



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN FORMACIÓN DE  
FORMADORES UNIVERSITARIOS**

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

**DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

Presenta:

**MTRA. ROSALINDA DE LA CRUZ CÁCERES CENTENO**

Director de tesis:

Dr. Miguel Monroy Farías  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Comité Tutor:

Dra. Martha Corenstein Zaslav  
Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Roberto Pérez Benítez  
Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Guillermo González Rivera  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dra. María Concepción Barrón Tirado  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., octubre de 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatoria**

A mi madre, por su entrega amorosa e incondicional.

A mis hermanos Gloria y Guillermo, a mis sobrinas Kutsi, Erandi, Istach, María del Carmen, Maxi y Julieta, a mis sobrinos Arturo y Chaak Sisay.

A Verónica Victoria Sánchez Casillas, a Dany y a Carmína Spínola Tirado por su cariño y alegría.

A la Mtra. Olivia Roldán Aragón, a la Dra. Aída Castañeda Rodríguez Cabo, y a la Dra. Josefina Prado Medina, por su amistad y apoyo en esta y otras travesías universitarias y de la vida.

A la Mtra. Ada Magaly Martha Uribe Ortega q.p.d y a Margarita Panzsa González q.p.d., a mis maestros del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

Al Dr. Bolívar Ochoa Díaz, mi maestro de historia de secundaria, quien con su entrega a la docencia es ejemplo de vida.

A todos mis maestros y a todos mis alumnos.

## **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme recibido desde el bachillerato hasta el posgrado en toda mi vida estudiantil y por otorgarme siempre apoyo en mi vida profesional académica. Particularmente a la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Al Dr. Miguel Monroy Farías por ser mi tutor y por su minuciosidad en la lectura de mi tesis.

A cada uno de los integrantes del sínodo por sus invaluable aportaciones para el logro de ésta meta. De manera muy especial a la Dra. Martha Corenstein Zaslav, al Dr. Roberto Pérez Benítez, al Dr. Guillermo González Rivera, a la Dra. María Concepción Barrón Tirado, quienes me acompañaron hasta el final, con su sabiduría y humanismo.

Al Dr. Enrique Ruíz-Velasco Sánchez, por su motivación, orientación, apoyo y confianza en mi persona para el concluir éste proyecto.

A las Maestras Yumari, Oralia, Helia y Betyna, quienes aportaron la esencia de esta experiencia enriquecedora y a quienes debo el desarrollo de la investigación y sus valiosas aportaciones que contribuyen a la formación de formadores.

# SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN LA FORMACION DE FORMADORES UNIVERSITARIOS

## ÍNDICE

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Significados y sentidos en la formacion de formadores universitarios.....	iv
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción.....	1
<b>CAPÍTULO 1. Contexto y antecedentes de la formación de formadores.....</b>	<b>12</b>
1.1    Devenir de la formación de formadores en la UNAM.....	12
1.1.1    Educación formal en la disciplina.....	14
1.1.2    Formación de formadores en los ámbitos pedagógico, didáctico y tecnológico.....	16
1.1.3    Formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	21
1.1.4    Formación docente en el Plan de Medicina General Integral A-36.....	21
1.1.5    El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE.....	22
1.1.6    Formación de maestros en Enseñanza Superior.....	26
1.1.7    Formación en Docencia para la Educación Media Superior.....	27
1.1.8    Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Diplomado <i>Formación del Docente en Educación a Distancia</i> .....	28
1.1.9    Formación de formadores en el nuevo milenio.....	34
1.2    Perspectivas actuales de la investigación sobre formación de formadores y formación docente en educación superior.....	37
1.3    Bases teóricas de la investigación.....	51
1.3.1    ¿Qué es formación?.....	53
1.3.1.1    Formatividad proceso de transformación.....	54
1.3.2    El saber de la experiencia significado y sentido.....	62
1.3.3    Formación con base en la didáctica crítica.....	72
1.3.4    Formación de formadores de formadores.....	85
<b>CAPÍTULO 2. Marco metodológico.....</b>	<b>95</b>
2.1    Enfoque y proceso metodológico.....	95
2.1.1    Interaccionismo simbólico.....	98
2.2    Formadoras de formadores participantes en la investigación.....	100
2.2.1    Criterios para la selección de las participantes.....	100

2.3	Entrevistas en profundidad como búsqueda de relatos de vida.....	103
2.3.1	Ejes de análisis que guiaron la entrevista.....	106
2.3.2	Cómo se realizaron las entrevistas.....	108
2.4	Fases del procedimiento para recabar los datos.....	109
2.5	Proceso de análisis cualitativo de los datos.....	111
2.5.1	El proceso de análisis de la entrevista cualitativa.....	114
2.5.2	Estrategia metodológica para el análisis de la entrevista cualitativa.....	115

### **CAPÍTULO 3. Significados y sentidos de formación y construcción del saber docente**

	.....	124
3.1	Ejes de análisis, subcategorías y micro-categorías.....	125
3.1.1	Eje de análisis: Experiencias formativas en el contexto familiar, social, cultural y político, en la infancia y adolescencia.....	135
3.1.1.1	Experiencias y significados en el entorno familiar, social, cultural y político.....	136
3.1.1.1.1	Acciones comunitarias. Experiencia de alteridad, social y política.....	138
3.1.1.1.2	Del juego al salón de clases.....	142
3.1.2	Eje de análisis: Experiencias formativas en educación formal.....	146
3.1.2.1	Experiencias y significados en la vida escolar, en la infancia y en la adolescencia.....	146
3.1.2.1.1	Ser maestra. Experiencia formativa como alumna y profesora en secundaria. Inicio de la práctica docente. Formación con Personas.....	146
3.1.2.1.2	Experiencia de autonomía. Aprender, conocer, autodidacta.....	150
3.1.2.1.3	Confrontación de modelos educativos. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la Facultad de Filosofía y Letras.....	152
3.1.2.1.4	Formación crítica.....	154
3.1.2.1.5	Saber de la experiencia.....	157
3.1.2.2	Experiencias y significados en educación formal universitaria.....	159
3.1.2.2.1	La Decisión de estudiar la licenciatura en Pedagogía en la UNAM.....	160
3.1.2.2.2	La educación como medio de transformación social. Estudiar Pedagogía.....	162
3.1.2.2.3	Educación formal para la docencia universitaria. Formación de formadores Semillero de grandes maestros e investigadores.....	166
3.1.2.2.4	Construcción del saber docente a partir de la experiencia en la práctica docente y la integración de saberes pedagógicos.....	168
3.1.2.2.5	Formarse para la docencia: Didáctica especializada y la práctica docente reflexiva.....	169
3.1.2.2.6	Formación durante toda la vida. Intercambio académico con pares en el nivel internacional.....	171
3.1.2.2.7	El CISE Formación para la docencia y la investigación educativa.....	172
3.1.2.2.8	Formación integral.....	173
3.1.2.2.9	Formarse como formador. Especialización-seminarios. Becarios.....	174
3.1.2.2.10	Visión del problema. Diagnóstico de necesidades de formación docente en la UNAM.....	175
3.1.2.2.11	Formación docente, desarrollo e impacto.....	177

3.1.2.2.12 Formación docente permanente y evaluación integral formativa.....	178
3.1.2.2.13 Construcción del saber docente en la relación con el otro.....	179
3.1.2.2.14 La Experiencia formativa en el CISE. Especialización: Formación para el Ejercicio de la Docencia. Programa innovador.....	181
3.1.2.2.15 Significado de la formación formal. Profesionalización de la Docencia. ¿Por qué fue tan significativa esa formación?.....	186
3.1.2.2.16 Formación en la disciplina, en docencia y en la investigación.....	188
3.1.2.2.17 Confrontación de paradigmas y resignificación de la práctica docente.....	192
3.1.3 Eje de análisis: Experiencias formativas en la práctica docente.....	197
3.1.3.1 Elección de vida: ser docente. Experiencias y significados.....	198
3.1.3.1.1 Construcción del saber docente. Formación en la experiencia.....	203
3.1.3.1.2 Diálogo, hilo conductor en Formación de Formadores en el SUA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....	207
3.1.3.1.3 Vinculación entre la docencia y la investigación.....	211
3.1.3.1.4 Secretaria Académica de la División del SUA, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....	215
3.1.3.1.5 El Sistema de Universidad Abierta. Transformar la educación y la sociedad .....	216
3.1.3.1.6 Vínculo de colaboración. Trabajo colegiado con los profesores. Formación en la práctica.....	218
3.1.3.1.7 Construcción del saber docente. Reflexión y acción.....	220
3.1.3.1.8 ¿Comprendiendo tu propia experiencia?.....	222
3.1.3.1.9 Relación entre el maestro y el alumno. Relación de igualdad.....	223
3.1.3.1.10 Falta de proyecto institucional de formación docente. Resistencia al cambio .....	227
3.1.3.1.11 Experiencias en programas de formación docente a distancia.....	229
3.1.3.1.12 Docencia en el Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia .....	232
3.1.3.1.13 Experiencia como formadora de formadores.....	234
3.1.3.1.14 Grupos de aprendizaje interdisciplinarios.....	235
3.1.3.1.15 Docencia a distancia. Docente tutor.....	236
3.1.3.1.16 Formación para la docencia y la tutoría.....	237
3.1.3.2 Elaboración de material didáctico como proceso formativo de docentes y del formador de formadores.....	238
3.1.3.2.1 Pionera en la elaboración de material didáctico.....	239
3.1.3.2.2 Reflexión sobre la experiencia más fuerte y formativa.....	242
3.1.3.2.3 Construcción del saber docente. Conocimiento tácito.....	245
3.1.3.2.4 Aprendizaje en la experiencia.....	246
3.1.3.2.5 Aprendizaje desde el constructivismo.....	246
3.1.3.2.6 Relación dialéctica entre las experiencias en la formación formal y la práctica docente.....	250
3.1.3.3 Experiencia: proceso formativo como formadora de docentes, desde la práctica. Pedagogía de la experiencia.....	253
3.1.3.3.1 La docencia es amor y comunicación dialógica.....	254
3.1.3.3.2 ¿Qué es el amor al otro, en la docencia?.....	257

3.1.3.3.3	La Docencia es relación humana.....	259
3.1.3.3.4	Compromiso docente.....	260
3.1.3.3.5	El compromiso con el Otro, significado y sentido de la docencia.....	263
3.1.3.3.6	Coordinación de grupos de aprendizaje y su dinámica.....	265
3.1.3.3.7	Grupos de aprendizaje, interdisciplinarios e interculturales.....	265
3.1.3.3.8	Libertad y autonomía docente y del alumno.....	267
3.1.3.3.9	Experiencia docente como proceso formativo. Reflexión en la práctica docente. Construcción del saber docente.....	268
3.1.3.3.10	Experiencias en la práctica docente, desde su significado ético.....	270
3.1.3.3.11	Resignificación de la práctica docente. Experiencias formativas. Maestros ejemplares.....	272
3.1.3.3.12	Resignificación del papel docente a partir de la reflexión. El cambio.....	272
3.1.3.3.13	Sentido y significado de la formación docente.....	276
3.1.3.3.14	La práctica docente es proceso formativo.....	277
3.1.3.3.15	Experiencia docente en todos los niveles educativos.....	280
3.1.3.3.16	El papel del maestro como tutor.....	282
3.1.3.3.17	Identidad docente y realización como persona.....	283
3.1.4	Eje de análisis: Formación de formadores. Experiencias.....	287
3.1.4.1	Proyecto académico-justificación. Formación permanente.....	287
3.1.4.2	Formación de formadores.....	288
3.1.4.3	Formación institucional universitaria. Formación personal.....	289
3.1.4.4	Formación integral.....	290
3.1.4.5	Formación permanente. Formación en uso educativo de TIC.....	290
3.1.4.6	Formación- Proceso dialéctico.....	291
3.1.4.7	Intercambio académico entre docentes.....	291
3.1.4.8	Formación inter y mutidisciplinariedad.....	292
3.1.4.9	Cómo se forman los formadores de formadores.....	293
3.1.4.10	Práctica docente significativa.....	294
3.1.4.11	El formador protagonista de cambio. Reflexión crítica de la práctica docente.....	294
3.1.4.12	Proyecto de vida. La docencia. Retos y obstáculos en la formación de formadores.....	296
3.1.4.13	La docencia. Servicio al otro.....	296
3.1.4.14	¿Cómo aprendiste a ser profesora de profesores?.....	303
Conclusiones.....		304
Referencias.....		316

# SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES UNIVERSITARIOS

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general el análisis de la formación de formadoras universitarias, a partir de su proceso formativo con base en sus experiencias personales y educativas. El objetivo particular es el estudio acerca de su reflexión crítica y transformadora sobre su práctica docente para lograr construirse y reconstruirse como formadoras de formadores. Uno de sus hallazgos fue el encontrar cómo su experiencia educativa, deviene en su proceso de construcción del conocimiento tácito, es decir el bagaje (*know how*) de las formadoras de formadores, para revelar cómo aprendieron a ser profesoras de profesores, es decir, el saber de la experiencia. En este trabajo la recuperación de las experiencias de formación de las formadoras ha sido relevante para conocer sus procesos de resignificación en su formación y desde su práctica docente y de construcción del saber de la experiencia. El estudio aporta desde la voz de formadoras como fue la construcción de su saber docente y cómo han construido significados y sentidos, en sus procesos formativos, en sus prácticas docentes y en su vida personal, lo que constituye, el bagaje, conocimiento tácito o *know how*. La investigación cualitativa, se llevó a cabo desde la perspectiva de la experiencia educativa, se entrevistaron en los años 2015 y 2016 a cuatro formadoras de formadores del Diplomado “*Formación del docente en educación a distancia*”, de la COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA de la UNAM. Se concluye que además de la formación formal, disciplinaria y pedagógica de la formación de formadores, es necesario abordar la experiencia educativa para explorar y desarrollar el saber que necesitamos para la educación. Se puede decir que el saber de la experiencia, nos remite a preguntarnos por el sentido de lo vivido y de lo que significa. Lo que se reveló es que la formación de formadores es una relación de alteridad.

# MEANINGS AND SENSES IN THE TRAINING OF UNIVERSITY TRAINERS

## Abstract

This research has as a general objective the analysis of the formation of university trainers, from its formative process; based on their personal and educational experiences. And as a particular objective, the study is about their critical and transformative reflection on their teaching practice to be built and rebuilt as trainers of trainers. One of his findings was to describe how their educational experience becomes their process of building tacit knowledge, that is, the background of the trainers of trainers, to reveal how they learned to be teachers of teachers, that is, the know how, about the experience. In this work the recovery of the training experiences of the trainers has been relevant to know their resignification processes in their training and from their teaching practice and construction of the knowledge of the experience. The study provides from the voice of trainers how was the construction of their teaching knowledge and how they have built meanings and senses, in their training process, in their teaching practice and in their personal life, what constitutes, baggage, tacit knowledge or know how. The qualitative research, carried out from the perspective of the educational experience, in 2015 and 2016 were interviewed four trainers of trainers of the Diploma "Teacher training in distance education", of the COORDINATION OF OPEN UNIVERSITY AND DISTANCE EDUCATION OF THE UNAM. It is concluded that beyond the formal, disciplinary and pedagogical training of the training of trainers, it is necessary to address the educational experience to explore and develop the knowledge we need for education. It can be said that the knowledge of experience, leads us to ask ourselves about the meaning of the experience and what it means. What was revealed is that the formation of trainers is a relationship of alterity.

## **Introducción**

Ante las condiciones del mundo actual, de desigualdad, inequidad, de pobreza, exclusión y deserción escolar, entre otras problemáticas y la necesaria participación de los docentes para atender los retos que la sociedad y la educación demandan, y por otra parte, desde mi experiencia de más de treinta años en proyectos de formación de formadores, en educación media superior, superior y de posgrado, tanto en docencia como en investigación, surgió la necesidad de ir más allá de la educación formal, de investigar la *experiencia formativa* de los formadores de formadores desde su propia voz, desde su vivencia y su interpretación, consideré necesario y fundamental escuchar a formadores de formadores e indagar cómo aprendieron a ser profesores de profesores, cómo construyeron su bagaje, su saber docente, desde su propia *experiencia formativa*.

La formación de docentes universitarios ha sido estudiada y analizada desde diferentes enfoques y proyectos. En el siglo XX en la Universidad Nacional Autónoma de México, se concibió la necesidad de formación de formadores, es decir, formación de los profesores que orientaran o contribuyeran al proceso formativo de los profesores de bachillerato y de licenciatura. También se consideró formación de formadores, a partir de cursos, diplomados, maestrías, es decir, desde la educación formal, y que para ser profesor universitario ha bastado con ser licenciado en el campo de conocimiento de la asignatura que se imparte, si bien es indispensable conocer el contenido disciplinario de la asignatura, no es suficiente. Se ha reconocido que para ejercer la docencia profesionalmente en los niveles universitarios es necesario formarse, al menos, en el campo de la didáctica y del

*currículum* tanto en aspectos teóricos como metodológicos para intervenir en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

Diversos teóricos e investigadores<sup>1</sup> que abordan formación docente como objeto de estudio, indican que el concepto formación va más allá de acreditar cursos y de aplicar las tecnologías en boga. Señalan que es necesario conocer las dimensiones que se enlazan en la práctica, para que cada docente a partir de la reflexión crítica se asuma como agente transformador en y sobre su práctica, por medio de la investigación.

Formación de formadores no sólo se constituye a partir de la educación formal, de los programas escolarizados como cursos, diplomados, maestrías etcétera, es necesario recuperar sus concepciones y su *experiencia en y sobre* la práctica, para reflexionar en su acción profesional, para detectar aquellos aspectos o necesidades de aprendizaje que le permitan reconstruir su actividad docente, lo cual implica necesariamente que el formador se involucre en el análisis y en la crítica de su práctica. Por tanto, es necesario escuchar la voz del formador para analizar cómo piensa y qué acciones transformadoras ocurrieron en sus prácticas docentes. La transformación de la persona, a partir de su *experiencia* y de su relación con los otros, son elementos constitutivos de una de las teorías de la formación docente, la teoría de formatividad de Honoré (1980).

---

<sup>1</sup> Acosta, Alarcón, Cáceres y Eusse, 1999; Arredondo, Uribe y West, 1979; Botella 2019, Car y Kemmis, 1998; Car, 1998; Chehaybar y Ríos, 1996; Contreras y Pérez de Lara, 2013; Díaz Barriga, 2002; Elliot, 2000; Ferry, 1990; Freire, 1973, 2012; Gimeno, 1989, Gimeno y Pérez, 2000; Grundy, 1991; Hernández y Sancho, 1989; Honoré, 1980; Gil Antón, 2019, Mamaqui y Miguel, 2011; Monroy, 2013; Porlán, et al., 1997; Rockwell, 2009, 2012; Shön, 1992, Tardif, 2019.

Diversos trabajos publicados en el Estado del Conocimiento sobre formación docente en México, en la década anterior, por ejemplo, Ducoing y Fortoul (2013) señalan que más allá de la formación escolar, están presentes otras *experiencias formativas* en los profesores, por ejemplo, su trayectoria profesional, el contexto social, sus creencias, valores y expectativas; su propia historia y sus motivaciones.

La *experiencia* de compartir el espacio académico con académicos formadores de docentes en el Diplomado “Formación del Docente en Educación a Distancia” (FDED), que ofreció la CUAED de la UNAM, desde 2005 hasta 2014, me llevó a plantear la necesidad de indagar, desde su vivencia, cómo se formaron las formadoras de formadores y descubrir cómo se construyó el saber docente desde la *experiencia* y con qué significados y sentidos.

Elegí cuatro formadoras de formadores para la investigación. Ellas son académicas, pioneras en proyectos de formación de formadores, en dependencias o centros de trabajo como la Comisión de Nuevos Métodos, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el Sistema de Universidad Abierta (SUA), la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Desde los años 70 impulsaron la formación de formadores, en la UNAM. Además de su larga trayectoria en formación docente, se caracterizan por sus aportes académicos en el tema y particularmente por su relación con los otros, por abrirse a la alteridad con sus alumnos, ponerse en juego desde sí para abrirse a la *experiencia* del otro, alimentando la posibilidad de que las relaciones educativas para con sus alumnos puedan ser además de una *experiencia*, el reconocimiento de relaciones

auténticas, plenas, abiertas al encuentro con otro, y acompañando a sus alumnos en su trayectoria formativa profesional y de vida (Contreras y Pérez de Lara,2013). Aspectos relacionales que fueron referidos por sus alumnos y que pude apreciar durante su práctica docente. También fueron elegidas para enriquecer esta investigación por la posibilidad de ofrecer, desde su *experiencia*, de su reflexión crítica y del análisis de su proceso formativo, respuestas para la construcción del saber docente y para atender las necesidades de formación de los estudiantes - profesores. Una vez realizada la investigación, se aprecia que las maestras formadoras de formadores, encontraron en su docencia, significados y sentidos en su vida y su vida ha dado, significados y sentidos a su docencia, que invitan a la reflexión y a la recuperación de sus *experiencias* para formación de formadores universitarios.

El objeto de este estudio fue descubrir si las formadoras de formadores, a partir de su formación y con base en sus *experiencias* educativas, personales, así como de la reflexión crítica y transformadora de su docencia, lograron construirse y reconstruirse como formadoras de formadores. Desvelaron su proceso de construcción del conocimiento tácito, es decir el bagaje (*know how*) propio de las formadoras de formadores, para revelar cómo aprendieron a ser profesoras de profesores. En este trabajo la recuperación de las *experiencias* de formación de las formadoras ha sido relevante para conocer sus procesos de resignificación en su formación y desde su práctica docente.

En este estudio sobre la *formación de las formadoras*<sup>2</sup>, nos propusimos conocer y generar una aproximación a la visión de los *significados y sentidos* que tienen las formadoras participantes de nuestra investigación en el contexto de su propio *proceso formativo* y en su práctica docente. Esta investigación tuvo la intención de conocer la *experiencia formativa* de las docentes formadoras de formadores, para revelar, tanto el proceso vivido, como el saber docente, que de acuerdo con Rockwell (2009) es el “conocimiento integrado a la práctica, el *Know how*, en lugar del *know that*”. (p.27)

El objeto de nuestro estudio fue conocer, desde la voz de las docentes que impartieron el Diplomado FDED, los significados y sentidos en su formación como formadoras de formadores y en su práctica docente. Esto es comprender el proceso de formación de las formadoras, desde su propia voz y desde su *experiencia* social, institucional y de manera fundamental desde la dimensión personal. Recuperar la construcción de los significados y sentidos de la *experiencia* formativa, fue recobrar la construcción del conocimiento tácito para ser profesoras de profesores; es indagar cuál es el bagaje (*know how*), “el saber cómo” se formaron las formadoras y cuál el *know why*, “saber por qué” decidieron ser formadoras de formadores.

---

2 En esta investigación se seleccionaron a cuatro docentes para ser entrevistadas. Por lo que nos referimos a las docentes participantes como formadoras de formadores

Los objetivos específicos fueron:

- Investigar cómo las docentes formadoras de formadores aprendieron a ser profesoras de profesores.
- Conocer el proceso de construcción del conocimiento tácito, es decir el *know how* de las docentes formadoras de formadores.
- Comprender con base en qué significados y sentidos las docentes formadoras de formadores construyeron, modificaron, recrearon, reprodujeron o transformaron su práctica docente.
- Indagar si las docentes formadoras de formadores, que impartieron el Diplomado, a partir de su formación y de sus *experiencias* educativas y personales, así como de la reflexión sobre su docencia, resignificaron su práctica y dieron sentido a la profesión docente desde una perspectiva, reflexiva, crítica y transformadora.

Las preguntas guía de la investigación fueron:

¿Cómo las formadoras de formadores aprendieron a ser profesoras de profesores?

¿Cómo ha sido el proceso de construcción de conocimiento tácito es decir el *know how*, el “saber cómo” de las formadoras de formadores?

¿Con base en qué significados y sentidos, las formadoras de formadores construyeron, modificaron, recrearon, reprodujeron o transformaron su práctica docente?

¿Las formadoras de formadores, que impartieron el Diplomado, a partir de su formación y de sus *experiencias* educativas, así como de la reflexión sobre su docencia, resignifican su práctica y dan sentido a la profesión docente desde una perspectiva, reflexiva, crítica y transformadora y si las ha impulsado a ser formadoras de formadores?

La investigación fue cualitativa, con base en los planteamientos metodológicos de Bertely, 2000; Geertz 1995; Goetz y LeCompte, 1988; el enfoque sobre la construcción del saber docente integrado a la práctica, que propone Rockwell, 2009; el proceso de investigación inductivo e interpretativo que proponen Strauss y Corbin, 2002, en la Teoría Fundamentada; Woods, 1996;), desde el enfoque de interaccionismo simbólico de Woods (1996) y desde la perspectiva de la *experiencia* educativa (Contreras, 2013; Contreras y Pérez de Lara, 2013). El proceso de investigación fue inductivo e interpretativo. Por medio de entrevistas a profundidad, se investigó a cuatro formadoras de formadores. A partir de sus relatos, revelaron significados y sentidos de sus procesos formativos. Se llevó a cabo, la reflexión y el análisis de lo expuesto por las participantes, para establecer un diálogo teórico – empírico, que reveló la necesidad de recuperar, la participación de los docentes en sus propios procesos formativos, desde sus necesidades, sus *experiencias* y por medio de la reflexión crítica. y que la docencia es una relación humana e implica una relación de alteridad.

El estudio se justificó, en tanto que los resultados obtenidos en esta investigación aportan conocimientos pedagógicos sobre los procesos formativos de las formadoras de formadores y, por tanto, pueden ser considerados para enriquecer los programas de

formación de docentes universitarios en la UNAM, particularmente en los programas que la CUAED ofrece a profesores del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia y específicamente a los docentes formadores de formadores del Diplomado FDED.

Esta tesis contiene tres capítulos. En el capítulo 1 titulado: Contexto y antecedentes de la formación de formadores, se mencionan brevemente los proyectos curriculares de la UNAM que incluyeron la formación docente. También se muestran aspectos relevantes sobre las perspectivas actuales de la investigación sobre formación de formadores en educación superior y, por último, se presentan las bases teóricas que dieron origen al estudio. Al tratarse de una investigación cualitativa, durante su desarrollo se reconocieron otros conceptos que surgieron a partir de los datos empíricos.

En el capítulo 2 se presenta el **marco** metodológico de la investigación que es de corte cualitativo con entrevistas a profundidad, se da cuenta de los criterios de elección de las participantes -formadoras de formadores-, y de la guía de la entrevista. También se expone cómo se realizaron las entrevistas y las fases para recolectar los datos, así como la estrategia metodológica para el análisis de la entrevista cualitativa.

El capítulo 3, se titula: Experiencias, significados y sentidos en la construcción del saber docente. Las voces de la experiencia en la formación de formadoras. Se refiere al análisis de los datos y resultados. Contiene cuatro ejes de análisis, subcategorías y micro categorías, que se construyeron a partir de los datos y de su interpretación. Se respetó la voz

de las maestras formadoras participantes y se siguió la línea en el tiempo que ellas, trazaron al narrar sus *experiencias*.

Las subcategorías y sus microcategorías, se presentan en el texto en cada uno de los ejes de análisis.

El primer eje de análisis es: *experiencias formativas* en el contexto familiar, social, cultural y político, en la infancia y adolescencia. El segundo eje de análisis: *experiencias formativas* en educación formal. El tercer eje de análisis: *experiencias formativas* en la práctica docente y el cuarto eje de análisis: formación de formadores: *experiencias*.

- a) Eje de análisis: *experiencias* formativas en el contexto familiar, social, cultural y político.

Son situaciones vividas en el ámbito familiar que son consideradas relevantes, es decir, *experiencias*, que, por su impacto en la formación de la persona, significaron su proceso de formación, como formadora de formadores. Son las vivencias significativas, que dejan huella, que se tienen y llevan a la reflexión por su significado y por tanto son *experiencias formativas* (Contreras y Pérez de Lara, 2013).

- b) Eje de análisis: *experiencias* en educación formal.

Alude a las *experiencias* en los programas formativos en educación formal. Nos referimos a los estudios realizados en los planes o programas de estudio que tienen como finalidad aportar o lograr saberes pedagógicos, curriculares, disciplinarios o de uso de las

tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación. Se revelaron *experiencias*, significados y sentidos en su formación como formadoras en programas de educación formal.

c) Eje de análisis: *experiencias* en la práctica docente.

Este eje se refiere a la práctica docente para indagar si las participantes otorgaron significado y sentido formativo a sus *experiencias* en su práctica docente y de manera específica en formación de formadores. En la práctica docente que construyeron un saber práctico, con base en su *experiencia* cotidiana con sus alumnos. Al igual que Tardif (2004) se refirieron a que, en la práctica docente, los maestros en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Son saberes que brotan de la *experiencia*, lo cual se encarga de validarlos. Son saberes que se incorporan a la *experiencia* individual y colectiva, en forma de hábitos y de habilidades, como el saber hacer y el saber ser. De manera específica Tardif (2004) los llamó “saberes experienciales o prácticos”. (p. 30).

d) Eje de análisis: *experiencias* en formación de formadores.

Este eje revela las *experiencias*, significados y sentidos de las formadoras en los procesos específicos de actuación en formación de formadores.

En los cuatro ejes de análisis con sus subcategorías y micro-categorías se muestra la relevancia de conocer el proceso formativo de las formadoras, desde su propia *experiencia*, reflexionada y narrada a la luz de la entrevista. del papel que tiene la familia y el contexto

social, cultural y político en que se formaron y los caminos recorridos para finalmente tomar la decisión de dedicarse a la docencia y concretamente a la formación de formadores. En el proceso del estudio se reveló que la *experiencia* es el detonador de la construcción del saber docente y de la formación misma como persona y como formadora de docentes, como se puede apreciar en los relatos en cada uno de los ejes de análisis y sus subcategorías y micro categorías. Se concluye que además de la formación formal, disciplinaria y pedagógica de la formación de formadores, es necesario abordar la *experiencia* educativa para explorar y desarrollar el saber que necesitamos para la educación. Se puede decir que el saber de la *experiencia*, nos remite a preguntarnos por el sentido de lo vivido y de lo que significa. Lo que se reveló es que la formación de formadores es una relación de alteridad que fundamenta y da sentido a Ser maestra.

## **CAPÍTULO 1. Contexto y antecedentes de la formación de formadores**

El objetivo de este capítulo, en primer lugar, es exponer el surgimiento de algunos proyectos curriculares de formación docente y de formadores de formadores en la UNAM, desde fines de la década de los años sesenta a la fecha. Estos son referentes contextuales de la experiencia de las formadoras participantes en esta investigación. En el segundo apartado nos referimos a algunas de las investigaciones con nuevas orientaciones y perspectivas que se han centrado en la formación de formadores. Enseguida abordamos el fundamento teórico que dio sustento inicial a la investigación, y además se presentan los referentes conceptuales en los que se apoya el trabajo.

La UNAM ha desarrollado diversos proyectos curriculares de formación de los docentes y también de formación de formadores que fueron el contexto institucional en el que se formaron las maestras participantes en este estudio, y que de manera sucinta presentamos.

### **1.1. Devenir de la formación de formadores en la UNAM**

La integración de profesionales de diferentes campos disciplinarios a la docencia universitaria en la UNAM, tiene diversos caminos, según las épocas y los contextos. Asimismo, en el devenir histórico los proyectos curriculares y los programas de formación docente tienen diferentes enfoques didácticos en los que subyacen distintas concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, del papel del profesor y del alumno. También se advierten fundamentos epistemológicos heterogéneos en las propuestas pedagógico-

didácticas, tanto en los programas, como en los contenidos, en las estrategias docentes y en la evaluación.

Algunas ideas sobre distintas perspectivas didácticas representativas en la formación docente en educación superior, las podemos encontrar en Pansza, Morán y Pérez (2003:48). Ellos distinguen tres corrientes didácticas en las que se ha desarrollado la educación formal: la didáctica tradicional, la didáctica de la tecnología educativa y la didáctica crítica. La relevancia de presentar algunos aspectos de las corrientes didácticas en este apartado, radica en ofrecer un fundamento explicativo de la experiencia de las formadoras de formadores y de mi actividad como investigadora en didácticas diferentes en las que ellas y yo hemos participado, ya sea como alumnas, docentes, creadoras de proyectos o como formadoras de formadores.

Se puede decir que durante las dos terceras partes del siglo XX, se privilegió como único requisito para ingresar a la actividad docente en la Universidad ser profesionista reconocido académicamente en el campo de la disciplina que se impartía. Durante el último tercio del siglo pasado con los avances de la pedagogía, la psicología, la didáctica y la tecnología educativa se crearon en la UNAM proyectos curriculares innovadores para la formación de profesores con nuevos enfoques educativos, como el Centro de Didáctica, y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) entre otros. El propósito fue formar a los profesores para proyectos curriculares de vanguardia y de creación en los años setenta como, por ejemplo, el Colegio de Ciencias y Humanidades, El Sistema de Universidad Abierta, el Plan A-36 de Medicina General Integral, entre otros. También se inició la

Maestría en Enseñanza Superior y la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

A partir del año 2000 en la CUAED, se desarrollaron programas de formación docente en la modalidad mixta o combinada, *blended learning*, es decir se impartieron de manera presencial y en línea, uno de ellos fue el Diplomado Formación Docente en Educación a Distancia, que fue el espacio en donde surgió el interés por desarrollar ésta investigación.

La tradición para ejercer el oficio docente se transforma. Para ser profesor universitario ya no basta con saber la asignatura. Se considera a la docencia como una profesión que necesita otros saberes que ofrecen los diversos campos disciplinarios, como la pedagogía, la didáctica, la psicología, la sociología y la tecnología educativa. En el devenir de la formación de formadores se pueden identificar diferentes concepciones de la formación de formadores.

### **1.1.1. Educación formal en la disciplina**

En la didáctica tradicional de los siglos XIX y XX, y en la entonces Universidad Nacional de México en 1910, la formación para la docencia se centró en la oratoria y en la exposición de contenidos. La experiencia para ser profesor era validada y reconocida desde el desarrollo de la profesión de la disciplina que se ejercía, es el caso de la enseñanza de la medicina. (Uribe, 2009).

En las instituciones de educación superior de México, fue tradición el ingreso de profesionales de distintas disciplinas (medicina, arquitectura, derecho, etc.), es decir, bastaba que los profesores universitarios contaran con una formación inicial disciplinaria para ejercer la docencia (Acosta, Alarcón, Cáceres y Eusse, en: Chehaybar y Ríos, 1996; Monroy, 2014). Ser profesor en la UNAM, había sido considerada una distinción. Por ejemplo, en el caso de la Escuela de Medicina el nombramiento era *ad honorem*. No se consideró una formación adicional a la disciplinaria para ser profesor.

En la didáctica tradicional subyace la perspectiva académica, que se refiere a la acumulación de conocimientos “enciclopédicos”, se trata de formar un hombre conservador de la cultura y de los conocimientos (Pérez en Monroy, 2014). En la institución educativa se privilegió la docencia donde el profesor transmitía conocimientos a sus alumnos, quienes los recibían por medio de la cátedra, de la voz, de la repetición y memorización (Uribe, 2009).

La característica de este modelo de formación de profesores con enfoque didáctico tradicional es la transmisión y acumulación de conocimientos. Esta perspectiva perdura, hasta la fecha en instituciones de educación superior y ha sido llevada a proyectos de educación a distancia desde fines del siglo veinte. Ejemplo de ello es la incorporación de la tecnología de la información y la comunicación, del Content Management System (Dabney, Thomas, Trujillo, Washington & Gene, 2004) que dicho de manera práctica y con base en mi experiencia, se trata de la digitalización de contenidos alojados en una plataforma o sistema, para que sean resumidos, memorizados y repetidos por los alumnos. Si bien, se

crearon nuevos proyectos de formación de formadores con nuevos enfoques didácticos, a la vez perdura la didáctica tradicional.

### **1.1.2 Formación de formadores en los ámbitos pedagógico, didáctico y tecnológico**

A mediados del siglo pasado surgió en Estados Unidos de Norteamérica la corriente didáctica de la tecnología educativa, centrada en el conductismo y diez años después a fines de los años sesenta llegó a México, y enalteció el papel del profesor a la mera aplicación de estrategias y técnicas programadas por un experto en planeación, (Pansza, en: Pansza, Pérez y Morán, 2003). Para ser profesor universitario había que capacitarse en la aplicación de cartas descriptivas elaboradas por el “experto” en planeación y sobre todo en la aplicación de técnicas didácticas y en el uso de recursos de aprendizaje como proyectores de filmas, de cuerpos opacos y de acetatos.

Al docente se le consideró un “ingeniero conductual” (Morán, en: Pansza, Pérez y Morán 2003:170). En ese tiempo surgieron los cursos de micro enseñanza para modelar la expresión no verbal o la expresión corporal del docente. Estamos hablando de la formación solo desde una perspectiva técnica, desde la sistematización de la enseñanza, del desarrollo de las técnicas y de recursos tecnológicos. La formación docente se redujo a la capacitación técnica de la docencia. La didáctica de la tecnología educativa tiene su correspondencia en la perspectiva técnica:

Otorga prioridad a la aplicación del conocimiento. El ideal es la formación de profesores expertos en el saber hacer y en hacerlo bien con base en la eficiencia y la eficacia (...) perspectiva que no reclama la

presencia de un profesional en los procesos educativos, bastan personas con dominio técnico. (Monroy, 2014:5).

Schön (1992) considera que, “la racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que deviene de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación contemporánea” (p.12) que se caracteriza por considerar la validez del conocimiento, ya dado, “elaborado y aprobado por los expertos” (p.12), por tanto, estático, donde el docente no participa y solo se concreta a aplicar técnicas.

Monroy (2014) menciona que desde la tecnología educativa “los profesores reducen su práctica a lo que dictan los expertos, pero al mismo tiempo mutilan la capacidad de desarrollo del docente pues se vulnera la dignidad de la profesión” (p.6) y se elimina la creatividad, la autonomía y la libertad.

Ejemplos de la didáctica de la tecnología educativa y de la perspectiva técnica se pueden encontrar en diversos sistemas educativos en línea, cuando un experto en contenidos, es quien ha elaborado el diseño instruccional, para que profesores y alumnos, sigan el instructivo, diseñado en una carta descriptiva, con tiempos y movimientos, alojado en Learning Management System (LMS), es decir en una plataforma. El aprendizaje se mide a través de la aplicación de exámenes de opción múltiple, de falso y verdadero, listas de cotejo, instrumentos diversos, que se basan en la memorización y en el seguimiento de procedimientos en tiempo y forma.

Los sistemas de educación superior abierta y a distancia, de manera general han orientado la formación docente desde las perspectivas académica y técnica. Este enfoque se puede encontrar en diversos programas de capacitación de profesores, en las instituciones de educación superior.

Los Centros de formación docente y de formadores de formadores fueron creados para dar respuesta, no solo al aumento de la matrícula universitaria, sino que, se diseñaron currículos con nuevos enfoques pedagógicos, que consideraron la necesidad de la formación docente, al respecto Morán (1987) señaló:

El Centro de Didáctica de la UNAM, creado en 1969, es una de las instancias pioneras en la tarea de formación de profesores universitarios en México.

La primera de etapa de este Centro se inscribe en el desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria. Los propósitos que lo animaron en este periodo fueron promover el interés y la sensibilización de los profesores sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; proporcionarles una formación introductoria a la didáctica general y a didácticas especiales; promover el intercambio de experiencias sobre su práctica docente, a través de coloquios, conferencias y otros eventos, la creación y consolidación de unidades académicas para la formación de profesores y para prestar servicios educativos dentro de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades de los estados.

Así fue como las actividades del Centro de Didáctica tomaron dos grandes rumbos: por un lado, el de satisfacer las demandas de la formación de profesores de la propia UNAM y, por el otro, la colaboración permanente con el Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos Enseñanza Superior, la cual se pone en marcha en 1972.

Es un hecho que los centros creados en las universidades y los programas de formación de profesores, en México, viven su época de mayor estímulo y desarrollo en la década de los setentas. (p.2.).

La UNAM, a partir de 1969 dio un fuerte impulso a la formación de los profesores en los aspectos didácticos con base en el uso de la tecnología educativa, con motivo del surgimiento de modelos curriculares innovadores, que se caracterizaron por la vinculación teoría-práctica, así como la docencia-investigación. La problematización fue el método didáctico para la construcción del conocimiento; la organización curricular fue por módulos o por áreas de conocimiento y desde luego un eje transversal fue la investigación. Con este nuevo enfoque, vieron su nacimiento el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y el Sistema de Universidad Abierta (SUA), al respecto Domínguez (en: Sánchez,1990) apuntó:

El Rector Pablo González Casanova (1970-72) llega al puesto más alto de la UNAM en momentos difíciles: Octubre de 1968 dejó una secuela de enseñanzas, tales como la necesidad de intensificar y consolidar la modernización y administrativa de las universidades mexicanas; el proceso de masificación en que estaban ya o comenzaban a involucrarse las universidades públicas del país; las demandas de cambios significativos en economía, política social, por parte de la sociedad civil y el propio Estado mexicano. La gestión del Dr. González Casanova como Rector no fue temporalmente larga (mayo 1970 a noviembre 1972), pero sí fecunda en cambios y transformaciones de trascendencia.

Entre éstos últimos hay que aludir a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en sus tres niveles de Bachillerato, Licenciatura y Posgrado; el Sistema de Universidad Abierta, iniciativa ésta que consistía en cambiar el papel tradicionalmente receptivo y estático de una universidad a la espera de nuevos alumnos por la actitud distinta en que la universidad va a la empresa, al campo y a la casa; la descentralización de la UNAM, proponiendo varias sedes: Cuernavaca, Salazar y Cd. Sahagún. A todo ello, se añaden los cambios en la normatividad universitaria, en

especial, la aprobación del Estatuto del personal académico que ofrece salidas institucionales para crear un sólido y competente cuerpo docente, gracias a los nombramientos de profesores de tiempo completo y a la creación de la carrera académica del profesor y del investigador. (p.6).

Además de la creación del Centro de Didáctica, del CCH y del SUA, surgió la necesidad de la formación de los profesores en una nueva visión de la educación superior y media superior. En 1973 se fundaron las Escuelas Nacionales de Enseñanza Superior (ENEP's); en la Facultad de Medicina se inició en 1974 el Plan de Medicina General Integral A-36, con un currículum organizado por módulos; la Maestría Enseñanza Superior se estableció en 1974, en la Facultad de Filosofía y Letras; el CISE se instituye en 1977 y en el año 2000 en la CUAED, se impulsa la formación de profesores para el Sistema Abierto y se inicia con la incorporación del uso de plataformas (LMS) para para formación docente en modalidad mixta, presencial y en línea. En 2005 se inicia con la Maestría en Docencia para Educación Media Superior (MADEMS).

Los nuevos proyectos educativos con innovadores enfoques pedagógicos requerían de un gran número de profesores; con una visión distinta de la educación tradicional y con una formación *ad hoc* a los nuevos enfoques curriculares. Ante la necesidad de la formación y capacitación en el campo de la didáctica y el uso de la tecnología educativa, se desarrollaron diferentes proyectos de actualización docente, capacitación técnica y formación Didáctico-Pedagógica con distintos enfoques epistemológicos. Así, para ejercer la docencia universitaria surgió la formación de formadores de docentes.

### **1.1.3 Formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades**

En la década de los años setenta el Rector Doctor Pablo González Casanova y del Valle (Gaceta Amarilla CCH, 1971) con una visión innovadora reconoció que los profesores requerían capacitación y formación en el ámbito de la didáctica, que no bastaba con formación y actualización en el campo disciplinario por lo que fomentó y desarrolló proyectos de formación de los profesores a partir de cursos, seminarios, talleres y especialidades con contenidos referidos principalmente al campo de la didáctica y el currículum.

El Doctor Pablo González Casanova y del Valle asignó al Centro de Didáctica la tarea de formar a los profesores en el ámbito de la didáctica y en el uso de la tecnología educativa, para fortalecer el nuevo proyecto innovador de bachillerato, el Colegio de Ciencias y Humanidades. En 1972, al Centro de Didáctica se le asignaron dos proyectos de formación, uno vinculado con el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES, y otro para la formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, de acuerdo con el nuevo modelo educativo que se impulsó.

### **1.1.4 Formación docente en el Plan de Medicina General Integral A-36**

Otro proyecto curricular que revolucionó la formación y capacitación de los profesores fue el Plan de Medicina General Integral A-36 de la carrera de médico cirujano que inició en mayo de 1974, en la Facultad de Medicina de la UNAM. Un aspecto fundamental fue la incorporación de profesores a un proceso formativo para la tutoría y para la

comprensión, elaboración y desarrollo del nuevo plan de estudios, desde un enfoque interdisciplinario y modular.

Los profesores y tutores participaron en la elaboración de los programas de los módulos, en la elaboración de material didáctico, en las prácticas en el aula, en las clínicas y en la comunidad y en la elaboración de instrumentos de evaluación. El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) fundado en 1970 con financiamiento de internacional, se encargó de formar y capacitar a los profesores desde el enfoque didáctico de la tecnología educativa.

#### **1.1.5. El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Formación docente e investigación educativa**

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, se creó en 1977, con la fusión de la Comisión de Nuevos Métodos y del Centro de Didáctica, fundados en 1969 una de sus funciones fue fortalecer la formación docente y la formación de formadores (Morán ,1987; Pérez, 1987; Hernández, 2007; Sánchez, 1990;).

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) constituyó un esfuerzo de la Universidad para generar modelos de innovación educativa y realizar tareas de elaboración teórica en este campo, respondió así a las necesidades de los nuevos tiempos que demandan una permanente superación de la calidad académica. Como se declara en los registros de la UNAM,

Los propósitos fundamentales del Centro se han orientado hacia la investigación y generación de conocimientos que expliquen el desarrollo y las perspectivas de la educación, así como los problemas que enfrenta la educación superior; colaborar con las reformas emprendidas por las facultades y escuelas de la UNAM; y promover la superación de la calidad de la enseñanza.

Lo anterior se ha llevado a cabo mediante diversos proyectos de investigación, programas de docencia, mejoramiento de la infraestructura e instalación de los laboratorios de cómputo y robótica, lo cual ha reportado los siguientes frutos: asesorías, organización de encuentros académicos, miles de horas de docencia, un banco de datos sobre educación superior, así como ediciones y publicaciones diversas. (Memorias UNAM,1983).

Pansza (en Pansza, Pérez y Morán, 2003) señaló, que a mediados del siglo XX surge una pedagogía en contraposición a los principios de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen...cuestiona radicalmente a la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir su ideología. Esta corriente aplica una didáctica crítica que, toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Pansza, 2003:57).

La sociedad demandó una educación que diera respuesta a las problemáticas educativas y sociales. La educación, requirió ser renovada y de la construcción continua de propuestas alternativas con los profesores, con los alumnos y las instituciones. De manera puntual Pansza (en Pansza, Pérez y Morán, 2003) señaló que:

Nuestra época está marcada por la necesidad de una renovación de la enseñanza, de una renovación fundamental, que no puede ser separada del replanteamiento de la sociedad (...) Dicha renovación, profesores y

alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo. La acción y reflexión de docentes y alumnos deberán recuperar el valor de la afectividad que hasta hace relativamente poco tiempo fue considerada como un obstáculo o que no fue bien valorada, en su real dimensión, para el desarrollo de profesores y alumnos. La necesaria renovación en la enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones, en diversos niveles. (p.59).

El llamado que hizo Pansza para la renovación de la enseñanza es un proceso dialéctico, por medio de la acción y la reflexión tanto de profesores como de alumnos. Además, recupera el valor de la afectividad para el desarrollo de los alumnos y profesores. Es una renovación que implica un proceso de concientización de profesores, alumnos, sin perder de vista el análisis de las instituciones. Ese fue el telón de fondo en el que surgieron los proyectos de formación docente y de formación de formadores en una nueva etapa con el CISE.

Las funciones del CISE se centraron durante veintiún años en la formación docente, en el uso educativo de la tecnología y en la formación de formadores de docentes, así como en la investigación educativa y la extensión de sus servicios a otras instituciones educativas de educación media superior y superior del país y del extranjero, así como en la difusión de las investigaciones, con la fundación en 1978, de la Revista Perfiles Educativos. (Chehaibar, y Paniagua, E., 2009).

“El CISE tuvo una de las mayores hemerotecas del país” (Martínez,1996:17). Se impartieron cursos a docentes en ejercicio, de actualización didáctica (Subprograma A), especializaciones para el ejercicio de la docencia (Subprograma B) y para la formación en investigación educativa (Subprograma C), así como seminarios y cursos creados ex profeso para egresados de las especializaciones, como el seminario sobre coordinación de grupos de aprendizaje, con becas, cuyo objetivo fue la formación de formadores de docentes. También se impulsó el desarrollo de investigaciones educativas con la participación de los docentes egresados de los subprogramas.

