memoria un caso de un chico que el semestre pasado reprobó en varias materias porque no se presentó a clases dos semanas debido que venía de fuera y sus padres no pudieron seguirle ayudando a sostenerse en la ciudad, entonces tuvo que conseguir trabajo, mientras le pagaban se le venció la renta y lo echaron a la calle, con su timidez no comunicó lo que le ocurría a sus compañeros por temor al desprecio y cuando volvió a clase solo se encontró con la incomprensión de varios de mis compañeros maestros.

Afortunadamente para bien de mi conciencia hable con él y le dije que si participaba en las clases con la mejor calidad posible yo le condonaría las faltas y así ocurrió, no solo participó de manera destacada si no que fue el ejemplo para varios de sus compañeros los cuales en adelante lo empezaron a tratar con respeto y admiración.

Actualmente el chico pidió un permiso para quedarse en la ciudad y trabajar, juntar dinero y regresar a la escuela con mayor posibilidad de concluir sus estudios, pues

reprobó una materia esencial por faltas, a lo que otro compañero y yo decimos que no se reprobó al alumno si no que se le castigó por ser pobre.

En muchas situaciones los maestros usamos las informaciones que tenemos de los alumnos en situación desventajosa para inconscientemente señalarlos y obligarlos a desistir en su deseo de formarse académicamente. Juzgamos como que va atrasado, el que tiene problemas familiares, de convivencia, amorosos, de sexualidad, etc. Perpetuando este mundo al revés.

¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Torres, R. M. (1998) en el nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? menciona que la formación docente debe ser vista como aprendizaje permanente donde los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia.

Por lo que ante una serie de contradicciones entre lo que dicta un plan de estudios nacional, las tendencias educativas internacionales y los elementos contextuales de la normal, cabe el sentido común: por lo que cada país y región es capaz de realizar un diagnóstico de la realidad actual y un pronóstico de lo que pasaría si se sigue por ese camino que se tiene o si es necesario hacer cambios y prever ¿cómo estos contribuirían a alcanzar un escenario deseado en 10 ó 20 años? De acuerdo a esto contestar a las preguntas básicas de: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Quién es quien debe enseñar?, ¿Cómo debe enseñar?, ¿Dónde enseñar?, ¿A quiénes se va a enseñar? Para con base a las respuestas diseñar un modelo situado, más que un listado de las competencias que se requieren se debe iniciar por señalar lo que hay y lo que no se debe hacer para luego mencionar lo que sí es deseable realizar, pero con una actitud abierta, creativa, laboriosa y honesta, comenzar el trabajo de diseñar un nuevo plan más acorde al contexto nacional.

Análisis del proceso de formación, clave para evitar el fracaso de la aplicación de un plan de estudios. El plan de estudios 1976 para la normal superior avanza en el sentido de homogeneizar los procesos educativos en todas las normales del país, cambia las asignaturas por áreas y el resultado específico de su aplicación en la ENSJ fue la disminución del número de profesores titulados, por lo que siguiendo a lo que Alanís Huerta escribe en la formación de formadores aspectos conceptuales y operativos, podríamos iniciar un análisis de los elementos implicado que dieron como resultado el hecho de que el número de egresados titulados disminuyera drásticamente.

Alanís Huerta menciona que existe un modelo de la metodología de la formación de formadores que está formado por un núcleo dividido en 3 partes: por un lado está la formación, por otro la educación y la metodología, esta última es muy importante para

lograr el aprendizaje previsto por parte de los alumnos ya que existen métodos activos de autodescubrimiento, métodos activos grupales, ambos constituyen la proyección social de la formación, esto es lo que el alumno aprende y aplica en su actuación como ser social. Existen los métodos de descubrimiento e investigación y los métodos activos individuales que forman parte de la formación permanente, por otro lado se encuentran los métodos expositivos y los métodos demostrativos que ambos constituyen la base de la formación continua.

A partir de las actividades intencionalmente dirigidas por los formadores y realizadas por el alumno se abonan las tres dimensiones del saber que son el ser, saber hacer, y el saber ser. El formador tiene como función propiciar que el nuevo contenido se incremente en el grupo de formación en la cual puede adoptar roles de animador, capacitador, pedagogo, informador, animador sociocultural, así surgen tipologías de formadores de pedagogo al instructor, pedagogo al psicólogo, psicólogo al instructor. El proceso enseñanza aprendizaje contiene variables de acuerdo a el tipo de formador, el contenido de cada asignatura, la metodología utilizada y la respuesta activa por parte del alumno formado, de las variables de cada uno de sus elementos resulta la formación.

En todo proceso de formación deben existir tres elementos: Contenido previo con el conocimiento (información). Transferencia del conocimiento adquirido a situaciones concretas (nivel inicial de formación) cuando el sujeto transforma en el aprendizaje significativo el conocimiento generado en el segundo momento (nivel real de formación). Así existen tres tipos de formación: Falsa formación (información), Formación aproximada (form-acción), Formación real (investigación y creación del conocimiento)

Corresponde al formador proponer los lineamientos generales y los contenidos básicos de las sesiones de formación, sistematizarse minuciosamente para delimitar los productos que se requieren en cada una de las etapas del proceso formativo.

El grupo sujeto de formación debe descubrir y analizar los contenidos (etapa de información) aquí leer es fundamental. La Formación y acción: formación individual y colectiva. Formación real: investigación generadora de conocimiento. Proyecto de formación: individual del formador. Plantear hipótesis y objetivos. Evaluación diagnóstica: necesidades del programa, expectativas del estudiante. Cada integrante del grupo debe estructurar su propio proyecto. El proyecto del formador abarca los proyectos de integrantes del grupo y el desarrollo del programa de formación.

De profesor a licenciado especialista. El plan de estudios 1984 cambia la categoría de los alumnos egresados a la de licenciados y las 5 líneas formativas: social, psicológica, pedagógica, científica o instrumental, organizadas en un tronco común a todas las

licenciaturas, y una diferencial para cada área de especialización. Pensar en el nuevo maestro era prever a un profesional con cualidades suficientes para ejercer la docencia con un nivel de intelectual, de especialista capaz de resolver cualquier tipo de problema que se le presente en el aula.

El maestro modelo. Es aquí cuando se espera que los maestros egresados adopten tipologías parecidas a las 3 que Gilles Ferry señala: modelo carismático, modelo de ajuste y modelo de liberación. Entendiendo por modelo carismático lo que Max Weber califica de carismático, al docente con un gran dominio de sí mismo, entregado, sagrado, heroico, ejemplar de persona, trascendente, entre las trascendencias están la sacerdotal, la de la personalidad, la del don pedagógico, la del compromiso, de la gestión cultural.

El maestro modelo de ajuste. Se ocupa de ajustar su intervención en las necesidades y en las posibilidades del alumno, hay una exigencia técnica ligada a un conocimiento objetivo del niño y de su desarrollo. La búsqueda de tecnicidad pedagógica centra el problema en el niño como objeto de transformaciones educativas. El maestro requiere para ello de una sólida formación psicológica, sociológica, pedagógica. Dentro de este modelo de ajuste se dan diversas formas: el maestro psicólogo donde el niño o el adolescente se toman como personalidad total, el maestro psicopedagogo y el maestro agente cultural.

