



LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN MÉXICO

EDUCATION BACKGROUNDS OF TEACHERS TRAINERS IN MÉXICO

Volumen 16, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-25

Este número se publicó el 1° de enero de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>

Inés Lozano Andrade

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN MÉXICO

EDUCATION BACKGROUNDS OF TEACHERS TRAINERS IN MÉXICO

Inés Lozano Andrade¹

Resumen: Este artículo se centra fundamentalmente en desentrañar las urdimbres de significados y sentidos sobre las circunstancias formativas que el profesorado ha experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal, laboral. Es producto de un estudio cualitativo donde se recoge información de relatos auto elaborados por los formadores de formadores y se interpretan con técnicas que reconstruyen los procesos simbólicos en categorías sociales analíticas. Algunos aspectos dan cuenta de que la impronta familiar y escolar denotan la razón de ser de ser docente y, después formador, además, los procesos autoformativos cobran relevancia toda vez que, las formas de ingreso a las instituciones formadoras no garantizan una selección basada en criterios, competencias o saberes pertinentes asociados con el quehacer docente.

Palabras clave: TRAYECTORIAS FORMATIVAS, EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN DOCENTE, FORMACIÓN DE FORMADORES, MÉXICO.

Abstract: This work is mainly focused on unraveling the warps of meanings and senses constructed by teacher trainers during their school, professional, personal, and workplace experiences. In this sense, the author carries out a qualitative study with information collected from reports written by the trainers themselves, and the author analyzes with techniques that reconstruct their symbolic processes presented in social analytical categories. Some results show that family and school imprints denote the origin of being a teacher and eventually a teacher trainer; in addition, their self-learning processes become relevant since their selection is not based on relevant skills or knowledge-based criteria.

Key words: EDUCATION BACKGROUNDS, TRAINING, TEACHER TRAINING, TRAINING OF TRAINERS, MEXICO.

¹ Investigador nacional y profesor con perfil PROMEP en México. Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestría en Ciencias de la Educación de la UVM, Licenciado en Sociología de la UNAM.

Dirección electrónica: jines2101@yahoo.com

Artículo recibido: 27 de enero, 2015

Enviado a corrección: 19 de noviembre, 2015

Aprobado: 7 de diciembre, 2015

1. Introducción

Una gran diversidad de literatura y discursos nacionales e internacionales² han dicho que la educación es la piedra angular sobre la cual descansa el desarrollo de una nación por lo cual sin educación ningún país podrá aspirar a mejorar sus condiciones de vida. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo, Unesco y los planes nacionales de desarrollo afirman que es necesario que los gobiernos apoyen las iniciativas tendientes a promover la mejora en las escuelas, particularmente en la educación básica, pues en países en vías de desarrollo, esto se convierte en una inversión promotora de beneficios en todos los niveles, particularmente en el económico. A partir de lo anterior los gobiernos han generado e implementado reformas educativas con la intención de lograr el mencionado desarrollo económico. En el caso de México, recientemente se han generado dos reformas (2011 y 2013), en donde, la última de ellas particularmente considera que la labor del docente es fundamental para el logro de esas aspiraciones y que por lo tanto también deben de someterse a cambios los procesos formativos por los que pasan. Así, en diversos apartados de la ley del servicio profesional docente, se menciona que para mejorar la calidad de la educación, Es necesario que los docentes se sometan a evaluaciones para el ingreso, permanencia y promoción y, que de ser necesario, dichos docentes que no acrediten, deberán comprometerse cursar diversos programas de formación o actualización que les permitirán en un futuro acreditar las mencionadas evaluaciones. (Secretaría de Gobernación, 2013)

La formación de docentes se considera una labor indispensable para el logro de los propósitos educativos planteados en las reformas mexicanas actuales. Sin embargo, esta formación no esté exenta de incertidumbres y conflictos de diverso tipo. En primer lugar tenemos que pensar en el docente que ejerce su práctica en la educación básica. En el caso de México, este docente ha sido formado casi con exclusividad en las escuelas normales (hay algunos docentes que tuvieron otra formación y los porcentajes son variables dependiendo del nivel del que se trate) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Si nos centramos en el docente egresado de las escuelas normales tendríamos que preguntarnos ¿qué es lo que a cierta necesita conocer o caracterizar a este docente en formación en cuanto a conocimientos, habilidades, cualidades, destrezas que le permite realizar adecuadamente su práctica? y, ¿quién sabe, con certeza universal, cómo

² Desde la perspectiva teórica del capital humano, donde confluyen una gran cantidad de autores e instituciones tales como Jacques Delors, Phillip Coombs y los documentos de la OCDE y UNESCO, entre otros.

debe ser formado ese docente? Si consideramos que la realidad es incierta y dialéctica, entonces ninguna de esas preguntas tendría una respuesta única.

En segundo lugar habría que prestar atención a los formadores de esos docentes, es decir al formador de formadores: ¿quién sabe lo que debe conocer y tener como cualidades personales, habilidades y destrezas, el formador de ese futuro docente?, ¿quién conoce cuáles saberes, conocimientos, habilidades tiene un formador?, ¿cómo se ha preparado profesionalmente el formador de ese futuro docente?, ¿quién formó a este docente, dónde y cómo se formó?, entre otros cuestionamientos. Son preguntas que circulan y definen multiplicidad de reflexiones, ensayos, mesas de discusión y diversos escritos que se han atrevido a contestar una o varias. Sin embargo, cabe aclararlo, todas son meras aproximaciones que difícilmente pueden ser generalizables ya que hasta el momento coinciden en que la investigación desarrollada en este campo es escasa e insuficiente. Al respecto señala Vaillant (2006) en un estudio realizado en 2002, que de 80 artículos y libros sobre formación docente en América Latina, publicados en los últimos 12 años, sólo cinco tenían como principal propósito el estudio de la formación de los formadores. Lo mismo, afirma Sandoval (2009), ocurre en México.

Cierto es que algunos autores, se han atrevido a caracterizar al formador de formadores en cuanto a sus competencias, saberes, cualidades, entre otros aspectos. Como ejemplos, podemos señalar a De Vicente (2010), quien con base a una serie de autores del ámbito anglosajón afirma que los formadores de profesores requieren de *experticia*, concepto que se refiere al conocimiento derivado de la experiencia reflexionada y sistematizada. Este autor indica que una *expertise* está relacionada con el conocimiento de la materia; con el cómo se enseña; con cómo los alumnos aprenden, sienten y se desarrollan; con la autoconciencia y las habilidades sociales, y con la competencia organizativa. Además se menciona que hay cinco grupos de competencias para los formadores de profesores principiantes: de la materia; pedagógicas y didácticas; organizativas; comunicativas, para el aprendizaje y el crecimiento profesional.

