

FORMADORES DE FORMADORES

MARÍA ADELINA ARREDONDO LÓPEZ

Hemos abierto un espacio en este número de nuestra revista a la investigación sobre los formadores de formadores, entendiendo aquí, como tales, a los académicos dedicados a formar a otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente; en otras palabras, esta sección está dedicada a la reflexión sobre este sector de académicos que han orientado su carrera profesional hacia la formación de otros adultos dedicados a la educación.

Los formadores de formadores generalmente laboran para instituciones educativas públicas y privadas. En el documento *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (SEP, 2003), la Secretaría de Educación Pública reconoce como instituciones formadoras y actualizadoras de docentes a las escuelas normales, a la Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en las entidades federativas, a los Centros de Actualización del Magisterio, a los Centros de Maestros y a los asesores que colaboran en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), así como a las universidades e instituciones públicas y privadas que ofrecen programas para la formación de profesionales de la educación. Aunado a eso se encuentran las diversas actividades de actualización impulsadas por los gobiernos estatales y los centros escolares. Tan sólo en las escuelas normales, la SEP registra cerca de 17 mil formadores de formadores, además de los varios miles más que atienden la formación continua y permanente de profesores en universidades públicas y privadas, centros de maestros y otras instituciones. En el documento citado se señala que este

María Adelina Arredondo López es investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001, colonia Chamilpa, Cuernavaca, Morelos. CE: adelinaarredondo@yahoo.com

sector del profesorado carece del perfil profesional requerido, de formas de organización académicas congruentes con la misión que se les ha confiado y que sus centros de trabajo no se han logrado consolidar como auténticas instituciones de educación superior.

La Ley General de Educación (2003) plantea la constitución de “un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica”; en su artículo 20 señala como finalidades del sistema la formación, con nivel de licenciatura, de los maestros de educación inicial y básica, incluyendo la especial, indígena y física, así como las finalidades de la actualización y superación de los docentes en servicio. Sin embargo, no hay en este ordenamiento, ni en los documentos en los que se sustenta, una mención a las condiciones de los académicos que harían posible la formación inicial, la actualización o la superación profesional a través de los programas de especialización, maestría y doctorado, el desarrollo de la investigación y la difusión de la cultura educativa. En documentos ulteriores, la SEP propone: “fortalecer la profesionalización del personal encargado de la formación y el desarrollo profesional de los maestros” (SEP, 2004). Asimismo, se pretende definir sus perfiles, estándares de desempeño y criterios para su evaluación. Además, se plantea ofrecerles a los profesores formadores opciones de especialización y certificación; tres años después de esas declaraciones, las políticas para ese propósito aún son difusas y limitadas.

El tema de la formación de docentes ha sido abordado por los investigadores de la educación, quienes han indagado diversos aspectos de esta problemática, particularmente en los procesos de formación inicial y continua de los profesores, como bien lo ha documentado el COMIE en sus estados de conocimiento (Pasillas, Serrano y Ducoing, 1996; Ducoing y Landesman, 1996 y Ducoing, 2005). El primero de los estados de conocimiento, publicado en 1996, agrupa trabajos que abordan las temáticas de historia, tenencias, noción, currículo, metodologías, valores, institución, formación disciplinaria, política y evaluación de la formación, en tanto que el más reciente incluye nuevas categorías y omite algunas de las anteriores. Las temáticas que se agregan en este nuevo material contienen trabajos sobre profesores de educación superior, ejercicio y formación profesionales, identidad, además de que se tratan de manera separada los procesos institucionales relacionados, por un lado, con las normales y la UPN y, por otro, las demás universidades. Y bien, ¿qué tanto se han examinado los

procesos de inserción al sector laboral y de formación de quienes se dedican a formar –de manera inicial, permanente o continua– a los docentes o a otros profesionales de la educación? Si, de conformidad con el discurso oficial, la calidad educativa depende de la capacitación de los docentes, entonces su formación y capacitación dependería de la formación de sus formadores. Respondiendo a esa lógica, éste sería un problema que estaría en la base de los asuntos no sólo para la educación sino para la investigación educativa.