Modelo de liberación. El maestro modelo de liberación, liberar es dejar libre, quitar lo que molesta. El maestro se presenta como quien ayuda a liberarse de los diversos obstáculos (incluso los que él mismo ha creado). El modelo de liberación se centra en la relación entre docente y alumno y no en ellos. Pueden diferenciarse tres corrientes (que se inspiran en el psicoanálisis, en la psicología y en las investigaciones institucionales dentro de este modelo).

El maestro desarrollista. El plan de estudios 1984 también muestra elementos parecidos con la tradición norteamericana específicamente desarrollista que cómo lo menciona Alanís Huerta este modelo hunde sus raíces en el movimiento a favor del estudio del niño iniciado un estudio científico de la conducta de los niños, en cuanto que está condicionada por su etapa de desarrollo, y la planificación de un ambiente escolar se basa en ese estudio evolutivo. Se denomina enseñanza nueva o moderna. Se le critica debido a; los profesores para las escuelas progresistas que ofrecieran la nueva educación centrada en el niño debían formarse en el mismo tipo de ambiente acogedor y estimulante que se preveía facilitasen a los niños.

Tres metáforas: Dimensión naturalista importancia de la destreza al observar la conducta de los niños y al construir un currículum y un ambiente de aula coherente con las pautas de desarrollo del niño y sus intereses. Práctica del aula tendría que basarse

en la observación minuciosa y en el estudio de los niños en medios naturales o en la bibliografía derivada del estudio del niño. La formación de los futuros profesores para llevar a cabo observaciones, aprender de ellas y planear actividades para los niños sobre la base de las observaciones eran características clave de las propuestas desarrollistas para la reforma de la formación del profesorado.

El maestro naturista, artista, investigador, psicólogo. Como artista: El docente artista tiene un profundo conocimiento de la psicología evolutiva del niño y es capaz de incitar a los alumnos para que aprendan facilitándoles actividades cuidadosamente orientadas en un ambiente de aprendizaje rico y estimulante. Como investigador: el centro de interés está en promover la actitud experimental del docente respecto a la práctica. El estudio del niño tenía que convertirse en el fundamento de las investigaciones del profesor y los formadores tenían que instruir a los futuros profesores sobre cómo iniciar y mantener las investigaciones ya iniciadas en su propia clase respecto al aprendizaje de niños concretos. Los cursos para profesores deberían incluir la danza y la educación física para eliminar las inhibiciones físicas. Su idea del yo como instrumento, un buen profesor es, ante todo, una persona que trata de completarse a sí misma. Una experiencia típica de formación para incluir en ella actividades de adopción de roles en relación con un seminario semanal.

Semejanzas entre la tradición académica norteamericana y la formación permanente recibida por los maestros de educación secundaria en servicio. Esta serie de cambios muestra un golpe de timón en la formación de profesores de educación secundaria a fin de convertirlos en especialistas de la asignatura que imparten por lo que comparando con las tradiciones norteamericanas enunciadas por Alanís Huerta encuentro parecido con la tradición académica que hace hincapié en el rol del profesor en cuanto universitario y especialista en una asignatura, adoptando diversas formas según el punto de vista particular de las áreas de conocimiento en las que se han basado propuestas específicas de reforma Joyce, 1975; Feimannems etser, 1990).

Uno de los primeros críticos de los cursos de formación profesional para futuros profesores fue Abraham Flexner, decía, por ejemplo, que el dominio de una materia es lo más importante en la formación de un profesor y que los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental. Flexner, criticaba los cursos relacionados con la enseñanza por su superficialidad intelectual, a los profesores de ciencias de la educación y a sus alumnos por sus limitados recursos intelectuales y los estudios sobre la enseñanza por su insignificancia.

Aceptando el valor de unas pocas áreas de las ciencias de la educación, cuyo estudio consideraba justificado, como la filosofía de la educación y los estudios comparativos sobre la enseñanza, Flexner decía que podía adquirirse mediante una experiencia de aprendizaje en una escuela.

Cuestionamientos a partir del desfase. Ante esto caben las siguientes preguntas ¿Por qué las reformas educativas no inician con la formación de profesores antes de hacerse en el nivel básico?, ¿son suficientes los cursos y materiales de capacitación continua para formar a los maestros?, ¿a qué razones obedece este cambio del plan de estudios en educación básica?, ¿Qué pasa en otros países en el tema de capacitación de profesores?, ¿Qué tipo de ciudadanos se quieren formar con el plan de estudios 1993 de educación secundaria?, ¿Qué pasa con la responsabilidad que había asumido hasta entonces el gobierno federal en la formación de sus profesores?, ¿Qué papel juegan las escuelas normales en este cambio de política educativa planteado?.

Respuestas a los cuestionamientos basadas en la tradición española

Muchas de las respuestas a estas preguntas las encuentro en la lectura de Rafael Yus Ramos denominada formación permanente del profesorado, entre la calidad y la cantidad en los cambios ocurridos en la formación de profesores en España a partir del Real decreto 2112/84(BOE, 24 de noviembre de 1984) y sus influencias en la formación de maestros en México. La lectura da cuenta de que la formación permanente sufrió de una tecnocratización y al igual que en México los docentes se inscriben y participan en los cursos de formación permanente por el interés de lograr un bien de consumo en el mercado de la formación.

Modelos de formación permanente. Los modelos de formación permanente del profesorado entre ellos modelo transmisivo: que consiste en actividades de transmisión de formación, cursillos temáticos de comunicación vertical, cursos CEP,s, programas universitarios, cómo especialización, formador de formadores y actualización tecnológica. Encuentros, jornadas, escuelas de verano, etc.

El modelo implicativo consistente en la reflexión del profesor sobre su práctica, innovaciones adquiridas y su evaluación. Estrategias de investigación en la acción.

Cada curso dura más tiempo y son menos profesores los beneficiados. Didácticas especiales de la formación inicial combinan formación con reflexión. Elaboración y aplicación de una unidad didáctica. Convenios de formación con la universidad. Las cátedras no conectan con los intereses de los participantes. Los maestros que comprenden y generan productos tecnológicos son los más experimentados. Se juntan los maestros del sub sistema básico conviven y aprenden juntos.

Modelo autónomo: La autoformación individual, con documentación, formación a distancia o en grupos de trabajo. Perfeccionamiento con dinámica no dirigida desde la administración. Momentos de asesoría y apoyo

Modelo de equipo docente: una problemática común de un centro nacida de un proceso de diagnóstico basado en la evaluación del plan anual del centro o de las

programaciones del ciclo. Proceso de formación basado en la documentación, aplicación y evaluación de la investigación-acción.

Tendencias de la formación docente. Tendencia de la renovación: evolución de la formación hacia modelos más comprometidos y ligados a la problemática escolar. Calidad, grupos reducidos, procesos deliberativos, clima de cooperación, relación entre teoría y práctica, motivación intrínseca, sentido de profesionalidad. b) Tendencia de la reproducción: profesorado con inclinación a modelos poco comprometidos, informativos, no conectados con la práctica cotidiana. Énfasis en la cantidad, número de horas, movilización de personas, enfoques nosológicos o tecnológicos, enfoque individualista. Motivación extrínseca, animados por incentivos, concursos, sexenios, etc. Cultura del cursillo.