Alrededor de veinte mil profesores se formaron en las aulas del CISE. EL Centro se constituyó en pionero en formación docente no sólo para la UNAM, sino para las Instituciones de educación media superior y superior nacionales y del extranjero. Las y los docentes que dieron vida al CISE son investigadores que por sus investigaciones y publicaciones son referentes en el ámbito educativo nacional, así como de Hispanoamérica y de otras latitudes como, Portugal, Francia y Canadá por mencionar algunas.

En febrero de 1997, siendo director del CISE el Médico Cirujano José Manuel Álvarez Manilla, el entonces Rector de la UNAM, Doctor Francisco Barnés de Castro, eliminó el CISE del organigrama de la institución. Los argumentos fueron de orden administrativo. Nunca hubo respuesta a cientos de solicitudes de docentes, de investigadores, de organismos nacionales y extranjeros enviadas a rectoría de la UNAM pidiendo una explicación sobre la desaparición del Centro. El CISE no ha sido sustituido; a más de veinte

años de su eliminación, la UNAM no cuenta con una dependencia que tenga las funciones que le fueron otorgadas al CISE, por ejemplo, la formación de formadores.

La desaparición del CISE creó un vacío en formación de formadores; a la fecha, no se ha insertado ningún proyecto que pretenda atender a los 39,500 académicos de la UNAM, en los que se concentran 48,758 nombramientos para la docencia, cifras tomadas de la agenda estadística de la UNAM, en el corte, de febrero de 2016.

#### **1.1.6 Formación de maestros en Enseñanza Superior**

Otro ejemplo dirigido a formación de formadores se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras. En 1974, inició la maestría en Enseñanza Superior. La función prioritaria de la maestría fue la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación en el nivel terciario, esto es en los aspectos relacionados con la enseñanza superior. El objetivo fue "formar profesionistas aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias, capacitándolos para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y para las actividades de divulgación". (Programa de Posgrado en Pedagogía, División de Estudios de Posgrado, UNAM. (2016). Años después, en 1980 inició la Maestría en Enseñanza Superior en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Ambas Maestrías fueron canceladas el 26 de noviembre de 1998. (Programa de Posgrado en Pedagogía. División de estudios de Posgrado, UNAM).

### 1.1.7 Formación en Docencia para la Educación Media Superior

El Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se centra en la formación didáctica de los profesores de bachillerato en la UNAM, es vigente.

El Programa fue aprobado por el Consejo Universitario el 26 de septiembre de 2003, y entró en operaciones en febrero de 2004, en los campos de conocimiento de: Biología, Ciencias Sociales, español, Filosofía, Física, Historia, Matemáticas y Química.

El Proyecto de adecuación y modificación del Plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, fue *aprobado* por el Comité Académico el ocho de abril de 2013. También recibió la *Opinión favorable del Consejo Asesor del Sistema universidad Abierta y Educación a Distancia* el 14 de enero de 2015 y también obtuvo la *Opinión favorable del Consejo de Estudios de Posgrado* el día 19 de febrero de 2015, así como la *Aprobación* del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes el 10 de abril de 2015; fue publicado por la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM en 2016, las entidades académicas participantes son la Facultad de Ciencias, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Filosofía y Letras, también la Facultad de Psicología, la Facultad de Química y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. También la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, el Instituto de Investigaciones Filológicas, el Instituto de Matemáticas y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior destaca, desde 2003, por su enfoque multidisciplinario, la experiencia de su planta docente y el respaldo de las diversas entidades académicas que la conforman. El grado que se otorga: Maestro en Docencia para la Educación Media Superior. Los campos de conocimiento que comprende son: Biología, Ciencias Sociales, español, Filosofía, Física, francés, Geografía, Historia, Matemáticas, Química, Letras Clásicas, inglés y Psicología (Proyecto de adecuación y modificación del Plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. (2016). Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM.).

En los diversos proyectos mencionados los profesores universitarios además de la formación inicial disciplinaria, reciben capacitación o formación didáctica, formación para la docencia. Por experiencia sabemos que la formación universitaria inicial en la disciplina y la formación didáctica y pedagógica son fundamentales para ejercer la docencia. En el transcurso de casi treinta años, desde la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos en 1969, hasta el cierre del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, en 1997, miles de profesores se formaron en esos Centros para la docencia y la investigación. Surgieron y se desarrollaron programas en formación de formadores de formadores, dirigidos a profesores en ejercicio y con formación docente. Desde fines del siglo pasado, la UNAM, no ha otorgado las funciones de formación de formadores de docentes universitarios, con el alcance que tuvo el CISE, no solo en la UNAM sino en el ámbito nacional e internacional.

### **1.1.8 Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Diplomado**

#### ***Formación del Docente en Educación a Distancia***

El Sistema de Universidad Abierta (SUA) fundado en 1972, por el Rector Dr. Pablo González Casanova y del Valle, y ahora CUAED, desde el año 2000, tiene la tarea de propiciar la formación y actualización de los docentes del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED). Diversas experiencias han sido encaminadas a formación de los docentes, ofreciendo cursos y diplomados, tanto presenciales como en línea y *blended learning*. Los formadores de docentes, responsables de elaborar y realizar los programas, a partir del año 2000, provinieron del CISE, para entonces ya desaparecido.

Uno de los programas dirigidos a la formación docente que perduró durante 9 años y fue impartido a doce generaciones de profesores–alumnos fue el Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia (Diplomado FDED), que se desarrolló en la CUAED, del 2005 al 2014 (Eusse y Cáceres, 2005, 2013). Se puede decir que el Diplomado mencionado fue el programa pionero en la CUAED, para la formación docente, en la modalidad blended learning. Fue también el primer programa aprobado por el Consejo asesor y el primer proyecto académico que surgió de distintas experiencias previas en el CISE y en otras dependencias universitarias nacionales e internacionales, en la modalidad presencial. Para la modalidad abierta, en la CUAED, el antecedente fue el diplomado de formación docente que se impartió de manera presencial, a la planta docente del SUA de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Posteriormente se impartieron diplomados similares, en la modalidad combinada, presencial, en línea y por videoconferencia grupal, a los docentes de la Universidad Juárez de Tabasco y en otro momento, para la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Con base en las experiencias mencionadas, una vez analizadas y evaluadas dieron origen al Diplomado FDED, se impartió, a docentes de diversas dependencias de la UNAM (Facultad de Arquitectura, FES Iztacala, Facultad de Medicina, Colegios de Ciencias y Humanidades, de la Facultad de Ciencia, de la Facultad de Veterinaria, Facultad de Ciencias Políticas, Preparatorias, entre otras), y en Universidades del país, públicas y privadas como la Autónoma de Tlaxcala, la Benemérita Autónoma de Puebla, la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad de Quintana Roo, el Instituto Politécnico Nacional, en el extranjero en la Universidad Central de Ecuador. El programa incorporó al Claustro de

profesores a egresados del diplomado. También, algunos de sus egresados han sido pioneros en sus centros educativos en el desarrollo de programas a distancia. Se presentan algunos aspectos del programa.

El Diplomado inició en junio del 2005 y de manera ininterrumpida se realizó en doce ocasiones. Concluyeron doce generaciones de profesores-alumnos; la última en septiembre de 2014. Los alumnos fueron profesores universitarios interesados en la educación a distancia. Ellos provenían de diferentes instituciones, desde distintos campos disciplinarios, así como desde diversos niveles educativos, medio superior, superior y de posgrado.

Los formadores de formadores que participaron en el Diplomado, fueron invitados a colaborar. En el transcurso de nueve años y de doce generaciones de profesores-alumnos, participaron diecisiete formadoras y formadores, no sólo de la CUAED y de su Centro de Alta Tecnología en Tlaxcala (CATED), sino también provenientes de diversas Facultades; de Ciencias Políticas y Sociales, de Filosofía y Letras y de Medicina; también fue invitada una docente-investigadora del Instituto Politécnico Nacional. En los últimos cinco años se conformó y consolidó un equipo de diez docentes formadores de formadores.

El Diplomado se desarrolló en la modalidad educativa mixta (*blended learning*), presencial, en línea y a distancia con una duración de 240 horas, en aproximadamente diez meses. Los programas de los siete módulos, su planeación e instrumentación didácticas están alojados en un sitio WEB diseñado en la plataforma Moodle.

Es importante destacar que se conformó un estilo de trabajo en equipo y colegiado con los docentes formadores que impartimos el diplomado, por lo que hemos compartido las actividades académicas desarrolladas en el aula presencial, en el aula virtual, en el sitio WEB, por videoconferencia y en las sesiones académicas, para dar seguimiento, a los aprendizajes de los alumnos.

También se ha trabajado de manera compartida en la elaboración, evaluación y actualización de los programas de los módulos y de los materiales didácticos; así como en el diseño, aplicación y evaluación de la configuración y eficiencia del sitio electrónico.

Coincidimos con los resultados de Barraza y Guzmán (2009:9) en su investigación sobre el trabajo colegiado en instituciones formadoras de docentes en el estado de Durango en México, al señalar que:

Los docentes manifiestan que los temas que se abordan en las reuniones de academia o colegiadas están centradas en cuestiones de carácter académico, en los procesos de enseñanza y aprendizaje; además, advierten que el trabajo colegiado ha propiciado espacios de discusión, de evaluación y en general de mejora en cuanto a la formación de los estudiantes y la actualización docente; ha contribuido a la construcción de una visión compartida. Estos hallazgos conducen a concluir que el trabajo colegiado ha influido favorablemente en la práctica docente y en la gestión escolar.

También coincidimos con que el trabajo colegiado fue un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, entre los docentes en la búsqueda de la mejora del programa del Diplomado FDED y de la propia formación de los formadores.

El Programa general del Diplomado y sus módulos, estuvo alojado en un sitio web.

En el portal del sitio web, se presentó Programa del Diplomado FDED, se expuso que:

Se analizarán los fundamentos teóricos y metodológicos desde la didáctica y las innovaciones tecnológicas que facilitan la planeación didáctica y el ejercicio del docente formador en su papel como asesor-tutor, para promover el aprendizaje significativo en sus alumnos, a partir de la contextualización curricular de su asignatura en la modalidad a distancia.

El objetivo de aprendizaje del diplomado se centra en que los participantes- docentes formadores elaboren la planeación didáctica del programa de la asignatura que imparten, tomando en cuenta los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y tecnológicos, requeridos para su desarrollo en la modalidad educativa a distancia (Eusse y Cáceres, 2005, 2013, 2015).

Cada uno de los módulos aporta a los participantes elementos para la elaboración de la planeación didáctica de su programa, en la modalidad a distancia, ya sea en línea o de manera combinada o mixta, es decir con sesiones presenciales y en línea y/o por medio del sistema de videoconferencia interactiva. El Programa del Diplomado estuvo alojado en <http://formaciondocente.cuaed.unam.mx/>

Los Módulos del Programa Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia son:

- Módulo I. Contextualización y fundamentación de la educación abierta y a distancia.
- Módulo 2. Planeación didáctica de los programas escolares en la modalidad a distancia.
- Módulo 3. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la educación a distancia.
- Módulo 4. Estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje en educación.
- Módulo 5. Recursos de información y comunicación para educación a distancia.
- Módulo 6. Ambientes virtuales y recursos de la Web 2.0 para la creación de entornos de aprendizaje.
- Módulo 7. El docente asesor en educación a distancia.

Eusse, O., Cáceres, R. (2011) Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia en <http://formaciondocente.cuaed.unam.mx/>

El Diplomado FDED, fue ubicado como un evento de educación continua de la CUAED. Desde su inicio en 2005, en la administración del Dr. Francisco Cervantes Pérez, se apoyó e impulsó el desarrollo del evento mencionado. Se estableció un proceso de

selección de los aspirantes con la finalidad de establecer un compromiso con ellos, de continuidad y conclusión del Diplomado. El ingreso de los participantes fue por medio de convocatoria dirigida a profesores en ejercicio de los niveles universitarios. También se convocó a instituciones educativas interesadas en la formación de sus profesores en la modalidad a distancia.

Se estableció cuota de inscripción, becas, y descuentos en el pago; o bien, se impartió por medio de convenio de colaboración, sin ningún costo, tal es el caso de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad de Quintana Roo, El Centro de Alta Tecnología de Tlaxcala y la Universidad Central de Ecuador. En el caso de la FES Iztacala y de la Facultad de Arquitectura, dependencias de la UNAM, que solicitaron el diplomado a la CUAED; éstas absorbieron la cuota de inscripción de sus profesores.

### **1.1.9 Formación de formadores en el nuevo milenio**

Ahora, a diecinueve años de haber iniciado el siglo XXI, coincidimos con Monroy (2014) al señalar:

Es posible afirmar que la mayoría de los profesores en el nivel medio superior y superior no tuvo formación inicial para la actuación docente, son profesionales que cuentan con abundancia y solidez de conocimientos disciplinarios para emplearlos en prácticas específicas de su profesión en campos diversos: físico –matemático, químico –biológico, económico –administrativo, en las ciencias de la comunicación, el campo de las humanidades o las artes. Una vez que ingresan a la práctica docente (ámbito para el cual no fueron preparados), el conjunto de profesores muestra diversos niveles de preocupación para habilitarse en procesos educativos escolares con la intención de realizar prácticas docentes pertinentes (p.1).

Los esfuerzos realizados para la formación y actualización docente son aislados y se privilegia la capacitación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) lo cual sustituye en algunos casos la formación didáctica, pedagógica y el uso educativo de las TIC. Con el aumento de las licenciaturas y la matrícula en los últimos diez años, particularmente en la modalidad a distancia, se han incorporado a la docencia un gran número de profesores. Por otra parte, con la política del Rector Médico Cirujano José Narro Robles de “rejuvenecer” la planta docente y propiciar la jubilación masiva de profesores, se puede observar que en algunos casos, se ha facilitado el ingreso de profesionistas sin práctica docente y sin formación para ejercer la docencia en las licenciaturas a distancia. En la misma línea también han sido contratados profesionistas de diferentes campos para elaborar e impartir cursos a profesores, la mayoría han sido contratados por honorarios.

La pregunta que surge es ¿cuál fue el proyecto académico de formación docente y de formación de formadores de docentes en la UNAM?

Coincidimos con la advertencia que Barrón (2013) planteó:

La sociedad demanda una educación que dé respuesta a las problemáticas. La educación para responder, requiere ser renovada y de la construcción continua de propuestas alternativas con los profesores, con los alumnos y las instituciones (p. 121).

Se esperan nuevos caminos en la formación de formadores; que se tome en cuenta la necesidad de formar a casi cuarenta mil docentes para ejercer la docencia en la UNAM. Y desde luego pensar en los formadores de los formadores de bachilleres y profesionistas. A

catorce días de haber tomado posesión como Rector de la UNAM, el médico, especialista en oftalmología Enrique Luis Graue Wiechers publicó nuevas funciones para la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) señalamos como ejemplo, solo dos funciones “Coordinar y promover el desarrollo académico de una planta docente universitaria que favorezca procesos efectivos de enseñanza aprendizaje, mediante una formación personalizada para ambientes educativos multimodales”. La otra función se refiere a “Coordinar y desarrollar en conjunto con las entidades académicas, material didáctico innovador para propiciar aprendizajes significativos”. (Gaceta universitaria, el 30 de noviembre de 2015).

La interpretación correcta, de las nuevas funciones encargadas a la CUAED tendrán que ser observadas a la luz de las problemáticas actuales, en ese sentido Barrón (2013) señaló:

En el contexto actual, la formación de docentes requiere de otra vuelta de tuerca ante un escenario de arenas movedizas y de campos minados, invadido por las desigualdades sociales, la violencia y la inequidad. Es imprescindible que los docentes, ante los modelos innovadores, analicen y valoren sus alcances y limitaciones, además de que construyan marcos explicativos y críticos, y sobre todo preguntarse acerca de las buenas prácticas docentes, basadas en principios éticos y morales, inherentes a la condición humana a partir de su condición social (p.122).

Es indispensable considerar las investigaciones sobre la problemática educativa universitaria que orienten y den fundamento a la formación de docente y a formación de formadores de docentes. Por ejemplo, en el último estado del conocimiento que publicó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa que comprende el período de 2002 al 2011,

en el que se da cuenta de los trabajos publicados sobre Educación en nuestro país, Ducoing (en Ducoing y Fortoul, 2013 a) anota,

Por lo que se refiere a la educación media superior y superior, se puede afirmar que después del *boom* de la masificación de la década de 1970 y 1980, cuando las IES <Instituciones de Educación Superior> instauraron dependencias destinadas a la formación del profesorado, buena parte de ellas se disolvieron y, actualmente, la formación de profesores no ocupa un lugar relevante en las agendas del diversificado subsistema de educación media superior, como tampoco en las universidades y demás instituciones de ese nivel. (p.20)

Para atender la matrícula de estudiantes de bachillerato y de los niveles de licenciatura y de posgrado, es necesaria la participación de los docentes. Por tanto, es ineludible recuperar la experiencia institucional y la de los docentes para crear e impulsar proyectos sobre formación de formadores de formadores y de formación de docentes en el ámbito universitario, particularmente en la UNAM. Es indispensable investigar sobre la formación de formadores. En el siguiente apartado presentamos una mirada de perspectivas actuales de la investigación reciente sobre el tema que nos ocupa.

## **1.2 Perspectivas actuales de la investigación sobre formación de formadores y formación docente en educación superior**

En este apartado se presenta, el estado del arte sobre formación de formadores con base en estudios publicados en diferentes ámbitos, con la intención de conocer los diversos enfoques, problemas y métodos empleados y que fueron orientadores en esta investigación.

Por ejemplo, Ducoing y Fortoul (2013 a) postulan que tanto investigadores como instituciones y organismos Internacionales, como la UNESCO, y nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana reconocen que los docentes tienen un papel primordial para mejorar la educación. Por tanto, consideran imprescindible la formación del profesorado; pero advierten que en los últimos años se ha descuidado la formación de profesores y particularmente la formación de formadores, en todos los niveles educativos, básica, medio superior, superior y de posgrado. Así lo demuestran también, investigaciones realizadas en Latinoamérica y el Caribe (Chehaybar, 1996, 2006; Chehaybar y Ríos, 1999; Ducoing y Fortoul, 2013; Moreno, 2007; Suárez, 2011; Tonatto y Rebello, 2007; Vaillant, 2002, 2013).

Viau (2007) con base en su investigación sobre la formación docente y la formación de formadores en Francia, expone que a pesar de que desde hace treinta años se reconoció la necesidad de la formación de los formadores y que se han llevado diversos intentos en este sentido; por ejemplo, desde 1999 las universidades francesas crearon las maestrías de formación de formadores en el sistema de educación superior; con diversas modalidades – a distancia, presencial o mixta – y tiempos. Fueron propuestas originales que revelaron prácticas pioneras en educación superior; a pesar de ello “la gran mayoría de los formadores de profesores no están profesionalmente preparados para el ejercicio de su función” (Viau, 2007:581). Por lo anterior Viau plantea la emergencia de transitar hacia nuevas formaciones profesionales universitarias.

La excepción a la desatención en la formación docente en América Latina y el Caribe, es la experiencia de más de cinco décadas de formación del profesorado en Cuba. Al respecto Valiente, Góngora, Torres y Otero (2013) dan cuenta de los alcances y los retos de la formación docente universitaria en Cuba. Plantean que la formación de los profesores universitarios se reconoce como uno de los más importantes factores de la calidad de la educación superior cubana; que la consonancia entre la política educativa y las estrategias desarrolladas para la formación docente y de formadores de formadores es fundamental para su consecución; así como el reconocimiento a la trascendencia del papel del profesorado en la educación.

Entre las principales vías que se emplean en la formación de los profesores de las instituciones universitarias cubanas destaca el trabajo metodológico por su utilidad en la formación didáctica y pedagógica general para el ejercicio de la docencia universitaria, dado su carácter contextualizado y sistemático y su efecto inmediato en la formación y el desempeño del profesor universitario (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013).

Se privilegia el apoyo a la superación académica y como proceso formativo formal se pondera el papel de la educación de posgrado por sus efectos más mediatos en el desarrollo profesional de los profesores. “Se significa la trascendencia de la actividad científico-investigativa por su función productora de nuevos conocimientos que enriquecen la cultura profesional del docente y son fuente de actualización del contenido del proceso formativo a su cargo.” (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013:91)

En Argentina, Suárez y Argnani (2011) reportan que desde el 2000 se han formado colectivos de formación y de investigación docente autogestivos ante la problemática educativa y particularmente sobre formación docente orientada hacia un enfoque neoliberal y tecnócrata, en respuesta, se gestaron nuevas formas de organización colectiva y producción del saber pedagógico, y se creó la Red de Formación Docente y narrativas Pedagógicas en Argentina, como explican Suárez y Argnani, (2011)

Lal cual articula colectivos de docentes que desarrollan procesos de indagación narrativa, publicación y circulación de sus prácticas y del mundo escolar desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales (...) se han vinculado a redes similares en Colombia y Perú intercambiando y compartiendo experiencias y saberes. La Red se establece como una forma de intervención político-pedagógica, en tanto tienen lugar procesos de formación y de intervención de los docentes, y permite la disposición pública de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa.

La Red...como una iniciativa de investigación, formación e intervención pedagógicas orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos. De este modo, la Red se proyecta hacia la transformación democrática de los discursos y prácticas pedagógicas, como una forma de organización social para la producción del saber, en una comunidad interpretativa y de atención mutua para la intervención político-pedagógica en el campo educativo (p.47).

En México, después de un exhaustivo análisis de los trabajos publicados en la década 2002- 2011, para dar cuenta del Tercer Estado de Conocimiento sobre formación, Ducoing, (en: Ducoing y Fortoul, 2013b) precisa,

que la formación de profesores es central, ya que tanto a nivel nacional como internacional y en todos los sistemas educativos, representa el elemento estratégico para mejorar innumerables aspectos de la educación (...) No obstante [en México] en el marco de las políticas

educativas posiblemente durante estos últimos años es cuando la formación de profesores se ha visto sumamente descuidada, tanto a nivel de la educación básica como a nivel superior. (p. 20).

En el mismo libro Ducoing (2013 a) sobre la formación de formadores, en el artículo “Nociones de Formación” Ducoing destaca que casi todos los trabajos revisados:

apelan a esta categoría que denominamos formación como formación de sí o cuidado de sí, al estilo foucaulteano. Resitúan al sujeto, al hombre, a la persona, al individuo como el protagonista de su formación frente al riesgo que actualmente se corre y en todo momento de... ejercer sobre los otros una forma de poder ciertamente perjudicial, pese a que por lo general ese poder es percibido y aceptado como legítimo (p.102).

Y añade que en la formación docente que prevalece “La idea de un sujeto autónomo, libre y responsable, capaz de pensar, decidir por sí mismo y elegir su propia vida” Ducoing (en: Ducoing y Fortoul, 2013a:102).

Siguiendo a la misma autora también advierte que el modelo de la *Bildung* continúa irrumpiendo el pensamiento de la formación y sobre todo desde la *Bildung* en su cruce con la hermenéutica. “La revisión de la estructura de la *Bildung* inaugura nuevos sentidos de interpretaciones y releva, particularmente, el valor de la alteridad en las situaciones formativas” Ducoing (en: Ducoing y Fortoul, 2013a: 102).

Ducoing con base en Larrosa amplía el concepto de *Bildung*:

La *Bildung* no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo...Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano...que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia

lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que ese encuentro de lo mismo con una otredad”.

Para Gadamer (en Lanz 2012:43) el término alemán Bildung, que se traduce como “formación”,

significa cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto (...) La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (...) la formación no se reduce al modo de los objetivos técnicos sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progreso (...) la formación no conoce objetivos exteriores (...) en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma.

En el 2002–2011 a partir de los trabajos publicados en México, Ducoing ofrece un mapeo conceptual y categorial sobre *formación*. Para ella es el resultado de las distintas maneras en que ésta ha sido pensada y tejida conceptualmente por medio de diferentes herramientas categoriales que no son necesariamente excluyentes, tales como: “autonomía, autoformación, aprendizaje, desarrollo personal, identidad, cuidado de sí, responsabilidad, subjetividad, liberación, interioridad, cultura, saberes, poder, autoritarismo, sumisión, comunicación, subjetivación, creación y emancipación entre otras” Ducoing (en: Ducoing y Fortoul, 2013a:103).

La investigadora mencionada plantea que se trata de textos en los que los autores asumen un pensar no vinculado con una intención práctica o aplicada de la formación y en los que se abre un pensamiento no pensado a través de la negación de lo ya pensado. La autora vislumbra que la ruta de investigación es “continuar pensando, desde diversos horizontes, los sentidos de la formación como un proceso interminable de interpretaciones y reinterpretaciones” Ducoing (en: Ducoing y Fortoul, 2013a:103).

En el Tercer estado de Conocimiento publicado en 2013, la formación docente en el nivel universitario ha sido abordada por diferentes autores. Por ejemplo, Moreno (en: Ducoing y Fortoul, 2013a: 112) quien analiza el campo de “Tendencias de la formación” a partir de las investigaciones educativas sobre formación, publicadas en México o en el extranjero por mexicanos, en la primera década de este siglo. Manifiesta que las tres tendencias o perspectivas se agrupan principalmente en: Profesionalización docente, Formación para una enseñanza reflexiva y Formación por competencias.

Tendencia de formación: profesionalización docente. Las tendencias son referidas por Ducoing, (en Ducoing y Fortoul, 2013a) en la Introducción al campo de Tendencias de la formación, muestra de manera preliminar el abordaje que desarrolla Moreno, en las tres perspectivas de análisis que el autor propone. La primera es la Profesionalización del docente. La entiende con base en los planteamientos de Imbernón quien señala que consiste en el proceso por el que se adquieren características y capacidades particulares para el ejercicio de la profesión. Moreno considera que Labbare preconiza la profesionalización como un movimiento tendiente a reconocer la capacidad de los profesores para desplegar

sus funciones. Empero, esta autora, señala que este tema sigue siendo una cuestión polémica en el ámbito de la docencia.

Tendencia: formación reflexiva. Moreno a partir de los postulados de Honoré, y Schön fundamenta la Tendencia de la Formación para la enseñanza reflexiva, a la que se suman trabajos de varios de los autores que apuntan hacia, la dedicación y el deseo de formar profesores, reflexivos, autónomos y críticos.

Tendencia: formación por competencias. Para Moreno (en Ducoing y Fortoul, 2013a) la formación por competencias, representa una tendencia invasora en el espacio educativo mundial; a pesar de su multiplicidad de acepciones y de su débil e incipiente fundamentación.

Otro campo de análisis en el Tercer estado de Conocimiento es, “Formación y procesos socio históricos e institucionales: universidades”. Este campo es de interés para esta investigación, porque alude a la formación docente de los profesores universitarios. Cordero (en Ducoing y Fortoul, 2013 a:35) consigna el análisis de las investigaciones sobre formación pedagógica de profesores de instituciones en educación superior. Ducoing concluye que lejos de haberse incrementado el número de investigaciones en el tema, éstas han disminuido como consecuencia de la poca atención concedida por las políticas, los programas nacionales y las instituciones, en las últimas dos décadas, a la gran tarea de la formación del profesorado.

En el Tercer estado de Conocimiento, sobre el tema de formación de los profesores universitarios, Ducoing elaboró tres categorías: Experiencias institucionales de formación pedagógica de profesores universitarios, Investigación en procesos de formación pedagógica del profesorado y Propuestas para la formación pedagógica de profesores universitarios.

- a) La categoría Experiencias institucionales de formación pedagógica, incluye investigaciones que centran su análisis en la revisión de modelos y de programas, así como de las experiencias de formación desarrolladas en las universidades y en otras instituciones de educación superior. Esta categoría es abordada por los trabajos realizados en las últimas dos décadas.
- b) La segunda categoría, Investigación en procesos de formación pedagógica del profesorado se refiere a los trabajos correspondientes a diagnósticos de necesidades de formación, a la indagación de particularidades de los procesos formativos y a las modalidades de seguimiento y evaluación de estos procesos.
- c) La tercera categoría; Propuestas para la formación pedagógica de profesores universitarios, se refiere a planteamientos de carácter genérico con los que se argumenta la pertinencia de la formación pedagógica. Ducoing (en: Ducoing y Fortoul, 2013 a:36).

El enfoque teórico de la mayoría de los trabajos analizados sobre formación de los profesores universitarios “se denomina de diferentes maneras: práctica reflexiva (Méndez, 2011), reflexión crítica (Vera, 2005), reflexión sobre la práctica (Alarcón, 2006), reflexión en la acción (Pou, 2009) e investigación–acción-reflexión. (Ulloa y Martínez,2011)” (Santillán, Vilorio y Cordero en Ducoing y Fortoul, 2013a:296).

También fueron identificados los autores centrales en los que se fundamentan la mayoría de los trabajos del tercer estado de Conocimiento 2013, “son Donald Schön (1992), Liston y Zeichner (1993), Stenhouse (2003), Carr y Kemmis (1988), Gimeno Sacristán (1997). Por otra parte, la mayoría de los trabajos hacen diagnósticos o llevan a cabo investigaciones sobre el conocimiento didáctico y curricular del profesorado universitario” (Santillán, Vilorio y Cordero en: Ducoing y Fortoul, 2013, a: 296).

En el mismo Tercer estado de Conocimiento 2013, en el campo de Formación Permanente elaborado por Domínguez, se explica que en los trabajos realizados en ese campo en diez años “hay un mayor interés en dar cuenta de las prácticas que en teorizar sobre el objeto de estudio, quienes escriben y en qué lugares se socializan los estudios, quiénes son los sujetos de estudio”, Domínguez, (en: Ducoing y Fortoul, 2013b: 188). Este autor (en: Ducoing y Fortoul, 2013b:187) observó que los referentes teóricos de los trabajos estudiados en el campo Formación Permanente que plantean una concepción de formación alternativa son, Honoré, Freire y Ferry, Messina y Yuren; y enfatiza que “Messina (2008) indica la experiencia del sujeto y el grupo a través del diálogo como elementos necesarios en un camino de formación”. También refiere esta autora que “todos los trabajos que reportan diferentes maneras de formación proponen el colectivo como el lugar para la formación de los docentes, lo cual implica la “reflexión sobre la propia práctica”, la “reflexión conjunta”, la “autoformación” y el “trabajo colegiado” (Domínguez en Ducoing y Fortoul, 2013b:187)

Los autores principales en los que se fundamentan los trabajos del campo Formación Permanente son: Honoré, Ferry e Imbernón, Ducoing y Yuren (Domínguez, en: Ducoing y Fortoul, 2013b:189).

- a) En la cuarta categoría del campo en cuestión, “Subjetivación ¿de la formación o en la formación? se incluyen los estudios que buscan mostrar las experiencias subjetivas del docente en cuanto sujeto de las prácticas de formación permanente. Los diferentes enfoques empleados para analizar la realidad subjetiva de la formación ponen énfasis en la vivencia de los docentes y en los significados que construyen a partir de ella. Permiten apreciar, entonces, el sentir de los docentes” (Domínguez, en: Ducoing y Fortoul, 2013b:178).

La autora destaca aspectos relevantes sobre la categoría Subjetivación ¿de la formación o en la formación?

da cuenta de las vivencias que han tenido los sujetos en formación acerca de las prácticas llevadas a cabo...La mayoría de los autores son docentes que han experimentado las prácticas de formación personalmente...destaca el sujeto de estudio. La información proviene en la mayoría de los casos, de la voz de los docentes a través de estudios de campo, ya sea de corte cualitativo o cuantitativo a través de instrumentos estructurados como la encuesta, o de instrumentos más abiertos como la entrevista o los *focus- group* (en menor medida)” (Domínguez, en: Ducoing y Fortoul, 2013b:188).

La contribución de estos estudios como señala Ducoing, estriba en mostrar qué se está estudiando en este ámbito, y lo que no está funcionando y sobre todo qué caminos serían los más convenientes para el futuro desde la perspectiva de los docentes y a través de la información que ellos ofrecen como sujetos de formación.

Cheybar (2006) en su investigación sobre “Las percepciones que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica

docente”; que llevó a cabo con una muestra de ochocientos profesores pertenecientes a ocho instituciones (seis universidades estatales y públicas del país, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México); establece que las percepciones de los maestros se ubican en la perspectiva académica y en la perspectiva técnica.

La perspectiva académica plantea la autora, privilegia el conocimiento en la disciplina que se imparte, se considera que se transmite el conocimiento, y el aprendizaje es la acumulación de conocimientos, es decir la formación de carácter enciclopédico; la formación se considera el dominio de contenidos. La perspectiva técnica, es la formación para la sistematización de la planeación y la evaluación; para la instrumentación técnica del trabajo en el aula. (Chehaybar, 2006:227). Ésta perspectiva se centra en la aplicación de técnicas para el aprendizaje.

Cheybar (2006:230) aclara que los profesores participantes en su investigación, no se identifican con las concepciones de la perspectiva práctica y la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social; y tampoco fueron formados en las perspectivas mencionadas. Empero si detectó interés de los profesores por formarse en ambas perspectivas por su afán de abordar los problemas educativos que enfrentan. La investigadora conceptualiza la perspectiva práctica:

Esta perspectiva considera que la docencia es una actividad compleja que tiene múltiples determinaciones, desde el contexto social hasta el aula misma. La formación del docente se basa en la práctica, lo que requiere tomar en cuenta la experiencia docente, pero también su

preparación y habilidad para adaptarse y adoptar como suya cada intervención. Además, plantea la necesidad de generar un conocimiento sin imponer restricciones al desarrollo de la práctica educativa que surge de la misma para facilitar su transformación, es decir, el desarrollo de un conocimiento reflexivo, en contraposición al carácter reproductor, acrítico y conservador que se ubica en la corriente académica (Chehaybar, 2006:227)

Cheybar (2006) encontró en su investigación que los profesores no asumen la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Esta autora define, que, en la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, se

Asume al docente como agente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica docente, por lo tanto, adquiere su formación a partir de su acercamiento con la realidad, de su entorno social y de sus estudiantes. Lo anterior lo lleva a concebir a ésta, ya no como la sola reproducción de conocimientos, habilidades o metodologías, sino como su participación en la elaboración y construcción de experiencias que permiten explicar la realidad. Concibe al docente como un agente transformador, activo y crítico con la capacidad de prever y encontrar respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrentará en su práctica. (Chehaybar, 2006:228)

Como se puede apreciar, los trabajos sobre formación docente y formación de formadores, tienen distintas orientaciones y prevalecen los estudios sobre programas y diagnósticos. También se advierte el interés por otros enfoques del abordaje de la formación docente, privilegiando a la persona, desde la subjetividad, sus creencias y percepciones entre otras como lo refiere Domínguez (en Ducoing y Fortoul, 2013b:188). Se puede confirmar que la mayoría de las investigaciones se refieren a la formación docente de educación básica y universitaria. El tema de formación de formadores en las universidades, cómo señala Ducoing es una asignatura pendiente, aunque se menciona su relevancia y se vislumbra la problemática que es inherente a la formación docente.

Domínguez (en Ducoing y Fortoul, 2013b:182) al abordar los estudios de la categoría de formación permanente, señala que es posible destacar un aspecto común de todos los trabajos de esta categoría: “La sociedad demanda una educación que dé respuesta a las problemáticas. La educación para responder, requiere ser renovada y de la construcción continua de propuestas alternativas con los profesores, con los alumnos y las instituciones”.

Algunos de los trabajos a los que se refiere Domínguez en el párrafo anterior son, el de Rodríguez, E. (2001) La perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida y sus implicaciones para la educación. Otra investigación es la de Messina, G. (2008) en la que revaloriza la experiencia formativa a lo largo de toda la vida en formación docente “Del control al saber pedagógico” y el trabajo de Navia, C. (2003) Los maestros y la autoformación (Domínguez en Ducoing y Fortoul, 2013b:184)

Esta investigación se centró en la *experiencia* sobre el proceso formativo, contada por las formadoras de formadores, desde sus significados y sentidos. Rescatando la práctica docente y la vida personal como experiencias formativas, además de las experiencias en la educación formal; para conocer cómo se formaron para ser profesoras de profesores.

En el siguiente apartado abordamos los referentes conceptuales de los que partimos para dar fundamento a esta investigación.

### **1.3. Bases teóricas de la investigación**

En este apartado se presentan los referentes teóricos que inicialmente dieron fundamento a esta investigación, concepciones sobre formación docente, formación de formadores, práctica docente, experiencia formativa y saber docente; así como, significado y sentido. Las concepciones y propuestas que elegimos son de:

Barrón (2013), con sus investigaciones sobre el profesorado; Contreras (2013), Contreras y Pérez de Lara (2013) desde la perspectiva de la experiencia educativa; Chehaybar (1996,1999,2006) y Ducoing (2013) con sus aportaciones sobre formación de formadores; Elliot (2000) y Ferry (1990,1997) con sus aportes sobre la pedagogía de la formación; Freire (2002), con pedagogía de la autonomía; García (2010) y Gorodokyn (2005) con investigaciones sobre formación del profesorado; Habermas (1986), con su teoría conocimiento e interés; Honoré (1980), con su teoría de la formatividad; Monroy (2014), Moreno (2009,2013) con sus trabajos sobre formación docente; Pansza, Pérez y Morán (2003), didáctica crítica; Rockwell (2009) sobre construcción del saber docente; Schön (1992) con sus teorías sobre la formación del docente reflexivo; Suárez (2011,2012) con sus investigaciones sobre la perspectiva de la experiencia educativa y los procesos formativos de los formadores de formadores universitarios; Tardif (2004) desde su propuesta de los saberes del docente y su construcción en el desarrollo profesional y Zarzar (2003), con trabajos centrados en formación- aprendizaje, significado-persona.

En el proceso formativo de los docentes y de los formadores de formadores universitarios actualmente, no sólo se consideran los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que se logran en la educación formal, como se ha planteado en los últimos treinta años en América Latina. Suárez (2011) señala, que ahora se trata de comprender e interpretar los sentidos y las significaciones puestos en juego por los sujetos en las experiencias educativas y en los procesos formativos; perspectivas teóricas y metodológicas que se han construido en los últimos años tanto en América como en Europa. De manera puntual, Suárez (2012) menciona que:

Las prácticas de investigación narrativa y autobiográfica y las de formación de docentes se plantean como las caras de una misma moneda: los docentes investigan sus propias experiencias pedagógicas y sus biografías educativas mediante diversas estrategias de indagación narrativa, al mismo tiempo que reconstruyen sus saberes, comprensiones y proyectos sobre el mundo escolar, sobre los sucesos que allí acontecen y sobre sí mismos. (p.15).

En la misma tendencia, según Rockwell (2009), están presentes saberes docentes que se construyen en la acción educativa, en la práctica disciplinar y docente, en la vida en las aulas como estudiante y como profesor o profesora. Los saberes se construyen durante la trayectoria profesional; en la confrontación entre las motivaciones y expectativas sobre ser profesor universitario y la realidad institucional y áulica; y sobre todo en la vida personal, en las experiencias del profesor o profesora, los saberes docentes que constituyen la experiencia educativa. Al respecto Tardif (2004) se refiere a los saberes docentes que fundamentan la práctica. Específicamente en la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de formación disciplinaria, curricular; de saberes experienciales contruidos en la práctica cotidiana con sus alumnos; a lo largo de la vida y de la práctica

profesional. Los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a seres humanos en su totalidad, con sus motivaciones, sus deseos, sus emociones, sus interacciones con los otros y consigo mismo; sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción al campo de trabajo en las instituciones escolares y a las interacciones con distintos actores.

Entonces, con base en lo anterior y siguiendo a Tardif (2004), los saberes docentes que fundamentan las prácticas de los formadores son: existenciales, sociales y pragmáticos. En esta investigación se derivan tres ejes de análisis para abordar el proceso formativo de las formadoras. Las experiencias, personales y sociales, así como en la formación en el ámbito de la educación formal y en la práctica docente.

Revelar cómo se aprende a ser profesor de profesores en la universidad, nos remite a indagar con los propios profesores – formadores de docentes - cómo ha sido la construcción de su proceso formativo, desde su propia experiencia, con relación a su historia personal y cultura; con sus propios significados y sentidos.

### **1.3.1 ¿Qué es formación?**

Es necesario partir de conceptualizar qué es formación. Diversos autores se han abocado a estudiar el tema. Por ejemplo, Ducoing (en Ducoing y Fortoul 2013a: 48) aborda la problemática de formación y formación docente, refiere que se constituyen como

sustantivas en la educación desde el siglo XIX en México, y actualmente son de interés en el campo educativo en el ámbito nacional e internacional. La visión hegemónica de formación considera la acción sobre el otro, de manera prescriptiva, para darle forma, moldearlo, instruirlo, con programas estandarizados y paradójicamente clausurar su autonomía, su pensamiento y su formación. Diversos teóricos ofrecen otras perspectivas que se muestran enseguida.

Para comprender a qué nos referimos cuando hablamos de formación, abordamos algunos de los planteamientos de Honoré (1980) sobre su concepción de formación y su teoría de la formatividad; así como los conceptos de Ferry y de otros investigadores sobre formación. También consideramos pertinente presentar nociones de la propuesta de Contreras (2010, 2013) desde la perspectiva de la experiencia educativa y el saber docente en la investigación educativa. Los planteamientos de Contreras fortalecen la comprensión del proceso formativo de los docentes y de la formación de formadores de docentes, así como de la construcción de significados y sentidos.

### **1.3.1.1      Formatividad proceso de transformación**

Los planteamientos de Bernard Honoré constituyen el marco conceptual de una de las categorías teóricas de esta investigación, tal categoría es Formación. En esta tesis es fundamental comprender qué se entiende por Formación. Honoré, es filósofo e investigador educativo, que ha desarrollado aspectos concernientes al tema de formación. Postula la imposibilidad de dictar una definición de Formación.

Más bien señala, que se trata de un campo de conocimiento amplio, al que llama “Formatividad: el campo de la mirada y de la acción sobre la evolución” (Honoré, 1980:165). Este autor argumenta que en la biosfera todos los seres resultan de un proceso filogenético y sufren individualmente una evolución. Su desarrollo, su reproducción y muerte, al igual que el hombre, pero éste es el único ser que tiene una mirada y conciencia de lo que recorre, por lo tanto, tiene el dominio de sí mismo. (Honoré 1980:126).

Considera que la formatividad se encuentra ubicada en el terreno de las actividades humanas y por tanto en el campo del estudio de las ciencias humanas donde las transformaciones son a largo plazo.

Formación puede ser considerada como una función evolutiva que se desprende de la reflexión, por lo tanto, característica de un nivel filogenético donde aparecen y se manifiestan los fenómenos de la conciencia...Formación es el estadio humano, reflexivo, de la evolución. Nosotros vemos en ella la evolución consciente de sí misma y abriendo el terreno de posibilidades de su “orientación escogida y decidida”. La Formatividad, por lo tanto, es el terreno de los hechos que caracterizan un poder sobre la evolución. Este poder, esta actitud, es a la vez una mirada y una elección”. (Honoré,1980:126).

Honoré plantea que, la formatividad es un proceso que se construye desde la interioridad de la persona, a partir de la experiencia cotidiana y de las confrontaciones con la realidad, se da un cambio, una transformación, una construcción de nuevos significados que le dan sentido al proceso formativo. Es decir, se trata de un proceso en el que intervienen todas las experiencias de la persona. Aspectos fundamentales de la construcción de nuevos significados son la reflexión y la confrontación entre lo anterior, que pueden ser vivencias, ideas, significados y la nueva experiencia, para generar nuevas interpretaciones,

significaciones nuevas, que sean fuente de renovación, de cambio en las actitudes, en el modo de pensar y de transformación; ser de una forma nueva, con nuevos sentidos. (Honoré, 1980).

Honoré propone que es indispensable concebir la formación como un proceso interno del sujeto que la persona puede desarrollar, a partir de lo exterior, de la práctica, de la experiencia personal, social y cultural, de lo cotidiano, de lo significativo, y de la contradicción. Este proceso interno del sujeto es elaborado o construido en relación con el otro, con otros, en la colectividad.

Honoré subraya que para comprender el significado de formación es pertinente aproximarse desde un enfoque interdisciplinario. También considera que la formación habrá de superar la distancia aparentemente existente entre formación profesional y formación personal, se refiere al mundo de la persona desde el plano existencial, y advierte “Quedan por encontrar métodos de formación que no separen la problemática de la dinámica personal, y todos los demás elementos, especialmente los que conciernen a las relaciones sociales e institucionales, el trabajo y la cultura” (Honoré, 1980:26).

Otro elemento que el autor mencionado refiere, es que el proceso de formación requiere ser realmente continuo a partir de la emergencia de las cuestiones concernientes a las relaciones entre la experiencia de formación en las situaciones llamadas de formación en la institución, y su integración con la experiencia formativa en las condiciones cotidianas de vida. Las experiencias: profesionales, personales, interprofesionales e interinstitucionales y

de la vida cotidiana, requieren tiempo y un espacio. “Formar no tiene sentido más que en un espacio de interformación”. (Honoré,1980:143).

Honoré concibe que, en las actividades de formación profesional y personal, es necesaria una alternancia con respecto al tiempo y al espacio. Se refiere a la necesidad de disponer de un tiempo entre formación interprofesional, y la puesta en práctica, de lo obtenido, en el terreno de la realidad; así como también se requiere de alternancia entre formación en la institución donde se ejerce la actividad profesional y fuera de ella para vivir la experiencia formativa en otras instituciones o espacios donde se propicie un encuentro, entre el proyecto de la institución en la que se trabaja, el proyecto de la institución de formación y el proyecto de los participantes; con el fin de compartir experiencias y otras miradas que nutran la formación profesional y personal, el autor precisa que:

esta alternancia puede parecer una separación propicia a las oposiciones. No es esa nuestra concepción, no es nuestro objetivo. La alternancia significa la diferenciación y la integración. Es en las situaciones interinstitucionales donde pueden expresarse las fuerzas vivas de lo imaginario y de los movimientos sociales. Pero es en las instituciones de toda naturaleza donde las fuerzas formativas pueden integrarse de manera instituyente. (Honoré,1980:159).

Otro aspecto que Honoré (1980:158) refiere es que el proceso de formación requiere ser realmente continuo a partir de la emergencia de las cuestiones concernientes a las relaciones entre la experiencia de formación en las situaciones llamadas de formación en la institución, y su integración con la experiencia formativa en las condiciones cotidianas de la vida. Las experiencias profesionales, personales, interprofesionales e interinstitucionales y

de la vida cotidiana requieren tiempo y un espacio. “Formar no tiene sentido más que en un espacio de interformación”. (Honoré,1980:20).

Honoré critica, que en el ámbito de la adquisición o compra–venta de la formación, como una *formación* que llega del exterior al *formado* se ofrece también la formación de formadores. Posición con la que no está de acuerdo, sin embargo, señala “Ahora se habla de formación de formadores. Se trata de una formación para la formación, corrientemente para adultos, y muy a menudo profesional...el contenido no está precisado. Es la formación en sí misma. Una metodología de la formación en general, es por consiguiente reconocida”. (Honoré,1980:20). Apunta que es indispensable reconocer la experiencia de co –formación entre el maestro y el alumno, donde ambos aprenden, para construir ambos conocimientos, esta interacción reconocida como un proceso formativo individual y colectivo, es formación. El filósofo, expone que el campo de estudio de la formatividad se ubica en el desarrollo personal y en el colectivo del hombre, con base en la experiencia y en la reflexión para dar significado y sentido a la actividad formativa para avanzar hacia un proyecto transformador.

La experiencia y la reflexión individual y grupal, se constituyen como ejes del proceso formativo. La formación abordada desde la teoría de la formatividad de Honoré, implica ubicarse en el *aquí y ahora* con el otro y en grupo, para reflexionar, confrontar y construir, a partir de las experiencias individuales y colectivas, presentes y pasadas, interdisciplinarias, científicas y cotidianas, para revelar a sí mismo el significado de la *díada* formación y formador en un proceso dialéctico que dé sentido a la formación.

La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se (buscan), con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, (pueda) luego (ser) interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad. (Honoré, 1980:20).

Otro teórico que aborda la formación es Ferry (1990) quien manifiesta “realizar una formación, no es más que (...) una ocasión para formarse. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. (p.43). Y sobre la tarea de formarse, aclara “la formación (...) implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas” (1990:45).

Ferry (1990) se refiere a formación como un proceso de desarrollo individual, a partir de la reflexión. Como un proyecto construido por el propio sujeto, pero puntualiza que la reflexión sólo se logra por medio de la interacción. La formación es tarea de uno mismo, y es un proceso que se refiere a un proyecto planteado y proyectado, de un trabajo personal, que se nutre con la interacción psicosocial por medio de la reflexión. Ferry postula que el formador también se forma al procurar la formación del otro en la interacción y en el diálogo.