Así como los profesores de educación básica han sido objeto de investigación, también lo han sido los universitarios (Gil *et al.*, 1994, 2005; Landesman, García Salord y Gil, 1996; Zarzar, 1996; Ramírez, 1999; Gil Antón, 2000; Chehaybar, 2001 y 2003; Aguirre, 2001; Morán, 2003; Ibarra, 2002; Cazés, Ibarra y Porter, 2003; Porter, 2004; Ibarra y Rondero, 2005). Se han estudiado sus perfiles profesionales, trayectoria académica, condiciones de trabajo y procesos formativos, de manera que puede afirmarse que esta temática constituye un campo reconocido. Sin embargo, hemos encontrado escasos trabajos que consideren de manera específica a los formadores de formadores. Etelvina Sandoval (1997) se ha acercado al sector en sus trabajos sobre los maestros y sus sindicatos; Patricia Medina (1998) ha contrastado las trayectorias profesionales de maestros normalistas y universitarios; Miguel Ángel Izquierdo (2000) ha explorado la problemática de los estímulos académicos de los profesores de la UPN. En 2003 la SEP emprendió un estudio para conocer el perfil y la formación de los profesores de las escuelas normales, cuyos resultados no conocemos aún; por otra parte, queda sin documentar la información de una gran cantidad de maestros que forman profesionales de la educación (de manera inicial, continua y permanente) en otras instituciones y programas, además de las normales. Es difícil saber cuántas investigaciones hay en proceso; Guzmán (2001) estudia las actitudes de los formadores de docentes; Adelina Arredondo coordina una investigación sobre la formación de los formadores de profesionales de la educación en el estado de Morelos (Arredondo, 2005 y 2006).

Carmen Jaimes (2005) ha iniciado un recuento de otros autores iberoamericanos que han investigado sobre la formación de formadores; en él muestra que la investigación sobre el tema ha sido escasa, además constata la ausencia de políticas educativas que se ocupen de atender y resolver las necesidades formativas de los formadores. Los trabajos que revisa abordan

diversos enfoques y metodologías para acercarse al estudio de la formación de formadores. Pasillas y Serrano (1992) estudiaron la formación pedagógica de profesionales de la educación, evidenciando la incidencia de lo institucional en el proceso de formación. Guzmán (2001) se ha ocupado de investigar las creencias, actitudes e intenciones de los formadores de docentes con respecto al plan de estudios para las licenciaturas en educación primaria de 1997; Schiefelbein (1998) ha dilucidado las características de la formación de formadores en relación con las técnicas con las que fueron formados; Messina (1999) elaboró un estado de la cuestión a través del cual constata que el tema de formación de formadores ha sido poco explorado, así como este sector del profesorado ha estado ausente en las políticas de formación; Martínez (2001) ha trabajado sobre las idealizaciones de la educación, el acto de educar y los alumnos, de los formadores de docentes, concluyendo que la imagen de la educación está determinada por la estructura normativa de las instituciones educativas.

Por su parte, Vaillant y Marcelo (2000) analizan, entre otros puntos, el papel del formador en la formación inicial de los profesores en un estudio de caso realizado en Uruguay, y el de los formadores en la formación permanente de profesores en Andalucía (Vaillant 2000, 2001); entre sus conclusiones destacan que los programas de formación docente no dan los resultados esperados debido a la inadecuada formación de los formadores. Ravelo revisa el modelo del docente investigador para la formación de formadores en Venezuela (Ravelo, 2000). Serrano (2001) realizó una investigación sobre la formación pedagógica de los profesionales de la educación, señalando entre sus conclusiones que la idea de formación es central para comprender lo que los sujetos hacen de su vida y las formas de cómo se relacionan. Valliant (2002) presenta un estado de la práctica de la formación de los formadores, donde constata la ausencia del tema en Iberoamérica. Chehaybar (2003) analiza y caracteriza la formación docente e investigativa de los profesores universitarios, señala que el papel que desempeñan las instituciones es determinante en la formación de los profesores. Ávila (2005) se ha ocupado de las prácticas de los profesores de normales, analizando la contradicción entre el ideal propuesto en el plan de estudios para formar profesores de educación básica y las prácticas cotidianas de los formadores.

Tomando en cuenta las contribuciones enunciadas y la amplia gama de interrogaciones de investigación que se encuentran sin respuesta, conside-

ramos que la problemática sobre los formadores de formadores es un campo emergente en la investigación educativa, en proceso de construcción, y la pregunta que seguiría es: ¿qué se está haciendo específicamente por investigar este subsector del profesorado y que no se ha publicado aún?