Los principios que rigen la formación permanente: a) El principio del trayecto de formación: formación proceso permanente, fases, de menor a mayor profundización, de menor a mayor seguridad, mayor protagonismo y autonomía, de actitudes individuales a colegiadas, de enfoques pasivos, transmisivos, a los activos implicativos, de hetero formación a autoformación, perfil de profesor competente y crítico. b) El principio de la formación en la acción: la formación conectada con la práctica docente, que el aula sirva de marco para la planificación, experimentación, enfoques reflexivos, deliberativos, desplegar estrategias de corte constructivista, que parte de las creencias

Sugerencias para mejorar 1. Evaluar.2. Aumentar el presupuesto destinado a la educación en general y a la formación en particular.3. Revisar y cuidar el apartado de los incentivos.4. Velar por una adecuada formación del personal. 5. Se debería evitar que las actividades de formación del profesorado se desarrollen con estrategias no congruentes u opuestas a la formación.6. Ofertar al profesorado un sistema diversificado de actividades ajustadas sus necesidades formativas.7.Prestar atención al equilibrio de contenidos de los planes de formación 8. Ser consecuentes con el proceso de descentralización en la red de formación. 9. Reconducir la dinámica de la formación pues existe un nuevo perfil del profesor. 10. Es aconsejable que las administraciones centrales deleguen en los profesionales de la enseñanza las formas más idóneas para llevar a cabo el cambio que se preconiza. 11. En formación permanente como en cualquier otra materia de formación no hay paradigmas estables.

La formación de profesores actualmente en México

La formación de maestros en México se inicia en función de la necesidad de modernizar el país, aprovechar la tecnología, alfabetizar al pueblo para construir una identidad nacional, por lo que el estado se hace cargo de la responsabilidad de formar al maestro, capacitarlo científicamente sacándolo de la empírea con la que algunos ejercían la profesión, sin embargo, se comienza a ver al maestro como un empleado del gobierno,

un asalariado, al cual se le dota de infraestructura y cargos específicos para cumplir con la tarea de instruir a los estudiantes, creyendo que la motivación de los docentes radica en los salarios y las prestaciones que reciben a cambio de su trabajo.

Hoy en día la formación se encuentra estrechamente vinculada a perfiles, competencias, objetivos en los que suelen basarse los currícula, al margen del análisis y la reflexión sobre la concepción del hombre, de la sociedad, de la formación en sí misma y del papel que las diversas instituciones educativas han asumido o deben asumir en situaciones formativas.(Ducoing 2013-47)

La noción de formación cómo una realización del hombre que lo acompaña durante toda su existencia, del inacabamiento, de la incompletion, que se está construyendo que no de clausura sino hasta el ocaso de la vida. a) La formación cómo intervención: el problema de la formación no se resuelve en el campo de la intervención. b) Hay una restringida comunidad académica interesada en trabajar y dispuesta a mantener abierto el debate riguroso y plural en el campo de la formación un poco a contracorriente de presupuestos, declaraciones, ideas, tanteos, determinaciones, predicciones y cálculos planteados en el campo de la intervención. c) Escasa presencia de espacios dedicados al trabajo teórico, revela la posición epistemológica positivista- pragmática e instrumentalista- que reina en el mundo de la educación, sea en el campo de las políticas educativas, de las reformas, de las instituciones, de los currículo, de las prácticas.(Ducoing 2013-50)

Las perspectivas: abrir horizontes de reflexión. La centralidad del estudio del hombre en el marco del problema de la formación y, por otra, la complejidad implicada en todo acercamiento a la formación.

La formación desde diversos horizontes filosóficos la problemática deriva de las siguientes preguntas:¿Cuáles son las ideas y los argumentos privilegiados para construir la noción de formación desde diferentes horizontes filosóficos?, ¿Cuáles son las producciones discursivas que aludiendo a la formación recuperan sus orígenes, sus elementos constitutivos y simbólicos?, ¿cuáles son los significados y sentidos que se atribuyen al término formación?, ¿qué tan legítimos resultan los análisis teóricos provenientes de la historia y particularmente de la filosofía?

La formación desde las concepciones clásicas. García de la S. (2006), el postulado de humanización, comprendido como subjetivación, promovido por la Bildung, igual que por la Paideia, integra tanto la constitución del sujeto como la actividad del saber, sin embargo el autor plantea como hipótesis la diferenciación entre ambas: la primera supone “una conciencia de su propia relatividad, de su diferencia con relación a otras configuraciones formativas posibles... (Es de tipo histórico-filológico)(García de la S. 2006:32)

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

La formación como el ser del hacer formativo: encuentra diferentes horizontes a) La formación como configuración de lo posible: Horroré –la diferenciación y la activación- se transita del condicionamiento hacia la reflexión...el sujeto como actor de su propia formación supone distinguir entre lo establecido y lo creado, la finalidad normada y la construida, la reproducción de formas dadas (el morphe) y la creación de nuevas (el eide). A través de la diferenciación se da la posibilidad de un pensamiento relacional que integra lo que en el sujeto se ha escindido. Por la activación, el sujeto cuestiona, cambia lo establecido, lo dado.

La formación como significación del lenguaje: requiere conocer la diversidad de culturas, historias y geografías que asignan un sentido diferente de la formación, de acuerdo con épocas, ideologías, evolución política, creencias y desarrollo, entonces, la formación constituye una significación imaginaria, determinada por la cultura y el lenguaje de cada sociedad, para cuya indagación se necesita recuperar “los sentidos que se han otorgado a los procesos de socialización en nuestra cultura y para interrogar, no solo las condiciones de su deterioro, sino para aportar nuevos argumentos para su restitución”(2006a:51)

La formación como significación histórica social: Para García G el término formación es una institución social imaginaria del dominio histórico social (2006a:66)

La formación como configuración histórica localizable: la formación significa el proceso por el que se conoce en oposición al pensamiento previo, o sea, destruyéndolo.

Formación y socialización: la noción de educación vehiculiza la relación educar para formar. La formación es esencialmente un acto, una realización del sujeto en devenir, o más bien, el propio devenir inacabado del hombre, que se está construyendo, que se está dando.