Por otra parte para Smith, en: De Vicente (2010), señala que de los formadores de profesores se espera que: sean modelos para los profesores, se impliquen en la creación de nuevo conocimiento tanto de naturaleza teórica como práctica, se empeñen y causen un impacto sobre la educación dentro y fuera de la institución, estén implicados en el propio desarrollo profesional y faciliten el de otros. Otros autores como Tejeda (2002) han

desarrollado otras tipificaciones. Sin embargo todos estos autores corroboran lo mencionado. No existe una única respuesta a estas interrogantes.

Como dijimos, en México, la formación de docentes para la educación básica (que incluye preescolar, primaria y secundaria) se realiza en escuelas normales, que son consideradas instituciones de educación superior especializadas en esta labor. Las actuales reformas educativas en este tipo de escuelas³, tienen una tendencia primordial: formar al docente en la práctica reflexiva, con la idea de que sea capaz de resolver sus problemas en cualquier contexto empleando dicha competencia reflexionar su práctica para encontrar soluciones pertinentes a sus problemas particulares). Se aclara que dichas reformas se han limitado a ofrecer propuestas curriculares que no han sido acompañadas de un debido proceso formativo del formador.

Actualmente se menciona que hay cerca de 17000 formadores en las escuelas normales a nivel nacional (INEE, 2015), los problemas derivados de la formación de los formadores cobran mayor relevancia. Es de mencionar el estudio elaborado por Sandoval ; Harold y Blum (2009), el cual plantea una serie de ideas que son importantes para comprender la formación de los formadores en México con respecto a su composición y circunstancias laborales y formativas.

Al respecto, señala que en relación con la formación y origen profesional de los formadores, una encuesta reciente aplicada a docentes normalistas del Distrito Federal, (Negrete y Rodríguez, 2008) arrojó la existencia de 40.1% de normalistas, 47.4% de universitarios y 12. 5% con formación mixta. Afirma Sandoval; Harold y Blum (2009) que la palabra que mejor representa el funcionamiento institucional de la educación normal es verticalismo. Esto quiere decir un exceso de autocracia en la toma de decisiones dentro de este subsistema de educación nacional. Lo anterior tiene implicaciones en los formadores porque ante tal ausencia de horizontalidad, la formación se convierte en una imposición que las autoridades consideran adecuada.

Existe una presencia corporativa del sindicato muy importante en estas instituciones que propicia el ingreso de personas que no necesariamente tienen un perfil profesional idóneo para el desarrollo de las funciones como formadores de formadores. Lo anterior se evidencia una vez que se sabe que en el ámbito nacional el 82.7% de estos profesores tienen el nivel académico de licenciatura, aun cuando no todos tengan título; 33% tienen

³ En 2007, 2009 y 2014 se han realizado reformas a las escuelas normales que priorizan la práctica en condiciones reales y la docencia reflexiva como eje que pretende que el docente en formación desarrolle esta competencia para el desarrollo constante de su práctica.

estudios de posgrado y en muy bajo porcentaje estudios de licenciatura inconclusos, o sólo estudios de normal cuando ésta tenía un carácter de educación media.

Considerando los argumentos esbozados en los párrafos anteriores y tomando en cuenta la escasez de información que existe en torno a este campo de investigación, consideramos necesario incursionar en esta temática para aportar a los siguientes ejes de análisis: ¿Qué circunstancias llevaron a estos actores a ser formadores de formadores?, ¿Qué significados le asignan a la función de formar docentes?, ¿Cómo se han formado como formadores y qué han rescatado de cada experiencia? Preguntas que aunque ambiciosas, se intentan resolver a lo largo de este documento, aclarando que sólo es una aproximación contextual y finita al objeto en cuestión que nos posibilitará, en un futuro, profundizar en líneas en las que falte mayor análisis o bien, que vayan emergiendo.

El propósito del presente artículo es describir, interpretar y comprender cuáles son las construcciones simbólicas que los sujetos en cuestión han desarrollado a partir de su historia personal y laboral en torno a su formación como formadores. Para dar seguimiento a tal propósito, este trabajo se divide en tres secciones: un apartado de antecedentes teóricos y metodológicos donde se debate brevemente en torno al concepto de formación de formadores y trayectoria formativa. Resulta relevante este apartado toda vez que es importante partir de una base teórica para poder realizar una interpretación de las evidencias empíricas con referencia en fundamentos teóricos. Además, se explica la metodología de investigación que se empleó para la recopilación y análisis de la información. En la segunda sección se trabaja en torno a los resultados obtenidos con los informantes de extracción normalista quienes, de acuerdo con a los hallazgos, han tenido diferentes procesos formativos si los comparamos con quienes poseen estudios universitarios, de los cuales nos hacemos cargo en una tercera sección. En cada uno de los dos últimos apartados se explicitan los procesos formativos seguidos y vividos de manera tendencial por cada uno de estos grupos vinculando lo anterior con el significado particular que cada uno de ellos tiene acerca de la docencia y de la formación. Finalizamos con unas reflexiones que pretenden realizar la función de síntesis.

2. Antecedentes teórico metodológicos

2.1. Sobre el concepto de trayectoria formativa

La formación de un docente es un asunto complejo. En ella intervienen una multiplicidad de experiencias formales e informales, autónomas y heterónomas que

confluyen de distintas formas, en distintos momentos para la conformación de características peculiares y distintivas de cada grupo y persona. El proceso formativo puede verse como un conjunto no ordenado de hechos que repercute en el modelaje de una persona; en este caso de un formador de formadores. El azar y la incertidumbre juegan en esto un papel relevante. De ahí la relevancia de buscar los elementos comunes que son compartidos por estos sujetos. Por ello la pertinencia del concepto trayectoria

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

Son tan diferentes los significados que nos atrevemos a decir que en el caso de lo humano, la trayectoria es un concepto poco útil para su empleo desde la perspectiva de su uso en las ciencias naturales. Sin embargo si es considerada como una serie de circunstancias provocadas o azarosas, intencionales o casuales, que llevan a una persona a un cierto punto, momento o situación, como en este caso para ser formador de formadores, entonces resulta ser adecuado y pertinente. Por ello no pretendemos encontrar ni dar cuenta de rutas idénticas en los formadores, solo tendencias y diferencias en sus trayectos formativos.