La anterior fue la pregunta que animó la convocatoria de esta sección temática de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Con ello se esperaba que los investigadores que realizaran estudios sobre este sector de los académicos presentaran los avances y resultados de sus indagaciones. El propósito era reunir colaboraciones que exploraran el perfil de los formadores de formadores, su identidad y condiciones laborales, así como las políticas de selección, promoción y evaluación; sus trayectorias profesionales y de formación; los programas institucionales y estímulos para su formación permanente; las modalidades de intervención de otros agentes educativos como los sindicatos, las diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales, locales, nacionales e internacionales; las culturas organizacionales, las relaciones de poder, los ritos, los conflictos y las resistencias entre los formadores de formadores.

De la misma manera, convocamos a la comunidad académica a presentar avances de investigación sobre las prácticas docentes de quienes forman a otros formadores; la evaluación de la coherencia entre su formación profesional y su desempeño académico; las investigaciones y difusión del conocimiento que realizan estos formadores; sus estilos de vida, usos del tiempo libre, sus condiciones de salud y estrés, los usos que dan a los años sabáticos, estancias, viajes y becas. También invitamos a presentar colaboraciones sobre las funciones de gestión que realizan los formadores de formadores, las modalidades de participación en la toma de decisiones en diferentes instancias y niveles, así como el impacto de sus recientes atribuciones en la gestión educativa en sus funciones académicas tradicionales; asimismo, sobre su participación en el diseño y la gestión de políticas públicas y en la vinculación con otros sectores sociales.

Esas cuestiones fueron las que se incluyeron en la convocatoria temática de este número de la RMIE. Se recibieron 17 trabajos que siguieron el proceso de evaluación y dictaminación determinado por las políticas editoriales; sin embargo, la mayoría de las propuestas no se referían a la temática convocada, por lo que se optó por ampliar su cobertura, aceptando la mayoría de los artículos recibidos para que pudieran pasar a la etapa de revisión por parte del comité editorial y dejar la última decisión sobre su publicación a los procesos de dictaminación. Finalmente, se dictaminaron favorablemente y se reelaboraron cinco artículos, que son los que se publican aquí.

Con el conjunto de trabajos incluidos en el apartado temático de este número de la RMIE, se intenta aportar conocimientos sobre las condiciones de formación, trabajo, actualización y profesionalización de los formadores de formadores, sobre los procesos de gestión de las instituciones donde trabajan y sobre las distintas modalidades en que se asume la función de formar formadores. Los cinco artículos seleccionados ofrecen un panorama amplio de los que intervienen en distintas modalidades de formación de profesionales de la educación en el caso de México: la inicial, la continua, la superación profesional o permanente; la de investigadores y las políticas de formación de formadores; en ese orden los presentamos.

En primer término tenemos la contribución de Eduardo Mercado Cruz, “Formar para la docencia: una aproximación al trabajo de los asesores y tutores de una Escuela Normal”. Se trata de un artículo sobre las transformaciones en los procesos de formación inicial de los docentes en el contexto de la reforma mexicana. Su originalidad consiste en la manera en que se aproxima a los procesos de asesoría y tutoría de los alumnos de séptimo y octavo semestres de las licenciaturas en educación preescolar y primaria en una escuela normal, articulando las perspectivas de los estudiantes que aspiran a convertirse en docentes y las de sus formadores en torno a la realización de las orientaciones oficiales con respecto a la formación docente. Con un enfoque metodológico de carácter cualitativo, Mercado revisa las propuestas para la formación de un maestro “nuevo” y los retos que enfrentan sus formadores para contribuir a desarrollar competencias, habilidades intelectuales y destrezas que posiblemente ellos mismos no poseen o no comparten. Esto lo conduce a proponer una reconsideración en la vinculación entre la teoría y la práctica en el proceso de formar docentes, que contrasta con el privilegio a la formación práctica que el autor advierte en los formadores de formadores. De ahí que su análisis se centre en las contradicciones y paradojas que se dan en los procesos de acompañamiento en el seno de la asesoría y la tutoría, revelando algunas de las tensiones a las que se enfrentan los académicos normalistas para formar a los futuros profesores a partir de las más recientes reformas a la educación normal. Finalmente, el autor manifiesta cómo la necesidad de formar a los “nuevos” maestros conduce a estos formadores de formadores a enfrentar sus limitaciones y a poner en cuestión sus concepciones y experiencias como formadores de adultos.