La formación desde la intuición: Ezcurdia (2006) formar personas significa inducir la capacidad del sujeto en vincularse consigo mismo para llevar a cabo la construcción de su propia identidad...formar es fomentar una capacidad de autodeterminación (2006:94). Todo proceso, en última instancia, ha de ver en la autonomía del sujeto tanto su columna vertebral, como la brújula que oriente su despliegue. Los métodos educativos más diversos o cualquier horizonte de valores han de atender a la efectiva realización de la propia autonomía del sujeto, en tanto criterio de la cabal construcción del carácter (2006:93)

Anatomía y autoformación “el cuidado de sí y el autoconocimiento se enderezan como núcleo de un conocimiento intuitivo por el que el hombre mismo puede darse los valores que resultan el horizonte de la formación de su propia persona” (Ezcurdia 2006:97)

Yurén (2004) La autoformación significa un proceso de autoproducción del sujeto, que si bien implica la resistencia y oposición a un sistema que limita las experiencias de subjetivación, no significa el olvido del otro y el mero deseo desenvolvimiento lineal...sino que trata de un proceso signado por la negatividad y atravesado por la dialéctica identidad-alteridad (Yurén 2004:161)

“Afirmamos que la hetero formación está marcada por la institucionalidad que fragmenta a la persona y puede llegar a romper la conexión vital entre la persona total de la vida cotidiana y la totalidad humana (2004:166) La autoformación se origina en la autonomía auto-eco-organización, auto-exo-referencia y alteridad (2004:168)

Navia (2006), la formación es un proceso que se realiza como camino de subjetivación (2006:16) La autonomía es comprendida “desde el pensar y del conocimiento, de la acción y del ser en sí mismo” (2006:40)

Castañeda (2009) junto con Navia (2006) para Pineau y otros de tradición francesa que la autoformación es comprendida como la posibilidad de que los sujetos se apropien de su formación en cuanto apropiación de sí mismos, apropiación del poder de formación, que se despliega e múltiples tiempos y espacios en donde los sujetos son conceptuados como aprendientes, sujetos que ocupan la centralidad en su propio proceso formativo.

La formación como conquista de la libertad y bajo el signo de la natalidad: Ducoing (2011) pensar la formación bajo el signo de la natalidad significa reconocer que el sujeto se exterioriza y se realiza a partir de la acción y la palabra, pero también admitir la posibilidad que este tiene de iniciar algo nuevo, de refundarse como sujeto del advenimiento, como sujeto del devenir.

Hermenéutica y formación: La adopción de modelos tanto para Gamader como para Benhot sirve de guía y representan “el comienzo no el fin de la educación. Tenemos también la obligación de cuestionar y criticar a nuestros autores” (Beuchot, 2010:53) “autoridad y libertad es una dialéctica que nos hace avanzar continuamente en erudición y creatividad” (2010:54)

Formación, poder, sujeción-emancipación ¿cómo se piensa y se ha pensado la educación en los espacios institucionalizados?, ¿Cuál es el papel del sujeto en formación en la escolarización?, ¿Qué lugar ocupan los dispositivos en la formación de los sujetos?, ¿hasta dónde es posible y permisible pensar la formación del hombre, del sujeto, del alumno, del estudiante, del adulto?, ¿Dónde se sitúan las fronteras del

discurso de la formación en los espacios institucionales?, ¿supone la formación un proceso de sujeción de sujeción del otro?, ¿Cuáles son las relaciones de implicación entre formación, escolarización y sujeción?, ¿es posible pensar la formación sin autonomía?, ¿es la autonomía un elemento constitutivo del hombre mismo y, por tanto de la formación?

Formación y sujeción: “En suma, la formación de profesores remite a la inculcación, al adoctrinamiento de las pautas específicas de razonamiento y de actuación, como caricatura, todavía, de los rezagos, de la modernidad” (Ducoing, 2011:429) “La eficacia del sistema normalista es el propósito, la meta, fundadora de todo el dispositivo, del sistema organizativo, del sistema de aprendizaje, del sistema de control, de la evaluación, de la certificación. Los profesores formados...se pretenden entidades durables..., listas para ser colocadas y consumidas en el mundo de la educación, para ser egresadas...al mundo de la “producción de la eficacia educativa” (Ducoing, 2011:435)

La disciplina y la praxis: horizonte formativo: “Es el ejercicio de la autonomía que el sujeto da sentido y valor a las singularidades morales y sociales en las que se constituye como tal” (Ezcurdia, 2007:59)

Formación, autoritarismo y poder: García G. en México la tradición educativa suele instrumentar la naturaleza instrumental de lo pedagógico “como un círculo cerrado de prescripciones técnicas...que lo reduce a la práctica de alguna didáctica... (El discurso de la formación se reduce al orden del se....”

(Anzaldúa,2004:56)” el objetivo general del dispositivo pedagógico es la sistematización de las condiciones de racionalización, transmisión, reproducción y transformación de la cultura mediante un sistema regulado por instituciones educativas, que se articulan con un sistema burocrático.....”

Para Castañeda (2004:17) se entretajan las relaciones de poder, enunciaciones sobre el saber bajo un régimen de verdad y formas de producir la subjetividad”

Formación y degradación educativa: Gómez (2010)”una mala conciencia implícita de los guionistas de la degradación educativa deliberada buscan negar a la manera del mecanismo psicoanalítico de defensa llamado formación reactiva” (2010:110)

La formación desde diversas miradas psicoanalíticas: varias cuestiones ¿Qué lugar ocupa el deseo en el proceso formativo?, ¿Cuál es la relación entre el deseo y el saber?, ¿Cuál es el vínculo que se genera entre el profesor y el alumno?, ¿cómo se gestan los procesos identificatorios en el proceso formativo?, ¿Cuál es el lugar del otro, del extranjero en el proceso de formación?,¿cómo se articulan la exterioridad y la interioridad en la formación?, ¿es posible pensar la formación desde el discipulado?,

¿qué papel desempeña el lenguaje en la formación?, ¿Cómo se gestan y desarrollan las relaciones referenciales y contra transferenciales en las situaciones formativas?

La formación como subjetivación: Anzaldúa (2004) a la conformación de imaginarios y vínculos transferibles con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas (2004: 89). A partir de la subjetivación el sujeto se trans-forma adquiriendo capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender de aprender y desarrollar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas(2004.89)

La formación desde el lenguaje y la identificación: “la formación entonces es un complejo de determinaciones que depende de una red de relaciones también complejas en las que el sujeto toma lugar frente a un saber transmitido generacional, familia y/o institucionalmente (Ramírez 2002:129)

Formación, saber y poder: Mediante la transferencia... se demanda al otro comportarse de la misma manera que nosotros imaginamos lo haría aquel personaje con el que se ha identificado al receptor en la transferencia” (Anzaldúa, 2004:152).”Situación que genera pautas de relación y comunicación que se estereotipan, instituyendo formas de transmisión del saber y estrategias de ejercicio del poder---“(2004:153)

La formación desde el discipulado: Tamayo (2004) El discipulado establece una noción de la antigua Grecia “discípulo era quien compartía ser, existencia, esencia, con su maestro, el discípulo compartía enigma con su maestro” (2004:16). Así este se conceptúa como alguien que sabe algo gracias a su dedicación, a su esfuerzo, a su experiencia, pero también y contradictoriamente, sabe que no sabe todo y es portador de enigmas, de preguntas, de cuestionamientos.

Este discípulo en su situación formativa no sólo asiste, no sólo participa, sino que asume como propios los enigmas que el docente le propone; a la vez, no es un “seguidor fiel” si no a la inversa, un “hereje”, un sujeto capaz de cuestionar a su maestro y, por tanto, de efectuar valiosas aportaciones.