Ferry (1990:45) considera que “la formación, lejos de limitarse a lo profesional...uno se forma en todos los niveles de responsabilidad y de ser posible de forma permanente” es una propuesta que coincide con lo que postula Ducoing al mencionar que, “la formación es durante toda la vida, y que atraviesa toda la vida desde el nacimiento hasta la muerte, pasando por la infancia y juventud, la adultez y la tercera edad”. (en Ducoing y Fortoul, 2013, a: 48).

La formación no sólo se limita a las aulas, sino que concierne a todos los espacios, no formales, laborales en todos espacios en los que se vive. Ducoing (2013) contribuye a,

la ampliación del significado de la noción de formación, al ser contemplada y aludida en muy diferentes ámbitos de la vida de las sociedades y, por otro lado, su valor, preeminencia y dinamismo en la vida del ser humano. Al conceptualizar la formación como una realización del hombre, que lo acompaña durante toda su existencia, ésta se inscribe siempre en el registro del inacabamiento, de la incompletud, esto es, en el devenir que como sujeto se está dando, se está construyendo, y que no se clausura hasta el ocaso de la vida. Ducoing (en Ducoing y Fortoul, 2013, a: 48).

Esta investigadora vislumbra la necesidad de abrir espacios de reflexión para construir un campo teórico sobre formación, y propone diversas líneas de estudio “desde miradas multirreferenciales: 1. La formación desde diferentes horizontes filosóficos. 2. Formación, poder, sujeción–emancipación. 3. La formación desde diversas miradas psicoanalíticas. 4. La formación desde la aportación de diversas disciplinas”. Ducoing (en Ducoing y Fortoul, 2013a: 52).

Ducoing (en Ducoing y Fortoul, 2013a:93,94) explica al citar a Zarzar (2003) que en su investigación él,

aborda el concepto de formación como una derivación del aprendizaje y en su investigación, organiza tres ejes como elementos para explicar su concepto de formación: el aprendizaje, el aprendizaje significativo y personalidad y desarrollo, enfoca el concepto de formación desde dimensiones vinculadas con el aprendizaje y el desarrollo. La formación es definida como “la configuración que ha adquirido la personalidad de un individuo como producto de aprendizajes significativos que ha logrado a lo largo de su vida” (Zarzar,2003:33). Así, Zarzar construye su concepción sobre la formación fundamentada en los planteamientos que Carl Rogers hace sobre el desarrollo de la persona,

desde la psicología existencial, y tanto en José Bleger como en Enrique Pichón –Rivière, desde el psicoanálisis, sobre la conducta molar y el aprendizaje. Los enfoques mencionados se refieren a identificar la formación con el aprendizaje, ya que este supone la transformación del sujeto y no a la mera acumulación de información. La condición o atributo de significativo, refiere a la subjetividad de cada sujeto. El autor señala, que es a partir de los significados disponibles que la persona puede crecer en experiencia, en comprensión y lograr encontrar por sí mismo lo que necesita para producirse a sí mismo, “para convertirse en persona, en el sentido más pleno del término.” (2003:42)

El aprendizaje, visto desde la conducta molar va modificando la personalidad, lo cual significa el desarrollo de la persona, esto es “la forma o configuración que va adquiriendo la personalidad del individuo a lo largo de su vida, como fruto de aprendizajes logrados, ya sea dentro o fuera de la escuela, constituye la formación de la persona” (Zarzar,2003:56), configuración que se encuentra determinada por la estructura del conjunto de pautas de conducta, las cuales son definidas por la clase de vínculo que la persona establece con los objetos.

Zarzar (2003:72), desde el enfoque de Vigotsky puntualiza, “la formación significa el desarrollo de procesos psicológicos superiores alcanzado a través de los procesos de aprendizaje y de interiorización, los cuales, a su vez, son fruto del intercambio histórico y cultural del individuo con el medio” (en Ducoing y Fortoul, 2013 a: 93,94).

En formación de formadores es necesario considerar la práctica docente y su autorreflexión. Es indispensable elaborar un trabajo interno, que responda al proyecto de vida construido desde la vida escolar (como estudiante y como docente) y que se constituya en motor de vida y de realización personal.

Una conceptualización esencial en esta investigación sobre formación del formador de formadores es la construcción del saber docente, desde la *experiencia*.

### **1.3.2. El saber de la experiencia significado y sentido**

El abordaje de la formación de formadores de profesores, nos remite a considerar, como señala Honoré (1980), que la formación es producto de la experiencia y la reflexión individual y grupal, éstas se constituyen como ejes del proceso formativo. La experiencia compartida por varios años en proyectos de formación docente, me motiva a descubrir desde la voz de las profesoras formadoras de docentes, cómo aprendieron a ser profesoras de profesores. La experiencia no se refiere a la simple acumulación de saberes teóricos o prácticos sino a lo que Zambrano (en Contreras,2010) define “saber es <experiencia sedimentada en el curso de una vida> (p. 31).

Se trata de rescatar el sentido de la experiencia en las prácticas educativas, o en las vivencias subjetivas de las formadoras, se trata de acercarse a esa realidad y querer entenderla en su sentido educativo. Así como destacar la importancia del saber de la experiencia dentro del proceso de formación de formadores de docentes.

En esta investigación se retoma la importancia de la *experiencia* que postulan Contreras (2013), Contreras y Pérez de Lara (2013), Freire (2002) y Rockwell (2009) quienes señalan que es necesario abordar la experiencia educativa para explorar y desarrollar el saber que necesitamos para la educación, desde la propia voz de los formadores, para revelar cómo han construido su saber docente. “El saber de la experiencia remite a un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad” (Contreras 2013:125). Por tanto, no es un saber que se transmite o que se otorga, sino que es necesario

ayudar a elaborar y contar con él como nuestro personal bagaje profesional que hemos cultivado, conformando así un saber y un modo de saber, ...que es orientación fundamental en la tarea educativa (Contreras 2013).

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser...Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de <experiencia> y de <alteridad> nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber (Contreras en: Skliar y Larrosa, 2011:9).

Revelar cómo las formadoras de docentes han construido significados y sentidos en su proceso formativo, desde su práctica docente y en su vida personal, constituye el saber cómo, al que alude Rockwell (2009), es decir la experiencia. Contreras y Pérez de Lara (2013) plantean la idea de investigar la experiencia educativa:

Queremos buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos. Y hacerlo también en lo que nos desestabiliza, en lo que nos desconcierta en lo que nos duele. En definitiva, en lo que acompaña al vivir, permitiéndole significación propia, preguntándose en todo ello por lo educativo, algo incierto, escurridizo y siempre, de un modo u otro, personal, arraigado en personas concretas. (p.17)

Con base en la exposición de Contreras y Pérez de Lara (2013) es posible justificar la intención de dialogar con las formadoras de formadores, se trata justamente, de develar lo significativo y lo valioso de su experiencia en la construcción de su saber docente, por medio

de sus relatos en las entrevistas en profundidad. No solo se trata de “obtener datos” como lo hace la orientación positivista, experimental o cuantitativa; sino de abrir espacios para la memoria, para la recuperación, la reconstrucción, la emoción, los significados y los sentidos por medio de la narración oral de su experiencia en su formación y en su actuación como formadoras.

La aportación de Contreras (2013) enriquece nuestro conocimiento teórico sobre el tema de la experiencia. De manera puntual dice:

Y todo esto que podemos saber por experiencia, si nos miramos y pensamos, también podemos suponer que tiene su semejanza en lo que maestras y maestros han ido labrando como sentido, y como recursos y capacidades, como saberes y modos de saber, para ir afrontando todas aquellas dimensiones y aspectos de su tarea a las que tienen que atender, sobre las que se tienen que preguntar y para las que tienen que encontrar un modo de estar y avanzar. (p. 127).

En las investigaciones, debates y análisis sobre la formación docente existe la conciencia de las diferencias que hay entre la vivencia y el oficio docente y, lo que la formación universitaria puede proporcionar como preparación disciplinaria y en su caso didáctico – pedagógica, que no es lo único que necesitan los docentes para realizar su práctica educativa con sentido, es decir, el saber con el que el profesorado sostiene su tarea. (Contreras, 2013:126)

Contreras considera que es necesario tomar en cuenta diversas dimensiones de la práctica cotidiana que no proporciona la formación disciplinaria en cuenta. Para desvelar el proceso formativo Contreras (2013) señala,

Hay dimensiones y facetas de la realidad profesional con la que maestras y maestros se ponen en relación en su práctica cotidiana (por ejemplo, paradojas, dilemas, incertidumbres, intuiciones, presentimientos, sensaciones, percepciones, improvisaciones, modos de estar, sentimientos, inclinaciones, historias y características personales, expectativas, etc.) que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales (p.126)

De acuerdo con el párrafo anterior, en esta investigación se indagó desde la voz de las formadoras de formadores, la construcción del saber docente y ellas lo refirieron a su experiencia, en su vida personal, en la práctica educativa, en los programas formativos para la docencia, y en todos los aspectos de su vida a los que ellas otorgan significados y sentidos en su formación como formadoras de docentes. Se indagó por medio de los relatos de experiencia<sup>2</sup>, que como subrayan Contreras y Pérez de Lara (2013), “Un relato es, como la propia experiencia, es una relación de sentido que encadena sucesos y significaciones para alguien”. (p.80).

---

<sup>2</sup> Los relatos son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de “porciones o unidades significativas” en la trayectoria, pero sin intención de reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien un ejemplo representativo de aspectos de la vida o modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos.

Entiendo los relatos de experiencia como una narrativa autobiográfica que da cuenta de los conocimientos pedagógicos subjetivos relacionados con la comprensión, reflexión e interpretación de la práctica docente. Los relatos son una representación de recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes y palabras que nos constituyen donde cada archivo, acontecimiento o encuentro nos invita a crear una nueva narrativa que se convierte en un momento de reaprendizaje. Los relatos de experiencia tienen un carácter autobiográfico, pero no son una autobiografía. (López en Contreras y Pérez de Lara, 2013:226)

Con respecto a cómo se suscita la experiencia, su significado y sentido, Contreras y Pérez de Lara, precisan:

La experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. Irrumpe también su significado, el sentido de lo vivido. La experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado. Así pues, en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia. (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 25)

En esta investigación entendemos por significado y sentido la interpretación de la experiencia que las formadoras de formadores han construido, desde su subjetividad y su contexto histórico- social, con base en la argumentación que ofrecen Contreras y Pérez de Lara (2013) y que se menciona en la siguiente cita:

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva, algo que vives, que te afecta que te pasa. Es lo vivido que deja huella, que hace efecto en nosotros. Más que con la voluntad, tiene que ver con la subjetividad y la consciencia: la relación que se da entre aquello en lo que uno (una) está inmerso y la forma en que se ve implicado, concernido, afectado, llamado, reclamado, sorprendido desconcertado...a veces nos coge por sorpresa, no hay razones para saber porque nos afecta, porque nos atrapa, por qué se nos ha convertido en una vivencia significativa, que nos atraviesa y de la que somos conscientes. Y en esta experiencia, en la medida en que no está determinado su significado, sino que nos obliga a elaborarlo, a decidir qué hacer con eso que nos ha pasado, toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad. (p.34).

Entonces la experiencia se constituye en saber, la experiencia es un modo de saber y de transformación del ser; es formación, “es una experiencia formativa en donde ser y saber no se presentan como mundos separados. Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella deviene en una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje” (Contreras y Pérez de Lara,2013:35)

Con base en otros trabajos, Contreras y Pérez de Lara (2013:37), amplían su argumentación sobre el significado y sentido de la experiencia y retoman del trabajo de Faccincani (2002) “el que algo sea vivido como acontecimiento no depende tanto de lo que sucede, sino de que sea percibido (significado) como acontecimiento: < en el darse del acontecimiento está implicada la capacidad de percibirlo>”. También especifican, “como lo señala Riboli (2002) hacer significativo lo vivido requiere “interrogar la realidad a partir de la propia experiencia, <volver> significante lo sobreentendido, <generar> sentido a lo obvio, <valorar> las diferencias...” Por otro lado, como anota Zamboni (2002) requiere “aceptar el choque con la realidad y...evitar defenderse de ella con un saber ya construido”

La vivencia compartida y la experiencia docente en proyectos de formación de profesores, así como reflexiones conjuntas; orientan a pensar, que si bien la formación disciplinaria y pedagógica son esenciales en la práctica docente; el abordaje de la formación de formadores, remite a considerar que formación es producto de la experiencia, de lo vivido por los protagonistas. Contreras y Pérez de Lara (2013:16), retoman el siguiente texto de Toulmin (2001).

En los últimos tiempos ciertos cambios de la vida académica, en el desarrollo de las ciencias y en el conjunto de la sociedad y, de un modo fundamental, el cambio que ha provocado la entrada de las mujeres en los ámbitos públicos, académicos, profesionales y científicos, han puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, lo temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer, más allá de lo abstracto y universal, a la vez que también como un modo distinto de conocer, teniendo en cuenta los modos particulares, temporales, subjetivos y variables de acercarse a la realidad y de tratar de comprenderla.

Por experiencia también sabemos que hay algo más que se necesita para ser docente. No nos referimos al paso del tiempo, ni a la suma de años en la práctica docente, nos referimos a una experiencia que es la vivencia misma, que deja huella y por tanto es significativa y da sentido a la acción. Vivencia que da en que pensar y que también surge de la reflexión en la práctica. Es el modo de saber, exponen Contreras y Pérez de Lara (2013:31), en la siguiente cita:

El saber es “experiencia sedimentada en el curso de una vida” (Zambrano, 1989a). Hay un sentido importante aquí de experiencia, en cuanto que supone no sólo la atención a los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino el modo en que lo vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida, formando el poso desde el cual se mira al mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar. Un poso que no siempre es consciente y expresable en palabras, sino que las más de las veces actúa como saber incorporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a uno.

Ante la cuidadosa construcción de proyectos y programas de formación de formadores, así como de la planeación didáctica y su instrumentación, sabemos que, al ponerlos en marcha, en el trabajo en el aula (presencial o virtual) nos encontramos con

múltiples elementos, con un ambiente singular que siempre rebasa lo planeado, a veces con más fuerza y significado; es decir con la realidad de la vida en nuestras aulas. En la vida que se vive en las aulas estriba la riqueza de la docencia. Al respecto consideramos relevante la exposición de Contreras (2013) sobre cómo se construye el saber docente y un modo de saber:

También sabemos lo intrincado que resulta clarificar qué es lo que realmente se dirime en nuestro trabajo de la formación y qué es lo que podemos poner en juego para sostener o acompañar el proceso que realizan nuestros estudiantes. O lo que podemos hacer para comprender y situar sus demandas, necesidades o perplejidades; o para ofrecer algo sensato a lo que nos plantean. Y qué de todo ello es posible plantear desde nuestras disciplinas, y qué está en otras dimensiones que van más allá de ellas, pero que tiene sentido mirar y atender como proceso de formación. Y sabemos que una gran parte de toda esta forma de mirar nuestro trabajo, afrontar sus dificultades y proporcionar lo que está en nuestra mano y acompañar la formación de nuestros estudiantes, la hemos ido cultivando como nuestro personal bagaje profesional, conformando así un saber y *un modo de saber* que no se representa con los patrones de las materias, ni con las epistemologías al uso. (p.127).

Contreras (2013) alude a la necesidad de considerar en la formación del profesorado otros saberes y modos de saber. No solo tomando en cuenta el conocimiento académico, sino que plantea la formación bajo la noción del saber de la experiencia, como se aprecia en la siguiente cita:

Repensar la formación en todos sus ámbitos y procesos -incluidos los que suceden en las aulas universitarias- bajo la noción del saber de la experiencia aspira a ofrecer un modo de pensarla que no se deje atrapar por la polarización teoría – práctica. Aspira también reconocer en lo pedagógico una gama más amplia de saberes y de sus relaciones entre ellos. Como también busca explorar y atender a las vinculaciones entre ser y saber cómo cuestión siempre nuclear de cualquier proceso formativo. (p.128).

También es fundamental en esta investigación tomar en cuenta la propuesta de Rockwell (2009), en la distinción que hace entre el saber pedagógico y el saber docente. El saber pedagógico se refiere al conocimiento adquirido en la disciplina pedagógica, en los programas de formación docente, en el aula, en la reflexión y en el discurso del maestro, y el saber docente, según Rockwell:

se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía sino en: el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Al plantear que cualquier maestro posee un saber docente no pretendo calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo. El saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza. Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Por Saber entiendo un conocimiento integrado a la práctica, el *know how* en lugar del *know that*. (p. 27).

La conceptualización sobre saber docente, de Rockwell como conocimiento integrado a la práctica, el *know how*, del formador de formadores es base fundamental del objeto de estudio de esta investigación.

Rodríguez y Pedraja (2016) definen, conocimiento cognitivo, referido al “*Know what*”, que considera la maestría básica en una disciplina obtenida a través del entrenamiento y la experiencia; Habilidades avanzadas, referido al “*Know how*”, la habilidad para aplicar

reglas y/o aprender a solucionar problemas del mundo real, relacionada a la capacidad para aplicar conocimientos en la solución de problemas de alta complejidad; Sistemas de entendimiento o expertos, referido al “*Know why*”, relacionado con la comprensión profunda de las relaciones, causas y efectos de una situación o disciplina en particular. El Conocimiento Tácito, es el conocimiento no articulado que está en la mente de las personas. Está en los individuos y no es fácil de expresar en palabras. Se asocia a las lecciones aprendidas, la experiencia ganada, la experiencia recibida.

Por otra parte, Bardallo (2010) explica, a partir de la tesis del filósofo Polanyi (1967) sobre conocimiento tácito,

consiste en entender el conocimiento como una acción hábil. Esto quiere decir que realmente conocemos algo cuando somos capaces de realizar una acción que nos involucra personalmente, que nos lleva a mostrar cierta experticia en el área de conocimiento en cuestión. Es por esto que Polanyi señala que "sabemos más de lo que podemos decir", en otras palabras, existe un tipo de conocimiento que permanece "escondido" o "tácito" frente a la mirada superficial de un observador. Este conocimiento estaría escondido en el sentido que el sujeto, a pesar de realizar una acción hábil que tras ser analizada hace uso de este conocimiento, no está consciente de éste. Es una forma de conocimiento que se activa en la acción pero que es, prácticamente imposible, dar a conocer a través de palabras, oraciones, números o fórmulas. El conocimiento tácito es entonces aquel conocimiento que la persona tiene incorporado sin tenerlo permanentemente accesible a la consciencia, pero del cual el individuo hace uso cuando las circunstancias lo requieren. Se trata de un “conocimiento individual implícito”, de carácter subjetivo y basado en la experiencia. También incluye creencias, imágenes, intuición y modelos mentales, así como habilidades técnicas y destrezas artísticas. (p. 13).

### **1.3.3 Formación con base en la didáctica crítica**

En este apartado se presentan concepciones sobre la formación de formadores de docente que dieron fundamento a la investigación. Las formadoras de formadores que colaboraron en la investigación al ser entrevistadas, refieren aspectos de su formación para la docencia desde el enfoque de la didáctica crítica.

En la misma ruta es relevante la advertencia, que coincidiendo con Pansza (2003) y Barrón (2015) plantea Gorodokin (2006), “La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas.” (p.1).

Se presentan las concepciones o posturas epistemológicas que subyacen en los procesos formativos de los docentes y en la práctica docente. Freire (2002) precisa, “La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y, por eso, ética”. (p.64)

#### **a) El profesor tiene un papel fundamental**

La didáctica crítica considera que el profesor tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la transformación de su labor docente; por tanto, el estudio de la didáctica, como disciplina teórica y práctica es indispensable para la renovación de la educación. Al respecto Pansza (en: Pansza, Pérez y Morán, 2003), plantea lo siguiente:

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, dicha formación considera el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación. (p.59).

Asimismo, Pansza coincide con Freire, quien propone que la didáctica crítica junto con otras disciplinas puede proporcionar elementos importantes para la renovación de la educación, de los papeles de profesores y alumnos, de la currícula y de la organización escolar por medio del diálogo, de la reflexión y la crítica de la autoformación, para lograr una transformación permanente del individuo, consciente de su contexto social, institucional y personal. (Pansza en: Pansza, Pérez y Morán, 2003).

#### **b) Carácter multidisciplinario**

La formación tiene un carácter multidisciplinario, en este tenor, Eusse, Alarcón, Cáceres y Charry (1999) consideran que:

La formación docente es el proceso a partir del cual el docente se prepara en una perspectiva multidisciplinaria, a través de acciones formales e informales, las cuales contribuyen a la consolidación profesional de la docencia. El carácter multidisciplinario contempla los fundamentos referidos a su disciplina, así como los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos, tecnológicos, psicológicos, históricos, filosóficos, lingüísticos y otros, que contribuyen a su formación. (p.212).

La formación profesional se refiere a los profesionistas de diferentes disciplinas (arquitectura, medicina, contaduría, etcétera), que han obtenido un título que acredita la profesión y que son contratados por la institución universitaria como profesores, investigadores o técnicos académicos, para llevar a cabo la docencia, específicamente para

impartir asignaturas o módulos, en planes de estudio de diferentes niveles educativos (bachillerato, técnico, licenciatura, especialidad, maestría, doctorado). Lo esperado es que la formación profesional para la docencia, además de la actualización en el campo disciplinario de la asignatura que se imparte; se considere como fundamental la formación didáctico pedagógica, en diferentes niveles, inicial, de actualización y permanente. (Acosta, Alarcón, Cáceres y Eusse, 1996).

### **c) La reflexión del profesor**

Con respecto a la formación docente, Monroy (2014) estima pertinente orientar la formación hacia concepciones que recuperan al docente desde una actuación activa y reflexiva, con la intención de reconstruir el yo del sujeto y la conducción de su trayectoria de vida y profesional a partir de autorreflexión. De manera puntual señala que, en el modelo de la formación docente con base en la reflexión, ésta es fundamental para la acción, es la reflexión en la experiencia práctica. Al respecto menciona que existen:

diferentes variantes educativas que, todas tiene en común la reflexión de la práctica docente. Una de ellas es la perspectiva del docente como investigador profesor de Stenhouse, en donde el docente actúa como investigador de su práctica; otra variante, es el modelo de intelectual transformador para la reconstrucción social formulado entre otros por Giroux, Zeichner y Apple, la tercera es la propuesta del práctico reflexivo de Schön, la cual favorece la necesidad de reflexionar en y sobre la acción y, una más, el modelo de formación docente con base en la investigación acción de Elliot quien propone revalorizar las representaciones del profesor con el conocimiento que nace de la práctica, pues ellas guiarán la acción educativa. Además, considerar el enfoque crítico, supone reconocer la autonomía profesional docente y la formación de los estudiantes hacia el cambio de una sociedad justa y equitativa. (p.6).

Monroy (2014) destaca que la formación docente desde la teoría crítica contiene aspectos relevantes como son el proceso dialéctico, por medio de la reflexión *en y sobre* la acción, el modelo transformador y de reconstrucción social y la investigación acción; así como la autonomía del profesional docente. La recuperación de este análisis es el telón de fondo de la formación de formadores de docentes en el nivel universitario que apoya nuestro trabajo.

Elliot (2000) también desde una postura crítica, reflexiona sobre la experiencia del docente y el desarrollo profesional. El docente puede comprender las situaciones que se presentan en la práctica, a partir de la experiencia ante la solución de situaciones que facilitan la comprensión de situaciones similares; no obstante, las soluciones no son aplicables de modo directo. Las situaciones prácticas pueden ser semejantes, pero nunca son iguales, aclara Elliot:

Pueden orientar a los profesionales para conseguir entender la nueva situación, pero no sustituyen la comprensión efectiva de la nueva situación. Por tanto, el juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación a las circunstancias cambiantes, proceso en el que el conocimiento antecedente debe adaptarse al nuevo caso para revisarlo a su luz. (p.29).

Stenhouse (en Elliot 2000:176) menciona que “las generalizaciones derivadas de la anterior experiencia de situaciones parecidas son siempre retrospectivas y no predictivas”, así como las situaciones y circunstancias son diversas, y cambiantes, también las respuestas tienen que corresponder a cada situación en su contexto. No hay recetas únicas, ni procedimientos estandarizados para todas las situaciones. La experiencia del profesor ayuda

a comprender cada caso, pero su atención, solución y estudio tiene que ser en su tiempo y circunstancia. Tampoco puede plantearse anticipadamente la atención o solución a algo que aún no sucede. Primero hay que comprender lo sucedido, lo que pasó, para su estudio y atención. Es un hecho pasado, que se estudia retrospectivamente.

Los argumentos teóricos de Schön (1992) se basan en la crítica a la racionalidad técnica. Observa que “la racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que deriva de la filosofía positivista” (Shils en: Schön, 1992:17), que atiende únicamente los aspectos instrumentales de las situaciones o problemas desde de la técnica; y por tanto de manera fragmentaria e incompleta.

#### Otra concepción fundamental de Habermas (1986)

Autorreflexión, es a la vez la intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas (...) Sólo el yo que se aprehende en la intuición intelectual como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático por el contrario puesto que no se procura la fuerza de autorreflexión vive en la dispersión, como sujeto dependiente, determinado por los objetos y hecho objeto él mismo. (p.208).

La autonomía por medio de autorreflexión es la emancipación, contrario a la cosificación del individuo, que es alienado de la realidad. Para Habermas (1986) emancipación significa, “independencia de todo lo que está fuera del individuo”. (p. 208)

Schön (1992) propone la formación de profesionales de la educación en la práctica, el *practicum* reflexivo. A partir de tres nociones fundamentales: el conocimiento en la

acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Ante las situaciones y experiencias de la práctica y problemas, el profesional “practicante reflexivo”, por medio de la reflexión en la acción; de la definición del problema, que es un proceso ontológico. (p.18), y la problematización, analiza y da respuesta a problemas. El saber necesario para abordar el análisis de la práctica no se puede reducir sólo a la aplicación de técnicas; desde la perspectiva de Schön (1992), Barrón (2015), menciona que:

la recuperación de la experiencia en el ámbito del trabajo posibilita analizar sus propias prácticas, problemas y generar estrategias, a partir de un enfoque de acción-saber-problema al echar mano de la teoría y las prácticas para dar lugar a la metacognición. El reto es identificar las habilidades y los conocimientos que entran juego en la práctica profesional desarrollada. (p. 40).

Schön (1992) establece que es necesaria una relación estrecha entre la formación y la práctica profesional. Propone que, al interior de las instituciones, mediante la tutoría, el arte de la tutoría, se promueva la reflexión en la acción. (p. 29).

La reflexión en la acción por medio del diálogo entre el estudiante y el tutor, con formas de comunicación efectivas, que favorezcan, además la identificación de obstáculos en la comunicación. Concibe al tutor y los estudiantes como prácticos reflexivos y postula que la reflexión en y sobre la práctica sea una interacción estudiante y el tutor. Schön (1992) con base en Dewey, ejemplifica lo anterior en el Taller de diseño, y en otras disciplinas como la música y el urbanismo. Para él la práctica y el conocimiento disciplinar, son fundamentales. Para Shön el arte del tutor se refiere a expresar y compartir la experiencia en

la práctica. No se puede aprender y formarse con la experiencia de otros, pero es posible guiar. (p.29).

Ferry (1990), al argumentar sobre formación alude a la acción reflexiva. Menciona que “No se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”. (p.53).

Ferry (1990) observa que la tarea de formarse es un proceso de desarrollo individual, que responde a la motivación interna del sujeto, a partir de la acción de reflexión sobre él mismo. “Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento, sí hay formación” (Ferry, 1997:55). Este autor considera que se requiere tiempo y espacio para realizar el trabajo sobre sí mismo. Es preciso disponer de una fase o una pausa en la práctica o en los procesos teóricos para la reflexión y la formación. También se refiere a la disponibilidad de “un espacio transicional...en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ése es el espacio y el tiempo de la formación”. (Ferry, 1997:57).

Ferry (1990) identifica y describe el modelo pedagógico centrado en el análisis que subyace en algunos sistemas de formación y analiza el sentido que éste da a los problemas de formación. De manera puntual dice:

El modelo centrado en el análisis se funda en lo inesperado, en lo imprevisto y en lo no controlable, que se presenta en el proceso de

formación de sí mismo, consiste en el trabajo de <desestructuración estructuración del conocimiento> de la realidad, implica el saber analizar lo que conviene enseñar, los factores implicados, las reacciones del enseñante. En este modelo se articulan la teoría y la práctica en un proceso de regulación, la práctica no puede ser formadora por sí misma sin una reflexión teórica y la teoría, a su vez, carecería de valor sin las condiciones de la práctica, esto posibilita a los futuros enseñantes construir sus propios medios de formación e instrumentos para la práctica. (p.67).

Ferry (1990) plantea como eje fundamental de la formación del enseñante, la reflexión sobre su propia práctica y en ese proceso está la propia formación en grupo. Es un proceso que requiere del análisis integral y la reflexión desde lo práctico y con la teoría, en el contexto real, que se proyecta en la práctica concreta.

La vinculación de la teoría y la práctica y la confrontación con la realidad, lleva a la construcción del conocimiento de la realidad en un proceso dialéctico, que conduce a la transformación en la acción, tanto del formador como del proceso y de la práctica educativa. Se trata de que los propios enseñantes como llama Ferry a los profesores, construyan sus propios medios de formación y para la práctica, es el *sentido de la formación*.

Ferry (1990) menciona al plantear que la formación es un proceso reflexivo sobre sí mismo, que implica la *desestructuración y re-estructuración* continua y donde se vinculan la teoría con la práctica. Al respecto García (2010) señala: “Creemos que la formación docente es un proceso complejo, histórico e individual que conlleva la negación y superación de la experiencia personal para trascenderla hacia una transformación de creencias, saberes, conocimientos, preocupaciones y finalidades”. (p.232).

La reflexión en y sobre la práctica es imprescindible en este estudio y se tomó en cuenta en el análisis. En este trabajo abordamos el interés emancipador. Grundy, (1991:34) Considera que, “con la identificación de este interés, Habermas ha hecho su contribución más original a la filosofía moderna”. (p.34). La relevancia del interés emancipatorio es porque define que la autonomía por medio de autorreflexión es la emancipación, contrario a la cosificación. El interés emancipador y la formación se rigen por la autonomía, la libertad, la acción autónoma y transformadora, que surge de la reflexión de las experiencias (pasadas y presentes), de intuiciones auténticas y críticas en el proceso de desestructuración–reestructuración del conocimiento de la realidad. Es un proceso deseado y perseguido de manera individual, pero a la vez se construye y reconstruye en la interexperiencia con el otro, es una construcción social.

La práctica docente, analizada y reflexionada, recupera un doble sentido; la concreción del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y del proceso formativo. En esa dirección Barrón (2013) destaca que es importante tomar en cuenta la experiencia profesional docente que, “se va construyendo como un saber hacer, apoyado en múltiples factores que conforman la identidad profesional que hace necesaria la investigación multifactorial sobre las circunstancias reales del trabajo docente y de los diversos saberes que se incorporan a la práctica. (p.121).

#### **d) El diálogo, la práctica compartida**

La comunicación es inherente al ser humano, la comunicación es propia de la vida humana, la comunicación es esencial en la formación del ser, por tanto, en la educación, sea formal -escolar-, o informal –social, familiar, grupal-; es condición indispensable, tanto en los procesos de desarrollo de la persona; en los procesos formativos, como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No siempre se ha considerado la comunicación bidireccional - el modelo más simple-, en los enfoques formativos tradicionales, academicistas o tecnocráticos; no se privilegia la comunicación, se promueve el monólogo del maestro o la orden sistematizada para actuar, sin mediar comunicación, sólo receptividad en silencio, ni se plantea el diálogo.

Desde otros enfoques de reflexión crítica de la formación de los formadores se propone la comunicación dialógica, que es considerada esencial en la educación en general, en la formación y en la enseñanza, (Elliot; 2000; Freire, 1973, 2002; Pansza, 1986; Schön, 1990, Zarzar, 2003).

Freire (1973, 2002), argumenta, que la formación de profesores es acción humana consciente y elaborada por iniciativa propia, en libertad, con autonomía y responsabilidad, que puede conducir a la emancipación; a partir de la interacción con el “otro” por medio de la comunicación que se da en la práctica, donde se concretan las experiencias y saberes individuales y de grupo, a partir de la construcción y reconstrucción del conocimiento de la realidad, del diálogo, del análisis y la reflexión para la nueva acción transformadora.

García (2010) específica, que desde “la intervención del sujeto en colectivo se abren las posibilidades de una transformación educativa y conjuntamente significa una opción para una nueva labor docente del sujeto y de la sociedad en la que se desenvuelve”. (p.233).

Freire (2002) apunta que,

el sentido de la formación de formadores y por tanto de la reflexión sobre la práctica educativa progresista, es en favor de la autonomía del ser de los educandos, por medio de la comunicación dialógica. Menciona que la práctica y la reflexión exigen ser críticas, lo que significa que se trata de un proceso dialéctico, entre el pensar y el hacer y pensar sobre el hacer. (p.39).

#### **e) La formación como construcción de la identidad docente**

Una de las investigaciones que revela cómo se forma el maestro, es el trabajo de Rosas (2001) quien presenta una experiencia formativa con maestros rurales en México, que recoge lo humano, el crecimiento personal, la realización como ser humano. Rosas nos remite a la construcción de la identidad como docente y aborda la formación de maestros como un proceso en el que cada docente se va encontrando a sí mismo como tal y va construyendo una concepción de lo que para él significa ser maestro. Considera que la formación de maestros es el proceso mediante el cual los profesores llegan a construir su “concepción pedagógica” que puede tener un principio y un final diferente para cada maestro. Un proceso que siendo individual es al mismo tiempo colectivo y siendo personal es simultáneamente social.

Contrario al concepto vigente de formación centrado en el conocimiento que se imparte, lo que importa en este proceso, es el sujeto que se forma, sus percepciones, sus interacciones con el conocimiento, las reflexiones, las respuestas, las esperanzas que dicho conocimiento despierta en él; así también la apropiación y la transformación, procesos en el cual se vive la confrontación del conocimiento con las expectativas y las experiencias del sujeto.

Ferry (1990) al referirse a la formación profesional y a la importancia del desarrollo de la personalidad del profesional del enseñante en donde éste no solo enseña los conocimientos y experiencias que posee, sino lo que es como docente y como persona.

#### **f) La formación como construcción del sentido**

El sentido construido desde la complejidad de la formación, que implica la reflexión en y sobre la práctica, la reflexión sobre el significado de la experiencia y de la acción docente. García (2010) investiga acerca del sentido que tiene para los maestros la formación y la práctica docente. La autora señala que al aproximarse a la comprensión de los procesos de formación identifica que “lo que se pone en juego son los procesos de resignificación de prácticas y construcción de sentido de la acción docente”. (p.226) Refiere que no todos los docentes realizan un cuestionamiento sobre su acción y considera que “la formación se inicia desde el momento en que el maestro reflexiona sobre su hacer y se ubica en la dirección que quiere darle” (García, 2010:231). Es el sentido de la experiencia.

#### **g) El contexto y la responsabilidad institucional en la formación**

Moreno (2009a) en su investigación etnográfica *La enseñanza universitaria: una tarea compleja*, realizada mediante la modalidad de estudio de casos, en una universidad pública mexicana, que comprendió las carreras de Derecho y Ciencias de la educación, aclara que una de las vertientes que consideró fue la formación de profesores. Entrevistó a docentes y alumnos de la carrera de Ciencias de la educación. El investigador hace un llamado para pensar en,

La importancia que tiene la formación del profesorado universitario y el especial cuidado que habrá de prestarse al contexto, las estructuras y condiciones en las que lleva a cabo su quehacer. No obstante, lo cierto es que en la mayoría de las IES de nuestro país se concede escasa importancia a la formación docente, muy pocas universidades cuentan con programas de formación institucionalizados, y en los casos en que sí se cuenta con éstos, lo habitual es encontrar programas estandarizados –como si todos los profesores necesitasen los mismos cursos–, asistemáticos, improvisados, con formadores no siempre expertos en el tema que abordan, en fin, programas que aparecen y desaparecen casi “mágicamente” según las políticas y disposiciones de las autoridades educativas en turno (Moreno 2009a:117).

Moreno expone en el párrafo previo, el papel que juegan la mayoría de las Instituciones de Educación Superior en México (IES) en la formación del profesorado. Los hallazgos del estudio dan cuenta de la incongruencia que existe entre lo que la institución demanda de los profesores y los procesos formativos que ésta ofrece, y que se revela en la falta de satisfacción de los estudiantes. También se observa la falta de coherencia que existe entre los procesos formativos de los docentes ofrecidos por las IES y la actuación de los profesores formados. Como se aprecia enseguida,

Los hallazgos revelan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual demanda de los docentes un conjunto de saberes, competencias, experiencias y expectativas positivas respecto a las

posibilidades de aprender de los alumnos. No obstante, pese a que los docentes incluidos en el estudio cuentan con formación ex profeso para la docencia, su actuación no resulta del todo favorable para los usuarios principales del servicio. (Moreno, 2009a:115).

Moreno ofrece una crítica a los programas de formación docente y su trabajo muestra la distancia existente entre los objetivos de formación y su puesta en marcha en la práctica en el aula. Es necesario indagar sobre las necesidades formativas identificadas por los profesores para orientar y definir los programas institucionales, que favorezcan el análisis y la reflexión de la práctica docente.

#### **1.3.4 Formación de formadores de formadores**

Formación de formadores es considerada por Souto (en Beillerot 1998) como: un campo de prácticas, un campo de conocimientos y un campo de investigación. El planteamiento que hace la autora se refiere a un campo de prácticas dirigido hacia valores, elaborados en y a partir de la realidad ---social, económica, cultural, política, laboral y de las representaciones sociales y psíquicas---de los formadores de formadores, preocupados por la profesionalización de los formadores. Las prácticas surgen y se organizan en sistemas integrados de formación, con recursos de formación provenientes de diversos sectores y con características variadas.

También Souto (en Beillerot 1998) considera que formación de formadores es un campo de conocimiento que se ocupa por las acciones de formación y construye referentes teóricos para la comprensión del campo de la práctica. Señala que en dicho campo es indispensable establecer la diferenciación entre formación de formadores y la formación de

base. Por último, indica que formación de formadores es un campo de investigación, que pretende construir conocimientos y plantear problemas no resueltos a partir del estudio de las prácticas, de las situaciones, de los sujetos y de las instituciones de formación de formadores.

La definición de los tres campos, práctico, teórico e investigativo sobre formación de formadores que hace Souto es relevante, porque propone el abordaje de formación de formadores, desde una perspectiva transdisciplinaria.

¿Cuáles son los fines de formación de formadores?, Achilli (2000), menciona que la formación de formadores ha de procurar y facilitar la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad. El punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático, es determinante de prácticas docentes.

Formación de formadores ha de contribuir a la formación docente con elementos de apoyo o el andamiaje por medio del diálogo, para la problematización y la reflexión sobre las experiencias y la práctica docente concreta de cada profesor – alumno, con miras coadyuvar al entendimiento de la problemática educativa, de la práctica.

¿Cómo es la formación del formador de formadores? Ferry (1997) dice, “se define la formación como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo, sobre sí mismo”. (p. 98) y, a propósito del uso de las historias de vida y biografías en la formación, plantea una de

sus ideas fundamentales surgidas de su trabajo autobiográfico en experiencias de formación realizadas por él y dice que “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” (Ferry, 1997:99). Entonces, formación del formador de formadores, es un trabajo de sí mismo, sobre sí mismo, reflexivo; libremente deseado y perseguido; dialéctico, objetivo y subjetivo, en constante movimiento, donde nunca se vuelve al mismo punto. Planteamiento que retoma Souto (citada por Bellerot,1997) en su conceptualización cuando comenta que formación:

Encierra sentido de la trayectoria personal, de búsqueda en sí mismo, en los otros, en el reflejo de los otros de un desarrollo personal. Formarse es aprender a devenir. Es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Formar es, entonces, ayudar a formarse. (p.13).

Souto, ubica claramente el proceso formativo del formador de formadores; al destacar que la formación contiene el sentido de la trayectoria personal, de búsqueda de sí a partir de la relación de alteridad, es aprender a construirse, a devenir, a cambiar. Es construir el desarrollo personal y profesional, es formar es ayudar a formarse.

Honoré (1980) y Ferry (1990) coinciden al considerar que la formación es un proceso planteado por el sujeto, construido, deseado y perseguido por él. La reflexión y la interrelación son fundamentales y donde el sujeto construye su propio proyecto a partir de la experiencia y del estudio, análisis y reflexión permanentes. Al respecto Ferry (1990) como Freire, hace un llamado, respecto a la paradoja que encierra la concepción de formar personas autónomas:

Formación de formadores conduce a su punto extremo, la antinomia educativa fundamental: formar sujetos autónomos. Ahí se trata

de suscitar en los futuros enseñantes el deseo y la energía necesarios para la construcción de un proyecto educativo que sea verdaderamente de su propiedad. Por lo tanto, esta meta es la del formador inscrito en un proyecto educativo que es el suyo.

Los enseñantes en formación, así como otras categorías de formadores, son sometidos a fuertes tensiones, por el hecho de que la problemática y las prácticas de formación son para ellos el objeto de estudio, de reflexión, de compromiso simbólico como vivencias cotidianas de múltiples avatares en la realidad de la institución formadora. De ahí la necesidad de una elucidación permanente de las modalidades y de los juegos de la formación, orientada tanto hacia el análisis institucional, como hacia el análisis de los deseos y representaciones de los enseñantes en formación (...) y de sus formadores. (p.62).

Eusse, Alarcón, Cáceres y Charry (en Chehaybar, 1999) anuncian en un estudio prospectivo sobre formación docente para el año 2020, que:

La formación de formadores se constituirá en un proceso permanente que rescatará la figura de éstos como sustento esencial de los programas de formación docente. “Quien funja como tal poseerá una sólida preparación como docente – investigador, con amplio conocimiento de la problemática humana, social, económica, filosófica, política y educativa del país; estará comprometido con su entorno económico–social lo que le permitirá formar en y para el análisis, la reflexión, los valores y la construcción de los saberes en los profesores” (p. 215).

Souto (en Beillerot 1998) refiere que los formadores de formadores generalmente son los profesionales que han logrado una evolución, por sus conocimientos y experiencias, que les permite las condiciones de brindar una ayuda, una asistencia pedagógica específica a otros formadores, sin embargo, requieren de una formación como formadores. De manera puntual dice: “El formador de formadores es ante todo un profesional de la formación que interviene para formar nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar, etc., a los formadores en ejercicio”. (Souto en Beillerot 1998:3).

Ferry (1990) converge con Freire (2002) quien propone que el momento fundamental en la formación, es la reflexión crítica sobre la práctica, es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera que casi se con-funda con la práctica.

Freire (2002) postula que “La reflexión crítica sobre la práctica, es una exigencia de la relación Teoría/práctica, sin la cual la teoría se puede convertir en palabrería y la práctica en activismo” (p.24) y que “Formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 2002:16). En otro momento menciona que el que se está formando, es preciso que se asuma “como sujeto de la producción del saber y se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de producción o de su construcción” (Freire, 2002:24).

Freire (2002) postula que los formadores habrán de considerar que formación es un proceso individual y construido socialmente de manera conjunta. Al respecto formula:

Es preciso que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado...No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. (p.25).

En el mismo texto Gadotti reconoce que:

Freire reflexiona sobre los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética pedagógica y en una visión del

mundo cimentada en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la disponibilidad, la curiosidad, la competencia, la generosidad, la disponibilidad...bañadas por la esperanza. (en Freire:2002: contraportada).

Freire (2002) considera que la experiencia crítica, como discente es fundamental para la práctica docente, como leemos cuando dice que:

es viviendo críticamente mi libertad de alumno o de alumna como, en gran parte, me preparo para asumir o rehacer el ejercicio de mi autoridad de profesor(...) como alumno que hoy sueña con enseñar mañana o como alumno que ya enseña hoy, debo tener como objeto de mi curiosidad las experiencias que vengo teniendo con varios profesores y las mías propias, si las tengo, con mis alumnos(...) no debo pensar tan sólo en los contenidos programáticos(...)sino al mismo tiempo, de la manera más abierta, dialógica, o más cerrada, autoritaria, en cómo este o aquel profesor enseña.(p.87).

Freire (2002) señala que “enseñar es una especificidad humana” (p.88) y postula cualidades esenciales del profesor, en este caso, el formador de formadores.

#### **a) Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad**

Freire (2002), se refiere a la seguridad que se funda en la competencia profesional, que se construye a partir de la formación; para estar a la altura de su tarea. Menciona que el profesor debe tener fuerza moral para coordinar las actividades en su clase, pues en caso contrario “La incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro” (p.88).

Otras cualidades indispensables son la generosidad, la humildad y el respeto, que nacen en las relaciones justas, serias, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos, en este caso los profesores- alumnos, se asuman éticamente. “El clima de respeto

que nace de las relaciones justas, humildes, generosas en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico”. (Freire, 2002:89).

De las reflexiones previas deviene la importancia que Freire otorga a la autoridad coherentemente democrática fundada en la libertad, en la autonomía y en la ética. Es un proceso dual que comprende la formación de los alumnos y del propio profesor. Una de las cualidades esenciales es la autoridad docente democrática del profesor formador de formadores que se evidencia,

en sus relaciones de libertad con sus alumnos, es la seguridad en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que se actúa, con que se decide, con que respetan las libertades, con que discute sus propias posiciones y con que acepta reexaminarse”. (Freire, 2002:88).

#### **b) Enseñar exige compromiso**

Con relación a la enseñanza, Freire (2002) menciona que se trata de ser solidario con los alumnos, y de actuar éticamente, refiere que el profesor no pasa inadvertido, al contrario, se expone, está ante los alumnos y la lectura que ellos hacen del actuar del profesor y de su relación con ellos; así como de su coherencia entre el decir y el hacer; sobre su posición política y ética, es esencial en la práctica. (p.92).

No puedo escapar a la apreciación de los alumnos. Y la manera en que ellos me perciben tiene una importancia capital para mi desempeño. De ahí, pues, que una de mis preocupaciones centrales deba ser la de buscar la aproximación cada vez mayor ente lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo. (Freire, 2002:93)

#### **c) Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo**

Freire (2002) considera como cuestión central que “la educación, especificidad humana, como un acto de intervención en el mundo” (p.104). El profesor debe tomar una posición, ante la vida, ante su quehacer pedagógico y político, ante el mundo y ser coherente entre “lo que digo, lo que hago y lo que escribo” (Freire 2002:100) es “tan importante como la enseñanza de los contenidos, es mi testimonio ético al enseñarlos”. (Freire 2002:99).

#### **d) Enseñar exige libertad y autoridad**

Freire (2002) considera que la libertad y la autoridad son imprescindibles en el ejercicio de la enseñanza. Propone que es fundamental que la libertad se ejercite tomando decisiones. Es un proceso al que se llega poco a poco y no se da de repente. La autonomía tiene un papel preponderante, en cuanto que es un proceso de maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. “Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (Freire, 2002:103). El espacio pedagógico es propicio para formarse éticamente en la libertad y la autoridad, se requiere de un proceso equilibrado “entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurar el respeto entre ambas, cuya ruptura provoca la hipertrofia de una o de otra”. Freire (2002:104).

#### **e) Enseñar exige una toma consciente de decisiones; la decisión es un proceso responsable y es ideológica.**

La acción educativa no puede ser neutra: Freire (2002) plantea la importancia de que los profesores decidan de manera consciente su intervención en el mundo, que sean críticos y conscientes de su tarea política – pedagógica. La decisión es un acto consciente y

responsable. En ese sentido plantea la cualidad que, “Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica”. (Freire, 2002: 120).

#### **f) Enseñar exige saber escuchar y la disponibilidad para el diálogo**

En la enseñanza es imprescindible la cualidad de saber escuchar. Se trata de hablar con él, con el otro, pero no sólo eso, se trata de escuchar y comprender al otro, al alumno para establecer una comunicación dialógica, que deriva en un proceso formativo de los interlocutores; por tanto, Freire (2002) plantea otra cualidad que es la disponibilidad para el diálogo. El diálogo no solamente como método, sino también como un modo de ser democrático.

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento (...) a la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, son saberes necesarios <en> la práctica educativa. (Freire, 2002:130).

En la misma línea, propone como necesaria la disponibilidad a la comunicación dialógica, que facilita al profesor estar abierto al contexto geográfico y social de los alumnos.

La formación de los profesores y de las profesoras debía insistir en la constitución de este saber necesario (...) que es la importancia innegable que tiene para nosotros el entorno, social y económico en el que vivimos. Y al saber teórico de esta influencia tendríamos que añadir el saber – teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores trabajan. Para saber y abrirse a la realidad de los alumnos con los que se comparte la actividad pedagógica. Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano es una cuestión de mi real adhesión a ellos y ellas, a su derecho de ser”. (Freire, 2002: 131).