Las políticas de formación de docentes han estado encaminadas no sólo a la reforma de sus procesos de formación inicial sino también, y de manera

muy insistente, en los procesos de formación continua. Así, en 1995 se inició el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, con el propósito de apoyar la formación continua, particularmente en el dominio de las asignaturas, el conocimiento de nuevos enfoques pedagógicos y el diseño de actividades de enseñanza, pero sin tocar la cuestión del perfil y la formación de quienes serían los asesores, consejeros o formadores de los docentes en ejercicio. También en el campo de la investigación educativa hay un relativo vacío en la reflexión sobre la pertinencia, calidad y consecuencias de estos programas; sobre todo en estudios sobre el perfil, las funciones, la profesionalización y condiciones de formación de los asesores y gestores que están en la base de estas estrategias de formación docente.

En su artículo titulado “Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes”, Rosa María Torres y José Antonio Serrano analizan las tramas de los participantes en los programas rectores de formación continua del profesorado en siete estados de la república. Los autores examinan el Programa Nacional de Actualización Permanente de la SEP, que partió de la detección de necesidades y del diseño de proyectos por parte de los profesores desde las entidades federativas, y perfiló un modelo de actualización con la pretensión de mejorar las competencias profesionales de los maestros, considerando a la actualización no sólo como una necesidad sino como una obligación y un derecho, que entraña responsabilidades sociales mayores. Este programa representa una reforma de la educación continua, que propone la formación tanto dentro de la escuela, a través de los colectivos docentes, como fuera, mediante distintas estrategias de formación. Torres y Serrano evidencian los efectos de estos programas en quienes han sido objeto y sujeto de los mismos, a través de la reconstrucción de las dinámicas grupales y la trama de relaciones. Para ello entrevistaron a los miembros de 22 colectivos docentes, a los equipos técnicos de apoyo, a los supervisores y a los integrantes de los centros de maestros. Este trabajo revisa la estructura del programa, las dinámicas grupales, el liderazgo y las tramas de relaciones que se entretienen, evaluando el impacto de este programa más allá del mismo. La lectura de este artículo invita a la formulación de preguntas para una indagación más profunda con respecto a las modalidades, condiciones, fortalezas y limitaciones para la intervención de los formadores de formadores en los procesos de planeación e ejecución de los nuevos modelos de formación continua.

Según el esquema de formación que subyace en las políticas educativas en el caso de México, la continua atiende fundamentalmente a las necesidades cotidianas de actualización de los profesores, sin lo cual, los docentes no podrían impartir los programas educativos en constante transformación. Pero la superación profesional alude a una formación de carácter permanente que atraviesa por programas formales de estructura más rígida y mayor duración y que, a la fecha, no revisten el carácter de obligación, necesidad y derecho que tienen los de formación continua, sino que parecieran responder más a los proyectos personales y a los mecanismos de incentivos de las diferentes instituciones.

Sin embargo, como lo ha puesto de manifiesto Ducoing (2005:142-145), las definiciones y fronteras entre la formación inicial, continua y permanente no son claras y los usos de los términos en el discurso oficial no parecen sustentados en una formulación teórica. Los programas de incentivos institucionales para la superación profesional han creado y ensanchado un nuevo nicho de demandas que está siendo rápidamente ocupado por las instituciones privadas. El índice de crecimiento de la matrícula de posgrado en los últimos años ha sido mucho más dinámico en las instituciones privadas que en las públicas, de tal forma que en la actualidad el número absoluto de estudiantes de posgrado en instituciones privadas tiende a igualar al de las universidades públicas (SEP, 2006). Entre las instituciones públicas que responden a la demanda de formación permanente de los formadores se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional y, paradójicamente, los Centros de Actualización del Magisterio, pues a pesar de llevar en su nombre el término “actualización”, están ofreciendo programas tanto de formación inicial y permanente como continua. Cabe preguntarse cuál es el perfil de los profesores de estas instituciones, particularmente, de quienes se dedican a la formación permanente de otros docentes y profesionales de la educación.