Formación y relación educativa: Anzaldúa (2004) “Docentes y alumnos “aprenden” a relacionarse y de “modelan” mutuamente de esta manera, que si bien no es nueva, se realiza mediante códigos, discursos, prácticas y rituales, con significaciones muy particulares dentro del Dispositivo pedagógico”(Anzaldúa 2004:85) “La constante supervisión de su labor académica (y disciplinaria) tiene un efecto de tecnología del Yo para el maestro (y por supuesto también para los alumnos), que implica una forma de verse y juzgarse, a partir de los criterios que de acuerdo al dispositivo deben caracterizar al docente” (Anzaldúa,2004:86)

Transferencia y contratransferencia en situaciones formativas: Anzaldúa (2004) La transferencia no es “un sueño donde el contenido latente sufre una elaboración (deformación) para manifestarse...en función de la situación concreta y en relación con los personajes e incluso a las pautas ideológico-culturales del sujeto frente a la situación” Anzaldúa (2004:120) La contratransferencia es –siguiendo a Balint-, se trata de “pautas habituales de reacción” Anzaldúa (2004-122)

La formación desde la aportación de diversas disciplinas: Gómez (2010)”en su acepción más general de desarrollo de las potencialidades humanas (inteligencia, conciencia moral, sentido social, entre otros), de habilidades generales (leer, escribir, calcular estudiar, negociar, etc.), y de capacidades específicas para trabajar una ocupación, un oficio o una profesión Gómez (2010.125)

La formación: múltiples lecturas, múltiples significados. a) Gómez (2009) La formación por competencias da cuenta de la colonización del territorio educativo por parte del sector empresarial y descentra la formación que, desde las concepciones clásicas se situaban en la sociedad (Paideia) y en el hombre (Bildung), para colocar su foco de atención en el sector privado, interesado en que los estudiantes desarrollen competencias rentables. Se trata, por tanto, de una visión utilitarista y eficientista que ha venido a desplazar el proyecto humanista.

b)La formación desde la integración de la Paidea y la Bildung y la educación basada en competencias diversas visiones híbridas que son un intento de reconciliación entre los fines formativos del hombre, del sujeto, y la funcionalización de la formación (demandas laborales) entre todas ellas están las siguientes: la formación por conciencia correlacional (Bertsch); como capacidad de autoaprendizaje (Cámara); como desarrollo de capacidades y de la subjetividad (Zarzar); como empoderamiento (Ibáñez); como capacidades básicas para la vida (Garret); como competencias complejas (Marzano); como grandes competencias (Nussbaum); como adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades intelectuales y la habilidad de aprender a aprender (Adler); como formación de base (Fernández Arenas).

c) La formación como alfabetización: derivadas de otras concepciones más complejas y holísticas entre ellas: formación como aprender a aprender de manera autónoma (Gabriel Cámara), la formación por descubrimiento de internet (Mais Nichani): la formación como empoderamiento para enfrentar la realidad (Piot Szybek y Magnus Johansson) y la formación como ciudadanización (José A. Ibáñez Martín).

d) Barraza reitera lo planteado por Cruz el concepto de formación no es unívoco, se ha trabajado en 5 campos el filosófico, el de la psicología laboral, el del psicoanálisis, el de la pedagogía y el de la normatividad.

Formación y aprendizaje: Zarzar (2003) La formación es definida como “La configuración que ha adquirido la personalidad de un individuo como producto de aprendizajes significativos que ha logrado a lo largo de su vida (2003:33) este concepto tiene tres ejes: el aprendizaje, el aprendizaje significativo y personalidad y desarrollo.

Según algunos autores el término “formación” designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, otros autores consideran que el hombre se crea a sí mismo pero por sólo por mediación.

Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros, en si todo tipo de interacciones.

Los procesos de formación se desarrollan en la interacción con los otros, asimismo en la vida como fuentes de experiencias de aprendizaje por lo que Honoré (1980) identifica dos problemas en relación a la complejidad que esto implica, siendo éstos: a) Los problemas concernientes a la manera de situar la formación y b) los problemas que surgen en la práctica.

Las tendencias actuales de la formación responden a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales en la sociedad contemporánea, encontrando que hay tres tendencias o perspectivas: 1. Profesionalización docente, 2. Formación para una enseñanza reflexiva y 3. Formación por competencias. Éstas tienen una estrecha vinculación entre sí.

De los estudios realizados en la década 2002-2012 en relación a las tendencias de formación, varios de éstos se sitúan en educación superior y básica, en la categoría de Profesionalización Docente, en la de Formación para una Docencia Reflexiva diversos estudios se ubican en educación superior, básica y media superior, asimismo para la categoría de Formación por Competencias.

Denotando lo anterior que el interés por la investigación educativa en el país está creciendo, además de que a partir de estar en un mundo globalizado las exigencias en la formación aumentan, de igual manera se han incrementado las ofertas de programas de posgrado.

La micropolítica en la Escuela:

Stephen J. Ball dice que: Las teorías actuales de la organización son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de la racionalidad y la eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización. En ningún ámbito esto es evidente con mayor claridad que en la aplicación actual de las teorías a la administración a las escuelas.

Elas son ampliamente aceptadas por administradores y profesores como “el mejor modo” de organizar y administrar escuelas. Como resultado de esta aceptación, toda una variedad de conceptos incompatibles son rechazados y condenados. Tales teorías marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el “conocimiento folklórico” de los profesores por considerarlo sin importancia

El autor sostiene que... Los análisis organizativos han dicho muy poco sobre cómo funcionan las escuelas en la realidad cotidiana de las mismas.

Los teóricos de la organización han permanecido encerrados en las teorías de sistemas y han tendido a descuidar la descripción de lo cotidiano en favor de la prescripción. Estos teóricos prefieren la abstracción del debate conceptual al desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas.

El análisis sociológico del cambio educativo en años recientes se ha centrado en su mayor parte, en los efectos e implicaciones del movimiento estructuralista de origen social o económico o en las respuestas, adaptaciones y estrategias de actores individuales.

Se han centrado en análisis macro frente a lo micro, la estructura frente a la acción, la libertad frente al determinismo y los profesores frente al modo de producción.

Han subvalorado otras esferas importantes de análisis en los estudios sociológicos: el grupo de trabajo (dejado en manos de los psicólogos sociales) y la organización. Esfera que podría llamarse el meso nivel.

Los teóricos de la organización, por otra parte, se ha centrado en modelos teóricos e intuiciones empíricas derivadas de estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias.

Su énfasis en el análisis de sistemas para comprender el funcionamiento de las escuelas ha dado origen a descripciones abstractas áridas y carentes de significado y validez para los profesores.

Este tipo de conceptualización se basa en el aumento del control administrativo en las organizaciones que se basan en la ciencia de la organización: la tarea del administrador es llevar a las personas y a las organizaciones a una unión fructífera y satisfactoria, basándose en un orden social más amplio. Por lo tanto, las teorías dominantes en la ciencia organizativa reflejan los intereses y necesidades particulares de los administradores. Son teorías propias de amos: consideran la organización contemplada desde arriba, desde la posición de los que dominan. En la medida que los requisitos y efectos de la enseñanza lo exigen, existe la tendencia a deslizarse inadvertidamente del análisis a la prescripción.