Existen en el ámbito de la investigación social diferentes conceptos en los que se emplea la palabra trayectoria: la académica, la profesional, la vida y otras. Se opta por el concepto de trayectoria formativa en tanto que el interés es conocer cuáles han sido los procesos⁴ formales e informales que han tenido en cualquier ámbito de su existencia, sea personal, laboral, profesional, estudiantil, entre otros, ya sean intencionales o casuales, en

⁴ Entendemos por proceso a un conjunto de hechos concatenados que llevan de un momento y/o estado a otro. Es un devenir o un desarrollo de algo o alguien. En términos Hegelianos, significa el desarrollo de algo que no ha llegado a ser, pero que ya ha iniciado el camino para ello. (Abbagnano, 2012, pp. 955)

virtud de que han adquirido un significado y sentido, impactan en su formación como formadores. En este sentido comulgamos con la idea de formatividad planteada por Honoré (1990), en tanto que este concepto explica todos aquellos momentos, circunstancias, hechos, reflexiones, etc. que puede llevar a un sujeto a su formación. Por ello deslindamos de las ciencias naturales el concepto de trayectoria empleado de manera reificada⁵ en lo social como un continuo de sucesos que llevan de un lugar a otro, para considerarlo un constructo propio para el fenómeno que nos ocupa con las características ya señaladas.

2.2. La metodología de investigación

El referente empírico de la investigación fueron 32 formadores de escuelas normales públicas en la ciudad de México y su zona aledaña. La investigación es de corte cualitativo en tanto pretende desentrañar los universos simbólicos que los sujetos han construido con respecto al objeto de estudio para así hacerlo comprensible al hacer de lo familiar algo extraño y de lo extraño volverlo familiar (Geertz, 1987; Kosik, 1982; Mardones y Ursúa, 1998). El objetivo de esta investigación es describir, interpretar y comprender las urdimbres de significados y sentidos que los formadores de formadores han construido en torno a las experiencias y circunstancias formativas que han experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal, laboral, entre otros.

La metodología recurre al uso de una técnica para la recopilación de información que recoge discursos libres de parte de los informantes y se fundamenta en la elaboración escrita de relatos de vida "... el cual corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella" (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) Esta es una técnica que se ubica en el denominado enfoque biográfico ya que pretende develar las construcciones simbólicas que las personas realizan acerca de sí mismas. Esto mismo, a nivel epistemológico implica una dificultad a la hora de interpretar dichos discursos, pues son personales, cambiantes y contextuales. El investigador debe hacer uso de la vigilancia epistemológica para evitar los posibles sesgos, lo cual en esta investigación se procuró al triangular los testimonios derivados de los documentos analizados buscando tendencias en las trayectorias, así como en la procuración de la intersubjetividad al someter a consideración de los informantes la interpretación realizada por el investigador. Los relatos de vida se emplean en este trabajo, desde una perspectiva etnosociológica, como lo ha planteado

⁵ La reificación se refiere al proceso por medio del cual lo que es edificado, construido en y para un contexto (en este caso para las ciencias naturales, es trasladado de manera acrítica y no adaptada a otro contexto, en este caso las ciencias sociales. (Véase Torres, 1998, pp. 27)

Bertaux (1997) con la finalidad de encontrar generalizaciones en la particularidad e intentando hacer reconstrucciones de las experiencias compartidas simbólicamente por los actores a partir de esos relatos auto elaborados.

Los informantes fueron formadores que asistieron a dos diplomados sobre docencia reflexiva⁶ en dos distintas escuelas de nivel superior en el año 2008 y 2009. Se recopilaron 32 trabajos con una extensión promedio cada uno de 15 páginas. Cabe aclarar que la selección de la población participante fue azarosa y por voluntad propia, lo cual da como consecuencia que la información recabada tenga un nivel de validez alto, pues la realizaron como parte de uno de los módulos cursados en donde se les solicitó, como parte del mismo y del "hacerse reflexivo", esta especie de auto biografía en donde lo esencial era la descripción de su trayectoria como docentes. La guía básica desde el cual desarrollaron estos documentos consistía de tres preguntas fundamentales: ¿por qué y cómo llegué a ser maestro?, ¿porque y cómo me convertí en maestro de la escuela normal?; ¿qué tipo de experiencias me han permitido formarme como maestro de la escuela normal y que he aprendido de ellas? En ese sentido los documentos elaborados se enfocaron al desarrollo de todo aquello que para los informantes fuera relevante en torno a sus trayectorias personales y profesionales como docentes y como formadores, haciendo alusión a las experiencias iniciales, sean familiares o escolares que les permitieron incorporarse y desarrollar esta actividad.

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

La investigación cualitativa a decir de Bogdan y Taylor (1986), pretende descubrir, como también afirma Gertz (1987), el flujo del discurso social a través del descubrimiento e interpretación de constructos sociales comunes de lo que los informantes sienten, piensa y hacen. Estos constructos⁷ se han denominado categorías sociales y muestran las tendencias

⁶ Los diplomados eran ambos sobre docencia reflexiva, cada uno conformado por cuatro módulos en donde se tenía el propósito de que los participantes lograron sistematizar su práctica docente a partir de la reflexión e investigación de la misma. El investigador conformó parte del diseño curricular y atendió uno de los módulos.

⁷ Que son construcciones sociales elaboradas por grupos de personas que comparten no sólo un tiempo y lugar específicos, sino experiencias similares como es el caso de los formadores de docentes. En este sentido hacer análisis cualitativo implica dar cuenta de las realidades sociales que construyen las personas. (Para mayor información véase: Berger y Luckmann, 1986)

significativas en la mayoría de los informantes. La intención en este análisis fue siempre la de encontrar los procesos, circunstancias o momentos formativos que los informantes señalan como significativos en su vida para poder llegar a ser formador de formadores. De tal manera, pudimos encontrar recurrencias constantes a temas significativos en torno a la trayectoria formativa. Estas tendencias las encontramos predominantemente al separar los resultados entre los informantes normalistas y los no normalistas. También se da cuenta de algunas categorías emergentes⁸ en torno a lo que significa la docencia, la formación o el ser formador de formadores.