María del Carmen Jaimes contribuye al conocimiento de este sector de académicos, que no había sido estudiado con anterioridad, con un artículo titulado “Un acercamiento a los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio del Estado de Guerrero”. A partir de una metodología fundamentada en la aplicación de un denso censo y el sostén interpretativo de los conceptos de campo, espacio social y capital cultural, Jaimes describe el perfil de más de un centenar de docentes que laboran en tres centros de actualización, ubicados en Acapulco, Chilpancingo e Iguala. Después

de brindar un panorama general del contexto institucional, la autora describe el perfil de sus docentes, atendiendo a su género, edad, estado civil y escolaridad, así como de varios de los rasgos que determinan su capital cultural como su origen social, ocupación y escolaridad de los padres y sus movimientos migratorios. De particular interés resultan los datos sobre la profesión y las formas de incorporación al subsistema de formación de docentes, así como el análisis sobre las relaciones entre las distintas posiciones que ocupan los profesores institucionalmente, saltando a la vista la homogeneidad entre los docentes, rasgo que acaba por distinguirlos como sector particular de formadores, diferenciado de otros grupos académicos.

En su proceso de formación permanente, los formadores de formadores han acudido cada vez más a los estudios de doctorado como una de sus alternativas que les permite adquirir competencias específicas para la investigación y, con ello, responder no sólo a las actuales políticas de superación profesional dentro del sector educativo sino también a sus proyectos de formación en tanto individuos. En ese sentido, la aportación de Guadalupe Moreno Bayardo ofrece un acercamiento a esos procesos enfocándose en las dinámicas entre los estudiantes de doctorado y sus formadores. Su artículo “Experiencias de formación en programas de doctorado en educación” cuestiona el supuesto de que quien sabe investigar sabe formar investigadores y, por tanto, se asume que posee las competencias de formador en programas de posgrado.

La investigación de Moreno explora tres doctorados en educación, a través de las percepciones de sus estudiantes, para mostrar que los profesores de los programas no siempre responden al perfil de “buen formador” y que más bien se ubican en un continuo de calidad en su desempeño en su papel de tutores, en la conducción de seminarios, coloquios o en las sesiones de discusión de avances de tesis doctorales. La autora anota como uno de los mayores problemas que resultan de esta diversidad de dotes en los formadores de formadores, el que los futuros doctores aprendan a su vez a ser formadores, emulando indiscriminadamente las actitudes y prácticas, sea que favorezcan o no los procesos de formación de otros formadores. Esto es una cuestión relevante para el tema de este número de la revista, pues en el campo de la educación, todo investigador desempeña funciones de formador y, en tanto que cada doctorante trabaja también en el ámbito educativo interviniendo en la formación de otros, entonces la formación de formadores mediante los doctorados en educación resulta cuestionada

en este trabajo. El asunto sigue siendo ¿cómo vincular investigación y formación? Los resultados, como la misma autora lo señala, requieren investigarse más tanto en profundidad como en extensión, contextualizando a las instituciones, describiendo y ponderando los programas doctorales y sus estrategias de formación y, fundamentalmente, caracterizando a los formadores de formadores y a sus estudiantes.

La formación de formadores de formadores (permítaseme en este caso la redundancia del término) como objeto de estudio es una cuestión prácticamente ausente en la investigación educativa en México. Y de la misma manera que los investigadores, las políticas públicas se han dirigido de forma limitada a esta problemática. Quizás la medida de política pública más a propósito en el caso de México ha sido el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales iniciado en 1996. Una de sus cuatro líneas de trabajo consiste en la actualización y el perfeccionamiento profesional de los docentes de las escuelas normales, que pretende, a la vez, generar cambios organizacionales de carácter horizontal, propiciando ambientes de trabajo que permitan la discusión colegiada y constructiva relacionada con la formación de los maestros (SEP, 2007a). En 2002 comenzó a operar el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) que dio continuidad a los propósitos del iniciado en 1996. El PROMIN incluye entre sus seis líneas de trabajo el objetivo de propiciar la formación y actualización de los maestros y directivos de las escuelas normales (SEP, 2007b).

Por su parte, los profesores que se dedican a la formación de profesionales de la educación en las universidades públicas han quedado considerados en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, que también se inició en 1996 y ha brindado apoyos para los profesores universitarios en la realización de estudios de posgrado, en la organización y fortalecimiento de cuerpos académicos y en sus proyectos de investigación (SEP, 2007c). No se han publicado estudios que permitan evaluar sus aportaciones para la formación de los académicos que forman a otros docentes y profesionales de la educación. Ninguno de estos programas nacionales propone criterios, políticas u objetivos específicos sobre la orientación, finalidades particulares, contenidos o características de los proyectos de formación de sus académicos. Tampoco hay estudios publicados que muestren el impacto que estos programas han tenido sobre la pertinencia y calidad de la formación de los formadores de formadores.