En conclusión, las teorías actuales de la organización son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Se basan en argumentos de racionalidad y eficacia para lograr el control y descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización. Esto es evidente sobretodo en la aplicación actual de las teorías de la administración de las escuelas, aceptadas por administradores y profesores como el “mejor modo” de organizar y administrar escuelas. Estas teorías marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el conocimiento de los profesores por considerarlo sin importancia.

Stephen J. Ball, va a centrarse en... Los aspectos organizativos de la escuela, principalmente en el control del trabajo y la determinación de la política.

Presentar una serie de análisis basados directamente en la experiencia de los profesores cuando intervienen en el funcionamiento cotidiano de las escuelas.

Comprender el modo como las escuelas cambian o permanecen iguales, y por lo tanto, se centrará en los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo, para lo cual se debe tomar en cuenta procesos intra organizativos.

Examinar las evoluciones organizativas en relación al logro de una educación más igualitaria, más justa y más eficaz.

Definición de organización: Rechaza una única abstracción llamada organización y considera las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en que se hallan.

Hacia una concepción alternativa: Las personas descubren a menudo que trabajan en escuelas que son, organizativamente, más complejas, menos estables y menos comprensibles de lo que habían supuesto y de lo que podría revelar la bibliografía sobre la sociología de la educación.

El futuro del análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas, en particular en la comprensión de la micro política de la vida escolar, el lado oscuro de la vida organizativa.

El análisis se datos ha atraído la atención sobre un conjunto de conceptos que pueden ser contrapuestos a los de la ciencia de la organización:

Persp. Micropolítica / Ciencia de la Organizac.

Poder / Autoridad

Diversidad de / Coherencia de metas

Disputa ideológica / Neutralidad ideológica

Conflicto /	Consenso
Intereses /	Motivación
Actividad política /	Toma de decisiones
Control /	Consentimiento

Las escuelas tienen estrategias de control diversas y contradictorias.

Tipos de organizaciones: Jerárquica (de producción, comercial o jerárquica) controladas por sus miembros (los partidos políticos, los sindicatos). Comunidades profesionales (habilidades organizativas y rituales de los profesores en función de sus intereses haciendo de su escuela una parte importante de su carrera)

Las escuelas contienen elementos de los tres tipos de organización: en tiempos diferentes, en sectores diferentes o en relación con diferentes actividades, se puede considerar las escuelas como jerárquicas, o como controladas por sus miembros o como organizaciones profesionales.

Ha veces las escuelas son dirigidas como si en ellas todos participasen y fuesen democráticas: hay reuniones de personal y días de discusión en las que se invita a los profesores a tomar decisiones sobre las políticas a seguir (aunque las mismas no son indicador claro de que haya una participación democrática). En otros momentos son burocráticas y oligárquicas, y las decisiones las toman, con poca o nada de participación de los profesores, el director o el equipo de gestión...

Otras veces, los profesores conservan al menos algún control sobre la organización y la dirección de su labor en ella (y no solo es un control en su actividad áulica).

Puede pasar por ejemplo que un director se considere con autoridad, con un liderazgo fuerte y centralizado, con elevada participación en la toma de decisiones, en todos los planos pero que, en una discusión con los profesores, éstos puedan imponer su opinión mayoritariamente sobre lo que dice el director y se muestre un campo de control diferente al que visualiza el director. Los diferentes campos de control del director y de los docentes pueden ser distintos y estar sujetos a negociaciones, renegociaciones y disputas.

Los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las distintas escuelas, según diferentes luchas entre directores y su personal, entre jefes de departamento y sus miembros, entre los especialistas de tareas tutoriales y los especialistas de las asignaturas, etc. Los límites también sufren la presión de la intervención externa (Supervisión, comunidad, etc.)

Los modos de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos de la organización. Un análisis adecuado debe contemplar los tres tipos para no deformar la realidad estudiada.

Diversidad de metas: Una de las principales deformaciones, generada por la teoría de sistemas, es la excesiva importancia que se le da a las metas organizativas y al logro de ellas. Además se conduce a menudo esta búsqueda sobre la base del supuesto de un consenso entre los miembros de la organización. Supuesto que tiene una validez muy limitada en casi todos los tipos de organización, salvo que haya un real consenso entre los miembros de la organización.

Todo lo contrario a esta teoría, se considera que la estructura de la escuela permite y reposa la disensión y la diversidad de metas. La relativa autonomía de los subgrupos dentro de una organización (departamentos, grupos de curso, comisiones especiales, proyectos específicos, etc.) da origen a lo que se llama “flojedad estructural”, o sea, una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones.

Esta falta de coordinación y la ocasional ausencia de toda forma de control inmediato sobre las subunidades de la organización es llamado “conexión vaga”. Se entiende por esto que la estructura se halla desconectada de la actividad (trabajo) técnica, y la actividad está desconectada de sus efectos. Se considera que ésta es una propiedad básica de las organizaciones educativas.

Por otra parte, los efectos del entorno social cada vez más agitado e imprevisible sobre una estructura interna “vagamente concertada” ha creado una situación en la cual la organización interna de la escuela ha empezado a semejarse a lo que se ha llamado organización anárquica.

Organización anárquica: Es una organización con estructura propia que está determinada en parte por presiones externas y en parte es un producto de la naturaleza de la organización misma. Es anárquica en el sentido de que la relación entre las metas, los miembros y la tecnología no es tan claramente funcional como la teoría de la organización indica que será.

Las escuela actuales, contienen miembros que aspiran a metas muy diferentes. Las propias experiencias de los profesores, su aprendizaje como profesores, y más específicamente su socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, todo, contribuye a esta diversidad de metas. Por otra parte las escuelas se enfrentan a todo un conjunto de exigencias y expectativas a menudo contradictorias de públicos y organismos externos. Todo esto plantea dificultades para llegar a la formulación de metas o prioridades que tengan algún valor o permanencia.

Además, la importancia de tales formulaciones abstractas para la práctica concreta de los profesores es dudosa.

Ideología: No sólo es necesario prestar particular atención al control y la estructura de las cuestiones organizativas en la escuela, también es importante tomar en cuenta el contenido peculiar de la elaboración de políticas y la toma de decisiones en ellas, pues gran parte de este contenido es ideológico...

No es posible plantear la toma de decisiones en términos abstractos: muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a un simple esquema de procedimientos. La toma de decisiones puede estar llena de principios de igualdad, de justicia, etc. pero a veces surgen violentos desacuerdos sobre asuntos que a primera vista son inocuos temas técnicos. Ya que diferentes ideologías educativas y políticas pueden llevar a los profesores a abordar su tarea de diferentes modos.

Con relación a la práctica en el aula, en su clasificación de los alumnos y su relación con ellos, es posible hallar enormes diferencias entre los departamentos de asignatura dentro de la misma escuela y hasta entre profesores de mismo departamento. Estas diferencias tienen cimientos ideológicos. En el curso normal de los hechos, se ocultan tales diferencias o se sumergen en el “revoltijo” de las actividades y la interacción cotidianas. Pero en tiempos de crisis o cambio, o en momentos de reflexión (reuniones de personal, de departamentos, etc.) los puntos de discrepancia sobre la práctica pueden revelar rápidamente profundas divisiones en la ideología de la enseñanza.