#### **g) Enseñar exige querer bien a los educandos**

Freire, se refiere a no tener miedo de expresar la afectividad y a estar abiertos al querer bien, para él significa la manera de sellar auténticamente el compromiso del profesor con los alumnos; es una práctica específica del ser humano. Considera que es falsa la separación entre seriedad docente y afectividad. “La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad”. (2002:135).

Freire manifiesta,

trabajo con personas (...) no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno o alumna (...) No puedo negar mi condición de persona, de la que se deriva, a causa de mi apertura humana, una cierta dimensión terapéutica”. (2002:138).

Con base en los autores que hemos mencionado podemos decir, formación de formadores se plantea desde una perspectiva crítica, reflexiva, autónoma y transformadora, que reconoce que la formación va más allá de lo recibido del exterior y que es una tarea individual y colectiva, sobre sí mismo. Se ubica en el campo de conocimiento social y en las ciencias humanas; su abordaje es interdisciplinario. La experiencia educativa y la práctica docente son fuentes de investigación y de autorreflexión para reconocerse y reconocer al alumno en su más amplio sentido, en una relación horizontal y humana, me refiero al interés emancipatorio de Habermas.

## **CAPÍTULO 2. Marco metodológico**

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico que siguió la investigación. También se explica cómo se eligieron a las participantes. Se muestran las técnicas y los instrumentos empleados, así mismo, se abordan las fases del procedimiento empleado para recabar los datos. En la segunda parte de este capítulo se expone la estrategia para el análisis cualitativo de la información.

### **2.1. Enfoque y proceso metodológico**

Esta investigación fue de corte cualitativo se llevó a cabo con entrevistas en profundidad; se fundamentó en la perspectiva de investigación de la experiencia educativa y desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. Se prefirió realizar un estudio cualitativo, ya que, en este tipo de investigación se procura el entendimiento de los significados subjetivos de lo que se investiga. Los estudios pueden ser no sólo con variables macro sociales, sino de instancias individuales, como lo proponen, Hernández, Fernández y Baptista, (2003). En este estudio, se indagaron significados y sentidos de formación que las participantes reconocieron a partir de sus experiencias en su vida. Las entrevistas se realizaron de marzo a agosto de 2015.

También se eligió este enfoque, porque en los estudios cualitativos no se pretende generalizar los resultados, ni obtener muestras representativas, tampoco se busca que los estudios lleguen a replicarse. Se pretendió develar cómo se han formado las formadoras de formadores, y que significados y sentidos construyeron.

El proceso de investigación fue inductivo e interpretativo, dinámico y no lineal, lo que implicó regresar a fases iniciales. La investigación cualitativa da profundidad a los datos, a la riqueza interpretativa, a la contextualización del ambiente o entorno, a los detalles y a las experiencias únicas; son algunos de los aspectos fundamentales del enfoque cualitativo que argumentan Hernández, Fernández y Baptista, (2003:10) y Strauss y Corbin (2002:19), y fueron tomados en cuenta en ésta investigación.

Otro aspecto que se consideró, con respecto al carácter cualitativo de la investigación, es la importancia que Goetz y LeCompte (1988), dan al contexto en donde se sitúan los participantes, así como las maneras de pensar y expectativas de estos, pues son estudios que ofrecen la oportunidad de abordar los procesos en el ámbito educativo, en los contextos dónde se producen y con quienes son los protagonistas, así permiten dar cuenta de las diversas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes.

Con base en lo anterior, esta investigación desde un diseño metodológico cualitativo permitió conocer significados y sentidos que las formadoras de formadores dan a su propio proceso formativo, como a su práctica docente, a partir de sus ideologías, sus valores, sus maneras de discernir y de sus propias interpretaciones. Por tal motivo, en el trabajo de investigación se retomó la propuesta de Vela (en Tarrés, 2008) quien señala que los métodos de investigación cualitativos:

ponen el énfasis en la *visión* de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales (...) se considera que la investigación cualitativa más que un enfoque de indagación es una estrategia encaminada a generar visiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad, se comprende por qué es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimientos sobre la vida social. (p. 63)

El enfoque cualitativo favoreció el planteamiento metodológico de la investigación. Abordar el objeto de estudio en su contexto, implica indagar la cultura en la que éste se expresa o se presenta, “La cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas (...) La cultura es pública porque la significación lo es” (Geertz,1995:26). Lo que implica desentrañar significados y sentidos, más allá de lo que se ve o se dice, se trata de comprender e interpretar “lo dicho”, en el terreno de lo construido socialmente. “La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”. (Geertz, 1995:27).

El análisis de la cultura, como la define Geertz (1995:20), “es una ciencia interpretativa en busca de significaciones Lo que se busca es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”. En esta investigación, se pretende revelar, lo dicho por los actores a partir de sus saberes y concepciones sobre su práctica docente y su relación con su formación, como fruto de la reflexión y el análisis. Se indagó el proceso de construcción de saberes docentes y de formación de las formadoras participantes.

### **2.1.1. Interaccionismo simbólico**

Así mismo, el enfoque del interaccionismo simbólico fue orientador en la indagación sobre la formación de las formadoras y sus significados. Según Woods (1996), desde este enfoque, se considera la organización social como un orden negociado en el que las personas intentan resolver los problemas a los que se enfrentan en situaciones concretas. Por tanto, uno se pregunta: ¿cuáles son los problemas que encuentran los docentes?, ¿cómo los experimentan, qué significados les conceden y qué sentimientos generan en ellos?, finalmente ¿cómo los resuelven? Lo anterior orientó hacia indagar ¿cómo se forman las profesoras de profesores?

El enfoque de interaccionismo simbólico, tiene como elementos relevantes, según Woods (1996), el permitir saber cómo piensan las personas, -en esta investigación las formadoras de formadores-, cómo se sienten, cómo interpretan y cómo construyen significados. Consideramos que el interaccionismo simbólico desde la perspectiva de Woods, fundamenta la meta reflexión y el análisis para revelar lo que las participantes formadoras de formadoras consideran que es significativo y da sentido a su proceso formativo y a su práctica docente. De manera sucinta Woods (1996) advierte condiciones necesarias para comprender la interacción social cuando menciona que:

para poder comprender la interacción social, es necesario contemplarla tan de cerca como sea posible, y en profundidad, en todas sus manifestaciones y situaciones en las que da la forma sometida a estudio. Dado que la interacción social la conforman las personas que intervienen en ella, deberíamos intentar contemplarla desde el punto de vista de éstas, y apreciar cómo interpretan ellas las indicaciones que otros les hacen, el significado que les atribuyen a éstas y cómo construyen sus propias

acciones. Además, como se trata de un proceso, es necesario irlo probando a través del tiempo. (p.57).

En esta investigación con base en Woods, buscamos descubrir e interpretar significados de formación docente, desde la propia voz de las formadoras y entendimos “la experiencia, no como algo que sucede sino como algo que se tiene” (Contreras y Pérez de Lara, 2013:24). Para reflexionar sobre esas vivencias a las que le han otorgado significados y sentidos que han vivido. “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo, desde la diferencia, desde la singularidad” (Contreras y Pérez de Lara, 2013:25). Pero “no se trata de dar respuesta a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros...” (Geertz, 1995:40). Es la vocación esencial de la antropología interpretativa.

Se consideró que el saber docente es una construcción social e individual, por tanto, se pretendió conocer como las formadoras de formadores han vivido el proceso de construcción y de transformación de su práctica docente, desde su historia personal, su experiencia formativa, institucional, cultural y social.

La investigación cualitativa es una metodología poderosa para recuperar significados (Strauss y Corbin, 2002) que las formadoras han construido sobre su formación y también facilitó la aproximación a la indagación sobre los sentidos que las formadoras han dado a su mismo proceso. Se trató de develar cómo ha sido el proceso constructivo.

## **2.2. Formadoras de formadores participantes en la investigación**

El equipo de profesores que impartió el Diplomado FDED, estuvo conformado por diez académicos. La participación de la mayoría de los profesores del Diplomado fue de manera continua, comprometida y activa, no sólo en la docencia, sino en la actualización de contenidos y planeación de los programas de los diversos módulos que impartieron, así como en la configuración de los dos sitios web desarrollados, en 2005 en la plataforma PUEL y en 2013 en la plataforma Moodle.

### **2.2.1. Criterios para la selección de los participantes**

No todos los académicos que iniciaron en el Diplomado FDED, invitados por la Coordinación Académica, permanecieron hasta la última edición. Es posible identificar a los formadores que han tenido mayor continuidad, que han colaborado ampliamente, que permanecieron en él y se han formado en programas de formación docente, incluyendo el Diplomado FDED.

Del Claustro de profesores del Diplomado DFED se consideraron para este estudio a los formadores, con experiencias significativas en formación de formadores y por sus características empáticas y relacionales con sus alumnos, y quienes aceptaron participar en esta investigación. Las maestras formadoras de formadores fueron elegidas, tomando en cuenta las características que señalan Goetz y LeCompte (1988) para elegir a los informantes clave en investigación cualitativa,

Son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el

investigador. La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material que sería imposible obtener de otra forma. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables del proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado (...) los informantes clave pueden sensibilizar al etnógrafo hacia las cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos. (p.134).

De acuerdo con la clasificación de Goetz y LeCompte (1988:98-101), se realizó una selección simple basada en criterios. La elección se realizó con formadoras de formadores con base en sus atributos únicos, por lo singular de sus procesos formativos y su práctica docente, dentro de la población de académicos del Diplomado FDED. De los diez académicos que impartieron el Diplomado FDED, cuatro formadoras de formadores fueron seleccionadas como participantes en la investigación; por poseer atributos únicos como, su intervención activa, crítica y colaborativa en la docencia, en la actualización de los programas de los módulos, así como en la configuración de los sitios electrónicos donde se aloja el Diplomado FDED.

Además, las maestras elegidas, poseen experiencias significativas que aportan perspectivas relevantes a la investigación, debido a sus trayectorias profesionales y por su práctica docente en el Diplomado DFDED y en otros proyectos de formación docente y de formación de formadores. Otro atributo único con relación al equipo de profesores del Diplomado mencionado es que dos de las formadoras cursaron el Diplomado de referencia.

Los criterios surgieron de la necesidad de contar con participantes, que aportaran información relevante a la investigación, se consideró fundamental que fueran quienes se han involucrado en proyectos de formación de formadores y que se asumen como

formadoras de formadores. Como mencionan Goetz y LeCompte (1988:135) en la investigación educativa,

Las historias profesionales se pueden utilizar también para valorar la repercusión en los roles de los profesores de sus diferentes experiencias vitales y la formación que recibieron (..) y para obtener datos con los que predecir qué docentes estarían dispuestos a participar en un programa de innovación. Pueden suministrar datos de base significativos, así como un punto de partida para la realización de inferencias acerca de diferencias valorativas existentes en los escenarios escolares.

Criterios empleados en la selección de las participantes:

- a) Haber participado como docente en el Diplomado, en tres generaciones o más.
- b) Haber participado en la elaboración y/o actualización del programa del módulo que impartió del Diplomado FDED.
- c) Haber sido docente/asesora en más de un módulo del Diplomado FDED.
- d) Haber cursado el Diplomado FDED.
- e) Haber sido alumna en programas o cursos en formación docente
- f) Haber tenido práctica docente en programas formación de formadores en educación media superior, superior o posgrado.
- g) Haber colaborado en la configuración pedagógico-didáctica de los sitios Web del diplomado.
- h) Aceptar participar en esta investigación.

Las docentes, tienen su propia explicación, sus propios motivos, sus percepciones y expectativas acerca de su formación como profesoras de profesores, es decir su propia historia, que, compartida en un espacio de libertad y de respeto, narraron aquello que cada

quien reconoce que le ha sido o le es significativo y lo que es el motor del sentido de su vida profesional y en muchos casos también parte de su vida personal.

Las cuatro formadoras de formadores cumplieron con los criterios señalados; y aceptaron la invitación a colaborar en la investigación. Con el fin de guardar confidencialidad de las participantes se emplean nombres ficticios, ellas son, las profesoras Betyna, Helia, Oralia y Yumari. Se presentan los criterios que cada una de las participantes reunió:

Participantes	Criterios
Betyna	a-b-c-d-e-f-g-h = 8
Yumari	a-b-d-e-f-g-h = 7
Oralia	a-b-c-e-f-g-h = 7
Helia	a-b-c-e-f-g-h = 7

### **2.3. Entrevistas en profundidad como búsqueda de relatos de vida**

El saber docente construido en el quehacer cotidiano de las maestras, se indagó desde la perspectiva de la experiencia con técnicas de recolección de datos e instrumentos adecuados para el análisis; considerando que la investigación se llevó a cabo con enfoque cualitativo. Fue tarea de la investigadora recuperar desde la voz de los formadores las experiencias, análisis y reflexiones para conocer sobre el proceso formativo de las formadoras.

Para aproximarse al objeto de estudio se seleccionó una de las "estrategias de recogida de datos más utilizadas (...) la entrevista." (Goetz y LeCompte, 1988:124). Esta estrategia, específicamente la entrevista en profundidad permitió indagar como las participantes se formaron para ser formadoras y como han construido su saber docente, es decir el conocimiento integrado a la práctica, el *know how*, como lo señala Rockwell (2009) o el conocimiento tácito como lo señala Gibbons (1997).

Se optó por la entrevista en profundidad (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 2000; Vela, 2008) porque es dinámica y flexible, porque favoreció la participación de las maestras entrevistadas de manera abierta y se logró la profundización de la información con la intervención de la investigadora cuando fue necesario.

La investigación cualitativa nos ayudó a recoger la experiencia y la reflexión de las formadoras de formadores, sobre el propio proceso formativo y de transformación en su praxis educativa, desde sus significados y sentidos, en un contexto concreto de su práctica docente, siguiendo a Corenstein (1992) "la entrevista, mediante la cual el investigador conversa con los participantes o informantes, pues lo que le interesa es conocer la estructura de significados de los sujetos, su punto de vista, su interpretación."( p.69).

Además, la entrevista en profundidad es instrumento idóneo para detonar relatos de vida, "pueden constituir un instrumento precioso de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera

persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado” como propone (Bertaux, 2005:21).

A partir de las entrevistas en profundidad y por medio de la conversación se obtuvieron relatos de vida de las cuatro participantes, en los que se aprecian sus experiencias, contextos, significados, sentidos, puntos de vista y su interpretación. Se consideró fundamental la reflexión y el análisis que las participantes hicieran sobre su proceso formativo y sobre los aspectos, situaciones, confrontaciones o transgresiones, que han propiciado cambios en su proceso formativo y si han permeado su práctica docente.

La entrevista en profundidad en esta investigación, fue un instrumento para indagar los saberes docentes. Es definida según Taylor y Bogdan (2000) como una técnica de investigación cualitativa, que se caracteriza por “encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencias o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras”. (p.101).

Las entrevistas se llevaron a cabo con una atmósfera comfortable y de confianza, con *rapport*, entre la entrevistada y la investigadora, como lo sugieren Goetz y LeCompte (1988: 143:145:170). Las entrevistadas hablaron con libertad. La investigadora elaboró y utilizó, para ella exclusivamente, un instrumento guía con preguntas para orientar, en su caso, la entrevista en profundidad. (ver anexo 1).

### 2.3.1. Ejes de análisis que guiaron la entrevista

En concordancia con el objeto de estudio que se centró en indagar cómo las participantes construyeron sus saberes docentes y pedagógicos para ser profesoras de profesores; se consideraron tres ejes de análisis (gráfico 1) que junto con el objetivo planteado se constituyeron en las directrices que guiaron las entrevistas en profundidad. Los ejes de análisis fueron:

- a) Experiencias significativas en su proceso formativo como formadoras, a lo largo de la vida en los distintos ámbitos.
- b) Programas formativos en educación formal
- c) Práctica docente.

Cada uno de los ejes contiene múltiples aspectos. La guía de entrevista derivó de los ejes de análisis mencionados, tomando en cuenta el hilo conductor de este estudio y que lo constituyen las preguntas centrales de esta investigación: ¿cómo las formadoras de formadores aprendieron a ser profesoras de profesores? y ¿cómo ha sido el proceso de construcción de conocimiento tácito, del bagaje o “*know how*” de los formadores de formadores?, cuestionamientos centrales de esta investigación.

La guía fue apoyo valioso para la investigadora. La entrevista tuvo como fin propiciar que las participantes expresaran su visión acerca de su formación como formadoras de docentes universitarios.

## EJES DE ANÁLISIS



Gráfico 1. Ejes de análisis

Elaboró Rosalinda Cáceres Centeno.01/2015

Se diseñó la guía de entrevista (anexo 1), que derivó de los ejes de análisis planteados inicialmente, para revelar el proceso de construcción de los saberes docentes y los procesos de transformación de la práctica docente en la formación de formadores, desde los propios

actores, formadores de formadores. La guía de entrevista fue la manera operacional para indagar a partir de los ejes de análisis y constituyó un andamiaje para la investigadora.

Con base en Villanueva (2005), fue importante considerar cómo se iniciaron las profesoras en la docencia, si estaba en su proyecto de vida y qué experiencias sociales, educativas, laborales y personales se presentaron, en qué tiempo, en qué espacio, cuáles fueron los procesos, las acciones y en qué institución escolar. Qué dilemas y tensiones han enfrentado, como profesoras tanto como profesoras principiantes y como formadoras de formadores.

Se empleó el software profesional para el análisis cualitativo de datos (QDA) Atlas.ti; por medio de la creación de una unidad hermenéutica (UH), en la que se alojaron de manera organizada documentos, textos y grabaciones de audio de todas las entrevistas, así como la transcripción de las entrevistas, la selección de fragmentos –“citas”- y “códigos” desarrollados, así como “comentarios”.

### **2.3.2. Cómo se realizaron las entrevistas**

La entrevista como estrategia para indagar situaciones significativas ayudó a profundizar en las preguntas de investigación y en los ejes de análisis propuestos. Las cuatro entrevistas se realizaron en el año 2015; fueron grabadas en audio. La tarea de transcribir lo que las entrevistas revelan es fundamental. Es necesario conservar el registro de audio de

cada participante. Se tienen los archivos de audio en un software - ATLAS.ti - versiones 7 y 8, una vez que fueron convertidos al formato idóneo, Mp3.

Se identificó la información de interés y se evaluó la necesidad de completar la entrevista en otro momento, cuando fue necesario. Lo que llevó a efectuar dos entrevistas en dos sesiones y dos entrevistas en tres sesiones. En promedio las sesiones de las entrevistas fueron de una hora con treinta minutos, sumando las cuatro entrevistas realizadas en nueve sesiones, se tienen trece horas con cuarenta y cinco minutos grabados.

Fue necesario considerar aspectos básicos para el buen desarrollo de la entrevista, como acordar las fechas, hora y lugar de encuentro para llevarse a cabo. Así como crear un clima psicológico adecuado (*rapport*), identificación de la información de interés, la planeación de tiempos para completar la obtención de información en varias sesiones fue fundamental. En este caso la investigadora al ser colega de las participantes, tuvo que lograr una distancia óptima, por ejemplo, no interferir para completar ideas, conceptos o hechos.

#### **2.4. Fases del procedimiento para recabar los datos**

El proceso de recolección de datos fue nodal en la investigación. Fue pertinente considerar la coordinación, planeación, organización y evaluación del procedimiento para recoger los datos. Fue muy interesante recabar la información, así como el orden y clasificación, también fue necesaria la capacidad analítica para redactar el principio de posibles interpretaciones que puedan derivar en la construcción de conocimientos o

problemas sobre el objeto de estudio planteado. Este proceso dialéctico fue, por lo tanto, dinámico, flexible y crítico.

Así que en cada una de las siguientes cuatro fases planteadas se hizo la evaluación continua, que orientó para decidir su secuencia. Se evaluaron los logros obtenidos en el proceso de recolección de datos. No fue necesario completar la información con otras técnicas o instrumentos, o bien ampliar los datos con otros informantes. A modo de cierre de este apartado, se presenta la secuencia de acciones para recabar los datos.

Las fases del procedimiento de recolección de los datos fueron:

**1ª fase: diseño de:**

- ✓ La estructura de la entrevista con base en los tres ejes de análisis,
- ✓ La guía de entrevista,
- ✓ Instrumentos de registro. Selección y prueba de dispositivos móviles de grabación de audio. Se utilizaron grabadora digital y dos grabadoras en celulares android. Cuaderno de notas.
- ✓ Instrumento para el análisis de las entrevistas. Se utilizó el software profesional para análisis cualitativo de datos Atlas. Ti, versiones 7 y 8.

**2ª fase: planeación de las entrevistas y cronograma de trabajo.**

- Se acordaron fechas, horarios y lugares con las participantes.

**3ª fase: Inicio de entrevistas con cada participante.**

- Las entrevistas con las cuatro participantes se llevaron a cabo de marzo a agosto de 2015.

#### **4ª fase: transcripción de las grabaciones de las entrevistas.**

- Para disponer de los datos de manera segura y para su análisis posterior, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas con ayuda del software profesional Atlas. ti, y de un convertidor de formato de archivos - a Tube Catcher- a Mp3, para la alojar las entrevistas en el Atlas. ti, y también conservar las grabaciones originales en varios dispositivos.

Se planteó una estrategia para el análisis de los datos recabados, que se presenta en el siguiente apartado.

### **2.5. Proceso de análisis cualitativo de los datos**

El proceso de análisis de la información fue simultáneo a la recolección de datos y no como sucede en otros diseños, donde primero se va al campo y posteriormente se hace el análisis. La relevancia del marco teórico desde el inicio del estudio y su construcción en un proceso continuo, a medida que se van identificando y definiendo las categorías conceptuales y las unidades de análisis. Como señalan Strauss y Corbin (2002:21) al referirse al método de la teoría fundamentada, “tanto la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí (...) la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos”. En esta investigación se recabaron los datos

y paralelamente se inició el análisis de la información. El punto de vista de Goetz y LeCompte (1988) sobre el análisis de los datos se refiere a que los investigadores:

analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio (...) la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos (...) la interdependencia de estos procesos, se refiere a las técnicas conceptuales comúnmente usadas que son la teorización, las estrategias de selección secuencial y los procedimientos analíticos generales. (p. 173)

Goetz y LeCompte conceptualizan “La teorización: Es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis; se compone de: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; determinación de vínculos y relaciones; y especulación” (Goetz y LeCompte, 1988:173)

Como señalan González y Cano (2010) el análisis de los datos cualitativos en realidad se trata de un proceso de análisis, es una actividad procesual y dinámica que comienza desde la entrada del investigador al campo hasta que se retira de éste y se redacta el informe final de la investigación. Como se puede apreciar en la figura 1 que las investigadoras elaboraron “las inferencias analíticas no son igual de profundas y ricas al comienzo del proceso que al final, sin embargo, todas ellas contribuyen al entendimiento del fenómeno de estudio.” González y Cano (2010:2). Se trata de procesos simultáneos que convergen, “El proceso de análisis, por tanto, evoluciona en la medida en que lo hace el propio proceso de investigación siendo en sus primeras fases más descriptivo y general para pasar a ser más focalizado e interpretativo en las fases más avanzadas” González y Cano (2010:2).

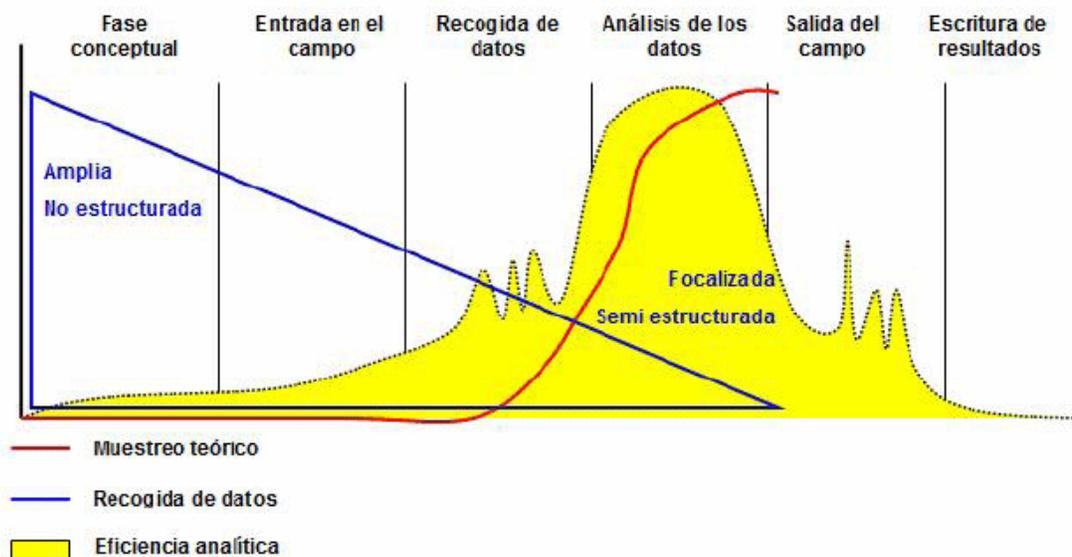


Figura 1. El proceso de análisis de datos dentro del proceso de investigación. González Gil y Cano Arana, 2010

En esta investigación, el análisis de la información se organizó desde el momento que se registró en campo, no sólo con los registros en audio grabación de cada una de las entrevistas, sino en un cuaderno de notas o bitácora, con los comentarios de la investigadora. Después se continuó con la estrategia metodológica para el análisis de las entrevistas que corresponde a la propuesta de Bertely (2000), que concluye con la elaboración del informe final de la investigación. Se diseñó una metodología para el análisis de los datos:

- a) Identificar los ejes de análisis en las que se ubican los sucesos recabados.
- b) Identificar y organizar los aspectos relativos a las nociones o referentes conceptuales.
- c) Elaborar las primeras inferencias y conjeturas factuales.

- d) Elaborar documentos interpretativos para luego arribar al informe final.

### **2.5.1. El proceso de análisis de la entrevista cualitativa**

Este apartado contiene una descripción del proceso seguido para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas con las participantes. Para el análisis de la entrevista cualitativa se tomaron en cuenta algunas sugerencias que ofrecen Bertely, (2000); González y Cano (2002); Goetz y LeCompte, (1988); Strauss y Corbin, (2002); Taylor y Bogdan (2000),

- a) Transcripción literal de las grabaciones de las entrevistas.
- b) Construir un sistema, o matriz para el análisis de las entrevistas cualitativas. Con el Atlas. Ti (versiones 7 y 8), se creó una unidad hermenéutica para el análisis cualitativo de las entrevistas. Se identificaron los ejes de análisis y las dimensiones en las que se ubican los sucesos recabados. Se codificaron los datos.
- c) Se diseñó una matriz para identificar los ejes de análisis y las dimensiones en las que se ubican los sucesos recabados. A partir de las entrevistas se elaboraron documentos que se describen más adelante, con base en el proceso de investigación que plantea Bertely (2000).
- d) Identificar y organizar aspectos relativos a las nociones o referentes conceptuales. Se construye un marco conceptual.

- e) Elaborar las primeras inferencias (o deducciones) y conjeturas (o juicios) a partir de los relatos de las participantes, con base en la propuesta de Bertely (2000), se describe más adelante.
- f) Para la confiabilidad y validez de las entrevistas, se tomó en cuenta preguntarse ¿qué lugar ocupa la triangulación teórica en estas inferencias y conjeturas?

De manera general se tomó en cuenta la propuesta descrita, y de forma específica el proceso de análisis de la entrevista que se desarrolló fue con base en la estrategia metodológica de Bertely (2000) quién la diseñó con base en su experiencia en etnografía educativa: También para el análisis cualitativo de los datos se consideraron aspectos del método de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

### **2.5.2. Estrategia metodológica para el análisis de la entrevista cualitativa**

En el proceso de análisis de las entrevistas seguimos la estrategia metodológica de Bertely (2000), quien define que un documento etnográfico “es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el *status* de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas” (p. 66). Para lograrlo plantea la elaboración de documentos etnográficos en el seguimiento del proceso de investigación.

En esta investigación, con base en la propuesta de Bertely (2000) se elaboraron documentos a partir de las entrevistas de las participantes. A continuación, se describe la

estrategia metodológica llevada a cabo para iniciar el análisis. Después de escuchar el audio grabaciones de cada una de las entrevistas integradas en el Atlas. ti, hasta familiarizarme con cada una de ellas, se inició la elección de segmentos de las narraciones, las que identifiqué como *citas* y señalé con barras de color. De ahí surgió el primer documento de análisis de los datos de cada entrevista el ***Registro de la entrevista***, que es la transcripción literal de la entrevista, ***lo dicho*** o ***la inscripción*** como le llama Bertely. Para explicar la importancia de la organización y procesamiento de datos, llamado codificación en el proceso de análisis cualitativo, y con base en las propuestas de Bertely (2000) y de González y Cano (2002), se elaboró la siguiente tabla 1:

## Proceso de análisis cualitativo

Organización y procesamiento de los datos: Codificación *		
a) Tarea esencial para:	(I) Extraer de los datos, aquellos que realmente tienen una significación relevante en relación con nuestros objetivos de estudio	(II) Establecer relaciones entre los datos que nos faciliten, más tarde, realizar esfuerzos de abstracción más elevados en busca de la generación de conceptos, proposiciones, modelos, y teorías.
b) Codificación de los datos es:  El proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación <sup>1</sup>	Implica un trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser abstraída e interpretada.  La codificación nos permite condensar nuestros datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que nuestros datos nos quieren decir.  La codificación nos ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas.	Antes de comenzar con la codificación, debemos de familiarizarnos con nuestros datos. Esto, en la mayoría de los casos, es algo adquirido después de haber recolectado los datos y haberlos transcrito.  Una lectura integral en profundidad de todos nuestros datos nos facilitará una visión completa e integradora del material que nos traemos entre manos.
c) El proceso de codificación, propiamente dicho, empieza mediante la identificación de palabras, frases o párrafos que consideremos tienen una significación destacable en relación a nuestros objetivos de estudio.	Al mismo tiempo que vamos identificando estos elementos de significación, les vamos a ir asignando un código <sup>2</sup> , nombre o etiqueta que intente compilar el significado emergente.	
<sup>1</sup> Hemos de tener en cuenta que, a pesar de tomar como referente estas preguntas y objetivos iniciales, debemos de tener una actitud abierta para dejar que emerjan nuevas preguntas y objetivos de investigación	Resultado de la aproximación inductiva (que más tarde se convertirá en un vaivén inductivo-deductivo).	<sup>2</sup> Código: etiqueta o membrete creado con el objetivo de compilar la significación de un fragmento de texto o de información (unidad de significado).

\*Elaboración de la tabla a partir de: González y Cano (2010b:3)

Tabla 1

***La Interpretación del registro.*** Es el segundo documento de análisis y se desprende del documento anterior. Se hizo la transcripción literal de cada una de las citas y se les asignó provisionalmente códigos de significado; con el fin de establecer las primeras inferencias y conjeturas de cada segmento e identificar su significado central, al tiempo que se crearon – de modo tentativo- las ***Subcategorías de análisis***, que están en permanente construcción. También en la narración se ubicó la correspondencia con los ejes de análisis. (Bertely, 2000:66).

Este segundo documento es un registro ampliado, que contiene la transcripción literal, “lo dicho” en la columna de “inscripción”, de cada una de las entrevistas y una columna de “interpretación”. Como se ha expresado se siguió el camino expuesto por Bertely (2000:66) para la construcción del objeto de investigación en educación. Ella plantea tres tareas, aunque conectadas, refieren a momentos interpretativos subsecuentes, primero subrayé los fragmentos que llamaron mi atención -por su relación con el objeto de estudio-, en todos los registros, luego planteé la segunda tarea, formulé preguntas, inferencias y conjeturas y asigné códigos de significado provisionales También organicé las narraciones de cada participante de acuerdo a los ***ejes de análisis***; al último, la tercera tarea, subrayé los ***patrones*** que más tarde se convertirán en ***subcategorías de análisis*** y contienen a las micro-categorías, que están en construcción permanente.

Fue relevante la lectura y relectura de los registros ampliados como manifiesta Bertely (2000), me permitió profundizar en cada momento, familiarizarme con la información y ubicar patrones recurrentes y contradictorios, así como situaciones

excepcionales. En el análisis también es importante, como lo señala Stake, (1998) “reflexionar y estudiar con más atención las entrevistas para comprender el sentido de lo narrado, para dar inicio a incipientes atrevimientos interpretativos”. (p.71).

En el tercer documento, identifiqué las *subcategorías de análisis* que abarcan el mayor número de patrones emergentes. Para ahondar en las definiciones de cada *eje de análisis o categoría* y profundizar en el análisis, como señalan Taylor y Bogdan (2000) sobre el análisis de la información, la categorización exige tiempo, reflexión, paciencia, atención. Mencionan que “las primeras categorizaciones van variando en la medida que avanza el proceso de análisis de datos” (p. 159).

Para la elaboración del cuarto documento, con base en la propuesta de Bertely (2000) se contó con “un conjunto de fragmentos empíricos -categorías sociales-, organizados con un cuerpo categorial propio -categorías del interprete-, factible de propiciar una comunicación paralela con los hallazgos y conceptos producidos por otros autores - categorías teóricas-”. (p 67).

Para la elaboración de los documentos mencionados para el análisis cualitativo de los datos de cada entrevista y en su conjunto, se utilizó el Atlas. ti y también fue “hecho a mano” (a la antigua)” como mencionan Strauss y Corbin (2002:236).

*Ejes de análisis y patrones emergentes.* En la misma orientación de Bertely (2000:79) los ejes de análisis y los patrones emergentes surgieron después de subrayar y

formular preguntas, inferencias y conjeturas en todos los registros de cada entrevista. Se identificarán los patrones específicos y a partir de la pregunta inicial ¿cómo se formaron las formadoras de formadores? Primero se identificaron los ejes de análisis en cada entrevista y se siguió la línea del tiempo que, de manera implícita, trazaron en su discurso, cada una de las formadoras entrevistadas. Se identificaron cuatro ejes de análisis, con sus subcategorías y micro-categorías en las cuatro entrevistas se interpretaron, respetando la voz de las formadoras y su discurso interpretativo, Para dar paso al siguiente proceso analítico.

***Triangulación teórica.*** También con base en Bertely (2000), la triangulación teórica se realizó al concluir el proceso anterior, al disponer de la organización e interpretación de la información empírica, incluida en cada eje de análisis y archivo para amalgamar las categorías sociales de las formadoras estudiadas, dentro de mis propias categorías. Es decir, se trató de ver el modo en que se articulan, dentro de mis propios ejes, las voces de las maestras entrevistadas y mis ejes como intérprete. Para, luego con las categorías teóricas producidas por otros investigadores, establecer un diálogo -paralelo y multi referencial-, para así conocer si mis hallazgos validan o confrontan los conceptos y descubrimientos producidos por otros autores o bien se construyen otros conceptos. Bertely (2000) presenta, a modo de experiencia propia, un documento etnográfico. Si bien esta investigación no un estudio etnográfico, fue muy útil tomar en cuenta la metodología propuesta por Bertely,

Triangulación teórica, con dos columnas. La primera: Categorías propias que contiene la fusión entre las categorías sociales y las del intérprete y la segunda columna, Categorías prestadas, cuyo contenido son las categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores. De lo anterior se deriva la elaboración de textos interpretativos. No sin antes elaborar los

primeros ensayos interpretativos, para diseñar nuevamente índices tentativos para elaborar el informe final escrito. (p.84)

A modo de síntesis retomo el camino seguido en esta investigación, de acuerdo con las tareas implicadas en los distintos niveles de análisis que presenta Bertely (2000:97); para un primer nivel de análisis:

- Elegir un campo problemático.
- Establecer los ejes de análisis que intervienen (experiencias sociales, experiencias en programas formativos y experiencias en la práctica docente y experiencias en formación de formadores).
- Delimitar el referente empírico de su estudio (contexto, escenario, actores y comportamiento).
- Realizar registros ampliados de entrevista.
- Subrayar lo sobresaliente en la columna de inscripción.
- Preguntar, inferir, conjeturar e identificar los patrones emergentes en la columna de interpretación.
- Crear listas de patrones emergentes.
- Estructurar cuadros de categorías que incluyan patrones emergentes y faciliten el acceso a los fragmentos empíricos que les dan contenido.
- Realizar lecturas teóricas que permitan identificar conceptos y hallazgos relacionados con el campo problemático.

En el siguiente esquema se presentan los tres niveles de análisis planteados por

Bertely

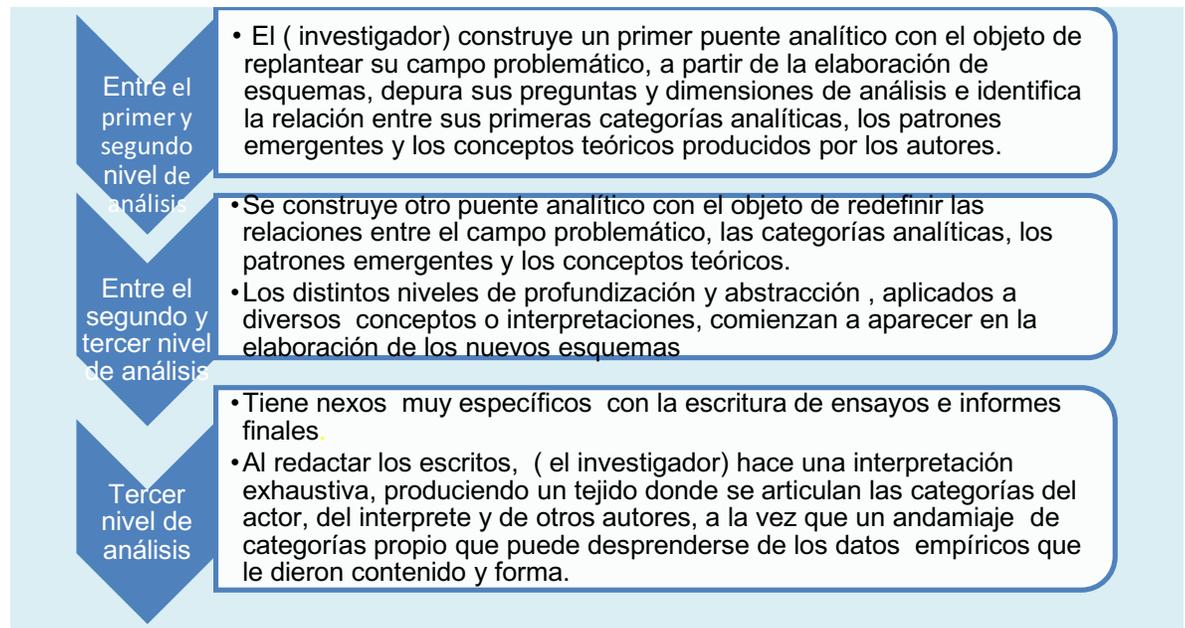


Gráfico 2 tomado de Bertely (2000: 98-99).

La fase final del análisis de los datos, que Taylor y Bogdan (2000) denominan relativización de los datos, se refieren a interpretar los datos organizados en categorías a la luz del contexto donde se recogieron para verificar si la categorización realmente corresponde al estudio planteado.

Con base en los planteamientos de Bertely (2000) y Goetz y LeCompte (1988) se puede decir que la investigación se caracterizó por ser un proceso interactivo entre el trabajo de campo y el de análisis de la información obtenida. Ha sido un proceso dialéctico, que, con base en preguntas de investigación, en los referentes conceptuales que se fueron construyendo con los referentes empíricos, por medio de instrumentos y técnicas de

recolección de datos, con las inferencias y conjeturas a partir de la información; por medio de confrontaciones y con reflexiones críticas, fue posible llegar a la interpretación de los significados y sentidos en formación de formadores y la construcción del saber docente.

### **CAPÍTULO 3. Significados y sentidos de formación y construcción del saber docente**

Las maestras Betyna, Oralia, Yumari y Helia, para responder a la pregunta, ¿cómo aprendiste a ser formadora de formadores? se remitieron a sus experiencias, aquellas que significaron y dieron sentido a su proceso formativo como formadoras. Las cuatro maestras narraron experiencias formativas que tuvieron desde la infancia y en diferentes momentos de su vida, así como, en diferentes espacios. Ellas coincidieron en que las vivencias que les dejaron huella, es decir experiencias, a las que concedieron significado y sentido; sucedieron tanto en su contexto familiar, como en su vida en las escuelas y en su práctica docente, como se planteó en el marco metodológico (ver gráfico 1). La experiencia de entrevistar a las maestras fue enriquecedora, en tanto que fueron relatos, que las llevó al autorreflexión y a desvelar el significado y el sentido de su proceso formativo como formadoras y de la construcción de sus saberes docentes.

En este capítulo se presentan los resultados empíricos obtenidos a partir de las entrevistas, se analizaron y se identificaron cuatro ejes de análisis, con sus subcategorías y micro categorías, en cada una de las entrevistas y en conjunto. Se fue construyendo la narrativa que dio cuenta del objetivo de esta investigación. Se siguió la metodología planteada en el capítulo previo, se identificaron entre las cuatro entrevistas patrones similares, y los emergentes. También se interpretaron los resultados, se articularon los ejes de análisis surgidos de las narrativas de las maestras con los de la investigadora y de otros autores, es decir, la triangulación señalada por Bertely (2000).

### **3.1. Ejes de análisis, subcategorías y micro-categorías**

En concordancia con el objeto de estudio, que se centró en indagar cómo las participantes han construido sus saberes docentes y pedagógicos, para ser profesoras de profesores; se tomó en cuenta el hilo conductor de este estudio, que lo constituyen las preguntas centrales de la investigación, ¿cómo las formadoras de formadores aprendieron a ser profesoras de profesores? y ¿cómo ha sido el proceso de construcción de, conocimiento tácito, del bagaje o “*know how*” de las formadoras de formadores?. La entrevista tuvo como fin propiciar que las participantes expresaran, su visión acerca de su formación como formadoras de docentes universitarios. Las respuestas a las preguntas de la investigación, se codificaron, se identificaron patrones, estos se relacionaron y se hizo una ponderación para identificar aquellas respuestas que fueron sustantivas para responder a las preguntas para develar la estructura de la realidad que se investigó. Las narraciones de cada maestra están identificadas con su nombre abreviado y el registro del audio (minutos y segundos) Betyna (Bn), Oralia (O), Yumari (Yan o Y) y Helia (H). Así identificamos cuatro ejes de análisis o grandes categorías, que contienen subcategorías, es decir, son fragmentos empíricos que dan contenido al eje de análisis y, las micro categorías que son aspectos que dan contenido a las subcategorías.

Los ejes de análisis, subcategorías y micro categorías identificados son:

1. Eje de análisis: Experiencias formativas en el contexto familiar, social, cultural y político, en la infancia y adolescencia.

Experiencias, son situaciones vividas que son consideradas relevantes, es decir, experiencias, que por su impacto en la formación de la persona, significaron su proceso de formación, como formadora de formadores. Son las vivencias significativas, que dejan huella, que se tienen y llevan a la reflexión por su significado y por tanto son experiencia formativa. (Contreras y Pérez de Lara, 2013). El eje de análisis se refiere a experiencias formativas que sucedieron en el contexto familiar, social, cultural y político, en la infancia y adolescencia.

Subcategoría:

- Experiencias y significados en el entorno familiar, social, cultural y político.

Micro categorías:

- *Acciones comunitarias. Compartir y servicio en libertad. Experiencia de alteridad, social y política. Encuentro formativo.*
- *Del juego al salón de clases. Aprender con gusto, sin stress, con pasión, y con sentido.*

## 2. Eje de análisis: Experiencias formativas en educación formal

Este eje alude a las experiencias en los programas formativos en educación formal. Nos referimos a los estudios realizados en los planes o programas de estudio que tienen como finalidad aportar o lograr saberes pedagógicos, curriculares, disciplinarios o de uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación. Se revelaron experiencias, los significados y sentidos en su formación como formadoras en programas de educación formal.

Subcategoría:

- Experiencias y significados en la vida escolar, en la infancia y en la adolescencia.

Micro categorías:

- *Ser maestra. Experiencia formativa como alumna y profesora en secundaria. Inicio de la práctica docente. Formación con Personas.*
- *Experiencia de autonomía. Aprender, conocer, autodidacta, voluntad, satisfacción.*
- *Confrontación de proyectos y enfoques educativos. Colegio de Ciencias y Humanidades y la Facultad de Filosofía y Letras, licenciatura en pedagogía*
- *Formación crítica.*
- *Saber de la experiencia*

Subcategoría

- Experiencias y significados y sentidos en educación formal universitaria.

Micro categorías

- *La Decisión de estudiar la licenciatura en Pedagogía en la UNAM.*
- *La educación como medio de transformación social. Estudiar pedagogía.*
- *Educación formal para la docencia universitaria. Formación de formadores. Semillero de grandes maestros e investigadores.*
- *Formación de formadores. Construcción del saber docente a partir de la experiencia en la práctica docente y la integración de saberes pedagógicos.*
- *Formarse para la docencia: Didáctica especializada y la práctica docente reflexiva.*

- *Formación durante toda la vida. Seminarios de investigación multidisciplinarios. Intercambio académico con pares en nivel internacional.*
- *El Centro de investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Formación para la docencia y la investigación educativa.*
- *Formación de formadores en el CISE. Una cultura formativa diferente. Visión crítica. Enseñar a pensar.*
- *Formación para la docencia-investigación. Formación integral.*
- *Formarse como formador. Formación Formal. Especialización-seminarios. Becarios.*
- *Visión del problema. Diagnóstico de necesidades de formación docente en la UNAM.*
- *Formación docente, desarrollo e impacto.*
- *Formación Docente permanente y evaluación integral formativa.*
- *Construcción del saber docente en la relación con el otro.*
- *La Experiencia formativa en el CISE. Como alumna de la especialización: Formación para el Ejercicio de la Docencia (subprograma B). Programa innovador.*
- *Significado de la formación formal. Profesionalización de la Docencia. ¿Por qué fue tan significativa esa formación?*
- *Formación en la disciplina, en docencia y en la investigación. Experiencias y significados*
- *De la investigación a la docencia y de la docencia a la investigación.*
- *Confrontación de paradigmas y resignificación de la práctica docente. Trabajo colegiado y multidisciplinario.*

### 3. Eje de análisis: Experiencias formativas en la práctica docente.

Este eje se refiere a la práctica docente para indagar si las participantes han otorgado significado y sentido formativo a sus experiencias en su práctica docente y de manera específica en formación de formadores. En la que construyeron un saber práctico, con base en su experiencia cotidiana con sus alumnos, concordando con Tardif (2004), al referirse a la práctica docente:

los maestros en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva, en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos “saberes experienciales o prácticos”. (p. 30).

Subcategoría:

- Elección de vida: ser docente. Inicio formal de la docencia. Práctica docente. Experiencia y significados.

Micro categorías

- *Construcción del saber docente. Formación en la experiencia.*
- *El diálogo, hilo conductor en formación de formadores en el SUA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.*
- *Vinculación docencia-investigación*
- *Secretaría académica de la División SUA, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.*
- *El Sistema de Universidad Abierta. Transformar la educación y la sociedad.*

- *Vínculo de colaboración. Trabajo colegiado con profesores. Formación en la práctica.*
- *Construcción del saber docente. Formación acción. Reflexión-acción.*
- *¿Comprendiendo tu propia experiencia?*
- *Relación maestro-alumno. Relación de igualdad.*
- *Falta de proyecto institucional de formación docente. Resistencia al cambio.*
- *Experiencias en programas de formación docente a distancia. De las unidades de autoenseñanza a los programas y material didáctico en línea. El Diplomado Formación del docente en educación a distancia.*
- *La docencia en el Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia.*
- *Experiencia como formadora de formadores.*
- *Grupos de aprendizaje interdisciplinarios.*
- *Docencia a distancia. Docente tutor.*
- *Formación para la docencia y la tutoría.*

#### Subcategoría

- Elaboración de material didáctico como proceso formativo de docentes y del formador de formadores.

#### Micro categorías

- Pionera en la elaboración de material didáctico. Acompañamiento y Andamiaje en la formación en didáctica. Experiencia formativa.

- Reflexión sobre la experiencia más fuerte y formativa.
- Construcción del saber docente. Conocimiento tácito.
- Aprendizaje en la experiencia.
- Aprendizaje desde el constructivismo.
- Relación dialéctica entre las experiencias en la formación formal y la práctica docente.

Subcategoría:

- Experiencia: Proceso formativo como formadora de docentes, desde la práctica. Pedagogía de la experiencia.