3. Análisis e interpretación de los resultados

3.1. Los formadores de extracción normalista

3.1.1. La impronta familiar para la docencia.

Numerosos estudios han señalado que en México los docentes de educación básica, aquellos que estudiaron en la normal, lo hicieron en gran medida por tradición familiar (Mercado, 2008). Este es el caso, de los formadores de extracción normalista, quienes en primer lugar estudiaron para ser profesores de primaria y por lo tanto han pasado una buena parte de su existencia impartiendo clases en este nivel. Después ingresaron a la Escuela Normal Superior para poder ser profesores de secundaria y posteriormente, de manera circunstancial⁹ en la mayoría de los casos, ingresan a la escuela normal como formadores. No es extraño que la mayoría de las formadoras que mencionaron esto sean del género femenino, ya que a nivel internacional inclusive, existe un proceso de feminización de la docencia. A modo de ejemplo tenemos el siguiente testimonio:

"... Venida de una familia de maestros por tradición, inicié mi trabajo como profesora de un grupo de segundo de primaria cuando apenas contaba con la secundaria terminada. El Inspector de zona era familiar cercano a mis padres"

Cabe aclarar en este caso que la docente en cuestión, terminó sus estudios de normal inicial, y normal superior, como era la usanza hasta hace pocos años y a partir de ahí pudo desarrollarse laboralmente como profesora de secundaria. También cabe señalar como se hace mención de la tradición como una característica que ciertas familias desarrollan y que,

⁸ Son aquellas que aun cuando no fueron consideradas en el cuestionario o propósito inicial, son recurrencias significativas en los discursos de los informantes.

⁹ Esto quiere decir que los formadores no tenían, como plan de vida serlo. Es decir esto no es premeditado, no buscado ni perseguido originalmente.

aún en estos tiempos de riesgo y crisis, son capaces de promover la reproducción de esquemas familiares. Cuando se habla de la madre, se menciona su ejemplo como maestra y el típico mensaje que se da en el contexto familiar en torno a que dedicarse a la docencia es mejor:

"... porque soy mujer ...porque puedes trabajar medio tiempo y lo otro se lo puedes dedicar a tu familia... además eso de que uno tiene más vacaciones y días feriados... pero sí, siempre estuvo eso de que es una profesión noble y yo veía que a mi mamá la querían mucho sus alumnos. Eso me llamaba la atención también..."

Algunos varones informantes, se refirieron también a estas experiencias como importantes en su formación docente, sin embargo con una tonalidad un tanto diferente ya que se refieren a la tradición familiar de ser docentes como una posibilidad entre otras y que si se eligió esta profesión fue más orientado por cuestiones de corte instrumental debido a las satisfacciones de tipo material que se pudieran obtener con este trabajo y/o a aquellas satisfacciones simbólicas que implicaba el estatus de ser docente.

"... El roce con otras personas que se dedicaban a la docencia fue la parte más importante que me guio hacia ésta. Sus pláticas siempre salpicadas de experiencias cotidianas, sus disertaciones sobre algún tema o simplemente sus comentarios sobre los salarios y sus prestaciones hacían que cada vez más me sintiera identificado con una profesión que pasado el tiempo me ha dejado gratas experiencias, sabores y sinsabores"

Evidentemente que la cuestión económica es una importante razón intencional en la decisión de ser docente. En esto, la idea social de lograr una seguridad de perspectivas y perspectivas de seguridad, planteada por Hargreaves (1996) como característica fundamental de la modernidad y del estado desarrollista del cual surgieron los docentes informantes, fueron bases fundamentales para que muchas personas decidieran dedicarse a la docencia.

Incluso se explica la feminización porque esta actividad permitía tener un número de días de asueto mayor que cualquier otra, una plaza prácticamente segura, prestaciones sociales importantes, vacaciones y otras ventajas que son adecuadas para la labor de ser madre, esposa y trabajadora. Esto no quiere decir que a muchos varones no les atraigan

esas mismas condiciones, que aunadas al estatus derivado de ser profesor, se convertían en una importante promesa.

1.1.2 El juego infantil como indicador de la vocación.

La vocación es un concepto que genera ambigüedad. Max Weber hablaba de él en "El político y el científico". Se refería a un llamado o invocación interior para desarrollar una de esas actividades y la distinguía de la elección racional para vivir de ellas. En cuanto al docente se refiere, se han elaborado debates en torno a si éste es o no un profesional más, que si se requiere o no la vocación. Cuando hablamos de profesión, los autores (Lozano, 2006; Contreras, 1997, Fernández, 1998) que han estudiado este tema se refieren a una serie de atributos que caracterizan a la misma y las conclusiones más comunes tienden a mencionar que el docente no es un profesional. Tenti (2008), haciendo un análisis más amplio del mismo concepto consideran que el docente si no lo es, si puede ser un profesional a través de los procesos de profesionalización. Esta es una cuestión que no pretendemos debatir en este documento.

Cuando hablamos de vocación debemos referirnos a lo que algunos autores como Max Weber y Emilio Tenti han analizado. El concepto proviene de la palabra latina "vox", o sea voz. Así cuando se dice que alguien tiene vocación quiere decir que un llamado interior o una voz interior le dijo o le señaló de alguna manera a lo que tendría que dedicarse. Tenti (2008) al referirse a esta palabra y en particular a los docentes, menciona que la vocación tenía tres componentes básicos.

... El primero era el innatismo. La docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional...El segundo componente de la vocación como "tipo ideal" es el desinterés o la gratuidad. Una actividad que se define como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. Desde este punto de vista el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna... La idea de misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, que no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña. (p.2)

En este sentido, no podemos afirmar que los docentes informantes quepan en esta categoría y que puedan ser denominados como vocacionales más que profesionales. De

hecho, por el acto de haber elegido racionalmente la carrera de la docencia, ya se orientan más por una elección profesional que por una vocacional. Sin embargo algunas maestras, y ningún varón entre los informantes, mencionaron que sintieron este llamado interior. Que no era una cuestión como en el caso anterior, de tradición familiar, o bien de una simple elección pragmática, sino que desde pequeñas sabían que iban a ser profesoras.

"Para dar inicio a mi trayectoria académica primero comentaré que desde pequeña mi vocación estaba cimentada en ser maestra ya que jugaba con mis 5 hermanos y el papel de maestra siempre lo defendía yo.

"Durante mi infancia uno de mis juegos favoritos era "la escuelita" en el que invariablemente asumía el papel de profesora"

Cabe señalar que sólo tres de las informantes mencionaron este tipo de anécdotas en donde el juego era importante para definir su vocación. Además cabe aclarar que las tres son igualmente hijas de docentes.

La palabra impronta, que proviene de la misma raíz que imprenta, significaría algo similar a imprimir, en específico significaría la impresión, huella o símbolo que deja un material más duro sobre otro más blando. En el caso de las ciencias sociales se hace uso de este concepto para hablar de una huella o marca de carácter moral, podría decirse en la personalidad, que deja una persona o grupo social sobre otra u otras personas o grupos. Cuando hablamos de los formadores de formadores, haciendo referencia en específico a los de origen normalista, es evidente que en la gran mayoría de ellos la impronta familiar ha dejado su huella, su impresión. Se es docente porque sobre todo el padre, pero sin dejar de lado a la madre o algún otro familiar lo ha sido y porque finalmente, esto se asocia con los factores económicos, de uso de tiempo, y por el prestigio social que conlleva dedicarse a la docencia. Beneficios todos que fueron comunicados y aceptados en el proceso de socialización familiar. Cabe aclarar que ningún informante no normalista menciono la impronta familiar como una razón de peso para iniciar en la docencia.