Ideología de la enseñanza: Conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Incluye cognitivas y valorativas, ideas sobre la naturaleza del conocimiento así como la humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y de las funciones de la educación en el contexto social más amplio. Habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas. Contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto de los alumnos como de las personas dedicadas a educar.

El contenido de la ideología será un conjunto complejo de factores relacionados entre sí como por ejemplo: la imagen de la enseñanza que se formaron los profesores cuando ellos mismos eran alumnos, las orientaciones cognitivas y las adhesiones ideológicas que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron y el conjunto de experiencias que tuvieron los profesores cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor.

Además, la ideología de la enseñanza se inserta en una red vasta de concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación, en cada actor individual, deriva de las experiencias de socialización sufridas.

Si bien es común que se les dé a los docentes, desde la política educativa, cierta libertad para que apliquen su visión de la educación, la diversidad ideológica de las escuelas así como las formas de organización anárquicas plantea la posibilidad, siempre presente, de que surjan conflictos. Por ello las ideologías educativas son inconsistentes ante la propia práctica y el carácter controvertido de la vida en las escuelas.

Hay que recalcar como importante que no todas las decisiones tomadas por los directores o en las escuelas son ideológicas. Pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas...

En ninguna otra institución como la escolar, las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción, se ven obligadas a coexistir en la misma estrecha proximidad.

Pero esto no implica que todos los docentes estén impulsados o influidos por adhesiones ideológicas: hay “creyentes” para los que los valores ideológicos son subjetivamente importantes y que influirán en su conducta; “no creyentes” que considerarán las ideologías públicas más o menos ajenas a su vida y “cínicos” cuya visión del mundo incluye la esfera de la ideología pública pero sólo para ridiculizarla, rechazarla o manipularla.

Los problemas o decisiones particulares ponen de relieve el hecho de que los profesores están dedicados a promover sus intereses creados personales y de grupo tanto como sus adhesiones ideológicas. Cuando se acuerdan políticas y se toman decisiones, están en juego recursos materiales y sociales, carreras y reputaciones. El peligro es que las formas puramente abstractas de análisis no penetren en estas dimensiones de la vida organizativa, destinadas a permanecer ocultas tras una ficción teórica de sutilezas sistémicas. Por ejemplo...

Las teorías de la administración ponen énfasis psicolingüista y conductista en la motivación pero omiten e reconocimiento de los intereses, en el sentido sociológico.

Otro ejemplo es que se consideran a los integrantes de la escuela como “necesidades” individuales, más que adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas.

Un análisis pragmático y crítico de las escuelas debe empezar por las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que constituyen la organización y de sus preocupaciones e intereses reales y prácticos.

Los conflictos: Desde una perspectiva del conflicto, que se aleja de la perspectiva administrativa del sistema social, se visualizan varios principios:

La fragmentación de los sistemas sociales está generada por grupos de intereses que tienen metas particulares cada uno de ellos.

Hay procesos conflictivos por los cuales un grupo trata de ganar ventajas sobre el otro.

Los grupos divergentes se forman sobre valores divergentes, y el estudio de los intereses en conflicto es una parte fundamental del análisis.

El estudio del cambio es esencial ya que cabe esperar que se produzcan cambios si el sistema social se fragmenta en valores divergentes y grupos de intereses conflictivos.

Estos principios conforman la micropolítica de la escuela.

Micro política de la escuela: Son las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar a fin de promover sus intereses.

Ejemplos de ellas son los recursos de poder e influencia.

El término micro política se conecta con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: Los intereses de los actores. El mantenimiento del control de la organización y los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que Ball llama: la definición de la escuela.

Como la existencia de conflictos es un rasgo sobresaliente de las organizaciones, esto hace sumamente difícil construir una teoría útil y eficaz de la toma de decisiones, en la organización, si insistimos en la “coherencia interna” de las metas.

Las organizaciones pueden ser contempladas, entonces, como “luchas por el poder” en varias dimensiones. El conflicto entre grupos en las organizaciones no sólo es un hecho inevitable de la vida organizativa, sino que puede ser juzgado también como un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo.

¡No hay conflictos en todas partes! Mucho de lo que ocurre cotidianamente en la escuela no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores.

La conversación y la interacción cotidiana se centran en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución. La vida escolar está dominada por las necesidades prácticas, de la supervivencia. Así la vida organizativa rutinaria se sitúa dentro del “orden negociado” -construcción de arreglos, acuerdos y reglas que proporciona la base de la acción concertada. De este modo, los conflictos pueden permanecer subterráneos y sólo hacerse manifiestos ocasionalmente, cuando aparecen problemas o se producen sucesos de particular significación.

Cuando el orden negociado es perturbado, se requieren renegociaciones y reevaluaciones, pero no siempre es fácil la renegociación de “éxito”. Aunque debe reconocerse que en las bases del conflicto también pueden determinarse las condiciones para la ausencia del mismo: Hay algunas instituciones en donde los conflictos son mínimos o, incluso, inexistentes.

El conflicto no tiene por qué ser siempre destructivo. Puede tener aspectos positivos en la organización ya que puede ser, y a menudo lo es, muy saludable; o puede revitalizar un sistema que, de lo contrario, se estancaría.

Se puede preguntar si: ¿son todos los profesores animales políticos? No, y por ello es muy importante considerar con mucho cuidado la interpretación que hagamos de sucesos y acciones. Pero obviamente, si se la considera cuidadosamente, también es muy saludable hacer la interpretación adecuada, dando el significado correcto a la actividad micro política.

¿Los actores sociales buscan principalmente su propio interés o están mucho más preocupados por el desarrollo personal y la autorrealización? Algunas personas pueden ser políticamente activas en la organización de manera regular, otras pueden intervenir cuando surgen problemas particulares; otras pueden no interesarse nunca por este tipo de actividad.

Todo lo anterior no debe desconsiderar el entorno o el impacto de la intervención externa. El contacto político entre las escuelas y el gobierno local y el nacional son de creciente importancia. Pero es necesario explorar los distintos modos en que las diferentes organizaciones escolares hacen frente y responden a la mayor intervención y presión del exterior. Muchas escuelas deben actuar ante un entorno cada vez más revuelto; para algunas, está en juego su misma sobrevivencia. Aun así, quizás algunas escuelas sean más capaces de afrontar cambios de este tipo de cosas.

Finalmente, en relación a los conflictos es necesario aclarar el sentido en que se usa el concepto de poder. Los teóricos de sistemas tienden a evitar el concepto de poder y usar el de autoridad. Al hacerlo respaldan la legitimidad y el consenso, y consideran patológico el conflicto.