Micro categorías:

- *La docencia es amor y comunicación dialógica.*
- *¿Qué es el amor al otro, en la docencia?*
- *La Docencia es relación humana.*
- *Compromiso docente.*
- *El compromiso con el Otro, significado y sentido de la docencia.*
- *Coordinación de grupos de aprendizaje y su dinámica.*
- *Grupos de aprendizaje, interdisciplinarios e interculturales.*
- *Libertad y autonomía docente y del alumno.*
- *Experiencia docente como proceso formativo. Reflexión en la práctica docente.*  
*Construcción del saber docente.*

- *Experiencias en la práctica docente, desde su significado ético.*
- Resignificación de la práctica docente. Experiencias formativas. Maestros ejemplares.
- Resignificación del papel docente a partir de la reflexión sobre la práctica docente. La actitud de mis alumnos. El cambio.
- Sentido y significado de la formación docente.
- La práctica docente es proceso formativo.
- Experiencia docente en todos los niveles educativos desde kínder hasta posgrado.
- El papel del maestro como tutor.
- Identidad docente y realización como persona.

4. Eje de análisis: Experiencias en formación de formadores. Este eje se conformó, al revelar sus experiencias en los procesos específicos de formación de formadores, así como sus significados y sentidos.

Subcategorías:

- Proyecto académico-justificación. Formación permanente
- Formación de Formadores.
- Formación institucional universitaria. Formación personal
- Formación integral
- Formación permanente. Formación en uso educativo de TIC
- Formación- Proceso dialéctico

- Formación de formadores intercambio académico entre docentes.
- Formación inter y mutidisciplinariedad
- Cómo se forman los formadores de formadores.
- Práctica docente significativa
- El formador protagonista de cambio. Reflexión y análisis de la práctica docente
- Proyecto de vida. La docencia. Retos y obstáculos en la formación de formadores.
- La docencia. Servicio al otro
- ¿Cómo aprendiste a ser profesora de profesores?

Los ejes de análisis facilitaron el abordaje de los relatos de vida en la entrevista, para indagar si las maestras resignificaron su proceso formativo y de su práctica como formadoras de formadores lo que Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997), llaman conocimiento tácito. Se revelaron las experiencias que han sido relevantes en el devenir de su formación como formadoras, desde su propia voz; así como experiencias, que han sido tomadas en cuenta por ellas, para construir y transformar sus saberes docentes y que son marco de su actuación como formadoras de formadores. Es decir, comprender e interpretar saberes que dan significado y sentido a su formación como formadoras de docentes.

Al conocer la experiencia formativa de los docentes, la aportación es en el sentido de revelar el proceso logrado y el saber docente que Rockwell (2009) menciona como el “conocimiento integrado a la práctica, el *know how*, en lugar del *know that*”. (27), es decir,

se refiere a la construcción del saber docente, que se logra en la experiencia y se integra a la práctica, se refiere a revelar cómo se aprende a ser maestro. Rockwell distingue el saber docente del saber pedagógico.

Para saber, desde la voz de las maestras Betyna, Oralia, Yumari y Helia, cómo se formaron como formadoras de formadores y que significados y sentidos construyeron en ese proceso, en cada una de las entrevistas, se identificaron en las narrativas, experiencias en su formación como formadoras, y sus significados y sentidos, y se agruparon en los cuatro ejes de análisis mencionados. La pregunta es ¿cómo se formaron para ser formadoras de formadores? las cuatro maestras, Betyna, Oralia, Yumari y Helia, para responder a la pregunta, en primera instancia, se refirieron a sus Experiencias en la infancia y en la adolescencia, en el contexto familiar, social y cultural y político. Lo anterior remite al abordaje del *eje de análisis: Experiencias formativas en el contexto familiar, social, cultural y político en la infancia y en la adolescencia*. Las maestras, en su infancia y adolescencia, rememoraron y destacan, en sus relatos, las experiencias de su vida escolar significativas en su formación como formadoras.

A continuación, las narraciones se centraron en las experiencias en su formación, en educación formal, al cursar, la primaria, la secundaria, el bachillerato o la Normal, la licenciatura, la especialización y estudios de posgrado; conformando el *eje de análisis: Experiencias en programas de educación formal*. Posteriormente, las narraciones se concentraron en experiencias formativas en la práctica docente, que dieron origen *al eje de análisis: Experiencias en la práctica docente* y, por último, la narrativa de las maestras

apuntó a sus experiencias en la formación de formadores, constituyendo el *eje de análisis*: *Experiencias en formación de formadores*.

### **3.1.1 Eje de análisis: Experiencias formativas en el contexto familiar, social, cultural y político, en la infancia y adolescencia**

Este eje se refiere a situaciones vividas, que se consideran relevantes por su impacto en la formación de la persona. Son las vivencias significativas, que dejan huella, llevan a la reflexión por su significado y por tanto son experiencia formativa. (Contreras y Pérez de Lara, 2013). Las maestras participantes en la investigación, consideraron que las experiencias sobre su formación como formadoras de docentes, no sólo fueron en el ámbito de la educación formal o en su práctica docente; de manera consistente las cuatro participantes relataron en la entrevista, experiencias familiares, culturales, sociales y políticas, tanto en la infancia como en la adolescencia, por tanto, dejaron huella en su vida; que dieron significado y sentido a su formación para la docencia y para la formación de formadores en la Universidad.

Para saber ¿cómo se formaron para ser formadoras de formadores? Las maestras Betyna, Oralia, Yumari y Helia, miraron al pasado, y relataron sus experiencias en la infancia y en la adolescencia. Consideraron que su proceso formativo para la docencia, se construyó desde y en sus experiencias significativas, en el contexto cultural, familiar, social, político y en el trabajo comunitario; que constituyeron en primera instancia, el inicio de su proceso formativo para la docencia.

Las maestras en su reflexión sobre ¿cómo aprendieron a ser formadoras de formadores? concedieron significado a sus experiencias en la infancia y adolescencia, en su vida familiar, en el contexto social, cultural y político en el que vivieron.

### **3.1.1.1. Experiencias y significados en el entorno familiar, social, cultural y político**

Las maestras dieron significado al andamiaje proporcionado por sus padres y familia; fueron acciones que privilegiaron la lectura, la escritura y el estudio, desde temprana edad. Sus padres fueron padres interesados en explicar y compartir conocimientos, “fueron muy didácticos” anotó la maestra Yumari. (Yan18/8:44).

La maestra Betyna a partir de la entrevista en profundidad, relata cómo ha sido su formación para ser formadora de profesores en la Universidad. El contexto cultural y familiar le motivó a estudiar; destacaron experiencias en su entorno familiar en su infancia, cuya influencia fue definitiva para seguir los caminos de la docencia y de la medicina.

La maestra Betyna creció en la ciudad de Durango, Durango, México, ciudad en la que nació, al inicio de la segunda mitad del siglo XX, y dónde realizó sus estudios desde primaria hasta la licenciatura de Médica Cirujana. La maestra Betyna, narró:

Mi abuela fue la mayor influencia para mí en el sentido del estudio ella me enseñó a leer. Ella siempre estaba leyendo. Aunque también bordaba, pero siempre había libros y ella nos enseñó a leer. Ella y su mamá sabían leer y escribir, estamos hablando de personas que nacieron en el siglo XIX. No era lo común. Mi abuela era enfermera. Así que de ella recibí la influencia de leer, escribir y de la enseñanza, así como del área de la salud... (B0. conversación tel. 28 de febrero, 2016).

La maestra Betyna concibió que las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en su contexto cultural familiar tuvieron significado en su formación y fueron fuentes de motivación en su interés por la lectura, por la escritura; para seguir su camino en la docencia y en el área de la salud.

Las maestras vivieron en su infancia en un contexto familiar de estudio; de trabajo comunitario para ayudar a otros, como servicio social desde el ámbito de la salud. La maestra Yumari narró su experiencia con sus padres,

    Mi mamá [química], cómo compañera de mi papá [médico], en el área de enfermería, y él en el área médica. Entonces, muchas de mis deficiencias como alumna, yo las suplía con la ayuda que recibía de mis padres. Entonces en la casa siempre había libros, siempre había discusiones sobre temas. Vivíamos en ciudad Juárez. Y yo me acuerdo, era la primera mitad de los años 50, que teníamos un cuarto grande, y mi papá compró, del lado americano en el paso Texas, un tapiz muy grande para poner en la pared. Este tapiz era un mapa mundi y frente a esa pared, puso un sofá y ahí nos sentaba, y ahí aprendimos, yo tendría en aquel entonces, siete u ocho años, y ahí aprendí como era el mundo. Ahí jugábamos, a aprendernos las capitales, los ríos, las montañas, los lagos. Entonces eso para mí fue una didáctica excelente, ese conocimiento yo no lo tenía. Entonces la figura tanto de mi papá como de mi mamá fueron determinantes. (Yan18/2:42/18/4:55).

La cultura en la que el ser humano se desarrolla desde la infancia y durante su vida tiene fuerte influencia en la formación de los individuos. Geertz (1973), con relación al concepto de cultura, explica:

    El concepto de cultura tiene un impacto sobre el concepto de hombre. Cuando se la concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extra somáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son

intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. (57).

### **3.1.1.1.1. Acciones comunitarias. Experiencia de alteridad, social y política**

#### **Encuentro formativo**

La maestra Betyna relató otras experiencias que dejaron huella en su vida y que señala le dan sentido a su vida y a su docencia, “es algo de lo que no me gusta hablar”, pero, “marcaron mi vida”; se refirió a,

“El compartir y el servicio” (Bn 28), siempre están presentes en la vida de la maestra Betyna, relató que “se fundamentan en sus experiencias y formación con misioneros Jesuitas, quienes son innovadores en la educación”. (Bn28). Ella participó realizando trabajo comunitario, con su familia, en la sierra de Durango, más o menos desde los ocho años de edad. Explicó que su papá le inculcó “el afán y placer de servir al otro, con lo que tuvieras, para dar más, tenías que estudiar más. Aprender a dar, aunque uno no tenga. El que más sabe, tiene más obligación de dar”. (Bn 28). La maestra añadió:

Desde la filosofía Jesuita el sentido de la docencia y de la medicina es el Servicio. Servir al otro, convivir e interactuar con el otro, entender que otras necesidades pueden impedir aprender. Libertad es otro valor; (...) mientras él pueda y le nazca servir. El servicio no tiene precio. La filosofía Jesuita marco mi vida, la docencia y mi profesión. (Bn 31, 32, 33, 34 y 35).

El compartir y el servicio al otro, en libertad, son significados que la maestra Betyna reconoció en su proceso formativo en sus experiencias familiares en la infancia, en el trabajo

comunitario realizado con religiosos Jesuitas en la sierra de Durango. Las experiencias en el trabajo comunitario, desde la filosofía Jesuita, constituyeron las bases de su formación personal y profesional, como se mencionó. El trabajo de misioneros Jesuitas forma parte de la historia y cultura de Durango.

La maestra Betyna muestra su entusiasmo y satisfacción por revelar aquello que “no le gusta decir”, las vivencias significativas, por tanto, experiencias que dan significado y sentido a su práctica docente, a su práctica médica y a su vida.

Las acciones comunitarias en áreas rurales y urbanas marginadas, llevadas a cabo con sus padres, fueron experiencias que las maestras consideraron significativas en su proceso formativo. El significado de las experiencias derivó en asumir una filosofía e ideología que se ocupa del otro. Cómo plantea Contreras (2011), “son experiencias de alteridad, del encuentro con el otro. Es encuentro formativo. Es una experiencia nueva de ser y saber”. (en Skliar y Larrosa, 2011: 10).

En esa misma línea, la maestra Oralia, rememora experiencias que contribuyeron a su formación como formadora de formadores por el significado que les otorgó:

Mi papá tuvo cierta influencia en mí, él era médico, desde que estaba en su servicio social, casi al término de los años 60, le gustaba hacer trabajo comunitario, hizo su servicio social, en la comunidad que se llama Chimalpa, por la carretera a Toluca. Nos llevaba, a mi hermano y a mí desde que teníamos 6 años. Después, él por iniciativa personal, hacía trabajo comunitario, en Morelos; en Guerrero, en Taxco, y nos llevaba; nos hacía participar en diferentes actividades de ayuda a la comunidad, mientras él daba consulta. Él era "sui generis", porque él venía de una

familia muy religiosa protestante y fue líder de jóvenes protestantes. Pero a él le tocó, la música pop; los Beatles; la guerra de Vietnam; las dictaduras, en Argentina, en Chile; la revolución cubana; el 68, el 71; así que rompió con los atavismos religiosos y se declaró marxista, ateo; todo se declaró. Era convencido del trabajo revolucionario, tuvo muchos amigos y participaba en círculos de estudio. No sé si por ser la mayor, platicábamos mucho y me daba libros a leer, y fue una época de muchos movimientos en América Latina; él estaba muy imbuido en esto. Él se sentía orgulloso, se sentía bien, de que yo tuviera inquietudes sociales y políticas. (O. cita 7:4).

La maestra Oralia expresó sus experiencias formativas, en familia, en la escuela, es decir, en el ámbito social y político, en la adolescencia, que significaron cimentar su ideología y llevarlas a la práctica de la docencia y de la formación de formadores,

En mi vida, ya sea por mi papá, por el CCH, por el grupo de estudios marxistas en el que estuve a la edad de 15 años; pues sí ideológicamente más a la izquierda. Un poco más en el sentido del bienestar común, del bien común; en ese sentido me identifiqué más así. Cuando estaba en el CCH, ¿te acuerdas de una campaña contra el hambre en *Bangladesh*, haz de cuenta, cómo que la miseria, la pobreza, la injusticia, son cosas que desde siempre me han movido, me mueven el tapete, me incomodan. (O. cita 7:4).

Así que la acción comunitaria y la filosofía de su padre, fueron vivencias que dejaron huella, experiencias y a las que la maestra otorgó el significado y el sentido de su ideología.

La maestra Oralia, relató experiencias en la adolescencia, a las que otorgó significado,

Desde el CCH, tendría...17 años, tuve mis primeras experiencias siendo maestra, profesora o enseñando algo, en campañas de alfabetización (...) pues yo tenía muchas inquietudes de tipo social. Me identifiqué en el sentido del bienestar común. Y mi papá tenía unos amigos que hacían trabajo social en el estado de Morelos, y platicando con ellos y él transmitiéndoles mis inquietudes, me invitaron en unas vacaciones dos o tres meses, me invitaron a un pueblito cerca de Cuautla; que estaban organizando una biblioteca, una especie de casita de la cultura estaban montando una cosa muy sencilla y necesitaban quien les organizara la

biblioteca, y me invitaron, viví con ellos unos dos meses. Estando en la biblioteca, también se dio la oportunidad, de participar en un programa de alfabetización con campesinos, y bueno esas cómo que fueron mis primeras experiencias siendo maestra, profesora o enseñando algo. Estaba en el CCH, tendría como 17 años. (O. cita 4:2/7:4).

En la misma tesitura la maestra Yumari reiteró la importancia de experiencias en la familia, en la escuela, en el contexto social y político en el que se desarrolló durante su infancia y adolescencia.

Yo estuve en la primaria pública, la secundaria también pública, pero si me desenvolví en un ambiente digamos de apertura, de izquierda, en Ciudad Juárez. ¿Cómo es eso? Siempre, como que mi familia nunca aceptó las deshonestidades y ni las irregularidades, entonces, siempre el valor moral y las cualidades de un individuo, esas siempre fueron como muy ponderadas. Un lema que me inculcaron es: actuar bien es conveniencia propia. El que más se va beneficiar actuando bien, eres tú Yumari. Entonces todos estos valores de la familia, me marcaron. Luego en 1968, el lidiar por una sociedad y un mundo mejor. Y si veo la necesidad en este país, si es que se le puede llamar país, que la educación está, pues muy olvidada. (Yan18/21:8/23:30).

Yumari, narró su experiencia, que consideró relevante en su proceso formativo para ser formadora de formadores:

Siendo niña, yo acompañaba a mi papá a dar consulta médica a pequeños poblados en Chihuahua, y él decía, “hay más felicidad en el dar que en el recibir”. A la fecha coincido con lo que decía mi padre; él construyó la escuela y ayudó muchísimo al pueblo de Guadalupe, ahí nacimos y vivimos muchos años. Él se entregaba a sus pacientes, sabía dar al prójimo. (Yan. cita-ct.).

Para las maestras Betyna, Oralia y Yumari, las acciones comunitarias y la filosofía de sus respectivos padres, fueron vivencias que dejaron huella en su vida, es decir, se tornaron en experiencias, a las que ellas les otorgaron significado, que derivó en su interés

por el otro, y por los problemas sociales y la educación. Por tanto, consideraron que fueron experiencias formativas y que orientaron sus valores e ideología; privilegiando la relación de alteridad.

La cultura y el contexto social y familiar en el que vivieron cada una de las maestras, les fue significativo, “La cultura en la que el ser humano se desarrolla desde la infancia y durante su vida tiene fuerte influencia en la formación de los individuos” (Geertz, 1973:57) y, por tanto, en su formación como formadoras de formadores, como ellas lo expresaron. Lo que coincide con el planteamiento “La transmisión de la cultura de generación a generación no es únicamente la trasmisión de una información, sino que, básicamente, la cultura se transmite en la formación de la personalidad misma...”. (Bleger, 1983:244).

#### **3.1.1.1.2. Del juego al salón de clases. Aprender con gusto, sin estrés, con pasión, y con sentido**

Las maestras para dar cuenta de su proceso de formación como formadoras, consideraron que, es necesario remontarse a diferentes etapas de su vida, así la maestra Helia, quien estudió, desde la primaria en la Normal Superior en San José, Costa Rica, a principio de los años 50, se remite a sus primeras experiencias, en Costa Rica, su país natal, que consideró relevantes en su proceso formativo como formadora de formadores,”Aunque yo desde chiquita jugaba a la escuelita... y yo era la maestra, pero nunca pensé que algún día fuera a ser, en realidad”. (Han157/04:26). La maestra Helia, así lo describió,

Pues en el recreo, nos dejaban hacer lo que quisiéramos, o en horas libres. Y Entonces, como había una gran huerta y un gran espacio, (...) entonces cada quien proponía lo que quería jugar, (...) pero como había piedras, así, debajo de unos árboles, entonces se nos ocurrió jugar a la

escuelita. Y en la escolita, pues uno como alumno, pues trata de ser el alumno que uno no es realmente en el salón de clase; pero yo no quería ser alumna, yo quería ser la maestra. Y entonces era la maestra, de mis compañeros de primaria, jugando, jugando. Y desde ahí empezó, inconscientemente, como que, ese amor, ese gusto por estar frente a un grupo, por ser maestra, o Miss, como en ese entonces nos decían desde el kínder. (Han157/04:32/05:51).

De la misma manera, la maestra Betyna consideró que, desde siempre tuvo el deseo de ser profesora, por el entorno en el que vivió, y rememora otra experiencia significativa familiar infantil; a través del ejercicio lúdico, con sus primas estudiantes de la Normal de Maestros en Durango. Reconoce que el jugar “*a la escuela*”, sus primas, aplicaban sus conocimientos para ser maestras y ella siendo niña gozaba de esa actividad como alumna. (Bn2,3). Experiencia a la que tuvo que recurrir posteriormente, y que considera fue más significativa en su camino a la docencia. “Más adelante me sirvió, [jugar a la escuela] porque tuve que ser maestra de mis compañeros en la secundaria, porque mi maestro de biología se enfermó”. (Bn4). La experiencia en el juego, la llevó al aula, organizó los contenidos y les hizo un examen a sus alumnos-compañeros, también “yo les explicaba, pero sin saber que era dinámica de grupos, hacíamos grupos. Todos entendían y sin saber lo que ahora sé, qué es la dinámica de grupos, pues hacíamos grupos. Pues jugábamos y aprendíamos”. (Bn17).

En el juego con sus primas estudiantes de la Normal, la maestra Betyna, vivió la experiencia de la clase, que le permitió realizar la tarea de maestra de sus compañeros. Las maestras iniciaron la construcción de su saber docente al imaginar la clase en el aula, con base en los juegos infantiles de la “*escuelita*”. Así preparaban la clase, imaginaban cómo sería, los contenidos y la formación de grupos en los que se aprendía y se jugaba. En su

primera experiencia como profesora, ante su propio grupo de compañeros, por ausencia de su maestro, narró que se propuso relacionar la experiencia “Desde que jugábamos a la escuelita, así que hice lo mismo para dar clases a mis compañeros”. (B n18).

Las maestras otorgan significado a sus experiencias en los juegos infantiles en los que representaron la escuela y ellas en el papel, preferentemente, de maestras. En investigaciones se ha encontrado que,

el juego proporciona oportunidades para fomentar competencias sociales y académicas que preparan a los niños para las exigencias académicas y del mundo externo. De hecho, los niños a través del juego aprenden varias habilidades que contribuyen a su éxito en la vida: 1) colaboración (trabajo en equipo); 2) contenido (matemáticas, ciencias); 3) comunicación (oral y escrita); 4) innovación creativa, y 5) confianza. El juego prepara a los niños fuera del salón de clase a medida que desarrollan habilidades para la vida. (Tremblay, Boivin & Peters, 2011:1).

La maestra Yumari, narró experiencias con su familia, en su infancia, qué le significaron visualizar la posibilidad de ser maestra a futuro, así como, algunas características significativas en la docencia.

Yo me acuerdo, el día que yo quise empezar a manejar un carro; mi hermano me dijo, pues si quieres aprender a manejar el carro, primero tienes que saber que el carro tiene un motor y ese motor funciona así y así, me habló de los pistones, del tanque de gasolina, del agua. Entonces, todo ese conocimiento para mí fue muy enriquecedor y yo dije, sí algún día voy a ser maestra, a mí me gustaría aprender de esta forma, el conocimiento no tiene que entrar bajo stress. El conocimiento tiene que entrar gustándole a uno, motivándolo y tener el gusto por aprender las cosas, si no tenemos el gusto por aprender, es muy difícil aprender. Ahora otra cosa, si no hay pasión en lo que aprendes, pues también es muy difícil. Entonces uno tiene que encontrar la utilidad de lo que está aprendiendo. Este mundo es muy complejo, entonces hay que tratar de entenderlo desde sus diferentes

aristas, diferentes puntos. Porque es muy comprensible todo lo que pasa y porque lo podemos explicar, nos podemos explicar cualquier fenómeno si tenemos las herramientas. (Y18/6.40/18/8:32).

El juego favorece el desarrollo del niño, por ejemplo, en su creatividad con ambientes similares al escolar, “la escuelita”; socializando en grupo y con distintos papeles, en el caso de este estudio, el papel de maestra. También favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas, entre otras, como lo refieren, los resultados de trabajos sobre el juego y aprendizaje en los niños, dónde encontraron la relevancia que tiene la creación de “ambientes reales” en el juego para el desarrollo temprano de diferentes habilidades, como la creatividad, la imaginación, su perseverancia, e igualmente actitudes positivas, por ejemplo, para la lectura. También encontraron que con las actividades lúdicas se pueden practicar y reforzar lo que se aprende en clase, teniendo en cuenta que sean actividades percibidas como divertidas por los infantes y no solamente por parte de los profesores. Es necesario el juego libre. (Tremblay, Boivin & Peters, 2011:2)

Se advirtió semejanza en los patrones familiares, de las maestras. Ellas concedieron significado, a sus experiencias de alteridad en su contexto familiar, social, cultural y político, en su proceso formativo como formadoras. El andamiaje proporcionado por los padres y la familia, así como las acciones de servicio en las comunidades rurales otorgadas por voluntad de los padres y ellas mismas, consideran que significaron, el inicio de su proceso formativo para la docencia, con una filosofía humanista. Las interacciones sociales vividas por las niñas en el entorno familiar, social, cultural y político, al decir de Woods (1996) pueden haber sido la base simbólica de las acciones de las futuras maestras.

### **3.1.2. Eje de análisis: Experiencias formativas en educación formal**

El eje de análisis: experiencias formativas en educación formal, se refiere a las experiencias en la vida escolar, que por su trascendencia han tenido significado en su proceso formativo como formadoras de formadores. Las maestras evocaron y han vertido experiencias en su vida escolar; en la infancia, en la adolescencia y en la adultez.

#### **3.1.2.1. Experiencias y significados en la vida escolar, en la infancia y en la adolescencia**

Las maestras Betyna, Yumari, Oralia y Helia, al aludir a sus experiencias formativas para la formación de formadores, durante sus estudios en educación formal en la escuela, en primera instancia estimaron necesario remitirse a su infancia y adolescencia. En un segundo momento, reflexionaron sobre su experiencia y significados en su formación escolar profesional, de posgrado y otros estudios, con relación a su formación como formadoras. Las maestras, para dar respuesta a cómo se formaron para ser formadoras, confieren significado a sus experiencias de su vida escolar.

##### **3.1.2.1.1. Ser maestra. Experiencia formativa como alumna y profesora en secundaria. Inicio de la práctica docente. Formación con Personas**

La maestra Betyna consideró, que la experiencia más significativa en su camino formativo hacia la docencia, fue ser profesora de sus compañeros en la secundaria. Por ende,

la experiencia como alumna y profesora en secundaria, se puede decir que marcó el inicio de su práctica docente de forma empírica y por tanto fue formativa. La experiencia de ser maestra de sus compañeros en la secundaria significó percibir, advertir, intuir, vislumbrar, penetrar, pensar, sentir, saber que es: *Ser maestra y dar sentido al ejercicio de la docencia.*

Lo significativo para ella, fue que al ser maestra de sus compañeros (a la edad de 13 años) en la secundaria, impartiendo clases de biología, explica que, “hizo conciencia de pares, con sus compañeros” y también se dio cuenta que “ser maestra es algo más que enseñar contenidos...que hay aspectos que pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación de los alumnos; que es diferente al contenido”. (Bn,4,5,6). En el relato de la experiencia en la clase, cuando ella fue la maestra de sus compañeros, y tropezó con el tenis de su compañera/alumna, una niña callada, de un nivel socio-económico distinto al resto del grupo, que tuvo que usar los tenis de su hermano, dijo Betyna [con emoción], que tuvo la percepción de “que esa niña necesitaba algo más que los contenidos, y que, el maestro tiene que darse cuenta, qué está con *Personas*”. (Bn,4,5,6).

La experiencia como alumna y profesora de sus compañeros, en la adolescencia, le significó iniciar su práctica docente de manera empírica, recuperando los juegos infantiles de “*la escuelita*” y, sobre todo, la llevó a reflexionar sobre lo que significa ser profesora, ante la realidad del aula, la realidad de los otros, la existencia del otro; el papel del docente va más allá de enseñar contenidos. La huella de la vivencia se torna en experiencia, por tanto, significativa y se evoca, se llama, para entender su mensaje, su sentido,

Porque toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable. Cualquier intento de decirlo va acompañado de un sentimiento de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta todos los aspectos de los que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales. (Contreras, 2011:7 en Skliar y Larrosa).

La maestra Betyna, dijo que, con base en sus vivencias, con sus maestras y maestros de la primaria y de la secundaria que “*le dejaron huella*”; ella considera, que los maestros han de conocer a sus alumnos, más allá del contexto escolar y darse cuenta que están con Personas. Tener interés genuino por sus alumnos y de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos, buscar alternativas de desarrollo de acuerdo a las deficiencias y las habilidades. Buscar el desarrollo de cada alumno. Al maestro corresponde ser fuente de motivación para el alumno, “como lo fueron algunos mis maestras, maestros y la directora de la primaria, quienes formaban un equipo”. (Bn11, 12, 13,14), así como también en la secundaria.

La maestra Betyna, se refiere a la atención integral de los alumnos y al interés genuino de sus maestros. Así como al trabajo docente a partir de la motivación intrínseca de cada uno de los alumnos. La maestra Betyna, por sus experiencias con sus maestras y con su abuela, hizo énfasis en la importancia que tiene, la motivación en las personas; en considerar las necesidades, habilidades y competencias de los alumnos, así como, sus intereses para su mejor desarrollo como personas. Destacó el papel del docente y directivos escolares en la tarea motivacional para el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades meta cognitivas.

La maestra Betyna, reconoció que, las experiencias con sus maestras de la primaria, fueron significativas en tanto que trascendieron las “incompetencias”. (Bn,42), de ella, en lo

particular, y de otros alumnos, apoyándoles para el desarrollo de habilidades y el crecimiento personal. Considera que los maestros deben ser motivadores y facilitar y propiciar, el desarrollo y las habilidades de sus alumnos. Se percató que a la fecha no todos los maestros toman en cuenta esta tarea. Y “muchos maestros, no todos, no tienen interés en conocer a sus alumnos y sólo están en la docencia por aspectos económicos, sueldo, bonos, etcétera”.

(Bn, 43). La maestra Betyna, enfatizó,

Las [sus] maestras buscaban alternativas de desarrollo de acuerdo a los intereses de los alumnos (Bn13). Las maestras en la primaria y en la secundaria buscaron alternativas, otras “competencias”, cómo se diría ahora, para cada alumno. Trascendieron [las maestras], se diría hoy, “mi incompetencia” [coser y bordar] trabajando otra [competencia] que yo pudiera desarrollar, y así gané el concurso nacional de poesía. Al paso del tiempo, me he dado cuenta que todavía, hay maestros, que ven incompetencias en los alumnos y no motivan a sus alumnos a mejorar o bien a buscar otra competencia afín que ayude a lograr la primera. (Bn, 42).

La maestra Betyna señaló, que la tarea del maestro “no es sólo la de enseñar sino la de ser tutor, al tiempo que se enseña, se está con los alumnos, como ejemplo Hipócrates, él era tutor al tiempo que enseñaba y estaba con sus alumnos”. (Bn13, 14). Consideró que el maestro tiene que “pensar y actuar con los alumnos como personas. Me refiero a la tarea del tutor; que más que vocación, se necesita tener interés en la docencia, vista así con las Personas, y no como chamba”. (Bn13, 14).

En la misma orientación Freire (2002), al referirse al educador progresista, aclara, que éste necesita, estar convencido de su tarea, que es hacer de su trabajo una especificidad humana y declara:

No importa con qué serie escolar trabaje el educador o la educadora. El nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda. Personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. Por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos. Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar. Trabajo con personas y no con cosas. Y porque trabajo con personas, por más que me dé incluso placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y *discente*, no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o de aquel alumno o alumna. Mientras no perjudique el tiempo normal de la docencia, no puedo cerrarme a su sufrimiento o a su inquietud sólo, porque no soy terapeuta o asistente social. Pero soy persona. Lo que no puedo, por una cuestión de ética y de respeto profesional, es pretender pasar por terapeuta. No puedo negar mi condición de persona, de la que se deriva, a causa de mi apertura humana, una cierta dimensión terapéutica. (p 137).

### **3.1.2.1.2. Experiencia de autonomía. Aprender, conocer, autodidacta**

Las experiencias escolares en la infancia y adolescencia, fueron base para continuar con la formación para la docencia, desde la educación formal. La maestra Betyna reflexiona y relató sobre lo que para ella fue significativo, durante su educación formal, en su formación de formadores. Así también, la maestra Yumari, rememoró y confirmó los significados de sus experiencias escolares,

¿Cómo alumna?... Eso tiene que ver mucho con mi personalidad; yo recuerdo, en segundo de primaria, que la maestra puso las letras manuscritas ¡preciosas!, en el pizarrón; yo estaba en segundo de primaria. Entonces, dije ¡qué bonitas son las letras! Tengo que aprender a escribirlas

así. Y me fui a la casa y estuve practicando y para mí fue una satisfacción muy grande empezar a dominar esto. Para mí una de las actividades más hermosas del ser humano es el aprender. El día que yo no quiera aprender, ese día estoy muerta. Para mí el aprender eso es lo que me ha hecho caminar. (Yan18/48.27/50:09).

Yumari, completó la experiencia,

En secundaria, me acuerdo que cuando el maestro explicó el uso de las tablas de los logaritmos, yo falté uno o dos días, algún problema intestinal, una cosa así, falté dos días, entonces, cuando me reincorporé, dije: ¡qué es esto, ¡cómo le hacen! Yo no entendía, entonces me conflictuó el no entender, entonces me puse a ver y es así y así, y encontré la lógica y me encantó. Entonces para mí aprender, ya sea autodidacta o con algún profesor, para mí esa es una experiencia que no la cambio por nada; si he tenido profesores que han marcado mi vida, pero más lo considero mi esfuerzo personal, sí, he tenido que suplir la voluntad. Si bien, si me considero, yo me considero, soy una persona sin una habilidad intelectual muy grande, eso lo suplo con voluntad, y voluntad, y voluntad, por aprender, por conocer. (Yan18/50:15/52.00).

La motivación de la niña para aprender, a partir de sus experiencias familiares favorece el camino que con voluntad y de manera propositiva, la impulsa y conduce al desarrollo de su capacidad y de métodos, para explicarse y comprender un nuevo conocimiento, con satisfacción personal; lo que Erikson (1989) refiere, como fortalezas en las diferentes etapas del desarrollo humano, confianza, autonomía e industria, (p.222). “ya sea autodidacta o con algún profesor”. (Yan /52.00).

### **3.1.2.1.3. Confrontación de modelos educativos. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la Facultad de Filosofía y Letras.**

Es innegable que la vida escolar, es trascendente en el desarrollo del ser humano. En 1971, se inicia, en la UNAM y después en diversas Universidades del país un modelo curricular para el bachillerato. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que recibe estudiantes adolescentes y jóvenes, principalmente. La maestra Oralia, a la mitad de la década de los años 70, ingresa al CCH, y después, a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, para estudiar la licenciatura en Pedagogía.

El haber estudiado el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) sur, a la maestra Oralia, le significó experiencia formativa, por el modelo educativo del bachillerato, que fue con base en la investigación, en el trabajo en equipo con los alumnos. Aspectos que ha incorporado a su práctica docente. La maestra Oralia recordó:

Yo venía del CCH, donde realmente los procesos de enseñanza eran muy diferentes, para mí fue una experiencia muy grata haber estudiado en el CCH, porque se basaba mucho en la investigación, mucho en el trabajo de los alumnos, más que del profesor, mucho trabajo en equipo, en la investigación, que me encantaba. Sí, fue muy gratificante en ese sentido. (O, cita 4:4).

La confrontación de enfoques y prácticas educativas fue un reto que los egresados de las primeras generaciones del CCH, tuvieron que enfrentar, al ingresar a las Facultades de la Ciudad Universitaria; sin perder el significado y el sentido que cómo alumnos construyeron para aprender. Desde el hábitat ecológico de la escuela; la relación maestro- alumno y el

aprender a aprender en equipo y en la interdisciplina y por medio de la investigación. La maestra Oralia reveló su experiencia.

Cuando entré a la carrera, fue como un shock, porque incluso desde los espacios físicos, yo decía ¡hug!, ¿a dónde llegué? Me acuerdo el primer día que llegué a Filosofía y Letras (en 1979), que vi el pasillo larguísimo de la facultad. Todo oscuro, una construcción antigua de la década de los 50, cómo que me impresionó mucho, no me sentí muy a gusto; porque pues el CCH, hasta su arquitectura era muy diferente. Fui la quinta generación [del CCH] y entré, en 1976. Del CCH de una dinámica totalmente diferente; fue traumático entrar a la Facultad de Filosofía y Letras... entrar a salones enormes; ver que las butacas estaban atornilladas al piso, el escritorio del profesor allá arriba; grupos de cien personas. Fue como, qué ¡gulp! Entrar a la Universidad y fue un cambio totalmente diferente a lo que yo venía acostumbrada en el CCH. (O, cita,4:4).

Enfrentarse al anonimato en el aula, a la oscuridad del edificio. El profesor o profesora por arriba del conglomerado de estudiantes adolescentes; quienes llegaron el primer día de clases, felices porque entraron a la Universidad, se quedaron atónitos por su frialdad.

La didáctica tradicional prevalecía en la Facultad, aunque había excepciones, profesores que trabajaban con grupos pequeños. A la maestra Oralia la experiencia que relató le significó reconocerse afín a una didáctica distinta a la tradicional. La maestra Oralia describe su experiencia,

me desanimó por completo entrar a la facultad; además profesores muy tradicionales. Tuve buenos profesores, a los que más recuerdo, eran grupos pequeños, salones pequeños, y en esos grupos me sentí más a gusto; no tan masivos. Tradicionales, porque el profesor se subía al entarimado, se ponía a hablar, hablar, hablar, daba la cátedra; entonces yo me aburría sinceramente. Algunos profesores dejaban muchas exposiciones, pero ya

terminaban las exposiciones y se acababa la clase. Y eso no me agradaba. Me desanimaba el hecho de decir, si ser docente, profesora significaba subirme al entarimado y aventar mi rollo, con base en un libro, pues mejor lo hago por mi parte y ahí nos vemos. Sí se llegaban a formar pequeños grupos, con algunos maestros. (O. cita 4:4).

La creación de un ambiente de aprendizaje adecuado al grupo es fundamental y es tarea del docente propiciarlo. Pero hay que vivirlo para comprenderlo. Es decir, la experiencia fue formativa.

La clase que me encantaba era con la maestra Edith Chehaybar y Kury, ella si trabajaba en equipos, a pesar de que los grupos eran de treinta o cuarenta personas; pero ella si tenía muy clara esa forma de trabajar en equipos, en pequeños equipos; llevaba material didáctico y nos daba ejes, y todo el trabajo que hacía ella como docente lo dejaba en cada equipo y después hacía las plenarias. Entonces ahí me sentía a gusto, porque yo actuaba, bueno y con mis compañeros. (cita 4:5).

En otra etapa de la vida docente de la maestra Oralía, narró, cómo para ella la vivencia como alumna fue significativa por la creación de un ambiente de aprendizaje, más dinámico, humano y didáctico; y cómo años después en su práctica docente, reconoce esa misma vivencia a la que le otorga un nuevo significado, y entonces, se torna en experiencia y en saber docente.

#### **3.1.2.1.4. Formación crítica**

Las experiencias en el aula, llevaron a la maestra Betyna a reflexionar sobre las actitudes de sus maestros y maestras con los alumnos; lo que le permitió, -explicó- ser crítica, y otorgar significado a la relación maestro-alumno, positiva, para el crecimiento de los alumnos, y también, a las actitudes negativas, que obstaculizan o trastornan el desarrollo de

la persona y del aprendizaje. Construyendo un bagaje de acciones, actitudes y valores, que considera, favorecen el crecimiento de los alumnos y que constituyen el sentido de la docencia, y dan significado y sentido a su propio proceso formativo.

La maestra Betyna manifestó: “Mira, yo siempre he sido muy crítica, desde que era estudiante. Ves a los maestros, admiras a unos y a otros no. Pero también al mismo tiempo, bueno los admiras y dices ¡ay!, que buena onda, sabe esto, sabe lo otro, pero yo no haría esto, ¿sí? Maestros que te ridiculizan, que cuando no te toca a ti, dices ¡que padre!, ¿pero el día que te toque?, o maestros que te infravaloran, maestros que satanizan tal o cual posición, entonces, o sea que cómo que... vas formando un bagaje de elementos que hacen falta a un docente. Y ahí vas viendo qué, aunque sepan mucho... yo lo pensaba y lo pensaba. ((Bn 40, 41).

Sobre la vigencia del sentido de comprender al otro en la tarea docente, la maestra Betyna, señala,

Yo creo que mientras sea formación de seres humanos es vigente. El día que no consideremos al otro, como humano pierde vigencia, sí. Ese es el problema, nos consideramos nosotros humanos y a los demás no y es ahí donde empezamos a desvirtuar muchas cosas. Hay que tener en cuenta, el aquí y el ahora; el único ser concreto que al parecer hay en el aula es el maestro ¿sí?, y ¡no!”. ¿Me estoy comprometiendo con los seres humanos que tengo enfrente?”. (Bn, 44,45).

En esa misma línea se advierte sobre la educación, “es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Esto es lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Esto es lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser”. (Contreras, en: Skliar y Larrosa,

2011:9), es el sentido de la educación. Para la maestra Betyna el significado que le otorga al papel del docente, se refiere al compromiso con el otro, y específicamente apunta, con respecto al compromiso, con los alumnos, “quien le da vida a ese compromiso, somos los docentes, sí; y en esa mancuerna, docente – alumno, es dónde se da esa vida institucional. Pero si yo docente dirijo mis intereses sólo a lo institucional, pues dónde se queda el otro”. (Bn, 47).

La Formación crítica es una exigencia de la enseñanza. “Pasar de la curiosidad ingenua asociada al saber del sentido común que al hacerse crítica y al aproximarse al objeto cognoscente de manera metódicamente rigurosa, se vuelve curiosidad epistemológica”. Freire (2002:32). En esa misma línea la maestra Betyna detalla su experiencia formativa crítica, analizar entre líneas, tanto actitudes como discursos, en lo cotidiano, etcétera. Iba analizando, reflexionando. La experiencia sobre ser crítica, se remonta, desde lo formativo, con mis maestras -Eva y Rosa María- y la directora de la primaria, un prefecto de la secundaria; con el maestro Ferreira de la preparatoria; con muchos misioneros Jesuitas. (Bn 48,49).

Después, para ella fue muy significativo “saber de la existencia de un Centro (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE-UNAM) dedicado a la formación de docente”(Bn50), dónde años después, continuó su formación en los Subprogramas A “Actualización docente” y en el Subprograma B, “Especialización para el Ejercicio de la Docencia”<este último, con duración de 480 horas, en tres años>, desde un enfoque crítico; refiere que aprendió con la maestra Margarita Pansza González y con la maestra Tessy

Obregón, así como con sus otros maestros del CISE. Para ella significó, manifiesta: “confirmar: ¡ah! ¡no estoy equivocada, en lo que había hecho!, sí en el trabajo! ¡¡muy bien, excelente!! Porque te abrieron otros escenarios, qué si bien ya los vislumbraba por el trabajo previo, pues me hacía falta conocer más, teóricamente”. (Bn, 51).

También en la Escuela de Salud Pública, donde estudió, señala, “ya cuándo aquí (en la Ciudad de México) en la Escuela de Salud Pública ves otros panoramas, entiendes, por ejemplo, si no lo entiendes, se te presenta el concepto de la tríada ecológica de lugar, tiempo y persona; relacionado (Bn 52) con sujetos concretos con el aquí, y el ahora. O sea, caen las otras filosofías ahí. (Bn 53)

#### **3.1.2.1.5. Saber de la experiencia**

La maestra Betyna, indicó que, su experiencia y formación en abordar la docencia con una visión crítica, se remonta a sus experiencias con sus maestros desde la escuela primaria y en todas sus etapas formativas escolares, así como en el trabajo comunitario. Así como en la Facultad de Medicina de la UNAM en su práctica docente con profesores, con sus alumnos en comunidades marginadas; en la telesecundaria y en los Colegios de Profesores de los Colegios de Ciencias y Humanidades de Durango.

Confluyen las vivencias significativas que se tornan en experiencias que forman, por que dejan huella en la vida, en la memoria y que se constituyen en saberes docentes, que dan sentido a las acciones de cada maestra o maestro en el aula.

El saber, “es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida”. (Zambrano como se citó en Contreras, 2010: 68)

Contreras (2010) argumenta con claridad sobre el saber de la experiencia.

Desde este punto de vista, el saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (un hacer concreto, de alguien), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan ese hacer personal. La cuestión, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino poner en marcha la “relación pensante con el acontecer de las cosas”. (Mortari como se citó en Contreras 2010). Por esta razón, la relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en donde siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir. (p.68).

Me refiero a la experiencia, como define Contreras, a eso que nos sucede y nos pone en una situación nueva, no prevista, singular, extraña, que nos pone a pensar ante lo vivido, lo que requiere nueva significación y nos hace preguntarnos sobre el sentido de las cosas,

“La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella”. (Contreras, 2010:67).

Adoptar el lenguaje de la experiencia como modo de plantearse tanto la formación, como la educación y la enseñanza en cualquier modalidad, significa buscar una forma de saber vinculado a sí, que no se despegue de lo vivido, que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligarán a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo. (Contreras,2010:67).

### **3.1.2.2 Experiencias y significados en educación formal universitaria**

Las maestras entrevistadas consideran que los estudios realizados, en la educación formal fueron indispensables en su proceso formativo como formadoras, tanto en el campo disciplinario, como en el campo pedagógico, no sólo por los saberes curriculares, sino también, por las vivencias significativas, que constituyen el saber docente construido a partir del significado de la experiencia.

Los caminos recorridos son diversos para llegar a la formación de formadores. Las maestras, Helia y Oralía, decidieron desde temprana edad, incorporarse a la educación formal pedagógica. Otro camino fue, llegar a la formación de formadores, a partir de otros campos disciplinarios, desde la medicina; o desde la sociología y la antropología, puntos de partida de las maestras Betyna y Yumari, respectivamente.

### **3.1.2.2.1. La Decisión de estudiar la licenciatura en Pedagogía en la UNAM**

Para las maestras Helia y Oralia, la decisión de estudiar la licenciatura en pedagogía, fue el resultado de experiencias, del estudio, del análisis y de la confrontación con la realidad para seguir un proyecto de vida coherente con la motivación, la voluntad y el deseo de realizar aquello que da sentido a la vida. Dejar todo, por aquello que cautiva y que significa la oportunidad única para realizar sus anhelos, fue el camino que las maestras Helia y Oralia recorrieron en distintas épocas y lugares, y decidieron estudiar la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Se gesta el viaje sin retorno. La maestra Helia, narra su experiencia formativa y lo que para ella significó ingresar a la UNAM; continuar su formación en el campo de la educación y formar parte de la comunidad universitaria, en otro país distinto al natal, México. Necesidad de cambio, deseo y voluntad para aprender. Asumir el reto y aventurarse a vivir un nuevo camino, una nueva historia, una nueva vida.

“Yo no me quería quedar como maestra de primaria” declaró lo maestra Helia; el reto: un nuevo mundo, en la Universidad Nacional Autónoma de México, así lo reveló,

A ver, inicialmente yo estudié en la Normal Superior en San José, Costa Rica. Y a partir de esta formación obtuve los elementos para ser maestra, pero maestra del nivel básico, y, de hecho, mi experiencia se centró inicialmente como maestra de primero de primaria. Y bueno, pues la vida lo va llevando a uno por muchos caminos, a veces imprevistos y que uno no ha considerado; tuve la delicia de conocer México, porque mi primer sobrino nació aquí, vine a conocerlo; conocí la UNAM, y me

encantó; pero nunca pensé que iba a formar parte de esta comunidad universitaria y de esta UNAM, que quiero tanto. (Han157/01:36/02:39).

Un nuevo camino, nuevos horizontes: México,

Entonces, pues en algún momento siendo maestra de primaria en [Costa Rica], pensé que yo no me quería quedar como maestra de primaria. Y entonces envíe mis papeles a la Universidad Nacional Autónoma de México, solicitando la incorporación a la carrera de pedagogía; y Oh! sorpresa, me aceptaron y fue un triunfo para mí, fue una gran alegría cuando recibí la aceptación, en ese entonces, del Dr. Agustín Lemus, que era el Coordinador de Pedagogía y bueno, y ya me indicó todos los trámites que tenía que hacer y papeles que tenía que traer; organicé todo mi morral con los elementos necesarios y me vine a la Universidad; hice todos los trámites y me inscribí en la carrera de Pedagogía. (Han157/02:40/03:41).

Para la maestra Helia, su formación en pedagogía, significó consolidar su formación para la docencia y como formadora; como ella lo relató “entonces ahí, me di cuenta de que no estaba tan desvinculada esta formación, con la que yo había recibido como normalista, al contrario, se complementaban y se enriquecía; y ahí empezó, ese gusanito del trabajo en y para la docencia. (Han157/03:42 /04:26).

Y bueno volviendo a la incorporación a ésta Facultad de Filosofía y Letras, inicié mi carrera de pedagogía; y con gran gusto, con mucha satisfacción porque, pues era estar dentro de la comunidad de la universidad, ser alumna de la facultad, ser alumna de pedagogía; tener muchos amigos, muchos compañeros, que conservo muchos hasta el momento... es maravilloso, porque en el transcurso de la vida uno se va encontrando en diferentes momentos, en diferentes situaciones a estos compañeros que algún día estuvieron a lado tuyo, como alumnos. Empezamos la carrera en 1967, estamos hablando de la prehistoria. La primera generación con el plan de estudios que acaba de ser sustituido, del año 67 al 70 fue nuestra generación, una generación muy recordada, una generación que ha tenido un papel muy importante, porque muchos de mis compañeros, pues también, unos están en la Facultad [de Filosofía y Letras], otros en el IISUE, (Instituto de investigación sobre la Universidad y la Educación) otros están en diferentes facultades. O sea, cómo que nos

distribuimos en diferentes espacios de la UNAM, con diferentes responsabilidades, algunos en la parte administrativa, la mayoría en la parte docente. (Han157/07:38/07:39). Y entonces es aquí, donde empieza como a cuajar esa parte, que yo no tenía tan clara, de la docencia. Terminamos la licenciatura y bueno casi inmediatamente seguimos con la maestría en pedagogía y después con el doctorado.