1.2 Los formadores no normalistas.

3.2.1 La impronta escolar positiva.

Esta es una categoría que aunque predominantemente se construye con base en los testimonios de los universitarios, no es exclusiva de ellos, ya que en buena parte los

normalistas también han señalado las experiencias escolares que tuvieron como alumnos como una importante fuente de inspiración y formación docente.

En efecto, una gran cantidad de informantes encontraron en sus primeras experiencias escolares la motivación suficiente para buscar ser docentes. Sea por las malas o las buenas experiencias. Las malas porque de ellos se aprende a no ser como los docentes mencionados y las buenas por lo contrario como se va a analizar a continuación.

Llamamos impronta escolar positiva a esas experiencias motivantes derivadas de situaciones coyunturales en la vida del escolar del docente que le llevaron a una inspiración para decidir serlo y por otro lado, lo contrario es una impronta escolar negativa en donde lo que encuentra el actual docente a través de un proceso reflexivo, es lo que no quiso ser o hacer con base en esas coyunturas de educación frustrante, coercitiva, etc. Las experiencias tenidas se refieren a profesores destacados que han servido como modelos para que ellos puedan desarrollar a su vez la labor. Es el caso del siguiente informante:

“Al ingresar a la secundaria cambió mi visión acerca de la educación... Al paso de los meses mi interés en la docencia se acrecentó debido a la admiración que motivó en mi la vehemencia con la que desarrollaba sus clases la Profesora de Historia, una de las pocas de las cuales aún recuerdo su nombre.”

Otro informante refiere el hecho de haberse topado con un orientador educativo interesado por sus alumnos, el cual le motivó a estudiar psicología, aunque él hace mención al final de su testimonio de la posibilidad de estudiar para maestro. Sin embargo se orientó por lo primero y se dedicó a lo segundo. De ahí que el testimonio tenga una importante relevancia en tanto que la mayoría de los no normalistas no decidieron ser docentes como formación inicial y esta, la han desarrollado en función de experiencias previas que han tenido como alumnos, e incluso como docentes en otras instituciones.

“Considero que lo que sucedió con el maestro de 4º año fue significativo en mi elección de carrera y mi vida profesional. Dicho maestro solicitó la presencia de mi madre en la escuela. Deseaba hablar con ella porque le preocupaba mi conducta en el sentido de que no hablaba, no daba lata, aun cuando el maestro reconocía que si estudiaba y hacía las tareas y que sí sabía la respuestas cuando se me preguntaban pero que mi timidez me impedía contestarlas. Recuerdo que al final del diálogo con mi madre el maestro le sugirió que me llevaran con un psicólogo. El saber que había un maestro que en lugar de criticar mi forma de ser, se preocupó por hacer algo fue

determinante para empezarme a interesar por querer ser alguien que se interesara y se preparara para ayudar a los demás en su desarrollo. Me quedaba claro en ese entonces que ese alguien podría ser un maestro o un psicólogo"

Como podemos apreciar en los anteriores testimonios que no son más que una muestra de lo que afirman la mayoría de los formadores con extracción universitaria, ser docentes una decisión derivada en una parte por la inspiración que les dejaron ciertos maestros de diferentes niveles educativos en su vida. Pero lo interesante también reside en que lo más admirable para ellos, es el aspecto emotivo de estos maestros. Les admira la entrega a su labor educativa, su capacidad comprensiva, incluso su capacidad académica y conocimiento disciplinar todos estos aspectos más bien propios de la vocación.

En el caso de los informantes normalistas, hay que mencionar que la impronta escolar positiva la encontraron en la educación básica, no así en el caso de los universitarios que le encontraban en cualquier nivel, incluso en el posgrado. También hay que decir que en ambos grupos los aspectos que más llaman la atención cuando hablan de sus maestros inspiradores, son los emocionales: características de personalidad, valores y hábitos que tenían y fomentaban en sus alumnos y alguno que otro, se refería a aspectos propiamente didácticos y sólo uno se refirió a las características intelectuales de sus maestros.

1.2.2 La impronta escolar negativa

Pudimos apreciar en la mayoría de los casos, independientemente de la formación normalista o universitaria, e independientemente de que hubieran tenido experiencias escolares positivas, un constante señalamiento a una serie de prácticas tradicionalistas, autoritarias, discriminatorias que vivieron y sufrieron como estudiantes en la educación básica, particularmente primaria y secundaria. Muchos de ellos se refieren al hecho de que los golpearon, los castigaron de otras maneras, los exhibieron y muchos hablan de esto último como algo bochornoso que definió el camino a seguir. Un ejemplo de esto lo encontramos en el siguiente testimonio:

"Una de las razones por las cuales decidí involucrarme en la pedagogía humanista fue la siguiente, al entregar una tarea de español a mi maestra de primer año de primaria olvidé escribir la fecha y la reacción en automático, de la misma, fue escribir con letra palmer con un crayón rojo en toda la página la palabra cero. Contrariamente a lo que podría suponer cualquier adulto, me llenó de infinita rabia porque me pareció

de lo más injusto a nivel evaluatorio no considerar los aciertos del ejercicio, porque seguramente tuve alguno. Quizá a nivel inconsciente, ahí empecé a priorizar los procesos y no los productos."

El caso anterior revela como esta profesora encuentra en la injusticia una razón importante para dedicarse a la docencia y en particular, desde una perspectiva humanista en donde se priorizaran los procesos y no los productos, además, como dicen otras informantes, con una mirada de empatía hacia los alumnos y no solamente limitarse al cumplimiento burocrático de la función de la enseñanza. Otro testimonio representativo que revela la misma situación lo plantea la siguiente profesora:

"En mi familia no hay otras personas que se hayan dedicado a la docencia como para pensar que esa circunstancia hubiera influido en mi decisión, ni tampoco asistí a cursos o exposiciones para orientación vocacional, pero creo saber cuándo nació en mí la idea de ser maestra... Recuerdo cómo aquella mañana mi maestra de cuarto grado de primaria plantó en mi cuaderno de trabajo de Aritmética y Geometría, un terrible cuatro del tamaño de la hoja y con una crayola color rojo carmín; era mi calificación para un ejercicio mal hecho y para los problemas que no había sabido resolver. La Señorita Lupe no se había tentado el corazón para anotar ese enorme cuatro en mi libro de "La Patria"... la situación me provocó vergüenza y lloré desconsoladamente. Cuando la Señorita Lupe se percató de mi llanto me dijo:
-Ah, no te gustó tu calificación, pues si quieres una más alta, tendrás que esforzarte. De ahora en adelante, la primera a quien revisaré tareas y trabajos serás tú y si no los tienes bien hechos harás el doble de tarea... tiempo después, yo era quien ayudaba a la maestra a revisar los cuadernos y a tomar el resumen a mis compañeras