Referido a un contexto nacional distinto, considerando la problemática anteriormente planteada, hemos incluido el aporte temático de Marie-Laure Viaud sobre “La formación de formadores de docentes en Francia: la emergencia de nuevas formaciones profesionales universalizadas”. En este trabajo la autora nos ofrece los antecedentes y la situación actual de la formación de formadores de docentes en Francia, problema planteado apenas hace tres décadas, como lo señala. Su artículo está dividido en dos grandes apartados, en el primero explica la situación general de la formación de docentes y de sus formadores en ese país, explicando cómo se les selecciona para el empleo, cuál es su formación, las tareas y condiciones laborales y las primeras iniciativas para una formación específica pertinente a sus funciones y el porqué de su limitado impacto. En la segunda parte, la autora presenta los resultados de una investigación que intenta explicar cómo se ha abordado en Francia el planteamiento de la necesidad de formar a los formadores de docentes, qué factores explican el reciente desarrollo de programas para la formación de formadores de docentes, cuáles se ofrecen, a partir de qué modelos formativos, cuáles son las semejanzas y diferencias entre esos programas y cuáles son las condiciones que favorecen el éxito o fracaso de estos programas.

Viaud muestra que, a la fecha, la gran mayoría de estos profesionales carecen de la formación que requerirían para el ejercicio de sus funciones. Según este estudio, se habían formado a través de la observación y la imitación de sus propios formadores, lo que la autora califica como el modelo de “acompañamiento”, sin que mediase una formación teórica específica. Esto fue así hasta 1999, cuando inician las maestrías en formación de formadores en las universidades francesas, adoptando propuestas originales en cuanto a modalidades, tiempos, combinaciones de estrategias de formación y cobertura. La autora comenta que la aparición de este tipo de programas de posgrado se debió a la conjunción de un nuevo modelo de formación y del incremento de la demanda, en un contexto sociopolítico caracterizado por una reforma de la enseñanza superior que facilitó la apretura y sostenimiento de estos programas de posgrado. Revisa, entre otras cuestiones, los objetivos de estos programas, el currículum, las estrategias pedagógicas, la estructura organizacional y las modalidades de financiamiento. Surge la cuestión de si estos programas responden a las necesidades de formación para otros formadores, si en su mayoría están siendo conducidos de manera innovadora y si las diferentes concepciones sobre la formación de formadores y el grado de

compromiso, institucionales y personales, posibilitan los cambios que un modelo innovador exige.

Un balance final de esta sección nos permite estimar que la escasa respuesta a la convocatoria de propuestas de artículos que específicamente se ocupasen del tema de formadores de formadores, nos indica que aún es poco lo que se está estudiando sobre el tema; que como subcampo de investigación en los estudios sobre académicos está en proceso de constitución y que, sin la base de una reflexión más amplia sustentada en datos empíricos, las formulaciones teóricas sobre la formación de adultos con fines de profesionalización en el sector educativo y las orientaciones de las políticas públicas en la materia se sostienen sobre un terreno pantanoso.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. (2001). "Necesidades de formación de los docentes universitarios", *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [CD-ROM], México: COMIE [2004, 3 de mayo].
- Arredondo, M. A. (2005). "La formación de los académicos y gestores de las instituciones formadoras de docentes en el Estado de Morelos", *Primer Encuentro Académico Educación y Humanidades* [CD-ROM], Cuernavaca: UAEM.
- Arredondo, M. A. (2006b). *Paradigmas emergentes en la formación y actualización docente*, disponible en <http://sistemas.dti.uaem.mx/evac/videoteca/videoteca.php?op=lista&cid=18>
- Ávila, M. (2005). *Las prácticas docentes de los formadores de profesores*, disponible en: <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/5avila.html>.
- Cazés, D.; Ibarra, E. y Porter, L. (coords.) (2003). *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*, 3 tomos, México: CEIICH-UNAM .
- Cheybar, E. (coord.). (2001). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- Cheybar, E. (2003). "La percepción que tienen los profesores/as de educación media superior y superior a nivel nacional sobre su formación y su práctica docente", *Memorias electrónicas del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Ducoing, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo: II, México: COMIE.
- García, S. et al. (2003). "Los académicos en México: Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002", en Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo I, México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Gil, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México: UAM-X.
- Gil, M. et al. (coord.) (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana un largo y sinuoso camino*, México: Grupo de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma Metropolitana