Para la maestra Helia, su formación de maestra Normalista y de Pedagoga, constituye el punto de partida, al que otorga significado y sentido para dedicar su vida profesional a la docencia y a la formación de formadores, en el contexto universitario. En el contexto escolar, en el que vivieron cada una de las maestras Helia y Oralia, fue el espacio en el que decidieron estudiar la licenciatura en Pedagogía y dedicarse a la docencia, ya sea en el ámbito de la educación formal y no formal y al estudio de las problemáticas educativas por medio de la investigación.

Los seres humanos...no tenemos más remedio que decidir lo que queremos ser, una decisión, hay que insistir en ello, que nunca es del todo nuestra decisión porque nos hallamos en una tradición, en un contexto, en una trama narrativa que no hemos elegido. Uno se pregunta por el sentido de su vida cuando ya no está instalado cómodamente en su situación o, dicho de otro modo, si descubre que su modo de ser en el mundo no es el estar situado sino el constante e inacabable <<situándose>>...” Y la cuestión del sentido se concreta en una interrogante; ¿hacia dónde conducir mi propia vida?”. (Mélich, 2011:92,93 en Skliar y Larrosa).

#### **3.1.2.2.2. La educación como medio de transformación social. Estudiar Pedagogía**

Para la maestra Oralia, el reto de ingresar a licenciatura en pedagogía, fue matizado por el contexto en el que realizó los estudios de bachillerato, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Llego el tercer año del bachillerato y se llegó la elección de la carrera, [risita híjole] llevaba una materia de sociología; de ciencia política, llevé varias de ciencias sociales y entonces nos dejaron leer un libro, que se llamaba, la educación en la revolución, que había escrito Fidel Castro. Entonces leyendo ese libro, pues fue que me interesé por la educación y no exactamente como maestra, sino por el fenómeno educativo, por la educación en general y pues en esa época que no tenía mucho tiempo de haber triunfado la revolución cubana, y que apenas estaban trabajando en la construcción de un nuevo país y todo eso, pues como que me emocioné y me apasionó mucha esa situación, y sobre todo pensar, --yo creo que eso fue lo definitorio de haber estudiado pedagogía-- en ese momento haber pensado que la educación era realmente un medio de transformación social, a la luz de ese libro y de la revolución cubana y realmente fue ahí cuando decidí estudiar pedagogía. En ese entonces también estudiaba música en la Escuela Nacional de Música, entonces llegó un momento en el que tuve que decidir, a cuál de las dos carreras me iba a dedicar y me decidí por educación. (O. cita 4:3).

Como menciona Mélich (2011), En esto consistiría, a grandes rasgos, la vida humana, una inacabable tensión ---Una búsqueda de sentido---, entre << lo que me encuentro>>, las situaciones, y << lo que imagino>>, los deseos. Y en eso consiste también la educación, en mantener viva ---frente a la situación heredada---, la transformación inacabable. En efecto, en una vida vivida humanamente existe siempre una ruptura entre la realidad, la situación, y la posibilidad, el deseo. Por eso. en una vida vivida humanamente tarde o temprano hace su aparición la pregunta por el sentido y, por lo mismo, su crisis, porque siempre que hay una búsqueda de sentido hay cuestionamiento de la situación heredada (crisis). (p. 94).

Pedagogía: mi motivación, la educación no formal e investigación educativa. Las expectativas de la maestra Oralia, sobre la licenciatura en Pedagogía se cifraron en la educación no formal comunitaria y en la investigación educativa. No le interesaba la docencia en la educación formal.

Entré a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (...) me decidí por completo por pedagogía, pero no entré realmente por el lado de la docencia, sino más bien cómo qué siempre me interesó más la parte de la educación no formal, más en su extensión social, comunitaria, etc. Más que exactamente la docencia institucionalizada, en la educación formal...es bien curioso porque realmente no me gustaba la docencia, no, para nada. No, no, no, realmente a mí lo que me gustaba era la investigación, investigación educativa, pero la docencia no. Y yo me he puesto a pensar muchas veces ¿por qué? (O, cita 4:4).

Inicio temprano de la práctica docente en la Universidad. Didáctica tradicional. La maestra Oralia al estar cursando el tercer año de la licenciatura en Pedagogía, inició su práctica docente de manera informal, en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Ella colaboró como ayudante en la asignatura de psicología social, en la carrera de Ciencias de la comunicación. Fue invitada por la profesora que impartía la asignatura, quien tenía una relación familiar cercana con la maestra Oralia. “Ella me invitaba a colaborar fui su ayudante, nunca tuve el nombramiento de ayudante, fue una relación más bien familiar de colaboración con ella. Me pedía que le ayudara en sus clases a organizar sus clases”. (O, cita 4:4) El dedicarse a la docencia, para la maestra Oralia significó, en ese momento, reproducir la didáctica tradicional y para ella no tenía sentido. Cómo lo expone: Realmente no me interesaba la docencia, porque en ese entonces yo sentía que los métodos eran muy tradicionales y yo decía ¿qué les voy a enseñar? para basarme en un libro, para decir lo que dice un libro, pues yo no le veía mucho sentido, la verdad. (O, cita 4:4).

Para Oralia, en su experiencia como alumna, la confrontación entre la didáctica del CCH y la didáctica tradicional de la Licenciatura en pedagogía, le significó darse cuenta que el sentido de la docencia, no es la repetición de contenidos, sino que implica un papel del docente distinto.

La didáctica tradicional prevalecía en la Facultad, aunque había excepciones, profesores que trabajaban con grupos pequeños. A la maestra Oralia la experiencia que relató

le significó reconocerse afín a una didáctica distinta a la tradicional. Para la maestra Oralia, la experiencia como alumna, en la licenciatura de pedagogía, se encontró con la situación que los profesores ejercían la didáctica tradicional, lo que le significó, reflexionar sobre el papel del docente en el proceso – enseñanza – aprendizaje; y sobre su papel como estudiante. La vida escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades y la disparidad con el ambiente escolar de la licenciatura en Pedagogía y de la Facultad de Filosofía y Letras, le significó a la maestra Oralia reconocer el sentido de la docencia.

La creación de ambientes para el aprendizaje, a partir de la lectura de la dinámica grupal, fueron experiencias que vivió la maestra Oralia, en las clases de la Dra. Edith Chehaybar, y quedaron significadas por el papel que desempeñó tanto la profesora, como sus compañeros y ella misma. Es decir, el interactuar con sus compañeros y con la profesora, es decir ser tomada en cuenta como persona. La creación de un ambiente de aprendizaje adecuado al grupo es fundamental y es tarea del docente propiciarlo. Pero hay que vivirlo para comprenderlo. Es decir, la experiencia fue formativa.

La lectura del proceso grupal para la creación de ambientes de aprendizaje, por medio del desarrollo de diversas técnicas que favorecieran diferentes dinámicas para el logro de aprendizajes, tanto en lo individual, como en lo grupal, es uno de los planteamientos del método didáctico que la profesora, Dra. Edith Chehaybar y Kury, desarrolló, tanto en sus cursos en la licenciatura en pedagogía, como en el CISE en los programas de formación docente.

En otra etapa de la vida docente de la maestra Oralia, narró, cómo para ella la vivencia como alumna fue significativa por la creación de un ambiente de aprendizaje, más dinámico, humano y didáctico; y cómo años después en su práctica docente, reconoce esa misma vivencia a la que le otorga un nuevo significado, y entonces, se torna en experiencia y en saber docente.

Como señala Rochex (como se citó en Guzmán y Saucedo 2015) la historia y la experiencia escolar de cada joven, su relación con el futuro y la escolaridad, las actividades de aprendizaje y sus contenidos, dejan siempre escuchar el eco de otra historia que los desborda. Las metas escolares, la manera en que cada joven aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar, de sus contradicciones y continuidades que se entrelazan en las relaciones entre generaciones y que están en el corazón de los procesos de construcción de la persona de los alumnos y estudiantes.

### **3.1.2.2.3. Educación formal para la docencia universitaria. Formación de formadores.**

#### **Semillero de grandes maestros e investigadores**

Las maestras coincidieron en que la educación formal para la docencia es fundamental, no sólo en el campo de la disciplina que se imparte, sino específicamente en el campo pedagógico - didáctico. La formación para la docencia fue una política fortalecida por el proyecto educativo del entonces Rector Dr. Pablo González Casanova y del Valle, quien en 1971 creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. Así se transitó de un modelo educativo conservador y tradicional en el bachillerato, a un proyecto innovador, multidisciplinario, con un currículo por áreas de conocimiento, vinculando la teoría con la práctica y con un eje transversal de investigación. Por tanto, la formación de los docentes, para el nuevo proyecto fue impulsada y llevada a cabo por el entonces Centro de Didáctica

de la UNAM. Así se inicia un camino: la formación de formadores. Como lo expresó la maestra Helia,

Terminamos la carrera. Y entonces (...) fuimos al entonces Centro de Didáctica - el Centro de Didáctica inició por allá en el 68, 69-, entonces fuimos a ofrecer el curso de lectura dinámica a los académicos del Centro de Didáctica y ¡oh! sorpresa, pues nos invitan a que fuéramos a formarnos en ese entonces como instructores, se llamaba instructores, para trabajar con docentes en la formación, y esto me llamó mucho la atención. Entonces yo empecé a formarme como instructora y en éstos cursos nos daban los elementos empecé a formarme desde el punto de vista didáctico, metodológico, epistemológico, filosófico, que hacen parte de todo este bagaje que un docente debe poseer para desempeñarse profesionalmente como docente. Sabemos que, con la base de conocer tu materia, si agregamos estos otros elementos, pues vamos a entender mucho de lo que sucede en nuestros grupos, desde el punto de vista psicológico, a nivel de los comportamientos de los alumnos, las interacciones, sus motivaciones; desde el punto filosófico, ya lo sabemos, los valores, la parte ideológica. Todo esto que está presente en la formación integral de un alumno, que independientemente de la materia que estemos trabajando, como docentes debemos incorporar en nuestro trabajo cotidiano, en la comunicación y en la interacción y en el trabajo con nuestros alumnos. (Han157/07:39/10:12).

¿Quiénes formaron a los nuevos docentes? se plantea la necesidad de la formación pedagógica para formar a los nuevos docentes, es decir, profesionistas de diferentes campos disciplinarios, que se incorporaron a la docencia para el desarrollo de un nuevo diseño curricular. Por lo tanto, fue indispensable y reconocida la necesidad de la formación de los formadores. Se desarrollaron programas de formación docente y de formación de formadores de docentes para el nuevo proyecto de bachillerato, como relata la maestra Helia, “Entonces, estos cursos nos daban esos elementos. Había un curso de didáctica general, había cursos de didácticas especiales; por ejemplo, de las matemáticas, de la gramática, y con estos elementos didácticos, y para eso había diferentes cursos, psicológicos, filosóficos”. (Han157/ 10:14-10:42).

Las maestras Helia, Betyna y Oralia fueron pioneras en el proyecto del CCH. La maestra Oralia como alumna del CCH Sur, en la UNAM, la maestra Betyna se formó en didáctica y en biología, en el Centro de Didáctica de la UNAM, para ser profesora fundadora del CCH de Durango y a su vez se inició como formadora de otros docentes para el mismo CCH; y Helia, en el Centro de Didáctica se formó como formadora de docentes, para el proyecto de los CCH de la UNAM y de la República Mexicana.

Coincidir en la participación del proyecto académico del CCH, desde diferentes latitudes, con diferentes papeles y épocas, la experiencia les significó, una vida escolar diferente a las experiencias previas y representó un nuevo camino a seguir en la pedagogía, en la docencia, en la formación docente, así como formadoras de formadores. Desde una visión innovadora y un proyecto curricular, que se caracterizó, por un currículum integral, que (Han157/07:39), incorporó como eje transversal la investigación, dejando atrás la fragmentación curricular por áreas; por su enfoque humanista, con un método didáctico a partir del diálogo y desde un enfoque crítico. Es decir, la experiencia, les mostró, visualizar aquello que les incomodaba, una docencia fría, autoritaria, disociada del alumno y desmotivante, así que como ellas han relatado desde sus experiencias encontraron el sentido de la docencia y de la formación de formadores.

#### **3.1.2.2.4. Construcción del saber docente a partir de la experiencia en la práctica docente y la integración de saberes pedagógicos**

Se integra un equipo de docentes-investigadores que trascendieron en la formación de miles docentes en México y en el extranjero. La maestra Helia narró su experiencia en su camino como formadora de formadores.

Bueno entonces una vez que recibíamos esos cursos, nos invitábamos a participar con otro compañero que ya estaba formado en el desarrollo de un curso, ya con docentes, no sólo como observadores, sino como ayudantes podríamos decir, en ese entonces. Estaban, por ejemplo, Sergio Pardo, Rafael Santoyo, Martín Arredondo, Margarita Pansza [González], Hortensia Murillo, estaba, nuestra querida Martha Uribe [Ada Magaly Martha Uribe Ortega], Graciela Pérez [Rivera]. Entonces, este era un equipo que ya venía desde atrás, porque yo me incorporé, por allá en el 72. Me incorporé al Centro de Didáctica; y este grupo ya venía trabajando hacía rato, con docentes de nivel medio superior, inclusive a nivel básico y medio superior. A veces había grupos de docentes de primaria, de secundaria; porque trabajaban con grupos, no solo de la Universidad, por ejemplo, les solicitaban cursos de otras universidades o de otras instituciones, a nivel nacional. Me acuerdo de una experiencia muy linda, con el Colegio Madrid. (Han157/12:18). Y así con diferentes instituciones educativas. Me quedo un poquito con el Centro de Didáctica para cerrar, porque ahí empezamos a trabajar entonces, no sólo con otras instituciones a nivel nacional, sino dentro de la UNAM con docentes de bachillerato, con docentes del CCH y de Preparatoria. (Han157/14:32).

### **3.1.2.2.5. Formarse para la docencia: Didáctica especializada y la práctica docente reflexiva**

Y es aquí donde, sin saberlo en ese momento, se intersectan los caminos de las maestras Helia y Betyna, para después coincidir en la formación de formadores, no sólo en tiempo y espacio, sino en su filosofía y en su pedagogía.

La maestra Betyna se reconoce en dos vertientes formativas, educación y salud. Para crear el Colegio de Ciencias y Humanidades en Durango, se formaron a los futuros profesores en el ámbito educativo y disciplinario, es decir la didáctica especializada. En ese

contexto, la maestra Betyna inició cursos de formación docente, siendo alumna de tercer año de bachillerato. Los cursos fueron impartidos por profesores del Centro de Didáctica de la UNAM, en los años 70; quienes viajaron a Durango a impartir los cursos y también los estudiantes de Durango, futuros docentes, acudieron al Centro de Didáctica en la Ciudad Universitaria en la Ciudad de México, con el mismo fin su formación para la docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades de Durango. Dijo la maestra Betyna, “Conocí más a fondo la docencia, una de mis maestras de didáctica fue la maestra Tessy Obregón, quien decía: <La docencia es un canto a la libertad>, haciendo alusión a la novela Juan Salvador Gaviota, escrita por Richard Bach, en 1970” (Bn,19). Justo, para la maestra Betyna, su experiencia de formación en el Centro de Didáctica, con la maestra Tessy, significó encontrar en la docencia el sentido libertad. Sentido que sigue siendo motivo de su quehacer educativo, como ella reveló.

La primera formación formal para ser profesora de la maestra Betyna fue en el campo disciplinario de la Didáctica y en el campo psicopedagógico de la Coordinación de grupos de aprendizaje, por el entonces Centro de Didáctica de la UNAM y también recibió formación disciplinaria en Biología, fue seleccionada para ser profesora del CCH de Durango, siendo ella bachiller y posteriormente estudiante de la licenciatura en Medicina. (Bn, 19,20, 21, 22, 23 y 24). Después de su formación en el Centro de didáctica, la maestra Betyna, se incorporó a la formación de formadores al *replicar* los cursos de Didáctica con profesores del área de biología del CCH de Durango. La maestra Betyna, refirió, en el proceso de formación, al que se incorporó, encontró un nuevo significado y la experiencia

la hizo ser consciente de la necesidad de formarse en la docencia, no sólo en lo disciplinario, así lo explicitó,

no basta con pararse frente a un grupo... muchas cosas las hacia inconscientemente, por ejemplo - movías al grupo-, <dinámica de grupos> pero no sabías porqué. Los contenidos los conocíamos, por ser del área de la salud y también nos actualizamos, pero, sobre todo, se sembró la semilla para formarme y compartir con los demás, entender que yo no doy nada. La docencia y la medicina se prestan para el servicio y eso me motivó. (Bn. 30).

#### **3.1.2.2.6. Formación durante toda la vida. Seminarios de investigación multidisciplinarios. Intercambio académico con pares en el nivel internacional**

Las maestras dan significado al estudio y a la reflexión sobre la didáctica, de manera continua y dialéctica, como explicó la maestra Helia,

Entonces, por supuesto se empezaba apenas a trabajar otras corrientes didácticas diferentes a la tradicional; por ejemplo en el Centro de Didáctica y después en el CISE tuvimos algunos cursos con Armando Baulero quien trajo la corriente psicoanalítica, la corriente psicoeducativa y ahí fue donde empezó a surgir esto de los grupos operativos, más concretamente en el CISE, y entonces recibimos varios seminarios para entender otras corrientes, que ya no eran el conductismo ni la corriente tradicional; por supuesto que el conductismo tuvo su auge en los 60 y en los 70, y los objetivos se redactaban desde el punto de vista conductista y el apoyo en la taxonomía de Bloom era obligada, y para la contratación de un docente era necesario que se elaborara un programa con la taxonomía de Bloom, con apoyo en la taxonomía de Bloom. (Han157/12:37).

### **3.1.2.2.7 El Centro de investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Formación para la docencia y la investigación educativa**

El estudio y la conformación de un grupo académico significó, para la maestra Helia, formarse para nuevos proyectos educativos, en una nuevo Centro de Investigaciones y Servicios educativos, como lo relató,

Bueno, para esto entonces, en 1977, es cuando surge el CISE, con la fusión de [La Comisión de] Nuevos Métodos de Enseñanza que en ese entonces estaba dirigida por el Dr. Pablo González Casanova y del Valle, y el Centro de Didáctica, que estaba dirigida por el Ing. Alfonso Bernal Sahagún, se fusionaron, y en el CISE se empezó a trabajar con este grupo de académicos que ya veníamos desde el Centro de Didáctica, se empezó a trabajar con otras orientaciones, entonces se incorporó la corriente, sociológica, igual, la psicológica, epistemológica, filosófica y demás; y trabajábamos también formándonos en diferentes seminarios, se formó un grupo de académicos, de discusión académica, valga la redundancia, muy bonita porque esto nos formó; entonces leíamos ¡muchísimo!, los autores que aportaban elementos para trabajar desde otras orientaciones que no fuera el conductismo, que no fuera el positivismo, y que nos dieran alternativas para organizar y diseñar proyectos dirigidos a la formación docente, pero también en una forma integral y desde otras lecturas. (Han157/14:33).

El sentido de formarse de manera permanente, y conformar un grupo académico de alto nivel de estudios y experiencia, fue precisamente, desarrollar dos campos, de investigación y de formación: la formación docente universitaria y la formación de los formadores, como lo preciso la maestra Helia,

De ahí que, en el CISE, que yo recuerdo con mucho cariño; nos formamos, este grupo de académicos, que a la vez nos íbamos a convertir a formadores de docentes y en formadores de formadores; esto quiere decir, que formábamos los cuadros de académicos, de docentes, que a la vez, en cada escuela y facultad, se iban a dedicar a la formación de sus colegas, de sus pares. (Han157/14:33/16:43).

### **3.1.2.2.8 Formación de formadores en el CISE. Cultura formativa diferente. Visión crítica. Enseñar a pensar**

En el CISE los proyectos de formación de formadores se construyeron en una cultura formativa diferente. Partiendo de enseñar a pensar. ¿En qué estriba la esencia, de ser formadores de formadores? La maestra Helia apuntó:

Fue diferente porque, trabajamos aspectos que integrados, daban una visión de un docente que se iba a incorporar a trabajar en su dependencia, en su institución, pero no solamente como responsable de su materia, sino como formador de futuros profesionales, pero en una forma integral; acorde a las necesidades actuales al proceso y al proyecto social que imperaba en ese momento (Han157/17:02/17:39).

Entonces nos preparábamos primero para hacer una lectura de la realidad diferente a la que venía en los textos. (Han157/17:48) En ese entonces, también trabajó con nosotros, desde el punto de vista de formación, Hugo Zimmelman, q.p.d.; y Hugo Zimmelman, nos fue orientando en ésta corriente crítica, que ya venía desde atrás, pero que empezaba a surgir y a conocerse en México, y en el CISE trabajamos ampliamente en el desarrollo de estos elementos para hacer los cambios necesarios a una cultura formativa diferente a la de sólo dar cursos y por esos surgieron diferentes propuestas, hubo una especialización en docencia, que recuperaba diferentes aspectos, como ya te decía, desde diferentes disciplinas para entender que la docencia no consiste en llegar a tu grupo y repetir lo que dice un autor o tu texto preferido, sino que implica darle a los alumnos elementos para pensar e ir más allá de lo que dicen los autores, como dice Zimmelman “el texto es el pretexto”. Entonces enseñar a pensar desde otra óptica y desde otra intervención pedagógica diferente a la que se ha venido haciendo en forma tradicional (Han157/19:19)

### **3.1.2.2.8 Formación integral**

La experiencia se centró en construir una nueva cultura formativa del docente, dando significado a la realidad en la que el docente se desenvuelve y a otras miradas diferentes a las existentes, enseñando a pensar y desde una visión integral de formación docente. Las

otras miradas a las que, la maestra Helia, otorga significado, es el vínculo docencia-investigación. Para la maestra Helia, su experiencia, en el CISE, para ser formadora de formadores, significó una formación complementaria a la formación previa. Ella resignificó su docencia a partir una nueva perspectiva desde la investigación, desde la multidisciplinar, y con una mirada más integral de la formación. Ella argumentó,

Entonces el CISE para mí fue una escuela realmente que complementó mi formación pedagógica, mi formación normalista, porque ahí justamente vimos la importancia de incorporar la investigación, a tu propio proceso de formación docente y a tu propio proceso como docente; ¿investigar qué? investigar desde las diferentes disciplinas las necesidades sociales, las determinaciones internacionales, las demandas locales, si así le podemos llamar, y sobre todo, el contexto de la universidad y la realidad de los grupos que atendíamos; entonces ahí nos dimos cuenta que una docencia, que no es fortalecida por la investigación, es una docencia que se basa solamente en los textos casi casi, repetitivos, o que, no nos da la posibilidad de abrir los horizontes nos sólo para el docente sino para los alumnos, y entonces ver como se incorpora al alumno en un proceso, también de investigación sobre el acontecer actual. De ahí que la docencia, fortalecida con la investigación, dio la posibilidad de desarrollar proyectos con una visión más integral. (Han157/19:20/20:56).

La nueva perspectiva del CISE se concretó en diversos proyectos y con diversos alcances, en el caso que nos ocupa, sobre la formación de formadores y por tanto la formación docente, en la universidad, desde la mirada de la educación formal.

#### **3.1.2.2.9 Formarse como formador. Especialización-seminarios. Becarios**

La creación del proyecto del CISE, respondió a la visión de los académicos, como lo relató la maestra Helia, desde su experiencia,

No sólo fue la especialización en docencia, también se abrió un grupo de becarios, dirigida a docentes, tú fuiste alumna de ese proyecto.

En la especialización en docencia, había varias alternativas, y había por ejemplo el programa A y el programa B, el programa B-B, abría las posibilidades de la especialización y también se formaron para ser formadores. Desde el enfoque psico-social y psicoanalítico que venía desde Enrique Pichón Riviére y que Bauleo nos trajo para ya llevarla a la práctica. Eso enriqueció mucho el proyecto que veníamos desarrollando en el CISE. No sólo fue Bauleo, hubo muchos intelectuales y muchos docentes de otros países que nos enriquecieron. Por ejemplo, en ese entonces, se empezaba a escuchar de César Coll, de, por ejemplo, de Chile Magenzo; Gimeno Sacristán; Justa Ezpeleta, Adriana Puigros de Argentina y también leíamos autores franceses; Martha Uribe era muy inquieta en esto y siempre llevaba bibliografía que nos enriqueciera, Martiniano Arredondo también, todos, como que cada quien desde su óptica trataba de aportar aquello que nos enriquece. (Han157/23:09).

El intercambio académico con investigadores de esa época y de diferentes latitudes, desde distintos enfoques y campos de conocimientos, significó para la maestra Helia, la posibilidad de la construcción de un nuevo programa de formación docente y de formación de formadores en el CISE y por tanto en la UNAM. La participación de académicos de diferentes campos disciplinarios fue significativa, “había pedagogos, había gente de comunicación, creo que hubo alguien de filosofía, psicólogos. Era un grupo multidisciplinario. (Han157/23:10/23/31).

### **3.1.2.2.10 Visión del problema. Diagnóstico de necesidades de formación docente en la UNAM**

El punto de partida para avanzar en la elaboración de un proyecto pertinente, con impacto, duración e innovación, como fue el proyecto del CISE, la maestra Helia, argumentó:

Aquí se unen varios aspectos, bueno, desde las políticas educativas se demandaba la formación docente, desde la SEP, y bueno concretamente, desde la UNESCO y desde estos organismos internacionales, se empezaba hacer énfasis en la necesaria formación de los docentes; para hacer un cambio, porque, los resultados a nivel laboral, a nivel ya de incorporación de los egresados en diferentes instancias, pues, daba como resultado alumnos deficientemente formados Y entonces, esto a que nos remitía, a qué, o los docentes no estaban tratando de satisfacer esta necesidad de una formación integral o los proyectos educativos desde la misión y visión de una institución que se concreta en planes y programas, no tenía una visión y un concepto más holístico, desde el concepto hombre, ciencia, realidad y conocimiento; y esto repercute, justamente, en la elaboración de los proyectos, concretamente que perfil de egresado se pretende formar, a partir de un plan de estudios; que programas conforman ese plan de estudios y que docentes llevan a cabo el desarrollo de cada programa, que hace parte de ese plan de estudios. (Han157/24:42/25:26/26:24). Y entonces, a veces la contratación, hemos sabido que no es, de docentes realmente formados desde el punto de vista pedagógico, desde el punto de vista didáctico, sino que a veces, se echa mano, por necesidades o por diferentes circunstancias, se echa mano, de personas que conocen algo de química, de física, de biología, pero que no están formados para ser docentes. (Han157/26:51).

El análisis del contexto y la necesidad de formación de los docentes universitarios, significó el nacimiento del proyecto. Y para la maestra Helia significó continuar su propia formación como formadora, y la posibilidad de desarrollar los programas de formación docente en la UNAM. La maestra Helia, enfatizó el significado que ella concede, a tomar en cuenta las necesidades a las que obedecen los programas de formación docente:

Entonces se empezó hacer como una decantación o cómo un diagnóstico, de qué formación tenían los docentes en las diferentes facultades y escuelas de la UNAM, para ver que necesidades de formación surgían; y entonces se trató con los proyectos que se elaboraban en el CISE, de dar respuesta a esas necesidades. Pero aquí hubo, una parte muy importante de intervención del CISE; porque surgieron las ENEPS,[ Escuelas Nacionales de Educación Superior, en 1975] las cinco ENEPS,

que ahora son Facultades; y entonces, claro, cómo eran dependencias de la UNAM, pues requerían de docentes y para ello se requería de la formación de estos docentes, de ahí que la demanda hacía el CISE, para la formación de estos docentes creció, y entonces también empezó a crecer la planta académica del CISE, porque no nos dábamos abasto para atender los diferentes grupos, de los CCH, de la preparatoria, y de las ENEPS, amén de las demandas que había de las instituciones al interior del país. Entonces, justamente, haciendo la lectura de las necesidades que cada facultad presentaba, o que los mismos docentes que entrevistábamos, a los que les aplicábamos, a veces cuestionarios para detectar sus necesidades de formación, nos dieron la materia prima para adecuar estos programas y estos proyectos a esa realidad y a esas necesidades. No se puede elaborar ningún programa o ningún proyecto, que no responda a un diagnóstico y al análisis de necesidades, para ver posibilidades, alcances y limitaciones de lo que se está ofreciendo. (Han157/26:53/29:00).

#### **3.1.2.2.11 Formación docente, desarrollo e impacto**

Entonces así el CISE fue creciendo también, su impacto se fue conociendo, porque no sólo a nivel nacional, esto también en Ecuador, en Bolivia, en Venezuela, en Colombia, se empezó a conocer. Y era el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, único en el país, responsable de la formación docente, concretamente de la UNAM, para la UNAM, pero abierto a otras instituciones; hasta la fecha no conozco una instancia encargada de la formación docente; claro, como respuesta al trabajo del CISE, en diferentes facultades crearon sus propios centros de didáctica, por ejemplo en Ingeniería, en Contaduría y Administración, en Odontología, en diversas facultades; para atender sus propias necesidades. Era la intención pues, de formar como grupos piloto, que a la vez iban a trabajar en sus dependencias. Pero, así se fue desarrollando el CISE, así fue teniendo su impacto y desgraciadamente en 1997, en el rectorado de Barnés, por una reestructuración administrativa pues, desaparece el CISE. Cosa que hasta la fecha lamentamos, y muchos docentes y muchas instituciones lamentaron en su momento; hubo protestas, hubo diferentes manifestaciones, hubo manifestaciones en el periódico, a través de cartas, en fin, ruedas de prensa, inclusive, de protesta, porque había desaparecido el CISE, en su momento. Y pensábamos que iban a crear otra instancia, hasta la fecha no la hay. La hay en otras instancias, pero luego hablamos de eso. (Han157/29:01/31:20).

Pero el CISE tuvo un impacto muy grande, y a lo largo de la historia, ya en el tiempo, visitamos varias universidades en el país, donde habían también creado sus pequeños CISE responsables de la formación docente, por ejemplo, en Tabasco, en Nayarit, en Morelos, en Baja California, en diferentes estados del país; todo, a partir de la formación que recibieron en el CISE. Entonces ha sido una vertiente producto del trabajo del CISE relacionada o dirigida a la formación docente. (Han157/31:22/32:22).

### **3.1.2.2.12 Formación docente permanente y evaluación integral formativa**

La maestra Helia, destaca la relevancia de la evaluación integral durante la práctica docente, que se llevó a cabo en el CISE. Para ella la evaluación integral significó formación, así lo explicó,

A ver, la formación era permanente, y si los seminarios permanentes, con el análisis justamente de lo que trabajábamos; se recuperaba los resultados de los mismos cursos que impartíamos; porque se evaluaban, entonces al evaluar los cursos y ver si realmente habían respondido a las necesidades de los docentes y de las instituciones demandantes, pues detectábamos, fortalezas y debilidades; y esto nos daba elementos para seguir enriqueciendo los programas, los proyectos, los cursos que trabajábamos, porque todo es formación. A ver, se evaluaban los cursos, y en la evaluación se evaluaba la intervención del docente responsable de cada curso. (Han157/34:09/34:20).

Se evaluaba a partir de la opinión de los docentes que tomaron los cursos... Se usó, en ese entonces, en algún momento la microenseñanza, que dio pauta también, para una especie de evaluación si de los docentes que estaban en el curso, pero también del coordinador o responsable del curso, entonces eran cuestionarios, eran opiniones y era la evaluación misma de la dependencia o la institución a la que pertenecían esos docentes; para ver si podían llevar a la práctica lo que habían

supuestamente aprendido, trabajado en estos cursos, entonces era una realimentación permanente, no solamente a los programas sino a los docentes que trabajábamos esos programas. (Han157/36:06).

La experiencia revela un nuevo significado para la maestra Helia, “la evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora”, como lo señala Santos (1995), es decir, como proceso formativo desde una visión integral.

### **3.1.2.2.13 Construcción del saber docente en la relación con el otro**

La construcción del saber docente, más allá de la educación formal, la maestra Helia reveló su significado,

El saber docente, que se fortalece, sí, con tu formación inicial, con tu formación básica y después la complementas con especialidades, y te sigues actualizando; pero la esencia es el amor por la docencia. Si tú no amas lo que haces y no te gusta la docencia; desde tu papel, voy a decirlo, como guía, como orientadora, como posibilitadora de la formación de los alumnos con los que estás trabajando, de nada sirve lo que dicen los libros; porque el saber, si, es lo que tengo que trabajar con mis alumnos para que ellos construyan sus propios saberes; pero aquí tenemos que recuperar a ésta práctica, a esta intervención docente, a esta intervención didáctico pedagógica desde lo epistemológico, con los textos , con la materia, con los saberes; esa mística docente, vamos a llamarle mística docente, no desde el punto de vista tradicional, de que, ay!, yo soy, o la madre o es el padre y se tiene que sacrificar por sus alumnos, no. Es esa incorporación, –me faltan las palabras- con los alumnos, en ese proceso de construcción y de análisis desde lo que ellos mismos nos están entregando; porque yo puedo llevarles muchos saberes desde los textos y desde mi experiencia, pero ellos me están entregando una materia prima, que yo tengo que recuperar, desde sus expectativas, sus necesidades, su propio proyecto de vida; para que en este anclaje se pueda crear un ambiente, no de que yo recite mis saberes, sino de que el alumno, también, me de sus propias

interpretaciones y que juntos, al decir de Freire, aprendamos todos de todos. Y esto implica una intervención docente desde un papel no autoritario, no impositivo, no de sabelotodo, sino de un promotor, de un guía, de un orientador, ¿promotor de qué?, de un ambiente de aprendizaje, dónde se dé una relación humana y por eso, esa formación humanística, parte, desde las actitudes que yo como docente tengo con mis alumnos, sin estar dando filosofía. (Han157/36:53/39:53). Sino que, desde mis actitudes, la comunicación que establezco y genero con mis alumnos, las interacciones que se generan a partir de mi intervención, y esa interacción entre ellos, dónde exponen lo que sienten, lo que piensen, sin repetir lo que dicen los textos; implica ese compromiso, con ese papel, de ser docente, de ser formador de los futuros profesionales, con saberes, habilidades, actitudes y valores, y con una posición diferente a la de la sola recepción y repetición, con una posición diferente a la de solo observador del acontecer social y de lo que pasa en mi realidad y de un protagonista en ese proceso de construcción, donde yo tengo los elementos para argumentar, para criticar, para criticar, no desde el punto de vista destructivo, sino propositivo, de que cuestiono esto, porque creo que le hace falta esto que estoy proponiendo, pero lo que estoy proponiendo está fundamentado, en esos saberes que responden a las necesidades de este momento, que estoy leyendo, y para leer esa realidad necesito una posición y una mirada crítica, que va más allá de aceptar lo que dice el docente porque es el que me está dando lo que necesito. Entonces es, mística, es compromiso, es responsabilidad, es tolerancia, es ponerme en los zapatos del alumno, es decir, no es que me sacrifique y que muera en el intento, sino que yo también crezca, porque yo también estoy aprendiendo con mis alumnos, si no estoy abierta a esa posibilidad, de que estamos aprendiendo juntos, pues entonces mi intervención docente va desde otro punto de vista. (Han157/42:09) Por eso cuando hablamos de la corriente didáctica tradicional, o la tecnológica, o la nueva o la crítica; el papel del docente y del alumno cambia en cada una de esas corrientes. Y si hablamos de la corriente crítica, donde está presente esta psicología, el constructivismo, que no es una moda, sino que es eso de lo que justamente hablamos, somos protagonistas y somos constructores en colaboración de un proceso de aprendizaje, que va a tener impacto allá laboralmente, en la solución de los que se van a presentar. (Han157/42:52)

Es decir, a la maestra Helia, la formación para ser formadora, le significó, además de importancia que tiene la educación formal pedagógica con una mirada multidisciplinaria, fue comprender que la docencia es relación humana, que implica relación con el otro, comprenderlo y favorecer su crecimiento como persona. La experiencia de la maestra Helia le significó, que su formación formal como formadora de formadores de manera continua, durante toda la vida, es necesaria para continuar en su camino de formativo como persona y como formadora.

#### **3.1.2.2.14 La Experiencia formativa en el CISE. Especialización: Formación para el Ejercicio de la Docencia. Programa innovador**

La maestra Betyna, profesora de la facultad de medicina en la UNAM en la ciudad universitaria, del entonces Distrito Federal, decide solicitar su ingreso al CISE, para cursar la especialización: Formación para el Ejercicio de la Docencia (subprograma B); es aceptada y he inicia en 1983. Justo uno de los Programa que mencionó la maestra Helia, previamente que coincide con los significados que ella otorga, por ejemplo, la experiencia como alumna, en el CISE, significó para la maestra Betyna, hacer consciencia de la problemática educativa en un contexto más amplio y de manera grupal puntualizó,

La problemática educativa, no es individual, del maestro. Compartimos las experiencias y las problemáticas el grupo de docentes-alumnos. (Bn,67). Me di cuenta que no importaba el contexto, los docentes seguíamos teniendo los problemas, los mismos problemas a final de cuentas, independientemente de la institución en la que laboramos, ya sea la UAM [Universidad Autónoma Metropolitana], la UNAM, el IPN [Instituto Politécnico nacional], o mis compañeros que estaban en el IMSS [Instituto Mexicano del Seguro Social], en la docencia y qué bueno pues, esto era una situación de sistema. (Bn 67, 68).

Para la maestra Betyna la experiencia de formación en el CISE, le significó, un espacio, para reflexionar y hacer autocrítica para cambiar internamente como personas y expresarlo en la práctica docente (...) La formación docente desde la perspectiva del CISE implica luchar contra nuestro sistema, interiorizado, qué es otra cosa, y eso me impactó (Bn68). Interiorización de lo que estaba mal hacia nosotros y lo que tendríamos que cambiar, pero no era contra el sistema político, ni el gobierno, ni el sistema de la universidad; era un sitio de análisis y reflexión sobre nuestra práctica docente, nos llevaba a eso, pues. (Bn,69).

La maestra Betyna, refirió su experiencia en el CISE, como el acicate para no perder nunca la capacidad de análisis por medio de la socialización y la reflexión individual y grupal. Se crearon redes sociales -grupos de estudio- para el análisis que se continuaron en otros proyectos educativos universitarios. La maestra Betyna cursó la especialidad “Formación para el ejercicio de la docencia de 1983 a 1985; fue discípula de grandes Profesores–investigadores fundadores del CISE, que sembraron la semilla de una docencia trans-formadora: La Mtra. Margarita Pansza González, la Mtra. Martha Uribe Ortega, la Mtra. Tessy, Teresa Obregón y el Mtro. Porfirio Morán Oviedo, entre otros.

La maestra Betyna en su experiencia formativa en el CISE, concede significado a la libertad y respeto a la persona, propiciado por los formadores. Un aspecto significativo es que algunos de los alumnos- profesores que se inscribieron para formarse, oponían resistencia al modelo docente, ella explicó:

Cómo una demostración, más que nada, lo veo yo como de decir: Yo sé, los demás no saben. Un acto de soberbia. Me refiero a los alumnos y también de no reconocer el estilo docente, porque como que iban, bueno, muchos de los compañeros acostumbrados a que el docente dictara la clase, el coordinador que de hecho ahí ya empezamos con nuevos conceptos en el cambio de roles, que no eran profesores, sino coordinadores y en ese sentido no eran dicta-clase. (Bn75) Se partía mucho de nuestro trabajo grupal y del trabajo en pequeños grupos; pero muchos participantes, no estaban acostumbrados a eso, entonces iban con (...) yo quiero la clase, yo sí sé para exhibirme; ya después fueron regulándose. Más bien, cómo que era inseguridad de los otros; ¿bueno si yo sé tanto, y no tengo un profesor que me validé, qué onda? (Bn74).

Coincidiendo con las maestras Helia, Oralia y Yumari, confirieron significado al trabajo grupal, ya sea en el papel es alumnas, en su proceso formativo como formadoras de docentes, o en su práctica docente como formadoras. Se propició la construcción de un esquema conceptual referencia grupal, a partir de un enfoque crítico de la formación para la docencia, sin perder de vista la realidad, institucional y contextual de cada uno de los profesores- alumnos; como lo puntualizó la maestra Helia.

La experiencia en el CISE fue formativa, según señaló la maestra Betyna y le ayudó para detectar “las posturas de la impostura”. (Bn 76). Se refirió, a la falta de coherencia de algunos profesores entre el discurso y la acción. Al uso de “máscaras” para ocultar su verdadera postura. Ella concluyó el relato sobre su experiencia formativa en el CISE con lo siguiente: “Yo creo que fue experiencia formativa para mí, ahí me ayudo, algo que manejo mucho, qué he acuñado como frase propia, me ayudó mucho a detectar, --las posturas de la impostura-”. (Bn 76).

Siguiendo a Freire (2010) en *Cartas a quien pretende enseñar*, él insiste en la necesidad que tenemos de crear, en nuestra práctica docente, entre otras, la virtud de la coherencia. “Tal vez no haya más que desgaste a un profesor que se dice progresista, que su práctica racista, por ejemplo” (p.105). En el CISE un eje fundamental en la formación para el ejercicio de la Docencia, fue el referente de la experiencia y de la práctica docente concreta de cada estudiante (profesor en ejercicio). Reflexionar sobre la propia práctica, y la vinculación teoría – práctica. Como lo mencionaron las maestras Helia y Betyna.

Se propició la creación vínculos de cooperación entre profesores- alumnos y alumno- alumno. Se fortalecieron lazos para el trabajo académico posterior que hasta la fecha siguen dando frutos, como el Diplomado: *Formación del docente en educación a distancia*, de la CUAED y que nos une ahora, en esta entrevista para dar cuenta, justamente sobre, cómo es el proceso formativo, de los formadores de formadores desde la perspectiva de la experiencia. Como narró la maestra Betyna,

Los egresados del CISE, se decían ciserianos (Bn,78), (...) Como que, nos hermanamos, unos más otros menos. Pero a mí lo que me dio el CISE, después de la infinita tristeza porque lo cerraron, y qué falta hace; es ver algunas semillas que el CISE plantó en otros sitios, en otros lugares han tenido éxito. (Bn,82)... Decía que ahí no era criticar ni derrocar el sistema, sino construir. Ojalá que algún día se haga una buena historia sobre el CISE. (Bn,83).

La reflexión y análisis de la práctica docente en la enseñanza de la Medicina, así como su compromiso con la docencia, significó para la Maestra Betyna seguir en la búsqueda de grupos de estudio y discusión sobre la problemática educativa, específicamente en el

campo de la formación de profesores; por lo que continuó estudiando en el CISE y posteriormente en la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP- Aragón. Así lo explicó,

A partir del ejercicio de la docencia, te vas dando cuenta de que vas requiriendo de otras herramientas para ejercerla mejor. Cuando haces una revisión de tu práctica docente, ves que te falta algo y te das a la búsqueda de ese algo buscas ese algo. Por ejemplo, sobre currículum elaboración de programas, estrategias didácticas y entonces buscas alternativas para formarte en esos aspectos, y evaluación del aprendizaje y evaluación de tu misma práctica; buscas esas alternativas. Realmente fue tomando cursos del subprograma "A" del CISE. (cita Bn,2.7).

Las maestras en su experiencia formativa en el CISE, coinciden con Ferry (1990:103) quien plantea, como eje fundamental de la formación del enseñante, la reflexión sobre su propia práctica y en ese proceso está la propia formación en grupo. Es un proceso que requiere del análisis integral y la reflexión desde lo práctico y con la teoría, en el contexto real, que se proyecta en la práctica concreta.

La vinculación de la teoría y la práctica y la confrontación con la realidad, lleva a la construcción del conocimiento de la realidad en un proceso dialéctico, que conduce a la transformación en la acción, tanto del formador como del proceso y de la práctica educativa. Se trata de que los propios enseñantes como llama Ferry a los profesores, construyan sus propios medios de formación y para la práctica, es el sentido de la formación.

Después del CISE, me fui a cursar la maestría en enseñanza superior, ¿por qué surge? yo ya tenía la formación para ser profesora del CCH. Pero yo creo que algo que me acabó de definir fue el área de salud pública, donde se trabaja la educación para la salud, entonces veía documentos que trataban los programas de educación; si bien tienen un corte administrativo, rescatan lo pedagógico en población abierta, en temas de educación para la salud. Había que profundizar en educación, qué son

los programas, así fue la búsqueda. Yo creo que eso fue determinante. (cita, Bn, 2.7).

La experiencia de la maestra Betyna, en su proceso de formación formal pedagógica-didáctica, en el CISE, fue significativa para la docencia y su formación en el área de la salud pública, concretamente en el aspecto de la educación para la salud. Se puede decir que la práctica docente en el campo de la enseñanza de la salud pública fue el motivo y la guía para la búsqueda de una mayor comprensión de la misma práctica educativa. Cómo señala Rockwell (2009) sobre la construcción del saber docente es, "el conocimiento integrado a la práctica, el *know how*, en lugar del *know that*". (p.27).

La maestra Betyna, concedió significado a los estudios de especialización para el ejercicio de la docencia, [subprograma B], y a los cursos de actualización docente [subprograma A], que cursó en el CISE y así como también, confirió significado a su experiencia cursando la maestría en enseñanza superior, como lo declaró,

El CISE fue definitivo y ya después la maestría en enseñanza superior, me tocaron maestros del CISE, como Ángel Díaz Barriga, Conchita Barrón, Alicia de Alba, de alguna manera seguían la misma lógica, pero el CISE fue definitivo, si yo hubiera entrado a la maestría sin el bagaje del CISE, no sé lo que hubiera pasado, pero lo que si se es que a mí me ayudó mucho haber estado en el CISE.

#### **3.1.2.2.14 Significado de la formación formal. Profesionalización de la Docencia. ¿Por qué fue tan significativa esa formación?**

La maestra Betyna continuó su narración y explica,

En reconocer que la docencia es una práctica profesional, es un ejercicio profesional, ahí en el CISE, fue donde entendí que es un ejercicio profesional y que por lo tanto deberíamos profesionalizar ese ejercicio. No con la información de un profesor, sino de varios docentes que estuvieron a cargo de los seminarios que tomamos durante la especialización, profesionalizar la docencia, no recuerdo en este momento si el objetivo principal, pero si era una tarea subliminal de los docentes que estaban al frente de los cursos que tomamos en la especialización. Que eso para mí, el reconocer que lo que había hecho no estaba mal, en el sentido de recargarme en la docencia o dirigirme en la docencia para ejercer mejor mi práctica médica; porque de cualquier manera ante un paciente tenemos una acción educativa; pero se tomaba de cierta forma peyorativo ¡cómo que eres maestro! , no era lo propio para un médico y si es cierto yo creo que si eres docente tienes que estar en el campo del cuál estás siendo docente, sino caes en el sentido de que nada más eres un docente de librito y se olvida un poco los aspectos de la realidad y del ejercicio práctico de la medicina".(Bn, cita 2:10).

La formación para la docencia en el CISE tuvo como referente fundamental la práctica docente; para ingresar a la especialidad se requería ser docente en ejercicio, ya sea en educación media superior, superior y de posgrado. La experiencia vivida como alumno y docente estuvo siempre como telón de fondo para abordar los diferentes contenidos de los módulos que conformaron el plan de estudios de la "Especialización para el ejercicio de la Docencia" cuyo objetivo fue lograr el aprendizaje para el ejercicio profesional de la docencia, desde una visión interdisciplinaria y vinculada a la realidad educativa.

En los programas de formación de profesores se iniciaba con un ejercicio de presentación ante el grupo, dónde cada participante, profesor-alumno, expresa su profesión. Pocos son los que señalan que son profesores y la mayoría indican su otra profesión, médica,

arquitecto, contador, etcétera y en segundo lugar mencionan que son profesores, otros no lo mencionan.

Las maestras confieren significado a sus experiencias en la educación formal, como parte del proceso de formación como formadoras de docentes universitarios, específicamente en el campo de la pedagogía, desde una mirada crítica, colaborativa, reflexiva y multidisciplinaria; cuyo sentido es la relación con el otro.

Santos (2017) a propósito de la “pasta de la que los docentes tienen que estar hechos”, declara, “el docente del siglo XXI, tiene que poseer competencias relacionadas con el saber, disciplina que enseña, saberes psicopedagógicos, conocimiento del mundo y de la institución...Otras relacionadas con el saber hacer, destrezas didácticas, habilidades comunicativas, manejo de las Tics”

#### **3.1.2.2.16 Formación en la disciplina, en docencia y en la investigación. Experiencias y significados**

Otro camino para llegar a al campo de la formación de formadores y por ende a la docencia, fue la travesía que la maestra Yumari reveló, al narrar sus experiencias en su educación formal disciplinaria y pedagógica, así como, en su recorrido formativo en la investigación educativa. Socióloga egresada de la UNAM, cursó las maestrías en, Antropología Urbana en la Universidad de Georgia, y en Docencia, Ciencia y Educación en el IPN. Es doctora en Pedagogía por la UNAM.