En este otro caso, la decisión se desarrolla a partir de la injusticia nuevamente, pero también a partir del reconocimiento del esfuerzo y de la mejora constante por parte de un docente destacado de la institución. En este como en el anterior, se aprecia como muchos de los profesores informantes sin saber con claridad cuál era su decisión profesional, lo hicieron a partir de las experiencias obtenidas con profesores que no necesariamente en un inicio, fueron un modelo positivo para ellos, sino al contrario.

En suma, aunque no es en todos los casos, más de la mitad de los formadores reconoce que en sus antecedentes escolares como alumnos, existieron profesores que les

inspiraron para desarrollar esta profesión. La impronta escolar no solamente significa la huella que deja algún profesor en sus alumnos para que éstos elijan esta misma ocupación como trayectoria de vida, sino también implica la adopción de una serie de estilos a desarrollar como docentes, sea porque están convencidos de que eso es lo correcto ya que su maestro así lo hacía, o sea por negación a una serie de prácticas negativas de otros docentes.

1.3 El fortuito desempeño como formador de formadores.

Si bien es cierto que los formadores con extracción normalista eligieron racionalmente ser docentes de educación básica y para ello ingresaron en una normal como estudiantes, no eligieron desde el principio ser o dedicarse a la formación de formadores. Mucho menos en el caso de aquellos con formación inicial universitaria, quienes evidentemente, tenían en mente una idea distinta respecto a su futuro laboral.

El azar, la casualidad y sobre todo, la razón instrumental de tener un empleo, cobran aquí una importancia vital para entender cómo se nutre el campo laboral académico de las escuelas normales. Este es uno de los grandes problemas de dichas escuelas en México y que considero, es uno de los más importantes hallazgos en esta investigación: Al parecer muy pocos de los formadores de formadores buscaron dedicarse a ello de manera vocacional o profesional como una primera elección de vida. Más bien pareciera ser que el destino, de manera fortuita, e inevitable, aunado a una necesidad o razón instrumental, los llevó a desarrollarse en estos vericuetos de la formación.

Los informantes normalistas por una parte, eligieron de inicio ser profesores de primaria o secundaria. Ahí se desempeñaron durante los primeros años de experiencia docente y, eventualmente ingresaron a la normal de diversas maneras o mecanismos, en donde desarrollaron toda una experiencia de vida profesional y se insertaron necesariamente en la labor de formación inicial de docentes. Para lo cual no estaban formados. Un docente expresa así su experiencia:

"Finalmente egresé, trabajé en escuelas secundarias poniendo en práctica lo aprendido en la Normal. No pasó mucho tiempo cuando se dio la oportunidad de trabajar en el subsistema de educación normal... me reubicaron en la Escuela Normal Superior de México (ENSM)..., y es aquí donde realmente empiezo a entrar en contacto con el debate entre las diversas corrientes tanto psicológicas como pedagógicas en la educación. "

En el testimonio anterior se plantean dos ideas fundamentales: de una parte como el ingreso al trabajo en la escuela normal no era un plan de vida predefinido por la mayoría de los informantes, este hecho, genera a estos sujetos un nuevo problema: prepararse adecuadamente para desarrollar un buen papel en una institución de educación superior, es decir entrar en contacto y conocer las teorías psicológicas y pedagógicas más avanzadas o que estaban en boga en el proceso de formación. Podemos decir que en términos generales, esto se convierte en una ansiedad o angustia de formación, que se traduce a la vez en una movilización de saberes para poder resolver esa necesidad.

Aunque no se especifique el mecanismo de ingreso a esta institución de educación superior, se evidencia en los siguientes testimonios como es que la mayoría de los informantes normalistas ingresaron a ella por recomendaciones de profesores o directivos. Una informante dice:

"Hacia 1989, me invitaron a colaborar como maestra en la institución formadora de docentes en educación media"

".. Fui a la Normal y hablé con el director para que me sugiriera donde más buscar trabajo como egresada y me dijo... "si quieres trabajar aquí solicito tu plaza"... emocionada, acepté..."

En el último caso podemos apreciar cómo el simple hecho de haber estudiado en escuela normal resulta en este momento suficiente para poder ingresar en la escuela como una coyuntura derivada de que no existían plazas para ser otorgadas en el nivel secundario, para el cual había sido preparada la docente en cuestión. Como este caso existen algunos más dentro de las escuelas normales. La necesidad de dotar de plaza a los egresados se convertía en una especie de obligación para los directores de las escuelas normales y en ocasiones, como la anteriormente descrita, se cubría este requisito otorgándole al egresado unas cuantas horas dentro de la misma normal. Cabe aclarar que si bien es cierto que la mayoría de los formadores de extracción normalista ingresaron por esta vía, aproximadamente una tercera parte de ellos lo hicieron por ingreso en un concurso de oposición.

Al parecer, en estos informantes, como hemos visto en otros casos y en otros estudios, la recomendación en buena medida, es una vía legitimada al interior de estas escuelas para ingresar en ellas. Evidentemente que en este proceso no se consideran los posibles perfiles

académicos elaborados para la contratación de docentes, y que tampoco se someten a concursos de oposición abiertos o cerrados para poder acceder a esa plaza.

En una parte de los informantes universitarios ocurre algo similar a lo anteriormente descrito. Muchos de ellos ingresan por recomendación y sin realizar un concurso de oposición y sin tener necesariamente un perfil adecuado para el desarrollo de la formación inicial de docentes, se insertan en las escuelas normales teniendo aún menos experiencia y conocimiento del sistema que los anteriores informantes.

"... pues me quedé sin trabajo. Yo había sido tiempo completo en otra escuela, pero privada y ahí te corren cuando quieren. Y entonces me puse a buscar trabajo... les hablé a varios conocidos para ver si me conseguían algo, pero nada. También andaba entregando currículos en las escuelas. No había nada. Y entonces me acordé de un maestro de la maestría que trabajaba aquí y que le digo. Yo ni sabía que existía esta escuela. Me consiguió unas horas y después de ahí en adelante. Claro que al principio yo no sabía ni que se hacía aquí. Fue un salto muy importante en mi vida... tuve que ponerme las pilas para ponerme al corriente y hacer un buen papel. Fue un cambio de mundo. Además siempre existió la posibilidad de tener un tiempo completo y pues, un tiempo completo en una escuela pública de educación superior, pues es un privilegio. Había mucho futuro ahí..."