- Güemes, C. (2003). "Representaciones e imaginarios sociales en la identidad del maestro de educación normal", en *VII Congreso Nacional de investigación educativa* [CD-ROM], México: COMIE.
- Guzmán, A. (2001). "Actitudes de los formadores de docentes hacia la instrumentación del plan de formación de profesores de educación primaria 1997", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [CD-ROM], México: COMIE.
- Guzmán, A. (2001). "Actitudes de los formadores de docentes hacia la instrumentación del plan de formación de profesores de educación primaria 1997", *Memorias electrónicas del VI Congreso nacional de investigación educativa*. México: COMIE.
- Ibarra, E. y Rondero, N. (2005). "Periodización y caracterización de los modos de regulación del trabajo académico en la Universidad Autónoma Metropolitana (1973-2004)", en Gil, M. et al. (coord.) *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana un largo y sinuoso camino* (pp. 1-42), México: Grupo de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ibarra, E. (2002). "De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica" (pp. 1 y 4-9), en *Educación Superior: cifras, hechos* (Boletín bimestral del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM), año 2, núms. 9-10, julio-octubre.
- Izquierdo, M. A. (2000). *Sobrevivir a los estímulos. Académicos, estrategias y conflictos*, México: Universidad Pedagógica Nacional / Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Jaimés, C. (2005). *Los procesos de formación de los profesores de los Centros de Actualización del Magisterio en el estado de Guerrero*, avances de investigación, Cuernavaca: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma del Estado de Morelos (inédito).
- Landesman, M. García, S. y Gil, M. (1996). "Los académicos en México, un mapa inicial de conocimiento", en Ducoing y Landesman (coords.) *Sujetos de la educación y formación docente*, vol. I, La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México: COMIE.
- Martínez, J. (2001). "Idealización y significación de la educación entre los profesores formadores de docentes", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [CD-ROM]. México: COMIE.
- Medina, P. (1998). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México: UPN/Plaza y Valdés.
- Messina, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", en *Biblioteca digital de la OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril, disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.html> [2004, 28 de enero].
- Morán, P. (2003) *La docencia como actividad profesional*, México: Editorial Gernika [primera edición 1994].
- Pasillas, M y Serrano, J. (1992). "La formación docente: categorías y temas de análisis", *Pedagogía 1*, México: UPN, pp. 42-53.
- Pasillas, M.; Serrano, A. y Ducoing, P. (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coord.) *Sujetos de la educación y formación docente* (pp. 223-354), México: COMIE.

- Porter, L. (coord.) (2004). *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, 2 tomos, México: CEIICH-UNAM.
- Ramírez, J. (1999). "Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes", *Perfiles Educativos*, núms. 85-86, disponible en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/85-86-html/Frm.htm>
- Ravelo, E. (2000). *La investigación, extensión y docencia: un enfoque integracionista en la formación de formadores en Venezuela*, número Rae 08.960.00, Bogotá, disponible en: <http://www.reduc.cl> [2004, 14 de junio].
- Sandoval, E.. (1997). *Los maestros y su sindicato, relaciones y procesos cotidianos*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, Cuadernos de discusión, núm. 1, México: SEP.
- SEP (2006). "Estadística histórica del sistema educativo nacional", disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm> [consultado el 16 de diciembre de 2006].
- SEP (2007a). *Reforma normalista, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, disponible en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/reforma_nor [consultado el 26 de marzo de 2007].
- SEP (2007b). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*, disponible en: <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/promin/2fin.htm> [consultado el 26 de marzo de 2007].
- SEP (2007c). *PROMEP*, disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm> [consultado el 26 de marzo de 2007].
- Serrano, J. A. (2001). "Alrededor de la idea de formación", en Comboni, S. *et al.*, *La investigación educativa en México. V Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 60-65), vol. II, México: COMIE.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (1998). *Expectativas y cambios metodológicos: una misión desde el mundo de los profesores*, Chile: UST-CIDE.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*, Montevideo: ANEP/AECI/OPP, disponible en: http://cecap.anep.edu.uy/infobiblos/asilo_quiened.html
- Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*, Reseñas educativas, Archidona: Aljibe, disponible en: <http://ederv.asu.edu/reviews/revs40.html>
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*, PREAL-Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe, núm. 25, disponible en <http://www.reduc.cl> [2004, 14 de junio].
- Zarzar, C. (comp.). (1996). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*, México: SEP-Nueva Imagen.