Los estudios sobre dirección escolar, por ejemplo, siempre comienzan por la definición previa del rol en términos de autoridad. Pero esta definición es inútil y deforma la realidad:

El concepto de poder es más activo, penetrante y flexible en el contexto de la teoría del rol. El concepto de poder que defiende Ball -en “La micro política de la escuela”- no involucra una referencia a una posición o capacidad como tal, sino al desempeño, la realización y la lucha. Se considera al poder como un resultado: el ejercicio del control,

la realización de la voluntad o de los objetivos propios así como la protección de los interés, suponen siempre el despliegue de medios definidos de acción en situaciones particulares y condiciones definidas que, en su despliegue, permiten enfrentar obstáculos entre los que se encuentran las acciones de otros.

3. Aspectos metodológicos

Esta investigación es cualitativa basada en las respuestas a entrevistas por parte de informantes clave en la institución, por lo que se utilizará como respaldo a Peter Woods que incluye la entrevista como método y como estrategia de indagación.

Se prevé que los compañeros entrevistados, manifiesten su sentido y significados de participar en la formación de docentes en la Escuela Normal Superior de Jalisco por lo que se recurrirá a Alfred Schütz como un referente para explicar esto.

Otro referente será Ángel Pérez Gómez que habla de las culturas incluidas en la institución, entre ellas la personal, institucional, etc. Como categorías de análisis.

Etelvina Sandoval realizó una investigación sobre la cultura en la escuela secundaria la cual incluye entrevistas, por lo que también será utilizada como referente metodológico.

4. Resultados alcanzados y/o esperados.

Es necesario conocer y comprender los factores que inciden en la formación de futuros docentes de secundaria. Los medios de comunicación, transmiten información sobre los procesos de formación de los maestros de secundaria que confunden a la población sobre la realidad que se vive en las escuelas normales, por lo que es necesario y pertinente que se investigue dando voz a los propios sujetos que forman a los profesores y sean ellos mismos quienes describan, expliquen y argumenten sobre las condiciones que determinan la forma en que realizan su trabajo, así se clarifiquen los procesos de formación de los profesores de secundaria.

Será relevante conocer como hacen los profesores para adecuarse a las condiciones en las que realizan su trabajo ejerciendo liderazgo en la formación de sus alumnos así como organizándose y ejerciendo micropolítica para gestionar cambios en beneficio de intereses particulares, aprovechando, matizando o contraviniendo los mandatos oficiales.

Se hace necesario que los propios formadores recuperen y cuenten la historia de lo que ha sido una institución formadora de docentes que ha dotado a Jalisco de miles de maestros de secundaria, aún en la crisis del normalismo que se está viviendo hoy sean ellos quienes den cuenta de las razones de cómo es la formación que brindan a los futuros docentes, así también la historia sea contada por los propios docentes en formación que harán saber sus expectativas sobre su presente y futuro.

Los límites de la investigación serán el tiempo del que dispongo como investigadora, los recursos materiales necesarios, el apoyo institucional que me brinden las autoridades, la colaboración de informantes clave dentro y fuera de la propia institución, directivos, maestros, administrativos y alumnos que me regalen una entrevista, la capacidad para analizar, sistematizar y encontrar significados que me permitan construir una interpretación inteligible de ser explicada y argumentada para establecer afirmaciones, categorías y conclusiones.

Resultados que espera resolver: Encontrar una explicación que dé respuesta a la pregunta sobre cómo es la formación de profesores, los factores históricos, curriculares, liderazgos y micro política, de qué manera influyen y la determinan.

Cómo formadora de docentes egresada de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) considero importante rescatar la historia de los procesos de formación de una institución que a lo largo de 40 años ha formado a más de 15 mil maestros de secundaria del estado de Jalisco, pues conociendo las circunstancias por las que atraviesan los alumnos en las aulas, la influencia positiva o negativa que ejercen el currículo, los planes de estudios, los líderes formales (directivos, docentes), así como la micro política institucional para su desempeño posterior como docentes puede contribuir a:

- a) Reconocer a quienes la fundaron así como a los que continuaron fortaleciéndola con un trabajo constante, tomando decisiones en pro de la mejora
- b) Que los egresados reconozcan el proceso formativo iniciado en esta institución y se motiven para continuar preparándose profesionalmente en otros espacios para mejorar su desempeño como profesores de adolescentes.
- c) Para que los funcionarios de la SEP conozcan efectos específicos de la aplicación de políticas públicas en la formación de profesores de secundaria
- d) Servir de referente para que otras instituciones formadoras de docentes encuentren explicaciones a fenómenos que se dan en sus escuelas.
- e) Conocer los factores que influyen en los procesos de formación de profesores de educación secundaria puede ser aleccionador para cualquier estudioso del sistema educativo en el tema de educación secundaria.

5. Bibliografía.

Alanís Huerta, A. (1997). Formación de Formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. . México: Trillas.

Ball, J. Stephen. (1994) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización Escolar. Temas de Educación Paidós/ M.E.C.

Beillerot, J. (1998). La formación de formadores. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas - Universidad de Buenos Aires.

Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (2000). Presentación. La profesión de la enseñanza: Nuevas preocupaciones. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, La enseñanza y los profesores I (págs. 13-18). Barcelona: Paidós.

Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. .

Biddle, Bruce J., Good, Thomas L., Goodson, Ivor F. (2000). La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar págs. 99-151). Barcelona: Paidós Ibérica 2000.

Ducoing, Watty, P., Fortoul, Ollivier, B. Procesos de Formación (2002-2011) Colección estados del conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE.

Ducoing, Watty, P., Fortoul, Ollivier, B. Procesos de Formación, II: tendencias de formación, Procesos de formación volumen 1 2002-2011, Colección estados del conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE.

Enríquez, Eugene (1994) Breve Galería de contra-modelos de perfiles de formadores. Buenos Aires UBA

Ferry, Gilles. (1997) Pedagogía de la Formación. Bs.As. Edic. Novedades Educativas.

Flores Talavera, G. (2003). Formación de Educadores Holistas, el desarrollo de las habilidades docente y sus procesos de transferencia. Guadalajara: Tesis Doctoral. ULSAG.

Flores Talavera, G. (2007). Transferencias de conocimientos docentes a la práctica profesional. En AAVV, Procesos formativos en el campo de la educación: una experiencia institucional (págs. 67-97). Guadalajara: ISIDMCIPS-ULSAG-UPN.

Galeano, E. (2001) Patas Arriba. La escuela en el mundo al revés <http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/galeanoescuela.pdf>. Recuperado el 16, 09 y 2014.

Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En J. F. Angulo Rasco, A. Pérez

Gómez, & J. Barquín Ruíz, Desarrollo profesional del docentes. Política, investigación y práctica (págs.119-145). Madrid: Akal.

Imbernon, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de la formación permanente en el estado español. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruíz, & A. I. Pérez Gómez, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (págs. 181-207). Barcelona: Akal.

Liston, D. P., & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Rasco, J. Barquín Ruíz, & A. Pérez Gómez, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. (págs. 208-254). Madrid: Akal.

Ramírez, G, V. (1992) Y Usted... ¿Por qué es Maestro? Una interrogación abierta. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, Enero-Abril, No. 15, pp. 45-52

Yus Ramos, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. En J. F. Angulo.