Una razón de corte instrumental permite entender el ingreso de este informante a la escuela normal. Tener empleo y tener ingresos. Además está el hecho de tener una promesa futura para poder obtener quizá más adelante una plaza de tiempo completo y con ello, además de la plaza, tener la oportunidad de desarrollar otras aspiraciones.

El caso anterior no es el mismo en todos. La mayoría de los informantes con extracción universitaria ingresaron por vía de un concurso de oposición. Un profesor narra su experiencia de esta manera:

"¿No le entras?, va a salir una convocatoria de un concurso de oposición para ocupar plazas de tiempo completo para profesores en la ENSM¹⁰; -¿... qué? Sin chamba y ¿de profesor, en una escuela de nivel superior y de tiempo completo? Pues a quien le dan, pan que llore. ¡Pues claro que le entro!... ¡pues, adelante! Hice equipo con otros dos compañeros y preparamos el examen de oposición, hicimos la crítica a un

¹⁰ Escuela Normal Superior de México

programa de la especialidad a la cual queríamos ingresar, ¡pan comido! Nos presentamos al examen y los tres nos quedamos“

Llama la atención que en los dos casos anteriormente mencionados, se otorga un alto valor, en primer lugar a ser docentes de educación superior, aun cuando no sea en una institución dedicada a la enseñanza de su disciplina, sino en la normal. Y en segundo lugar, a la posibilidad de tener un nombramiento de tiempo completo que les permita desarrollar un proyecto de vida personal más acorde a sus intereses y necesidades. La escuela normal se percibe como un espacio que para ellos es sumamente novedoso y desafiante desde el cual se proyectan sus nuevas necesidades formativas.

1.4 La autoformación como proceso formativo

Mencionan Ferry (1990) y Honoré (1990) que la formación es siempre un acto intencional, buscado, perseguido y deseado, por lo tanto promueve la autonomía y la emancipación. Cuando hablamos de los formadores de formadores, en vista de que ellos no han sido formados inicialmente para desarrollar esta labor a través de un proceso escolarizado, proceso que por cierto, no es necesariamente autónomo, sino heterónimo ya que es finalmente, una arbitrariedad cultural impuesta a través de una violencia simbólica dentro de una institución, entonces, los formadores buscan experiencias formativas de manera independiente. Lo hacen intencionalmente y por tanto, se fomenta una formación autónoma. Lo anterior no quiere decir que ésta sea la formación más adecuada, ni la más completa para desarrollar los planes y programas de estudio de acuerdo a los enfoques de formación docente prevalecientes en ese momento. Las formas únicas para resolver los problemas de formación inicial no existen. Sin embargo, estos procesos formativos buscados, logran generar soluciones para sus problemas inmediatos o las angustias derivadas de las necesidades de este servicio.

Unos dicen que hacen esto, "para no quedar mal", haciendo referencia a su posible imagen pública, otros mencionan que "para hacer bien las cosas" con respecto a las nuevas funciones que les corresponden desarrollar. Pero en suma, es para desarrollar su nuevo trabajo. Para ello buscan espacios, programas, experiencias que les permitan llenar los huecos formativos. La experiencia conforma seguramente el principal motor para la formación autónoma. Buscar lecturas, comentar con compañeros, experimentar, se

convierten en mecanismos privilegiados para la autoformación. Como plantea una informante:

"... sin mayores sustentos pedagógicos que el uso del libro, el programa y las orientaciones de mis familiares y del Director de la escuela, -aquí embona perfectamente la frase "El maestro se hace en la práctica". El empirismo, el sexto sentido y la tradición oral hicieron su función"

Otra de las experiencias más mencionadas por los informantes, independientemente de su formación inicial, se refiere a las reuniones que tuvieron con otros colegas en diversos espacios dentro de la escuela normal:

"... pude integrarme en un equipo con algunos profesores en el Departamento de Investigación y Experimentación Educativas con lo que iniciamos el trabajo bajo la perspectiva que venía planteada en el plan de estudios: el docente investigador."

Una de las vías constantemente señaladas se refieren a experiencias tenidas en otros contextos no normalistas y que enriquecieron la formación y la mirada que tenían acerca de esto.

"Participar en diversos eventos organizados por la Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales me permitió conocer distintos enfoques y apreciaciones e inicié otro tipo de formación."

Sin embargo esta no es una de las vías más empleadas por los formadores para desarrollar su formación. Las escuelas normales se han caracterizado en gran medida por su endogamia que las ha sometido al enclaustramiento constante. Pero no es así en todos los casos, ya que por la escasez de ofertas educativas de posgrado dentro de este mismo subsistema, la mayoría de los formadores busca en otros espacios esta posibilidad para desarrollarse profesionalmente. En este sentido también las experiencias escolarizadas entran dentro del rubro de autoformación.

En el ámbito externo, se habla de posgrados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y otras instituciones en donde se han desarrollado diferentes tipos de estudios:

"... He cursado en el CISE (UNAM), también una Especialización de docencia superior en la ENSM, una Especialización en Literatura Mexicana del Siglo XX en la

UAM, así como cursos, talleres, seminarios, congresos, coloquios, encuentros educativos y de investigación, que en cada año desarrollo, me han mantenido actualizada para ejercer la docencia con otra óptica."

"En la década de los 90s encuentro el lugar ideal para estudiar la Lingüística Chomskiana: La UAM que me abrió grandes perspectivas con respecto al estudio de la lengua. ... Allí conocí la libertad de cátedra y el compromiso como estudiante"

Estos informantes de extracción normalista, encontraron una respuesta a sus necesidades predominantemente en instituciones externas. De ahí resulta interesante mencionar que los informantes no mencionan haber realizado cursos o talleres significativos al interior de la misma escuela normal, los cuales son organizados periódicamente para poder complementar la formación docente de estos sujetos. Lo único que se menciona como algo significativo en su proceso formativo son procesos formativos formales más estructurados y con mayores requerimientos y exigencias. Éstos a decir de ellos, les han permitido conocer más a fondo los procesos de formación. Destacan maestrías, especializaciones y un doctorado que la misma Normal Superior desarrolló durante un tiempo.