De la investigación a la docencia y de la docencia a la investigación. La maestra Yumari, se inicia en el campo pedagógico como investigadora y se percata de los problemas educativos en las áreas rurales, concretamente, en el estado de Michoacán; experiencia a la que confiere significado, en tanto que, la investigación educativa constituyó el primer encuentro con la realidad educativa de México, como ella lo relató,

Tuve después la oportunidad de hacer una investigación en cuatro comunidades del estado de Michoacán. No como docente, sino ya como investigadora de la educación. Una investigación de educación cualitativa y también me di cuenta ahí de todos los elementos que confluyen en la educación y sí me gustó éste campo de la educación. (Yan18/20:45).

La maestra Yumari, describió su experiencia en la investigación, y su significado, en ese primer encuentro con la realidad educativa, en campo rural,

Fue un estudio precioso que se llevó a cabo en tres países, en México, Sri Lanka y Kenya. Fue una investigación que hicieron en el Instituto del Desarrollo de la Universidad de Sussex; y en estos tres países, ellos querían medir la orientación que los niños de sexto de primaria, tenían hacia el certificado de primaria; nada más, como una forma para obtener trabajo, o sí realmente les interesaban los estudios. En las cuatro comunidades rurales de Michoacán: Copándaro, Capúla, Turíscatio y Cuanajo. Ahí lo que se detectó, es que tanto los niños como las niñas se interesaban por ir a la escuela, no tanto por los conocimientos, ni por su orientación hacia el certificado de primaria. Los niños iban a la escuela porque, era el tiempo que ellos tenían para socializar con ellos. La niña, era el “minuto” que tenía de no cuidar al hermanito, de no” echar” las tortillas, y el niño de no andar con los animales en el monte. (Yan18/24:25).

La experiencia de la maestra Yumari, al vivir inmersa en la realidad de la vida cotidiana escolar rural, la llevó a reflexionar acerca de la problemática socio-educativa de

los niños. La experiencia y su reflexión, significo para la maestra Yumari, comprender y declarar que “la educación no debe ser así.” (Yan18/28:49). Ella argumentó,

Y vi lo obsoleto que eran los libros, lo mal que estaban muchos de los maestros. Había maestros que sí, mis respetos. Ahí me di cuenta de muchas de las deficiencias. Yo tenía que tener, porque a mí me lo dictaba el investigador inglés, [registrar y con] un cronómetro y estar midiendo por minuto, las actividades que los niños desarrollaban, cuánto tiempo memorizaban, cuánto tiempo razonaban, cuánto tiempo les daban para platicar, para comentar, para escribir; entonces pues, ahí me decepcioné, porque dije la educación no debe ser así, está muy mal; hay mucha memorización; los libros de texto no son completamente útiles para los niños; yo me acuerdo en una clase, de que el maestro les hablaba de que el hombre ya llegó a la luna, si esos niños no habían salido de su comunidad; entonces muchos de esos niños, no conocían nada urbano; los de Capúla sí, pero eran los menos.[El estudio fue con niños de sexto de primaria, en 1976]. (Yan18/27:12/28:49).

Esa experiencia fue reveladora para la maestra Yumari, es decir, significó el descubrimiento de la problemática educativa en el ámbito rural. El primer encuentro con la realidad educativa de México y con el campo de la investigación desde la perspectiva internacional. En todo ello encontró el sentido, no sólo de la importancia de la investigación, sino de la educación misma, como ella lo ha narrado. Después de concluir la investigación, realiza una segunda investigación en Tamaulipas; de ahí, a la Universidad de Georgia, se inicia otra etapa en la docencia. Ella relató sus experiencias formativas como formadora de formadores, en ese recorrido,

Entonces entré a trabajar a INDECO, Instituto Nacional de Desarrollo de la Comunidad y la Vivienda Popular, y ahí ya entré a otra área de conocimiento, a todo lo que es la sociología urbana. Ahí me fui a vivir a Reynosa Tamaulipas, hice un estudio urbano de Ciudad Reynosa y éste trabajo si lo presenté como tesis de Licenciatura en Sociología Urbana, ganó un premio otorgado por el Colegio de Sociólogos, como la

mejor tesis, un segundo lugar. El premio fue la publicación de la tesis *Análisis histórico económico de las condiciones del hábitat de la población de bajos ingresos económicos en ciudad Reynosa, Tamaulipas*, fue en 1978. Y eso me dio pauta para ganar una beca para estudiar Antropología Urbana en la Universidad de Georgia. (Yan18/28:50/30:18).

La maestra Yumari inició su formación formal en posgrado y en la práctica docente. Fue Teaching assistant en la Universidad de Georgia, en Estados Unidos de Norteamérica. Al igual que la maestra Helia, en su proceso formativo formal, estudiaron en el extranjero, a diferencia de la maestra Helia, Yumari, tuvo la experiencia de la confrontación cultural. La maestra Yumari, revive su experiencia y significado al arribar a la docencia,

Bueno ahí sí apareció la docencia. Porque ahí estuve yo como teaching assistant, como a mí me daban 525 dólares mensuales de beca, yo tenía que dar clase a alumnos en Estados Unidos, ahí en la Universidad (...) como nivel licenciatura y ahí sí fue hasta cierto punto, traumante, medio traumante; porque eran chicos americanos, donde había un rechazo hacia otras culturas. A pesar de estar en la Facultad de Antropología, el status de ellos, de un país desarrollado, entrecomillado, ver las otras culturas inferiores. Entonces, a pesar de que tengo los ojos claros, ellos nunca me ubicaron como norteamericana y que bueno, pero yo tenía que dar la clase en inglés, ahí era un reto mayor. Me acuerdo, que ahí empecé a utilizar documentales, entonces les ponía documentales que después analizábamos. Pero ahí sí... me gustó la experiencia, salí bien, pero sí tenía que preparar doblemente, porque tenía que preparar también en inglés, y estaba yo muy presionada por mis materias de mi maestría, como estaba yo becada, nada más podía sacar "A" o "B", no podía sacar "C"; porque al otro día estaba ya aquí en México, porque yo no podía pagar aquello. Pero también ahí fue un contacto enriquecedor, el ser teaching assistant en Estados Unidos. ((Yan18/30:30/33.30).

En otra etapa, en México, La maestra Yumari, se encontró lejos de la investigación y de la docencia, a pesar de los estudios realizados y la experiencia en la docencia. Ella recapitula, como continuó su formación como formadora,

Con mi plaza en el Politécnico [IPN] me voy al área de investigación y ahí paso tres años como analista de investigación, y después tres años como asistente editorial en una revista. Pero era por donde me llevaba, yo había dejado la docencia. Pero una vez que nos permitieron, a las personas de área central, porque como éramos analistas no nos permitían dar clases, entonces una vez que ya el director nos otorgó el permiso para dar clases, entonces yo dije, y yo había estado alejada de la docencia, entonces aprovecho mi sabático para irme a tomar este diplomado de “Formación en docencia”, tomé ese diplomado, y tomé otro, el sabático me obligaba solamente a un diplomado, pero tomé dos. El otro fue “Ambientes virtuales de aprendizaje”. Yo empecé a ver desde el 2004 toda la potencialidad que había en los ambientes virtuales, estos dos diplomados en el Politécnico [IPN]. (Yan18/52:24/54:31).

### **3.1.2.2.17 Confrontación de paradigmas y resignificación de la práctica docente.**

#### **Trabajo colegiado y multidisciplinario**

El estudio de teorías pedagógicas, constructivismo y crítica, así como la experiencia formativa grupal significó para la maestra Yumari, la construcción de nuevos saberes en su práctica docente como ella lo describe,

Era constructivista, sí. Una de las profesoras había estudiado en la Unión Soviética y *se conocía* a Vigotsky, entonces inclusive, lo primero que nos dijo, tengo las obras completas de Vigotsky, en español. Sabíamos que había estudiado allá. Ella se fue a estudiar pedagogía, a la Unión Soviética y *conocía* a Vigotsky, y nos dijo tengo las obras completas de él, al que guste se lo presto con mucho gusto. Y la otra coordinadora del diplomado, una persona muy inquieta, conocedora del constructivismo de muchos años. Y otra maestra, qué para mí fue y sigue siendo uno de mis modelos a seguir. Ella en su módulo, nos hizo que leyéramos o releyéramos a uno de los filósofos, que yo considero más grandes del siglo

XX, Karel Kosik. Entonces, si fue un diplomado muy enriquecedor. Una de las prácticas que yo recuerdo, es qué, casi todas las actividades las hacíamos en pequeños grupos. Entonces, pues ahí rompió todo mi esquema, de que yo ya dejé todo el paradigma de la educación tradicional. En cada sesión trabajábamos en equipo, éramos veinticinco; todos, trabajamos con todos, y para mí fue muy muy enriquecedor; porque fue multidisciplinario, habíamos profesores de cada una de las áreas del Politécnico (IPN) y de todos los niveles, había profesores de nivel medio superior; todos éramos de nivel posgrado. Pero todo esto fue muy significativo. (Ybn159/8.16/11:28).

En una de las prácticas recuerdo que llevamos una lámina y nos dijo la maestra, que escribiéramos un texto de diez líneas con la mano izquierda. Qué desarrolláramos cualquier tema con la mano izquierda, y ella nos ofreció unos plumones gruesos, entonces cuando terminamos, ella nos dijo, -todo mundo dijo, ay qué letra-, pues así empezaron ustedes a escribir, esto es para que recuerden como empezaron ustedes a escribir. (Ybn159/12:26).

La experiencia formativa que narró la maestra Yumari, le fue de gran significado, pues, como ella relató, dejó atrás el paradigma de la enseñanza tradicional, y con la lectura de los teóricos del constructivismo y su análisis; la experiencia del trabajo grupal multidisciplinario y la coordinación del grupo por parte de su profesora; “Pues todo eso a mí me llevó a una serie de reflexiones muy enriquecedoras, que muchas de ellas, pues yo las llevo a cabo ahora en posgrado”. (Ybn159/12:42). Es decir, la experiencia, no sólo tuvo significado para la maestra Yumari, sino que le dio sentido a su proceso formativo y a su práctica docente.

La maestra Yumari, señala algunas cuestiones nodales para formarse como formadora de formadores; encontró un campo de conocimiento y de investigación educativo

nuevo, en el que la teoría y la práctica docente cobran significado y dan sentido a su formación como formadora y por tanto a su práctica docente. Como ella lo menciona,

Sí, yo encuentro desde mi experiencia en el diplomado de formación docente en mi año sabático, 2004-2005, que ahí encontré un campo de conocimiento nuevo. Yo nunca había tenido contacto con lo que era investigación educativa. Ese concepto nunca lo había yo analizado. Y el primer acercamiento con este concepto lo tuve con el diplomado que te digo. Y ahí encontré también otros conceptos, desde formación de formadores, y como estos conceptos se nutrían tanto de la práctica teórica de nosotros como docentes, como de la práctica individual de cada uno. Entonces ahí, tuve oportunidad de empezar a analizar estos conceptos de formación de formadores; donde ahí se estudia, bueno para mí que era la enseñanza, cómo me concebía yo como docente, cómo concebía yo, al alumno, como concebía todos y cada uno de los aspectos que intervienen en el aula, en la enseñanza; un campo nuevo, entonces yo me fui adentrando en estos conceptos, donde lo crucial, para mí, lo más significativo fue la comunicación que el docente establece con el alumno o con los alumnos, eso para mí, es el núcleo de toda esta teoría; qué si se pudiera dibujar o verla en círculos concéntricos, pues en el centro está la comunicación del alumno y en los círculos que están afuera pues intervienen otras cosas, como, cómo organizas tus contenidos, cómo está organizado desde el punto de vista institucional tu contenido, porque si bien tú, tienes autonomía en tu clase, en tu docencia; tienes que seguir un temario, que este puede ser flexible, y hay un currículum oculto, etcétera. Entonces son elementos que intervienen. Y otro elemento que considero que entra dentro de éste círculo, es la epistemología, que es lo que tú quieres que los alumnos aprendan y para qué; entonces pues todos éstos elementos me fueron dando una idea, ya de todo el cuerpo de conocimiento teórico que tiene la investigación educativa. Entonces este diplomado que tomé en el 2004 -2005, me ayudó a consolidar mi formación teórica; porque si bien impartí clases de sociología a nivel preparatoria, una vez que terminé los créditos de sociología, pues si fue, así como, muy rústico, muy elemental. Pero fue gracias a este diplomado que yo empecé adentrarme a un cuerpo teórico de conocimiento. Recuerdo una de las actividades que hicimos, en este diplomado nos pidieron al principio que llenáramos un cuaderno con todas nuestras experiencias que habíamos tenido como docentes, y también las experiencias particulares de este

diplomado, de cómo fuimos o íbamos creciendo en éste diplomado y pues para mí fue muy muy enriquecedor todas estas actividades. (159/2:13/18:00).

La maestra Yumari considera, que la formación de formadores, se construye en la experiencia de la relación dialéctica, entre un cuerpo teórico y la práctica docente, y esta, constituye el proceso formativo. Ella destaca que el núcleo de la enseñanza es la comunicación entre el docente y el alumno; y también explica la relevancia de tomar en cuenta otros aspectos, como la epistemología, “yo trato ahora, como docente, el buscar que los alumnos realmente se dirijan a estudiar cosas que les vayan a servir, que les sean significativos a ellos. No me rijo con el temario, sino que trato de que cada uno de los temas esté vinculado con el momento actual que estamos viviendo”. (Ybn159/17:36).

La maestra Yumari, también curso el Diplomado de Formación Docente en Educación a Distancia, en la modalidad blended learning, en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED -UNAM) y argumenta,

Sí, mi deseo de superación que he tenido durante toda mi vida me llevó a qué un día, siendo docente en la Maestría en Metodología, a buscar, ahora formación docente, digamos, a distancia, porque yo veo que en este país la educación va hacia allá. Leí un artículo, dónde hacen un estudio de lo económico que sale lo que es la educación a distancia. Y también porque pensé, si un día me jubilo yo voy a seguir trabajando con material didáctico, precisamente con la experiencia que yo había tenido con éstos profesores. Yo les tengo que ayudar a subir su material didáctico en línea y estoy en este campo y por eso me decidí. Para mí fue muy grata, porque encontré ahí lo que andaba buscando en muchos sentidos; y tanto en el Diplomado que tomé en el 2004, como en éste que tomé en la CUAED, para mí me llena de satisfacción el que me hayan invitado después a ser parte del Claustro de Profesores. Entonces, pues todas esas inseguridades que yo traía de una orientación tambaleando desde la prepa y la

universidad, pues se han ido borrando, hay inseguridades todavía, sí, pero las tengo que suplir y las he ido supliendo y para mí el tener un reconocimiento, y llegar a un grupo que no conozco y tener un reconocimiento para que después me inviten, ¡uf!, eso es la vida. (Yan18/01:03:32/01:06:06).

La maestra Yumari, concede significado a sus experiencias en educación formal, en los diplomados mencionados, no solo por los contenidos y la metodología, sino porque, se vio a sí misma, inició autorreflexión de su persona y de su quehacer docente, ella le llamó autoconocimiento, en su proceso formativo y en su transformación, su autonomía y emancipación. ¿Por qué le fue tan significativo?

significativo, porque en ese diplomado tuve qué... un autoconocimiento personal, de Yumari, y ...dónde está mi potencialidad, dónde están mis limitaciones. Entonces dije, investigación cualitativa tiene un campo de conocimiento tremendo, qué es todo esto. Desde la teoría, la concepción filosófica que uno tiene del alumno y de los otros docentes y cómo uno se concibe en su práctica. Pues todo está aquí en el aula. (Ybn159/12.56/13:56).

Con base en lo anterior, cuál es la concepción filosófica que subyace, la maestra Yumari expone,

Para mí, yo pienso que la educación, que es el fin de la pedagogía. La educación del otro, es una actividad hermosísima, el enseñarle a otro algo que tú ya sabes, eso para mí eso es de lo más enriquecedor. Y enseñarle al otro, a que se conozca así mismo, como tú te conoces, porque la educación, la verdadera educación, lo esencial de la educación es, sacar lo que tu traes. Una cosa es la información y otra cosa es la educación sacando lo que tu traes. Y si conjuntas en esa actividad educativa, la información con la emoción, con emociones positivas de gusto, de disfrute; de llevar al alumno a que realmente se interese; tenga curiosidad por aprender lo que está haciendo; que no sea una cosa meramente obligatoria, sino que encuentre el gusto, la emoción, la pasión, por llevar

a cabo sus actividades; que le sirvan de algo; cómo a mí me sirvió el autoconocimiento que yo tuve, en este primer contacto, fue maravilloso; al grado de que yo traté de dar lo más que pude en este diplomado, y quedé como instructora. Después me invitaron a participar en el módulo de modelos curriculares, entonces, pues siguió siendo muy significativo, el que yo veía desde las diferentes disciplinas el modelo curricular, cómo lo construye cada disciplina, entonces fue muy, muy enriquecedor. (Ybn159/14:15/17:05).

Se puede decir que la experiencia forma y trans-forma. Coincidiendo con Larrosa (en Skliar y Larrosa,2011), quien argumenta sobre *experiencia*,

Si le llamo <<principio de transformación>> es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de la experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (p.17).

### **3.1.3 Eje de análisis: Experiencias formativas en la práctica docente**

Para las maestras la práctica docente es un referente fundamental en el proceso formativo, concedieron significado a las experiencias en su práctica docente, asimismo encontraron el sentido de su formación como formadoras de formadores. Cada una de las maestras desde sus experiencias consideran qué, es en la práctica docente es donde se concretan los saberes docentes y a la vez se construyen y reconstruyen nuevos saberes, en un proceso dialéctico, que forma y trans-forma su práctica y su persona.

Para las maestras, su práctica docente en el aula, ha significado, una elección de vida, construir su proyecto de vida y dedicar su vida profesional, intelectual y personal a la docencia y a la formación de formadores. Para ellas, la práctica docente, es el lugar de la experiencia, de la acción, de la reflexión, de la construcción de saberes docentes y de su trans-formación y de su emancipación.

Investigar la experiencia educativa (...) nos pone en el centro de la mirada no solo el pensar lo que experimentamos cuando nos deja huella por ser significativo, sino también por ese mismo vínculo estrecho entre significatividad y experiencia, el preguntar constante por su sentido. (Contreras, Pérez de Lara, 2013:153).

### **3.1.3.1 Elección de vida: ser docente. Inicio formal de la docencia. Práctica docente.**

#### **Experiencias y significados**

La maestra Yumari se incorporó a la docencia, con la expectativa de profundizar en los conocimientos que la carrera de sociología le ofreció. Ella mencionó,

No, yo no pensaba ser maestra, en realidad mi primer contacto como maestra en un grupo, fue cuando yo terminé la carrera de sociología y había hecho la carrera trabajando y estudiando, entonces dije la oportunidad que yo tengo de afianzar mis conocimientos, de estudiar, es poniéndome frente a grupo...dónde pueda dar clases porque yo tenía compañeros de sociología que daban clases en sociología en la Prepa, entonces a mí me gusto eso; pero yo lo vi, no tanto por el amor a la docencia; si lo hice pensando en que era una forma, de que si yo dominaba el tema, lo podía expresar y lo podía exponer, entonces ahí tuve experiencias muy ricas, que me sirvieron muchísimo. (Yan18/9:59).

En 1968, yo estaba en la Prepa...y después en la Facultad de Ciencias Políticas, ahí lo único que nosotros sabíamos era hacer la revolución en el salón de clase, realmente nos faltó mucha teorización, conocimos a los teóricos de izquierda a Marx, Lenin, Bugarin Gramsci,

Luckacs, todos esos; pero sí reconozco que fue una orientación muy sesgada. (Yan18/11:55/ 12:51).

Mi experiencia como docente en el Colegio Israelita. Entonces, cuando conseguí trabajo para dar clases en las Prepas, ¿cuál fue mi sorpresa?! Me mandaron llamar del Colegio Israelita; dije pues a los judíos no les voy a hablar de Marx... Tuve, un grupo ahí, ¡y cuál fue mi sorpresa! Que los alumnos lo primero que me preguntaron, era qué sí conocía a Marx, entonces, ellos querían saber quién fue Marx, y ellos querían saber -te estoy hablando de 1973, que terminé la carrera-, ellos querían saber que había pasado en el 68, en el 71, entonces, pues ahí, eso a mí me encantó, yo empecé a dar mis clases. Y una de las cosas que recuerdo con mucho cariño, es que yo les dije: Ustedes tienen que conocer el mundo en el que viven, Si la amiba que es un organismo unicelular se contrae ante un estímulo negativo o se expande ante un estímulo positivo. Ustedes como seres humanos tienen que ver en qué mundo viven, para que reaccionen en una forma o de otra, no pueden permanecer indiferentes ante todo lo que pasa; entonces a mí se me ocurrió decirles que el periódico era una herramienta que debían ellos ver, utilizar y sobre todo para enterarse de lo social. Esa fue una herramienta que produjo muchas cosas positivas en los alumnos. (Yan18/15:34).

El Colegio de monjas, también conseguí unas clases, en un colegio allá por Tacuba, tuve que tomar el metro Tacuba, pero era un colegio de monjas, ellas, no querían oír nada de Marx, todo lo contrario. Era Preparatoria. Pero si se interesaron. Yo pude canalizar en ellas el gusto por lo social, el gusto por entender por lo social. Y encontré la forma también de hablarles de toda la teología de la liberación y leyeron la biografía de Camilo Torres, (...) de Cámara. Porque vengo de una tradición de izquierda (Yan18/16:58).

La maestra Yumari, así fue como llegó a la docencia, buscando profundizar en sus conocimientos. Cuál fue el camino para ser Formadora de formadores. La maestra Yumari, se incorporó al departamento, en donde se hacía una publicación de divulgación científica, ésta revista se llamaba “Investigación hoy”, ahora es “Conversu”, fue necesario romper barreras, cambiar, aprender y reconocer en el otro, el saber de la experiencia,

ahí me gusto el trabajo editorial como asistente editorial, porque ahí, yo si tenía la oportunidad de platicar con los investigadores y de cómo enseñaban sus clases. Entonces, ahí, yo tenía como desde otra arista ese contacto. Participé en una investigación hermosísima, dónde se tomaron profesores de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, los que ya estaban por jubilarse, todo el material didáctico era riquísimo, entonces se les enseñó cómo hacerlo en la computadora para que dejaran toda esa experiencia, entonces ésta fue una experiencia muy rica y también el tener el contacto con profesores, ahora sí que de carrera. (Yan18/58:25).

Como señala Freidberg (1985) las experiencias de cada individuo son únicas y el encuentro con ellas también lo es. No solo en aspecto de realidad tiempo-espacio, sino en las características del mismo que no podemos más que definir las como características existenciales con la redundancia que esto implica. Podemos tener información previa de la persona y de nosotros mismos, pero si el encuentro se da en el “aquí y ahora” de la experiencia lo que emerge será siempre nuevo y único.” (p.82).

La maestra Yumari encontró el espacio formativo, en su encuentro con la docencia, con su proyecto de vida y su realización como persona. En la vida de la maestra Yumari, se conjugaron las experiencias, la curiosidad por saber, la voluntad y el deseo; y ella decide orientar su proyecto de vida hacia la docencia, como lo describió,

Si, y eso me determinó, dejar el puesto de publicaciones y decir me voy a la docencia. Para esto yo ya tenía una Maestría en Metodología de la Ciencia, en el Politécnico [IPN] entonces como egresada de esta Maestría, entonces ya pude entrar a dar clase a la Maestría en Metodología de la Ciencia. Ahí ya me incorporé nuevamente a la docencia. Y los diplomados que había tomado anteriormente me sirvieron muchísimo, porque yo ya sabía toda una serie... ya tenía un bagaje teórico, ya habíamos leído el famosísimo libro de Frida “Estrategias docentes”, ya habíamos leído a Alicia de Alba, sobre currículum, yo ya tenía conocimiento, entonces y dije, de aquí soy y aquí me quedo, ya no vuelvo ni a la sociología, ni a la antropología. Me ha gustado muchísimo, porque

ha sido muy gratificante trabajar con los alumnos a nivel maestría, me ha encantado. (Yan18/59:00/ 18/01:01:04).

En la experiencia con los investigadores y profesores que la maestra Yumari ha descrito, encuentra, tanto el significado, como el sentido, que ella concedió a la docencia, y puntualizó,

[La docencia] Me enriquece mucho, emocionalmente, intelectualmente, afectivamente. El trabajo de la docencia, el poder transmitir mi experiencia, lo que yo sé, a personas que me anteceden, que están detrás, lo siento como un compromiso ético, moral muy grande, muy grande. Y es para mí muy enriquecedor, hoy puedo considerar que es mi vida, yo ya no me concibo haciendo otra cosa. He tenido muchísimas experiencias muy gratas con alumnas, con alumnos; y eso me enriquece mucho, y me motiva a seguir adelante. Por algo yo pensé en un Doctorado en Pedagogía, porque yo ya veía, que por ahí era; lo que me queda de vida, este tiempo que le llamamos vida, sólo quiero dedicarme a eso, a la docencia. (Yan18/01:01:17/18/01:03:07).

Para la maestra Yumari, las experiencias de alteridad, con los colegas y con sus alumnos, así como la formación formal para la docencia, *bagaje teórico*, y su práctica docente, le significaron reconocerse como docente y en ese proceso, como diría Rogers (citado por Freidberg, 1985:98), encontrar, el “sentido de su desarrollo y satisfacción como persona”, en su proyecto de vida.

La maestra Yumari, da significado al compromiso ético y moral de la docencia, coincidiendo con Freire (2002), quien declara que “enseñar exige estética y ética...si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos, no puede darse alejada de la formación moral de los educandos. Educar es, sustantivamente, formar”. (p.34).

La maestra Yumari, vislumbró que el futuro de la educación sería con el uso de las tecnologías para el aprendizaje en modalidad a distancia, y es invitada a colaborar en programas de formación de formadores,

Sí, mi deseo de superación que he tenido durante toda mi vida, me llevó a qué un día, siendo docente en la Maestría en Metodología, a buscar, ahora formación docente, digamos, a distancia, porque yo veo que en este país la educación va hacia allá. Leí un artículo, dónde hacen un estudio de lo económico que sale lo que es la educación a distancia. Y también porque pensé, si un día me jubilo yo voy a seguir trabajando con material didáctico, precisamente con la experiencia que yo había tenido con éstos profesores. Yo les tengo que ayudar a subir su material didáctico en línea, y estoy en este campo y por eso me decidí. Para mí fue muy grata, porque encontré ahí lo que andaba buscando en muchos sentidos; y tanto en el Diplomado que tomé en el 2004, como en éste [Formación del docente en educación a distancia] que tomé en la CUAED, para mí me llena de satisfacción el que me hayan invitado después a ser parte del Claustro de Profesores. Entonces pues todas esas inseguridades que yo traía de una orientación tambaleando desde la prepa y la universidad, pues se han ido borrando, hay inseguridades todavía, sí, pero las tengo que suplir y las he ido supliendo y para mí el tener un reconocimiento, y llegar a un grupo que no conozco y tener un reconocimiento para que después me inviten ¡uf!, ¡eso es la vida! (Yan18/01:03:32/01:06:06).

La maestra Yumari, participo como formadora de formadores en educación a distancia. En el año 2009, la maestra Yumari, inició, como alumna, el Diplomado de Formación del Docente en Educación a Distancia de la CUAED, y en 2010 “me mandaron a hacer una investigación en la sierra norte de Oaxaca”, (Yan18/01:06/17) pero ella quería continuar, “yo quería terminar el Diplomado. Y gracias a la calidad humana de las profesoras que encontré ahí, en especial una, que no me cerraron las puertas, yo pude terminar. Le estaré agradecida toda la vida”. (Yan18/01:06:46). Posteriormente, por su experiencia y

participación como estudiante, fue invitada a integrarse al Claustro de profesores del mismo Diplomado FDED. La maestra Yumari, participó como docente, formadora de formadores, en el Diplomado mencionado, “Fue en 2011 y 2012, en el módulo 1 [Contextualización de la educación abierta y a distancia]. Después ya no fue posible”. (Yan18/01:07:08).

Necesitamos palabras que nos permitan explorar en nosotros, en nuestras vivencias, cómo significan de nuevo, qué sentido tiene aquello que vivimos, o qué necesidad tenemos de vivir algo, de abrirnos a que lo otro nos diga algo imprevisto, no acuñado. Necesitamos palabras que nos traigan, no discursos sustitutivos de los que ya tenemos, sino aquel lenguaje que nos permita explorar-nos, sentir-nos. Aquel que nos prepare a que lo nuevo sea acogido y vivido como otro. Necesitamos palabras para recuperar el silencio, para prepararnos para lo imprevisto, para la escucha. (Contreras en Skliar y Larrosa, 2011:9).

### **3.1.3.1.1 Construcción del saber docente. Formación en la experiencia**

La maestra Yumari, narra la experiencia, los significados y los saberes construidos como formadora de formadores. Expone cuestiones, que considera, son nodales para formarse como profesora de profesores; rescata experiencias que la confrontaron que, por tanto, le fueron significativas. Rescata experiencias como estudiante, como profesora, como investigadora, en la política, para dar cuenta de que la formación del ser humano, va más allá de lo normativo, de lo prescriptivo que da la escuela.

Las maestras confirieron significados y sentidos a su proceso como formadoras de formadores universitarios y desde su narrativa abordaron los aspectos nodales para formarse como profesoras de profesores. Se puede decir que, para las maestras participantes en la

investigación, el proceso de construcción de su saber docente, en su formación como formadoras, ha sido a partir de la vinculación entre su educación formal, su práctica docente, la reflexión y la investigación, en una relación dialéctica y no lineal. Como se puede apreciar en su narrativa. Proceso al que otorgan significado de formación para formar en la docencia. Por ejemplo, la maestra Oralia rememora cómo ha sido la construcción de su saber docente y su formación en la experiencia,

Muchos años después recordando esa materia<didáctica general de 4º semestre> que me gustaba mucho, me daba cuenta, que la maestra Edith Chehaybar [ y Kury] trabajaba mucho experiencialmente; qué tu vivieras lo que era la técnica grupal; tenía su famoso libro que sigue saliendo, el de *Técnicas grupales para grupos numerosos*. Muchos años después yo recuperé con mis alumnos de MADEMS (maestría en docencia para la educación media superior), pero con contenido específico. Esas mismas técnicas, la parte de la técnica grupal, pero también implicaba en ella un contenido específico. Me dio mucho gusto y los resultados fueron muy buenos y muy bonitos. Había experiencia de solución de problemas de colocarte en la vivencia. (cita 4:7).

Para la maestra Oralia la integración de sus experiencias de estudiante y de profesora, dio significado a su práctica docente y a su proceso formativo, ella lo explicó,

Después de tantos años de haber llevado la materia, que llevaste en cuarto semestre, veinte años después te vuelve a conectar, no fue algo memorístico, sino vivencial, pero con contenidos. Al ver los resultados de mis alumnos, fue muy valioso, muy valioso ¿qué fue lo valioso? Que toda la parte instrumental en la carrera, no había articulación entre las materias. (O, cita 4:7).

La maestra Oralia reflexiona sobre sus saberes docentes y las necesidades de formación de sus estudiantes de la Maestría en Docencia, por ejemplo, en didáctica, en trabajo con grupos de aprendizaje y la dinámica de grupos, motivación, relación personalizada, trabajo en equipo. Ella lo narró así,

Ya después con mis alumnos en MADEMS, dónde fui invitada y participé durante seis años, lo que me di cuenta, es que me gusta trabajar con grupos pequeños de diez personas, o doce, no más ni menos, así son en MADEMS, aunque también he trabajado con grupos muy grandes, de setenta alumnos. He concluido que me gusta trabajar con grupos pequeños, para tener mayor conocimiento y seguimiento de los alumnos. Pero lo que yo me di cuenta, cuando empecé a dar clases en MADEMS que los alumnos tenían muchos conocimientos disciplinares, porque es en Ciencias sociales y no tenían herramientas didácticas, no traían la concepción de trabajo grupal, empecé a detectar varias cosas y fue ahí , cuando recordé mis materias e intenté recuperar, porque además el tiempo era limitado,-- mi materia era asesorar a los estudiantes para la elaboración de material didáctico--, pero también me di cuenta que traían deficiencias didácticas, una serie de cosas, entonces yo decía , ¿cómo les doy más, en tan poco tiempo?, entonces te digo, fue cuando empecé a recuperar varias de las cosas que yo había visto en la carrera y a lo largo de mi experiencia, pero para hacerlo más integral, es decir , en una técnica también le metes el contenido, le metes motivación y después me di cuenta, salía muy *padre*. Fue integración tuya, veinte años después, en MADEMS. (O, cita 4:7).

La elaboración de material didáctico y la corrección de estilo, son patrones que vivieron las maestras Yumari y Oralia, que significaron, su inserción a la docencia y a la investigación. En el caso de la maestra Oralia, rememoró como fue su proceso, de correctora de estilo, a la elaboración de material didáctico, en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM.

La maestra, desde la infancia y adolescencia, desarrolló el gusto por leer, escribir, la oratoria, estudiar, como se mencionó. Por ejemplo, en séptimo semestre de la licenciatura en pedagogía, elaboró una reseña de un texto en la materia de psicoanálisis, llamando la atención de su maestra quien se sorprendió, por la calidad del escrito. Así que al saber que, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), de la UNAM, solicitaban un corrector de estilo; "me presenté hice las pruebas y me contrataron por honorarios profesionales" (cita 4:8) y se incorporó, en 1981. La contrataron como correctora de estilo en la elaboración de material didáctico, en el Sistema de Universidad Abierta (SUA). Ahí se hacía la edición de todos los materiales. La maestra Oralia, expuso su experiencia y lo que para ella significó, en su formación como formadora,

Trabajé durante cuatro o cinco años en la Unidad de producción de material didáctico, como correctora de estilo de materiales didácticos, y en ese entonces, la División (SUA) trabajaba los famosos textos programados y entonces yo hacía corrección de estilo, un poco la edición de los textos, y buscar ilustraciones, ilustrarlos. Quien era el jefe renunció, la otra colaboradora era mi jefa y después esa jefa también se fue, entonces yo fui subiendo ja ja, ¡en el escalafón! jiji y entonces hubo un tiempo que yo estuve al frente de esa unidad. Bueno, hacíamos los materiales en máquinas eléctricas, ya no eran mecánicas (cita 4:8). La experiencia como correctora de estilo de los materiales didácticos fue un aprendizaje valioso. Cómo tenía que revisar los objetivos y si había congruencia, entre los objetivos y el texto, el temario y el contenido, ese fue un aprendizaje valioso en la práctica, todavía no terminaba la carrera (O, cita 4:9).

La Maestra Oralia, posteriormente, fue llamada a colaborar en la misma facultad (FCPyS), en otra área, y se incorporó a la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUA, "me invitaron, ya iba muy adelantada en la carrera ya me faltaban algunas materias y entonces

ya mi trabajo era otro. Era asesorar a los profesores del Sistema (SUA) en la elaboración de guías de estudio” (O, cita 4:8).

### **3.1.3.1.2 Diálogo, hilo conductor en Formación de Formadores en el SUA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**

Así, la maestra Oralia, inició formalmente, su práctica pedagógica con profesores. Formación de formadores en el SUA, destacando el diálogo como elemento fundamental de la práctica docente, coincidiendo con las maestras Betyna, Yumari y Helia. Haciendo una reseña breve, la maestra Oralia, se refirió a los antecedentes de la Unidad de Asesoría Pedagógica del SUA de FCPyS, de la UNAM,

Desde que se fundó el Sistema (SUA) [en la FCPyS] en 1972, estuvo operando como cuatro años, en la fase de preparación de los textos programados, la metodología, toda la parte de la instrumentación. Recuerdo que la psicóloga educativa Yolanda Soria estuvo desde 1975, fecha en que inició el sistema con matrícula, y me platicaba que tuvieron que trabajar en los textos y le tocó echar a andar el sistema con alumnos en 1976. La fundadora fue la psicóloga educativa Yolanda Soria, desde el 75 y la pedagoga Susana Lamoglia, de nacionalidad argentina, se debe haber incorporada en 1977, fueron fundadoras de alguna forma e instrumentaron los programas. La Pedagoga Susana Lamoglia se regresó a Argentina, cuando la amnistía y la Psicóloga Yolanda Soria se jubiló, como por el 98. Aprendí mucho de Yolanda, trabajé con ella varios años.

Como por el 85, 86, yo me incorporó a la Unidad de Asesoría Pedagógica y empiezo a trabajar directamente con los profesores, de entrada, con la asesoría para la elaboración de los materiales didácticos. Después, que los cursos para los alumnos; que los cursos para los profesores, siempre alrededor de la metodología didáctica del sistema de la modalidad. Ahí fue el primer contacto con los profesores. (O, cita 4:9).

La incorporación de la maestra Oralía a la Unidad de asesoría pedagógica del SUA, fue una experiencia a la que ella concede significado en el sentido de la comprensión e instrumentación pedagógico – didáctica del modelo SUA. De la que derivó sus aportaciones tanto a la formación de estudiantes, como con los profesores, a partir del diálogo y de las necesidades de los docentes y estudiantes. Coincidiendo con las maestras Betyna, Yumari y Helia, en otorgar significado al Diálogo, con el otro, para comprender sus necesidades y desde la colaboración construir nuevos proyectos en conjunto y también como proceso de formación,

Fíjate que de esa época tengo muchos recuerdos muy bonitos. Porque yo era una persona muy activa y cómo que quería, pues...no innovar, pero si hacer las cosas de otra forma. Entonces, introduje muchas modificaciones a los materiales, pero modificaciones, siempre platicando con los profesores. Porque ahí siempre el problema ahí, de muchos años que se trabajó con los textos programados, era como un modelo muy rígido, y el proceso de producción era muy largo, entonces realmente no era redituable, desde el punto de vista académico y pedagógico, ni desde el punto de vista de su producción. Entonces hubo muchos cuestionamientos por parte de la planta de docentes, al modelo; entonces todavía les tocó a mis dos compañeras, les tocó replantear eso, hablar con los profesores, en términos de qué modelo podemos crear y justificarlo; fue cuando se adoptó lo de las guías de estudio. Entonces era un modelo más articulado, olvídate de ochenta objetivos específicos, eran pocos objetivos, como que trataron de hacer un instrumento más integrado, menos conductista, definitivamente; más económico en su forma de producir, de elaborarlo. Porque nunca, a pesar de que ellas siempre solicitaron personal adicional para la Unidad, empezaba a crecer el sistema, en 82 hubo una gran masificación del sistema, no se daban a vasto. Entonces un material en el esquema de texto programado se tardaba ocho meses en elaborarlo. Entonces, siempre estábamos con el déficit de materiales. Ellas empezaron a trabajar un modelo diferente sobre guías de estudio. Recuerdo que en lo que ahora es CUAED y antes [coordinación del] SUA, les daban de repente cursos de nuevos materiales y cosas así. Para cuando yo me integré, ya estaba muy instaurado ese modelo, al que

yo me sumé. Porque conocía el otro, siendo corrector de estilo. Pero también le empecé a hacer yo cambios, lo que a mí me gustaba mucho con los profesores, era platicar con ellos. Si teníamos una estructura didáctica básica; pero platicando con los profesores me planteaban otras necesidades, mira en ésta materia se necesita que los estudiantes, por ejemplo, las preguntas de estudio que en el modelo no estaba previsto, tenía la sección de autoevaluación, pero preguntas de estudio para guiar la lectura o la temática y todo eso. Esa parte era muy padre, porque yo era muy receptiva a esas necesidades, y yo las incorporaba; eso a veces me creaba problemas. No es que el modelo es tal, con mi jefa Yolanda, que por antigüedad jugaba ese papel, simplemente por edad y antigüedad, me lleva como veinte años Yolanda; yo aprendí mucho de ella. Pero se desesperaba mucho, porque yo era muy inquieta. Entonces le comentaba es que el maestro me está diciendo que él necesita un recurso que le permita orientar, la lectura a los estudiantes, por ejemplo; bueno se está cumpliendo la guía con todo el modelito, pues vamos a meterle este componente, si eso el profesor dice que es lo que necesita, porque ya se dio cuenta que ta, ta, ta. Entonces en ese sentido, Yolanda era cómo muy apegada a los usos y costumbres, así es el modelo y así es el modelo. Ja ja ja. Yo, no, pero mira. Al final le daba yo argumentos y todo eso, no porque fuera mi jefa, en estricto sentido no era mi jefa, ni había el nombramiento, era cuestión de usos y costumbres por la antigüedad, por su edad, ella hizo la maestría en psicología, yo era la nueva, la joven, todavía no terminaba la carrera. (O, cita 4:9).

Pero haz de cuenta que los profesores me platicaban la necesidad y yo ya me quedaba pensando , pensando, ¿ qué hacer?, podríamos hacer un cuadro de preguntas de estudio..., podríamos hacer esto, o lo otro, conservaba el modelito pero le iba metiendo cosas nuevas, innovaciones; y entonces estuvo *vaciadísimo*, porque , todavía conservo esos materiales, pues se hicieron varios materiales , pues sí como que rompían, no rompían, sino que eran diferentes del modelo central, con el que trabajábamos, tenían otros elementos, ciertos componentes, una estructura básica enriquecida con otros elementos, pero siempre por el planteamiento de los profesores.(O, cita 7:1).

A partir de la elaboración de materiales didácticos, la maestra Oralia, construye sus saberes docentes, en su práctica docente, con los alumnos y con los Maestros, de manera

colaborativa, a partir de la comunicación y de la interacción, de la reflexión compartida en equipo, es decir a partir del Diálogo. La Maestra Oralia, argumenta y propone nuevas formas de construir el conocimiento, junto con los profesores, así como con los estudiantes, conociendo sus necesidades. La Maestra Oralia, es la porta voz de los profesores y juntos construyen nuevos materiales didácticos. En la búsqueda de la mejora educativa, subyace, la relación con el otro, en una relación pedagógica- comunicativa, y una relación entre personas, sin competir, y si por medio de la investigación de los problemas cotidianos en el aula virtual o presencial. En esa práctica docente cotidiana y comprometida, en busca de la mejora, se va dando el proceso cotidiano de formación en interacción con el otro; de formación del formador y del formado, a partir del diálogo, el análisis y la reflexión. Es decir, se transforma la práctica docente y construye una nueva visión de la formación de formadores en el SUA. Y se construye una didáctica propia del SUA, en ese momento con el uso educativo de las TIC. Como señaló Freire (2002),

enseñar exige investigación; enseñar exige respeto a los saberes de los educandos; enseñar exige la reflexión crítica sobre la práctica; y “en la experiencia de formación, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re - forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en ese sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*. (p. 25).

Se puede apreciar que las Maestras formadoras de formadores, coincidieron en conceder significado, al diálogo, a la interacción con el otro, a conocer las necesidades del otro y juntos plantear soluciones a partir de la reflexión crítica, la comunicación y la experiencia y la interexperiencia, como señalan Freire (2002), Honoré (1980), Tardif,2018) y Schön (1992), al referirse al trabajo docente y a la formación de profesores.

Con relación a la construcción de saberes docentes, las Maestras Helia, Betyna, Yumari y Oralia, coincidieron, en que integraron los saberes pedagógicos, a la práctica y a la experiencia, no como receta, sino con reflexión sobre la acción y con pertinencia, para arribar a una nueva construcción, los saberes docentes; que son los que se viven en la cotidianidad de las aulas, en la vida escolar, en la práctica docente, como plantea Rockwell (2009).

### **3.1.3.1.3 Vinculación entre la docencia y la investigación**

Otros aspectos importantes, que las Maestras han otorgado significado, es la investigación educativa, la producción pedagógica y las publicaciones. La Maestra Oralia, reveló cómo se elaboró el Primer estudio: Perfil de estudiantes de la División SUA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en 1988. Y otros productos educativos.

La Maestra Oralia da significado a su experiencia en la investigación educativa, lo que refiere como proceso formativo, que la llevó a la construcción de nuevos saberes, junto con los profesores del SUA y a la producción de materiales educativos, instrumentos de investigación, y talleres de formación docente. La Maestra Oralia recordó,

Mira en reuniones en las juntas, siempre se hablaba de los estudiantes en el vacío, realmente no había investigación sobre alumnos, por ejemplo, perfiles sobre población estudiantil, no había; se hacían afirmaciones sin dato, sin fundamento, etc. A mí siempre me gustó la investigación, me molestaba mucho que se hicieran afirmaciones sin algún respaldo, dato o fundamento. Me puse a diseñar un cuestionario, para sacar el perfil de los estudiantes, eso fue en el 88. Fue el primer estudio de perfil estudiantil que hicimos en la División SUA (de la FCPyS) y que después se lo llevó ¡ntegro! la Coordinación del SUA (central). Lo publiqué como

documento interno de trabajo. Lo seguí aplicando y lo fui perfeccionando, el primero fue en el 88, 89, 90 y creo que todavía en el 91 y 92 lo apliqué. De repente apareció [el cuestionario] en la Coordinación del SUA y nos lo mandaron y vi que era mi cuestionario, con modificaciones e impreso. Nunca avisaron.

Me da mucho coraje, he tenido diferentes experiencias similares con la Coordinación del SUA central; además del "Cuestionario para el perfil estudiantil, con el "Manual para la elaboración de guías de educación abierta y a distancia"; el "Taller de estrategias de enseñanza" (TEDI); el curso de "Inducción para alumnos" ,Yolanda y yo elaboramos un texto que se llamó " Inducción al Sistema Abierto, una nueva experiencia de aprendizaje dirigido a los alumnos" , para ese material se dio un taller en la Coordinación SUA ,dirigido a pedagogos y psicólogos educativos de las Divisiones SUA y nos enviaron a Yolanda y a mí. El acuerdo fue que las Divisiones podían utilizar el material producido en el taller, con los ajustes necesario. De lo que salió, nosotros trabajamos una unidad, quedó casi igual y elaboramos otras dos unidades. Después se promovió evaluar los materiales de todas las Divisiones y el mejor evaluado fue el nuestro, material de "Inducción para la población estudiantil". Se publicó el material y se dio a conocer entre las Divisiones; hubo una protesta de una maestra del SUA de Filosofía y Letras. Pero el acuerdo fue entre jefes que se podía utilizar la información y la primera unidad se refería a la información general del surgimiento del SUA. Fue aclarado institucionalmente. Elaboramos un libro para la inducción de los alumnos que ingresan al SUA. Más tarde la Coordinación del SUA, envió un reconocimiento a la División del SUA y más tarde la Coordinación del SUA central tomó un ejercicio que diseñamos, pero si nos dio los créditos. Esto fue alrededor del año 2000. Yo tenía como 32 años de edad. (O, cita7:1).

Las Maestras Yumari y Oralia, llegaron al campo de la formación de formadores, con experiencias en el trabajo editorial y de corrección de estilo, que derivó en experiencias en la elaboración de material didáctico impreso y de ahí llegar al campo de la educación abierta y a distancia, con el uso las TIC. En el proceso de elaboración del material didáctico, ambas

profesoras otorgan significado al encuentro con los profesores a los que asesoraron para la elaboración del material didáctico. Consideran que fue el inicio de su camino en la formación de formadores, encontrando sentido a su papel como formadoras de formadores.

La Maestra Oralia considera que la investigación educativa es fundamental en su práctica educativa. Ésta ha sido fundamento para la creación de materiales, la elaboración y desarrollo de cursos, talleres, para alumnos y maestros, así como para la elaboración de material didáctico. También para conocer el perfil de la población estudiantil del sistema donde se ha desempeñado desde hace treinta años. Un elemento que destaca es la vinculación entre la práctica docente y la investigación, pero de manera colegiada con los profesores del sistema. Como han propuesto Sánchez (1990) y Morán (1999) respectivamente, la vinculación docencia-investigación es fundamental en la práctica docente y en la formación docente.

También se puede decir que la formación de la Maestra Oralia, ha sido a partir de la experiencia, la acción, el diálogo con los profesores, el trabajo colegiado, la crítica, la reflexión y la investigación. Así como la experiencia institucional como funcionaria y académica. Por otra parte, se revela el papel que juega la institución, apoderándose de los productos de otras dependencias y académicos. A principio del siglo XXI, ¿dónde se encuentra la ética universitaria?

La Maestra Yumari coincide con la Maestra Oralia y destaca, que tanto la formación formal, como la experiencia en investigación, tienen relación con la docencia; y que no sólo es factible investigar, sino relevante e indispensable,

Yo lo veo como muy relevante, es más los docentes ya tenemos que estar haciendo investigación. Ahorita estoy, a pesar de que estoy en el doctorado, estoy en un grupo multidisciplinario de investigadores en diferentes escuelas en el Politécnico, en donde estamos terminando el capítulo de un libro, dónde yo veo la necesidad de vincular la investigación y la docencia. Hay muchos estudios, hay mucha bibliografía sobre esto y hay que trabajar. (Yan18/01:08:05/01:09:03).