Cabe decir que los informantes independientemente de su extracción, buscan siempre los mismos procesos formativos. En resumen podemos afirmar que éstos son: en primer lugar, la experiencia formativa al interior de la propia institución cuando al enfrentarse al proceso de formación inicial, les genera necesidades de investigación, búsqueda, acompañamiento, intercambio, etc.; a partir de estas necesidades es como muchos de estos buscan espacios de colaboración con otros colegas para debatir, comentar, realizar seminarios o actividades diferentes que les permitan solventar sus necesidades personales y profesionales. Otros lo hacen al interior a través de diplomados y especializaciones, aun cuando es necesario volver a mencionar que los informantes no señalan los cursos o talleres intersemestrales como una fuente importante de su formación, lo cual hace poner atención en este tipo de actividades que son las que más se desarrollan con esta finalidad, pero que sin embargo son poco mencionadas.

En segundo lugar, y prioritariamente, como mecanismo formativo que los informantes consideran fundamental, muchos de ellos buscan al exterior, en instituciones de educación superior, las últimas novedades en cuanto a la formación de docentes se refiere, aun cuando estas instituciones no sean especialistas en esta rama.

4. Reflexiones Finales

Retomando el objetivo de este trabajo, que consiste en describir, interpretar y comprender cuáles son las construcciones simbólicas que los sujetos en cuestión han desarrollado a partir de su historia personal y laboral en torno a su formación como formadores, es que llegamos a una serie de conclusiones parciales. Somos conscientes de que haría falta profundizar mucho más en otros contextos, con otros actores, con otras técnicas y en otros tiempos. Sin embargo lo que este estudio genera como resultados, abona material para el análisis posterior.

Uno de los elementos que podemos apreciar y que es más importante quizá que los demás, es que de acuerdo a los informantes, excepción hecha de muy pocos, la mayoría no tenía como proyecto de vida profesional insertarse en una escuela normal como formador de formadores, sino que las coyunturas propias de la vida, las razones instrumentales, incluso las casualidades son las que permitieron esto. Así pues, ninguno de ellos estaba plenamente preparado para asumir ese reto intelectual. Si acaso, como en el caso de muchos profesores que no estudiaron para serlo, se fueron formando. Esto no quiere decir de ninguna manera que sean menos capaces para desarrollar la labor, pues, como veremos más adelante, una de las formas predominantes y que, ha sido de lo más efectivas para estos sujetos en su proceso, es la autoformación y en esto la experiencia sedimentada y reflexionada, tiene mucha importancia.

Evidentemente, que podemos concluir también que los normalistas tuvieron un tránsito más sutil y hasta lógico de ser docentes de escuela básica a ser formadores de formadores y que la impronta familiar y la escolar tuvieron mucho que ver en estas circunstancias. No así el caso de los no normalistas en los cuales la impronta escolar, es lo más importante y, aún más que lo anterior, la necesidad instrumental de poseer un trabajo, mismo que en las escuelas normales promovieron y favorecieron con buenas condiciones laborales, fueron las razones principales de buscar estos espacios para poder desarrollar sus proyectos profesionales.

También podemos concluir que la impronta escolar influye, sea negativa o positiva. Que se aprende a ser docente de los buenos y de los malos ejemplos también y que esto ocurre en los formadores independientemente de su formación inicial y que esto ocurre más frecuentemente en las primeras experiencias escolares de ambos. También que la familia en el caso de los normalistas es más importante que en los universitarios quienes, más que los otros, se dedicaron a la docencia por azares del destino. Sin embargo, más que repetir con

otras palabras lo que ya se ha dicho, queremos proceder a realizar una reflexión sintética en la que se procure describir los procesos formativos que aquí hemos encontrado y que, pueden ser guía para el análisis de otros más.

En ese sentido entendemos que existen dos tipos de circunstancias que promueven la trayectoria formativa: los procesos formales y las coyunturas experienciales o procesos informales. Los primeros se refieren a la escolarización y todo lo que se encuentra colocado dentro de esta institución, sean planes de estudio, programas, cursos, diplomas, tiempos considerados, etc. Las segundas son momentos especiales en que la situación vivida se convierte en una experiencia formativa, esto considerando que hoy en día, se ha revalorado el papel de la experiencia en la formación vale la pena entonces analizar cómo esas experiencias pueden ser potenciadas a fin de fomentar la formación.

En conclusión, el análisis de las trayectorias de los formadores nos ha sido de utilidad para describir, interpretar y comprender este fenómeno en las escuelas normales, lo cual ha sido ampliamente tratado en las páginas anteriores. Esperamos que estas líneas de análisis se presten para realizar estudios no sólo en el campo, de por si poco explorado, de la formación de los formadores, sino en otros más.

Referencias

- Abbagnano, Nicola. (2012). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, Daniel. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra
- Bogdan, Robert y Taylor, Steve. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Contreras Domingo, José. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca y Rojas, Rodrigo. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- De Vicente Rodríguez, Pedro, Romero López, María Asunción y Romero Mariscal, Lucía. (2010). El conocimiento profesional del formador de profesores: un estudio de caso centrado en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Enseñanza & Teaching*, 28(1), 23-47.

- Fernández Pérez, Miguel. (1998). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento investigación en el aula y análisis de la práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferry, Giles. (1990). *El trayecto de la formación docente*. México: UNAM- Paidós.
- Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Hargreaves, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Honoré, Bernard. (1990). *Para una teoría de la formación*. Dinámica de la formatividad (2ª. y 3ª. partes). Madrid: Narcea.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Kosik, Karel. (1988). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lozano Andrade, Inés. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. Rudos. La formación y práctica del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Mardones José María y Ursúa, Nicanor. (1998). *Filosofía de las ciencia humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Mercado Cruz, Eduardo. (2008). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Secretaría de Gobernación, México. (11 de setiembre, 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Negrete, María de Jesús y Rodríguez, Margarita. (2008). *Perfil de la profesión académica de la educación normal en el Distrito Federal* (Documento de trabajo). México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval Flores, Etelvina, Harold Andrews, Ian y Blum Martínez, Rebecca (Coords.). (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros una perspectiva desde América del norte*. México: UPN-The University of new México-Simon Fraser University.
- Tejada Fernández, José. (2002). La formación de formadores: Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, 30, 91-118. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/315/289>
- Tenti Fanfani, Emilio. (2008). Sociología de la profesionalización docente. *Seminario internacional: profesionalizar a los profesores sin formación inicial*. Presentado en el Seminario Internacional Profesionalizar a los profesores sin formación inicial, 2-6 de junio de 2008, Buenos Aires.
- Torres Santomé, Jurjo. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata

Vaillant, Denise. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, (340), 117-140.

Weber, Max. (2005). *El político y el científico*. Madrid: Alianza editorial.