Yo veo que el conocer cómo se lleva a cabo el trabajo de los otros, nos enriquece mucho. No estamos solos, además no es un problema individual, es un problema social. El que los profesores se conozcan, cuales son, tanto sus posibilidades como sus limitaciones, eso enriquecería muchísimo el trabajo en el aula, y también el trabajo en las academias; porque ahí es otra parte, porque muchas veces esos grupos son cotos de poder, dominados muy perversamente. Entonces, formar una comunidad y estar juntos. Yo si veo, que es un binomio que hay que tener, docencia e investigación. (Yan18/01:09:50).

Recuerdo la frase...[de] los alumnos de la escuela de Barbiana, Cartas a una profesora, “Resolver el problema en forma individual es egoísmo, resolverlo todos juntos, es la política”. Y si queremos realmente profundizar en este campo de la educación, que es un privilegio, socialmente somos un grupo privilegiado, tenemos que llevar esto, cada vez, la formación docente debe ser un requisito *sine qua non*, de quien se ponga enfrente. Si la evaluación y la actualización de tu práctica docente debe ser una constante. No la evaluación que hace el gobierno federal, lo que está haciendo. La evaluación yo la considero integral. (Ybn159/25:57).

La maestra Yumari, explica su experiencia en la docencia - investigación es el primer proyecto de educación en el Politécnico (IPN), [que] nos acaban de aprobar para 2015. Un proyecto en el que yo participo, sobre

los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos del docente. Entonces, es toda una investigación de lo más rica que se lleva a cabo en el aula, apoyándonos en todo lo que es la antropología visual, la etnografía visual en el aula; entonces, y eso nos lleva a sacar esa primera publicación, que está relacionada con la práctica docente. Es más, uno de los módulos está analizando toda nuestra trayectoria también, nosotros como investigadores, como participantes, entonces, nos estamos analizando. (Yan18/01:11:12/ 01:12:40).

Enseñar exige investigación, como lo plantea Freire (2002) No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuó buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (p. 30). A la vez es formación.

Las Maestras Yumari, Oralía, Betyna y Helia, otorgan significado a la experiencia, porque las mismas docentes, son las investigadoras que analizan y reflexionan sobre su propia práctica docente. Es decir, la investigación es llevada a cabo por las protagonistas de la docencia, las mismas profesoras, sobre sus propias sendas recorridas en su formación como formadoras. “La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador”. (Freire,2002:30).

#### **3.1.3.1.4 Secretaria Académica de la División del SUA, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**

La Maestra Oralía, ingresó al SUA de FCPyS, con un nombramiento administrativo en 1985, y para tener el nombramiento académico le pidieron que diera clases, algunas horas. Cuando las actividades que realizaba eran justamente académicas. Al respecto la Maestra Oralía reiteró,

yo no estudié Pedagogía para la docencia. Las experiencias me hicieron sentir que cargaba todo el peso de la UNAM en mi espalda, por mi inexperiencia. Los contextos juegan un papel muy importante y definitivamente no me llamaba la docencia. Yo era pasante de Pedagogía. Di psicología social en la carrera de Ciencias de la Comunicación en SUA. Por supuesto di clases de inducción a los alumnos. (cita 7:2).

¿Por qué no me llamaba la docencia? La modalidad pretende o trata de favorecer que los alumnos sean activos, proactivos, había muchos problemas con los alumnos, eran alumnos, más grandes; el perfil ha cambiado, los alumnos eran asignados, querían otra carrera y los enviaban a otra. Otros alumnos se inscribían pensando que se podrían cambiar al "escolarizado", los alumnos estaban muy inconformes, descontentos; no conocían la metodología de los sistemas abiertos, tenían mucho desprestigio social. Se conjugaban muchas cosas, dije esto para mí, no es. Definitivamente no. Y me alejé. (cita 7:4)

Me dediqué a hacer materiales, hacer investigaciones, hacer estudios. En ese entonces me nombraron Secretaria Académica de la División del SUA de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Me dediqué a trabajar más por una política educativa, a detectar muchas necesidades y me dediqué de lleno. Y la docencia no. No me motivaba. (O. cita 7:4)

### **3.1.3.1.5 El Sistema de Universidad Abierta. Transformar la educación y la sociedad**

La Maestra Oralia, como relató anteriormente, su interés por la educación se sustentó en la transformación de la sociedad, hacia un mundo mejor y con un alto compromiso social desde la adolescencia, que le significó elegir su camino profesional, el que ella vislumbró y se cristalizó en el SUA, como ella lo refirió,

Además, con toda esa conjugación de cosas; con todos estos antecedentes y vivencias; también, cuando yo leí toda la fundamentación de porque se había creado el SUA, eso fue muy significativo, porque en aras de democratizar la educación, de extender más la educación a otros sectores desfavorecidos, como que yo me compré o me identifiqué mucho

con esa bandera con la que surgió el sistema abierto, siempre, siempre. Y eso digamos desde un punto de vista político social o social político, ese germen con el que nació el sistema siempre me sentí muy identificada, desde Don Pablo < González Casanova y del Valle, rector> eso, por un lado. Y desde el punto de vista pedagógico, esa modalidad también nació cuestionando todo esto de los métodos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje; y desde su origen los sistemas abiertos han puesto el centro en el aprendizaje, en el sujeto o docente que está aprendiendo. Siempre le encontré mucho sentido a eso, y me comprometí con esos principios, con esos valores, como que todo eso lo llevaba siempre a cualquier ámbito. Por ejemplo, en todos los niveles, di unos talleres sobre educación ambiental para niños de 5° de primaria, lo di en 2013, en Tepotzotlán [ estado de México]. (cita 7:4). A lo largo de muchos años, yo me he nutrido de esos principios, de esa concepción, de esa práctica también. A mí me sorprendió mucho porque lo mismo hice con los niños de primaria, a ver ustedes son, claro no se los digo así, siempre dando el espacio, la palabra a los niños. Ese taller que di, se llamó el árbol de la vida, lo que yo hice fue elaborar material didáctico, al fin y al cabo; hacer una planeación de cómo iba a ser el tallercito, las sesiones, les iba a meter música, cómo iban a ser las dinámicas grupales que se iba a generar a favorecer, como toda la instrumentación didáctica para que ellos trabajen, al fin y al cabo, son dispositivos. (O, cita 7:4).

Para la Maestra Oralia, tienen significado el enfoque y los principios del Sistema de Universidad Abierta, en el que, además, encuentra el sentido de su quehacer pedagógico, como lo argumenta, “Tal vez, mi personalidad, soy una persona que me interesa escuchar a la otra persona, saber que siente, cómo se dice coloquialmente, ponerme en los zapatos del otro” (cita 7:4). La Maestra coincide con que, la experiencia de comunicación y de alteridad, es fundamental en la educación, como lo plantean Skliar y Larrosa (2011), y que se puede interpretar como uno de los principios con los que se originó el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, en 1972.

Por otra parte, la Maestra Oralia, narró su experiencia en la institución,

En el SUA he hecho muchas cosas, yo creo qué porque me aburro, Ya hice esto, ya salió bien, ahora voy a hacer otra cosa. Tuve ofertas, una fue de irme a la iniciativa privada. Luego digo, la regué. Porque al final... bueno es un poco desencantador, mira, cuando estuve en la secretaría académica, hice muchas cosas y así como implementé cosas; llegó la administración siguiente y ¡cuál! se partió de cero, otra vez. Es cómo un idealismo, tal vez de que las cosas pueden ser mejores siempre. A veces, si me considero una persona idealista y que a veces, es como, ese convencimiento de que las cosas si se pueden hacer y se pueden hacer mejor, cada vez mejor, no son perfectas, pero son perfectibles, se pueden hacer mejor. He aprendido que avanzas más con otros, aunque te voy a decir que también me gusta estar sola, pero, aunque es medio contradictorio; pero también disfruto mucho haciendo las cosas sola, yo. Yo lo taso en un idealismo, tal vez, que esos idealismos tienen un costo muy alto, pero si es cómo un idealismo que las cosas pueden ser mejor, el mundo puede ser mejor. (O, cita 7:4).

### **3.1.3.1.6 Vínculo de colaboración. Trabajo colegiado con los profesores. Formación en la práctica**

La Maestra Oralia a partir, de su experiencia, en la construcción de conocimiento, en la solución de problemas de la práctica docente y en la creación de materiales didácticos, concede significado, a la colaboración, como vínculo entre pares, así lo relató,

En mi trabajo con los profesores, cómo te decía, cuando empecé a hacer pequeñas innovaciones; primero era entender; qué significa para el profesor, porqué me está diciendo esto, cuál es la problemática que ya detectó y que yo tengo que ayudarle a darle un orden, a florecer con base en eso, a partir de ello.

Y fijate en la época que yo asesoraba muchos materiales, siempre fue mi eje de trabajo. Primero entender qué es lo que quería o cuál era la problemática del profesor, qué es lo que había detectado y ayudarle con preguntas, oye tú cómo ves esto y como ves lo otro y cómo... ¡ah! entonces ya en conjunto terminábamos con la idea ¡Ah! entonces le podríamos hacer

así o así... Y fíjate que en esa época tuve resultados muy padres, porque se iban los profesores y llegaban y decían ¡Oralia, es que lo implementé y está funcionando muy padre! Muchos profesores siempre decían- eso es algo que me hace sentir bien, qué me reconocían eso-- yo con la maestra Oralia aprendí mucho, aprendí mucho esto, lo otro, no me había planteado esto-- lo traigo a colación por esta última respuesta que fue al botepronto...pero sí me doy el espacio después, de reflexionar. (cita 7:5).

Para las Maestras Oralia, Betyna, Helia y Yumari, el trabajo colegiado, no sólo mejora la práctica y favorece la creación de materiales educativos, sino que significó formación, como lo reveló la Maestra Betyna,

Mira, nosotros si teníamos trabajos colegiados, me refiero al CCH, me refiero a la [Unidad] Pedagógica; en mis tiempos en el servicio social en [la facultad de] Medicina, teníamos trabajo colegiado sobre los proyectos que teníamos, como abordarlos, porque había proyecto, aunque no lo crean había proyecto, se trabajaba colegiadamente, parte de ese trabajo colegiado, orientó a muchos a ir al CISE. Cuando estuve en el [área de] internado [médico] también se hacía colegiado el trabajo, con los integrantes del departamento, a ver el programa, analizarlo; cómo eran diferentes áreas y cada quien coordinaba una, teníamos que aportar. Después regreso al [departamento de] servicio social y [el trabajo] era colegiado, en los tiempos de Jorge Miranda, con más razón; las acciones que fueran en torno a los alumnos y en torno al programa trataban de trabajarse colegiadamente. Luego en el caso de la CUAED, del Programa de Formación de profesores en educación a distancia, pues era ¡re colegiado ! porque cada módulo [del Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia] se trabajaba, se veían los comentarios de los alumnos, se modificaban, se modificaba el programa instruccional, la página, todas las entradas y salidas que ofrecían las páginas, entonces si de alguna manera era colegiado, en el tiempo que se pudo hacer, no sé ahora como esté, cuando a mí me tocó participar sí.

Yo creo que es fundamental el trabajo colegiado. Ahí hay otra situación que es importante considerar. Hay que acordarnos aquí de Margarita Pansza [González], el ejercicio profesional de la docencia es un ejercicio eminentemente social, si no compartimos la experiencia, si no

trabajamos alrededor de esa experiencia docente, pues nos podemos ir cada quien en nuestra isla, en nuestra balsa y creemos que está bien, pero la experiencias de los otros, la riqueza que aportan los otros; incluso la no riqueza, esa también te ayuda, porque al final, después del momento del calor de la discusión, bueno creo que tiene razón en esto. El trabajar colegiadamente debe ser fundamental; pero volvemos a lo mismo, si es *chamba*, yo voy cumplo mi *chamba* y hay nos vemos, no tengo tiempo para el trabajo colegiado, porque eso exige tiempo. (B cita 2:26).

### **3.1.3.1.7 Construcción del saber docente. Reflexión y acción**

Por eso me gusta estar sola, yo creo. Es una combinación; un tener ese tiempo de reflexionar sobre lo que hice. Cuando entré a MADEMS [maestría en docencia para la educación media superior], a dar clases, me encontré con el libro de Frida Díaz Barriga [Arceo] de enseñanza situada y ahí me encontré a este autor que es Donald Schön, qué habla sobre el practicum-reflexivo y todo eso; y cómo que me entendí; cómo que también hay cosas que las haces no sé si intuitivamente, cómo cuándo decimos me late, cómo una intuición, cómo una corazonada, cómo que me late, que es por ahí. Pero después trato de ver, de dónde salió, espérate tantito. Cuando leí a Donald Schön del practicum reflexivo, dije ¡pues claro! es cómo un ir y un regresar, ya después de que sucedió, es cómo tener ese espacio, para ¿haber, por qué sucedió?, porque yo propuse esto, pero entonces esto. ¡Ah!, entonces cómo que ya le voy encontrando un orden, digamos más racional, más explicativo. Y eso a mí en lo personal, me ha ayudado para ir comprendiendo más cosas. (O, cita 7:5).

La experiencia en la práctica docente cotidiana, llevan al maestro a la construcción del saber docente, más allá del saber pedagógico que se construye en la educación formal pedagógica, en los programas de formación docente; con base en el trabajo en el aula, en la reflexión y en el discurso del maestro, como lo expresa Rockwell (2009),

El saber docente: se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía sino en: el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Al plantear que cualquier maestro posee un saber docente no pretendo calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local

integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo. El saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza. Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Por Saber entiendo un conocimiento integrado a la práctica, el *know how* en lugar del *know that*. (p. 27).

Otra experiencia a la que la Maestra Oralía otorga significado, es la que se refiere a la elaboración de material didáctico y la comprensión del papel que ocupa en el proceso didáctico en el SUA, el significado que la Maestra concede a ese trabajo docente, es la relación de alteridad y el saber docente que ella construye, por tanto, es experiencia formativa. Su saber docente, integrado a su quehacer docente cotidiano, el bagaje, el conocimiento tácito. Así lo relató,

Después de muchos años; una reflexión que yo hago, es que el material era un medio, era el pretexto, era pues un medio, un dispositivo; claro la tarea era sacar un material, pero yo después llegué a aproximarme a esa idea, que realmente el material era el medio, el instrumento para acercarnos, para conocernos, para intercambiar, desde pensamientos, desde sentimientos; muchos profesores me han hecho confesiones personales y yo hago cómo que de aquí no sale nada, punto. Pero esa acción de elaborar con otro un material, al final era un dispositivo, un medio. Yo de los profesores he aprendido muchísimo, muchísimo, muchísimo. ¡Ah! me acuerdo, cómo este maestro resolvió esto, a lo mejor aquí podría...aplicarse, También de mis alumnos he aprendido. (O, cita 7:5).

También se puede entender que la experiencia relatada por la Maestra Oralia y su reflexión es formación. Honoré (1980) dice “la formación es el estadio humano, reflexivo, de la evolución”. (p.126).

### 3.1.3.1.8 ¿Comprendiendo tu propia experiencia?

Mi propia experiencia, mi propio SER, comprenderme yo misma también, conocerme más. ¡Ah! por eso hice esto, ¡porque claro!; ¡porque yo sentí!, porque lo pensé así. Me entiende, yo hago todos mis análisis mi autorreflexión. Y eso a mí me da mucha seguridad en cuanto a lo que hago y a mí misma, es cómo un autoconocimiento, es cómo claro Y así he descubierto muchas cosas. ¿Qué es, cómo es? (O, cita 7:5).

¿Qué es? es ese motor que tiene el ser humano, de analizarse, de conocerse, de cuestionar su posición, lo que piensa, lo que dice, lo que cree, lo que ve, lo que vive; su experiencia; en esa dirección, la *formatividad* es un proceso que se construye desde la interioridad de la persona, a partir de la *experiencia* cotidiana y de las confrontaciones con la realidad, se da un cambio, una transformación, una *construcción de nuevos significados que le dan sentido al proceso formativo*. Es decir, se trata de un proceso en el que intervienen todas las *experiencias* de la persona. Aspectos fundamentales de la construcción de nuevos *significados* son la reflexión y la confrontación entre lo anterior, que pueden ser vivencias, ideas, significados y la nueva experiencia, para generar nuevas interpretaciones, *significaciones* nuevas, que sean fuente de renovación, de cambio en las actitudes, en el modo de pensar y de transformación; ser de una forma nueva, con *nuevos sentidos*. (Honoré, 1980).

### 3.1.3.1.9 Relación entre el maestro y el alumno. Relación de igualdad

De la experiencia como alumna en la escuela, a la práctica docente, expresó la Maestra Oralia,

Una cosa que, si me dio la carrera, en los años que yo estudié, porque no sé ahora cómo será; era este principio que tanto el docente como el alumno, están en una situación de igualdad; siempre me planteé ¿qué es lo que hace diferente a un alumno y a un maestro?; que el maestro que simplemente por la edad, cuestiones cronológicas lleva más allanado el camino, lleva más años estudiando, profundizando en algo, etcétera; pero al final en su relación, están en una condición de igualdad. Tal vez en una educación tradicional, es por lo que yo, nunca me he podido adaptar. (O, cita 5:1).

¿Porque ahora hay un re incursionamiento de la tutoría?, porqué, aunque metamos la tecnología, o la tecno pedagogía, como le llaman ahora. Esta parte de la relación humana no se ha superado, entre profesor alumno, no se ha superado. No puedo generalizar, porque si hay profesores que me han dado verdaderas lecciones. (O, cita 5:2).

El sentido de la docencia es la relación con el otro. Si no existe el alumno, no hay motivo de docencia. Hace más de cincuenta años, Freire (2002) planteó que “Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.” (p. 31), por tanto, el profesor, y en términos más amplios, la escuela debe respetar los saberes de los educandos y también, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. (Freire 2002:31). La enseñanza es una relación humana, de alteridad. Ponerse en el lugar del otro. La Maestra Oralia, argumenta,

La relación maestro-alumno como relación humana no se ha superado. Subyace la visión de humanismo, de esa preocupación por el otro, de esa libertad para el otro. Porque eso también pasa por ti. Muchas veces me he preguntado, muchos profesores muy capaces, muy

inteligentes, muy preparados. Pero a nivel de su persona "una costra", con muchos atavismos de otra naturaleza, que le impiden relacionarse, así, no al tú por tú, eso es otra cosa; relacionarse en un plano de somos seres humanos iguales. Porque es también revivir yo, cómo he aprendido las cosas, a veces por ensayo y error, heurísticamente; a veces por así, a veces por asado. Cuando tu regresas a tu propio proceso de aprendizaje, es que puedes comprender lo que pueda estar viviendo un alumno. Por ejemplo, la situación de los bloqueos, ¡no me sale una palabra, no me sale una línea!, no esto; no espérate, relájate. Porque tú también lo has vivido, es como ver lo que tú has vivido en tus propios procesos de aprendizaje y ponerte en el lugar del otro, que lo mismo le puede pasar, es en ese nivel; no es de llevarte al tú por tú; o que, en determinado momento el profesor no tenga más experiencia, más saberes, obviamente si lo tiene, simplemente cronológicamente. (O, cita 5:3).

La Maestra Oralia, explica como en su experiencia como formadora de formadores, ha encontrado que los docentes dan significados diferentes a su práctica.

Yo, sin clasificar, he identificado tres tipos de profesores, muy sencillo, los muy buenos profesores; los mediocres y los que mejor sáquenlos de aquí, ja jajá, de verdad, de verdad.

Eso también lo he verificado, no es la edad, porque igual he conocido profesores de edad avanzada, que tienen una sensibilidad para la docencia increíble y que reúnen muchas cualidades, muy *padres* para ejercer una docencia, desde mi punto de vista, que a mí me gusta; pues horizontal, que se preocupan por sus estudiantes, qué siempre le andan buscando; por ejemplo, que están en el ámbito de la tecnología, tiene la idea que la tecnología es el medio. También en los últimos años, he visto que muchos se preocupan por una formación pedagógica; porque llegan y me preguntan, oye Oralia, dónde podré tomar..., o sea, que traen esa inquietud por mejorar, no sólo en la parte disciplinaria, sino también ya una parte pedagógica.

Algunos de esos [profesores] son grandes, grandes en el sentido de sesenta y cinco o setenta años, que todavía están en esa inquietud. No es la edad. Me he encontrado profesores muy jóvenes que realmente me han dado tristeza, son jóvenes, por decirte de treinta años, ya con doctorado.

Con expresiones muy lamentables, cómo estoy aquí porque es un trampolín, porque estoy empezando mi carrera académica y pues hay que cubrir esto. Y qué son doctores. O también me he encontrado gente joven, con maestría o doctorado y que realmente están interesados en hacer de otra forma su docencia. (O, cita 5:5).

La Maestra Oralia argumenta: no es la edad, ¿entonces qué es?

Son personas, las he observado, sensibles, que tienen cierta visión de cómo debería ser la sociedad, tal vez más democrática, más igualitaria; de personas que también escuchan a sus alumnos y también crean empatía con ellos y están receptivos al alumno, más allá del salón de clases, y en qué condiciones están. Recuerdo a una maestra joven de unos treinta dos, o treinta tres años que estuvo en un curso que di, hace poquito y en una reunión que tuvimos; pues ya sabes todos los criterios, los estándares de excelencia, y ella realmente así compungida, se expresaba, si está padre, y si queremos éstos indicadores o estos estándares, si, si, está bien; pero ¿ya han platicado quienes son sus alumnos y tienen identificado quiénes son? ¡Hay quién vive en el cerro no sé qué y nunca va a tener internet; ¡hay quien tiene todavía la milpa o aquí en la ciudad, tiene...!

Entonces son personas que ven a sus alumnos como personas, personas, él y sus circunstancias. Entonces dices ¡ah caray! algo tan básico. Me acuerdo de esta maestra joven, esos maestros me encantan; pero igual jóvenes que grandes. Pero sobre todo yo pienso en éstos profesores jóvenes sensibles, porque en la universidad, ya estamos viviendo el relevo de la planta docente. Eso ya está, ahora que lo estaba revisando; desde el programa sectorial de Fox, ya se empieza hablar del relevo de la planta docente, eso ya está, porque ya envejeció. Entonces dices, si, ya estamos viejitos, estamos ya más para allá, qué para acá, de salida. Y cómo se están insertando estas nuevas generaciones de profesores, qué muchos de ellos son totalmente insensibles, que van por su carrera académica, lo cual es muy bueno; pero más en una situación de competencia, de competir, de entrar al SNI, ya lo tienen así; y a mí me valen gorro los alumnos y esto es mi trampolín para llegar a mi meta, qué es llegar en tantos años, estar en el SNI, tatata, todos los programas y ya.

Son cosas que yo digo, pues si son de preocupar, te quedas pensando, todavía los vacíos institucionales que hay; los vacíos

institucionales donde no se ha trabajado realmente la formación de docentes; que se ve más como una carrera personal, académica, profesional, lo que tú quieras; pero que al final está vinculado a la docencia y a las personas. Entonces dices, ¡ah caray!, entonces está delocol! veo estos vacíos institucionales y de alguna forma se tiene que dar una respuesta. Porque ya lo he estado percibiendo, si ya se está dando un cambio generacional de docentes, de planta docente; entonces, si la UNAM, por ejemplo, en éste contexto, no ha creado todavía esos espacios de formación con otra visión de la docencia y todo eso; entonces es la continuidad, de lo que muchos años vivimos; yo, por ejemplo, cómo generación de profesionista y de docente ahora, lo que siempre no estuve de acuerdo, no. Dices... hay que trabajarle, pedalearle mucho todavía. (O, cita 5:5).

El vacío institucional que dejó el CISE, en el campo de la formación de formadores, desde 1997, tiene repercusiones; a la fecha no se ha recuperado el proyecto universitario de formación docente. No hay un proyecto institucional en la UNAM, en lo que significa la formación docente y la formación de formadores. Los esfuerzos existen de forma aislada y se ofrecen algunos cursos, por ejemplo, en la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). ¿Pero, quienes son los nuevos docentes formadores de formadores? En el mejor de los casos profesionales de diferentes disciplinas; contratados por honorarios, sin formación formal, en el campo de la pedagogía, de la didáctica y en el uso educativo de las TIC; tampoco con experiencia docente y menos como formadores de formadores. ¿Estamos retrocediendo a los inicios de la mitad del siglo xx? ¿o, la UNAM, no tiene memoria, y la docencia no requiere formación y experiencia pedagógica, didáctica o tecnopedagógica?

La Maestra Oralia comparte sus experiencias, “La formación de profesores con PROMEP de la SEP, se centra en las maestrías y los doctorados. En el discurso se centra en el aprendizaje centrado en el alumno. Al final son discursos, en la práctica no existe”. (O. Cita 5:5). En los últimos veinte años, con relación a la formación docente en la UNAM, la Maestra apunta, “se ha centrado en las maestrías y doctorados. Pero no forman para ser docentes. MADEMS, pretende formar maestros para la enseñanza media superior. Aunque los alumnos reportan que el plan de estudios está desarticulado y no logra sus objetivos cabalmente” (O, 5:6).

Otra experiencia a la que la Maestra Oralia concede significado, se refiere a la práctica docente, reproductiva y de simulación, “Trabajando en plataformas (LMS), puedes simular muchas cosas, como docente, que un docente que no tiene conciencia de su práctica, de su papel, de su función, ni ética”. (cita 5:7). Se refiere a la educación en línea o a distancia, no obstante, la simulación también se da en el aula presencial como lo expone la Maestra Oralia desde su experiencia, “profesores que son más vitales, que no se formaron para ser docentes; con esa visión de horizontalidad, de lo central en el aprendizaje, donde aprendemos alumno y profesor; tienen a sus alumnos preferidos y ellos tienen más probabilidades de ser profesores”. (O, cita 5:7).

#### **3.1.3.1.10 Falta de proyecto institucional de formación docente. Resistencia al cambio**

La falta de un proyecto integral de formación de formadores, se revela con diferentes actitudes y situaciones paradójicas al proceso formativo de la docencia - la resistencia al

cambio- y, por tanto, al aprendizaje. La Maestra Oralia, considera que el significado de ese vacío institucional lo visualizó en las siguientes reflexiones y experiencias,

Cuando te digo que me incorporé a la Unidad de Asesoría Pedagógica, de repente me pidieron que les diera talleres a los maestros de elaboración de material didáctico o de didáctica. Qué en realidad lo que yo siempre he pensado que en ese sentido he sido afortunada porque, como te decía los materiales para mi han sido un medio, un medio para enseñar otras cosas, por ejemplo, reflexiones acerca de la docencia; siempre han sido un medio, siempre; ahí me siento afortunada, te voy a decir, porque alguna vez me plantearon dar un taller de material didáctico, pero ya en grupos grandes, o un curso sobre didáctica. Me acuerdo de dos talleritos, los primeros que di; ¡no hombre! una de cuestionamientos de parte de los profesores, a propósito de lo que dices de Betyna; que también llegó un momento [ahí en la Facultad], qué dije: no. Yo estar lidiando con los profesores.

Porque yo creo, que siento que la pedagogía no es conocida realmente. Se tiene la idea que es para conducir a los niños, o mientras me caso; o ahorita, con el uso de la tecnología, la tecno pedagogía. Pero realmente no ha habido un espacio, digamos en trayectoria, pues que los profesores quienes se dedican a la docencia reconozcan la importancia de ese saber; se descalifica, yo así lo he sentido muchas veces. Te voy a decir por esas experiencias que tuve en esos dos talleres con profesores. Me cuestionaban los profesores, ¿pero para qué poner un objetivo? y mira que yo no estaba en la tecnología educativa. O porqué una pedagoga me va a venir a decir, cómo tengo que hacer esto, si yo tengo tantos años de ser profesor y así me ha funcionado. Entonces eso, en algún momento, también me pesó mucho. Mucha resistencia de parte de los profesores y de decir, esos dos cursos se armaron de manera obligatoria, ese es un factor. Cuándo yo aprendí eso, dije, si yo voy a dar esos cursos es porque los profesores quieren venir, no porque se obliga a. Me acuerdo esos dos talleres eran obligatorios, porque llegó una nueva administración, ahora si vamos a hacer esto y es obligatorio. Entonces los profesores van muy a disgusto y entonces lo que sientes, es la resistencia, por un lado, y, pero por otro la descalificación, entonces decía no, yo Oralia no funciono. Porque yo no estoy aquí para convencerlos. Al final vuelve a ser un

diálogo, bueno estas son mis herramientas, mis saberes y todo; usted tiene su experiencia y sus saberes; y nuestro objetivo es tal, que aprendan los estudiantes; de facilitadores, de tata. Y así, pues no se puede; ah dije a mi no me programen en esas cosas ¡por favor!

O salen doctos los profesores, -no eso, no es así, porque tata tata-, entonces se vuelven unos cursos muy acartonados, tensos, saboteados; y dices no, tampoco va por ahí.

En los últimos años, que empecé con más trabajo grupal, con cursos a profesores, fue en el contexto de los cursos de la DGAPA. Pero entonces ahí la gente va porque quiere, trae una inquietud, trae un interés y va convencida de que quiere aprender algo; y es muy diferente, totalmente diferente.

Los cursos de DGAPA si han servido en ese sentido, de que la gente va porque realmente quiere aprender algo, algo; y eso ya es muy importante; y ellos los escogen de acuerdo a sus necesidades, llevan disposición. En esos grupos, yo siempre he dicho somos muy flexibles y todo lo que ustedes quieran, no se regalan constancias, ya cada quien sabe, (...) porque también se ha prestado para eso los cursos de DGAPA. Siempre me he mantenido en esa situación, que no los voy hacer trabajar horas extras fuera de; se facilita con las tecnologías, te ayudan para eso; tener toda la bibliografía electrónica; desde una orientación, que el chat, el correo electrónico, lo que sea; y un producto, como les salga, aquí no estamos calificando, es lo que aprendemos, lo que vamos aprendiendo. El problema que yo veo de DGAPA, pues que no hay ejes articuladores; como formación tampoco. (O, cita 6:1).

### **3.1.3.1.11 Experiencias en programas de formación docente a distancia**

La Maestra Oralía, inició su práctica docente en el Sistema de Universidad Abierta, ahora, División del Sistema Abierto y a Distancia, de la FCPyS, de la UNAM, como ella lo mencionó, y donde es académica a la fecha. También las Maestras Betyna, Yumari y Helia, también tuvieron experiencias con métodos abiertos y a distancia. Las cuatro Maestras

participaron en el Claustro de docentes del Diplomado *Formación del docente en educación a distancia*, que se impartió en la CUAED. La Maestra Betyna, expone sus experiencias en la educación a distancia,

Primero hay que tomar en cuenta que cursé el Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia. Antes, ya había trabajado con páginas WEB, en la Facultad [de Medicina] en cursos que yo tomaba. También había escuchado comentarios que, la educación en línea y a distancia no era muy buena, etcétera. Yo siempre creí y he creído, en la educación a distancia, -porque si tuve una experiencia (...) en [el departamento de] servicio social- que, en algún tiempo, me tocó participar en un programa, que ya estaba establecido, de educación a distancia, con unidades, se llamaban entonces unidades de auto enseñanza. Yo si creía en la educación a distancia, yo veía que la distancia no era un impedimento, el impedimento realmente era la postura del que leía, o del que estaba del otro lado, no del alumno, de nosotros [coordinadores]. En ese entonces había muchos problemas de comunicación, no porque no hicieran sus mensajes, sino porque dependíamos del correo [postal]. En los años 70 y tantos, la Facultad de Medicina -yo creo que fue de las pioneras, como en otras muchas cosas-, pero en eso. Y también en la formación de profesores, con el enfoque que fuera, con enfoque de tecnología educativa, básicamente, pero si fue pionera en formación de profesores.

Yo ya tenía esa experiencia, de estar del otro lado; recibiendo lo que enviaban los alumnos, al estudiar en las unidades de auto enseñanza, los alumnos estaban en el campo en diferentes comunidades del país. Dependíamos totalmente del correo, después, ya se pudo usar el teléfono, y hablaban, pero, básicamente para alguna circunstancia, pero nosotros éramos sus coordinadores, para situaciones que les acontecían en sus prácticas en el campo rural. Yo llevaba esa experiencia y sí buscábamos alternativas de acercamiento con ellos, que fuera más rápida la comunicación. (B cita 2:25).

El Diplomado Formación del docente en educación a distancia, inició en el año 2005, y la décimo segunda y última generación concluyó en septiembre de 2014. La Maestra Betyna cursó el Diplomado FDED de la CUAED y relató su experiencia,

efectivamente veo que había maestros muy distantes (...), les escribías y te contestaban "bien" y cómo que veía que eran las mismas respuestas; pero hubo un Maestro que sí me marcó, es Jorge Méndez, él es muy presencial, yo le estaba escribiendo y ¡pac! casi en automático me contestaba; no sé porque razón, no sé, si los demás compartían eso, esa experiencia mía, ese punto de vista. Porque, él en las sesiones presenciales era muy parco, era muy seco; cuándo me tocó, dije ¡húchale qué amolada! ¡pero no!; era demasiado presencial, te decía, yo creo que tienes que ver esto, sí, te indicaba. (B cita 2:25).

Para la Maestra Betyna la experiencia en los programas a distancia, en la Facultad de Medicina de la UNAM y en el Diplomado FDED, le significó reconocer que establecer y mantener el diálogo didáctico con los alumnos es esencial para el logro de los aprendizajes significativos. Desde el primer día, desde la bienvenida y el encuadre, hasta el final del curso...y después, en muchos casos. El sentido que ella manifiesta se centra, en ayuda a formar-se a personas, que se dedican a la docencia. Así que propiciar vivencias y experiencias entre formador profesor– profesor alumno, y alumno-alumno, dan significado y sentido, en sí mismas a la docencia. Es fundamental la construcción del diálogo, que favorece la construcción de conocimientos y saberes docentes, que no pueden ser enseñados, sino que se aprenden en la práctica, en la reflexión y la experiencia misma.

Para mí, lo fundamental de la formación del profesorado es que puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir esta relación a partir de quienes son, de lo que tienen como propio, de lo que están dispuestos a compartir. La

paradoja de la formación, y de la Didáctica, es que es esto lo que tiene como propósito: en el fondo algo por aprender, pero que no se puede enseñar. (Contreras, 2010:78).

La Maestra Betyna, después de concluir el Diplomado FDED, fue invitada a participar en el Claustro de profesores del Diplomado FDED.

### **3.1.3.1.12 Docencia en el Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia**

Las Maestras concedieron significado a sus experiencias en la docencia en el Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia, como la presencia y la comunicación dialógica del docente; así como la pertinencia en el uso educativo de la tecnología, en la modalidad educativa a distancia. La Maestra Betyna, narró su experiencia y puntualiza,

Después con los alumnos, cuándo ya participé como docente, yo sí sentía cercanía con los alumnos. Vi que, sí había la manera de tener cercanía, y que era un mito, eso de que la educación a distancia no funciona, sí funciona, pero sí queremos que funcione, es como la presencial, porque hay maestros presenciales que son muuyy distantes, si queremos que funcione, sí funciona. Dónde está el meollo, el meollo está en la instrucción, en el programa instruccional y en la actitud del docente; y por otro lado está en las facilidades institucionales, por decirlo así, porque aquí si se necesita, (...) cómo es mucho desgaste visual por estar en la computadora, si se desgasta mucho la vista, entonces si se necesita, si se quiere formar a través de distancia, menos alumnos con un profesor, porque si ya hablamos de veinte alumnos, empieza a bajar, necesariamente, somos humanos, empieza a bajar la calidad de la atención, aunque hagas muchos esfuerzos. Pudiera ser hasta veinte, buscando la estrategia de tiempo para estar al tanto y formándolos. Era tan presencial y tan humanizada la situación que a mí me tocaron alumnos que me decían - les estaba contestando su actividad y me llegaba el mensaje que ellos ya estaban lo estaban viendo --Betyna me puedes esperar porque mi niño está

llorando y le voy a dar el biberón -; lo puedes trabajar en cualquier contexto, se me hizo curioso, en el aula que te digan voy a dar el biberón, como que lo sientes distinto; pero aquí el aula es tan virtual y tan contextualizada que yo le veo esa riqueza; que a pesar de la lejanía gracias a esa tecnología lo puedes acercar, pero si haces mal uso de la tecnología es cuando se hace frívolo el asunto. Recientemente comenté, --todavía no acabo de revisar los trabajos de mis alumnos-, la sugerencia fue, *has una plantilla y mándaselas*. No ocurrió en el diplomado, fue en otro contexto, cómo voy a hacer una plantilla si ellos me están personalizando la actividad, le tengo que contestar a cada uno. A mí eso se me hizo, ¡gulp!, no puede ser; entonces para mí la distancia no es impedimento, pero si necesitas formación para trabajar a la distancia, y tampoco es la varita mágica, si necesitas formación para trabajar la distancia y también en la medida de lo posible tener sesiones orientadoras, mixto la situación; porque si hay muchas(instituciones) europeas que te mandan el kilo de documentos y ahí tu mandas tareas; pero donde está la retroalimentación, donde está ese proceso que tienes que seguir como docente de formación con tus alumnos. (B cita 2:25).

La recuperación de la experiencia de años de docencia, se sitúan ahora en la educación a distancia, respetando al otro, con presencia del docente a pesar de la distancia y con el uso educativo de la tecnología, como lo hace el Maestro Jorge Méndez en la CUAED; es necesario construir una comunicación dialógica, como señala Freire; a través del programa virtual, con el diseño instruccional que favorezca la construcción del diálogo y del aprendizaje en el contexto real del alumno, aunque la comunicación sea por un medio virtual y de preferencia mixta, es decir, también con sesiones presenciales. Es indispensable considerar las condiciones del proceso, tanto para el alumno para el docente. No es humanamente posible atender adecuadamente a cada alumno y al grupo si éste es numeroso, igual que en la modalidad presencial, tampoco es posible atender didáctica y humanamente posible a grupos numerosos. La recomendación es un número menor a veinte alumnos. Pero si consideramos que los docentes tienen varios grupos y asignaturas, entonces la realidad rebasa a los números. Para que la educación a distancia funciones se requiere de formación para ello y considerar a la tecnología en justa dimensión como una herramienta, sin perder el sentido educativo. La institución juega un papel importante en este campo de la

educación. "La educación a distancia funciona, si se quiere que funcione".  
(B cita 2:25).

### **3.1.3.1.13 Experiencia como formadora de formadores**

La Experiencia como formadora de formadores en el Diplomado FDED, en el que trabajamos nueve años con los profesores, es analizada y reflexionada por la Maestra Betyna desde tres aspectos: los alumnos, lo personal como formadora y la institución.

Cómo experiencia personal, lo que yo viví, lo viví en tres aspectos, en el aspecto de los alumnos, en el aspecto personal y en el institucional. Yo creo que el aspecto de los alumnos, un gran porcentaje, hablando del diplomado, se fueron satisfechos y a partir de ahí buscaron otras líneas. Otra gran parte, bueno por ser este diplomado en educación a distancia, recapitularon sobre el concepto que tenían de la educación a distancia, muchos creían que no era formativa, que era muy *free*, y resultó que no, y se fueron con esa experiencia que no; qué había que dedicarle mucho tiempo y que el maestro, el rol del maestro a pesar de no estar viéndolos, tenía un lugar y se jugaba un rol, y ellos también tenían un rol con sus compañeros, había una relación grupal, si se daba el grupo, cosa que muchos llegaron desconfiando.

Desde el punto de vista personal, cambie de medio, porque antes era por escrito en papel y por correo, y después acá, se dio por la computadora, era más inmediato, pues. Siempre he creído en las nuevas formas de la docencia, de ejercer la docencia, yo no iba casada con la idea de que a distancia iba a ser otra cosa, porque ya tenía la experiencia del papel, de haberlo hecho por correo. Acá yo creo que se fortalece, es una fortaleza contar con el medio de la computadora, de las tecnologías más actuales, se fortalece; aprende uno, como docente, mucho, porque hay alumnos que nos rebasan en el manejo de las tecnologías, y muchos que ya conjugan la tecnología y la docencia sin saberlo, y aspectos de la docencia, que ahí se dieron cuenta que lo hacían ya. Esa es mi experiencia, yo si me siento fortalecida, yo me sentí contenta y siento que tuve muchos conocimientos logrados; también siento que se dio una buena relación entre profesor - alumno. No sé cómo saldría evaluada, pero siento que sí se daba una buena relación.

Institucionalmente, yo creo que falta seriedad a la institución, no por las coordinaciones [académicas] sino por los dirigentes; porque están casados más con la moda del uso de las tecnologías, para decir, miremos estamos actualizados, que con el uso formativo de las tecnologías; ahí yo creo que esa es una debilidad, porque si las autoridades no creen en el uso formativo, pues, puede uno desgarrarse las vestiduras y siguen sin creerlo; a pesar de las experiencias de los alumnos y de lo que los alumnos expresaban, pues había oídos sordos.

Yo creo que los alumnos se llevaron más, se llevaron más del objetivo del diplomado; porque te digo muchos nos rebasaban, en ocasiones partíamos de que no sabían, y muchos ya sabían, aunque, tenían otro enfoque de la tecnología educativa o, eran muy eclécticos, un pedacito de acá, otro de allá, pero sí al menos, fijaron su posición muchos, y los que no la fijaron, también es sano, ellos así ejercen, yo creo que fueron los menos. La gran mayoría, al menos ya se situó en un enfoque docente, de decir, me voy por la tecnología porque así me funciona, no entro en conflicto con mis autoridades y así saco mi programa. Pero yo vi eso, que muchos dejaron de hablar del programa y pensaron más en los alumnos, muchos decían -cumplir el programa, cumplir el programa-, ya después ya hablaban del aprendizaje del alumno, de lo que había logrado el alumno y lo que habían logrado ellos. Por eso digo que se llevaron más de lo que teníamos como expectativa". (C cita 3:11).

#### **3.1.3.1.14 Grupos de aprendizaje interdisciplinarios**

Las Maestras consienten significado a la experiencia de trabajar con profesores de diferentes carreras, con grupos interdisciplinarios; la Maestra Betyna, especificó,

La experiencia de trabajar con grupos interdisciplinarios a mí me parece muy rico, porque la percepción que se tiene del objeto de estudio distinta, nutre al otro, entonces, que alguien me aporte algo que no estaba considerando me hace crecer y también es un acicate para mi curiosidad, porque muchos, después investigaban lo que había dicho, por decir un economista, un contador, un abogado, un pedagogo o hasta un médico. (C cita 3:12).

La socialización, de los conocimientos y de las experiencias en la práctica docente, a partir del diálogo y la interacción entre pares, fueron aspectos que significaron para las Maestras, el camino para propiciar la construcción de saberes docentes, tanto en sus alumnos, como en ellas mismas.

### **3.1.3.1.15 Docencia a distancia. Docente tutor**

En esta dinámica actual de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación, surge la necesidad de acompañamiento y asesoría continua a los participantes, la Maestra Betyna, manifestó, los significados y sentidos desde su experiencia, tanto en el uso de materiales de autoenseñanza a distancia, en cursos en línea en la Universidad de Guadalajara, como en múltiples módulos impartidos en el Diplomado FDED.

Para esta dinámica actual, yo creo que el número de alumnos debe ser un poco menor: Si los vamos a acompañar, hay que pensar en la capacidad humana, como en la modalidad presencial. Ahorita es difícil, no porque no tengamos una capacidad docente, capacidad de acompañar; porque estamos diluidos en muchas actividades, no sólo en la docencia. Si estamos dedicados al cien por ciento, a la docencia, podríamos manejar un grupo grande, digo yo, un grupo de veinte, si estás el cien por ciento, dedicado a eso, si no tienes otra ocupación más que esa. Pero hay muchos maestros que tienen varias ocupaciones; entonces es cuando se empieza a convertir un poco en *chamba*, en trabajo, no en servicio; entonces para hacer el servicio tienes que hacer malabarismo, ver a veinte a distancia es complejo, no imposible pero es complejo, tiene que ser un grupo más reducido, que te permita interactuar, porque yo creo aquí, que la docencia tiene que ser tutorial, sea la modalidad que sea; a veces, tienes que ejercer una tutoría con ellos y a veces la tutoría sale de lo pedagógico, de lo disciplinario, a veces la tutoría es personal, que tiene tal o cuál problema, eso nutre el proceso pero le tienes que dedicar tiempo, porque tienes lo otro, los objetivos propios de lo disciplinario. Aquí, si los queremos ver

como persona, tenemos que integrar esos aspectos y para integrarlos tiene que ser tutorial; para ver las dificultades que tienen, todo eso. Cosa que no tuvimos en el diplomado, aunque se diera; ya ves que nos quedamos con la idea de tener cuatro alumnos por tutor, seguirlos a lo largo del diplomado. Pero si tener, yo creo que, como profesor de educación a distancia, máximo diez alumnos, para no caer en la moda, ¡ay al fin que tengo yo cursos de educación a distancia!; cincuenta es una vacilada, porque estamos dejando que el alumno lo haga solo y no hay acompañamiento; como hay muchos países que así lo hacen. Ahí se tendría que ver cuánto se logra en eficiencia terminal, pero no es tanto la eficiencia terminal en el número, en la cantidad, sino en la calidad en la formación. Si es formación, tenemos que cuidar el número de alumnos, de cada docente- tutor. (C, cita 3:13).

#### **3.1.3.1.16 Formación para la docencia y la tutoría**

La Maestra Betyna confiere significado a la formación para la tutoría y la docencia en los sistemas educativos a distancia, se refirió,

¿El formador cómo se hace tutor? la tutoría también tiene qué ver, lo mismo, volvemos, para ser docente, tiene que saber cómo se dan las relaciones pedagógicas, psicológicas; qué pasa en el grupo, tener conocimiento, no especialidad en ese conocimiento. La tutoría así es, personalizar más el proceso y ver las dificultades con todos los aspectos de la docencia; y bueno esto es personal y canalizarlo cuando sea personal, y trabajar lo otro. Para eso tienes que ser formado también; a mí si alguien me llega con un problema psicológico, pues no soy experta en psicología, yo tengo que tener mi barrera, de decir, si te escucho, identifico el problema y te derivó a otro a quien si corresponde. Porque al menos saberlos escuchar, es lo que tenemos que hacer; ya derivarlo a otro, e ir avocándonos también

a su proceso educativo, aunque educativo en sí, es formativo y en la formación es sortear estos problemas que se dan. (C, cita 3:14).

En la misma línea de ser docente – tutor, la maestra Betyna, concede significado a la comunicación dialógica con los participantes, ella expuso,

Comunicación dialógica, saber escuchar. Yo creo que, sí se da, se dio en el Diplomado. En el Diplomado FDED y en otras áreas, se da la tutoría, todavía me preguntan [los profesores- alumnos] sobre problemas, sugieres, canalizas, los escuchas. No es que quieran ver como se hace un programa, no, no; son problemas, nos han seguido y nos preguntan. Yo creo que preguntan más, a quien da más respuestas; de disposición no de conocimiento, porque muchas veces lo que hacemos es derivarlos, consulta esto, ve acá, ve allá con fulano. Si se da, eso hay que formalizarlo. (C, cita 3:14).

### **3.1.3.2 Elaboración de material didáctico como proceso formativo de docentes y del formador de formadores**

Para la Maestra Oralia su experiencia de trabajar con los profesores del SUA, de la FCPyS, significó situarse en el campo de la formación docente, y el inicio de su trabajo como formadora de docentes, como ella lo describió,

Yo te comentaba que esa experiencia de trabajar directamente con los profesores del sistema abierto en la elaboración de sus materiales, por ahí empecé yo a trabajar aspectos que se relacionan con la formación docente. Una cosa que fui descubriendo en el tiempo que estuve asesorando a profesores para elaborar material; fue que yo daba por hecho un discurso; es qué el objetivo, el temario, las actividades de aprendizaje y de repente, los profesores se me quedaron viendo, cómo, ¿de qué nos está hablando?

Ahí me di cuenta que no me estaba dando a entender, no me estaban entendiendo y me di cuenta que los profesores no tenían un referente de lo que les estaba hablando. (O, cita 9:1)

Para ella también significo su propio proceso formativo como formadora de formadores.

### **3.1.3.2.1 Pionera en la elaboración de material didáctico. Acompañamiento y andamiaje en formación didáctica de los docentes. Experiencia formativa**

Las Maestras, confieren significado a su experiencia en la elaboración de material didáctico, en el proceso de formación docente. Así lo expresó la Maestra Oralia,

Una cosa que me gustó siempre, y eso me gusta mucho, que descubrí, que la elaboración del material didáctico era un pretexto, empecé a tomarlo así; como que el pretexto era el trabajo que la institución tenía que hacer, en términos de elaborar material, y era un pretexto que casaba muy bien para darle otro tipo de elementos a los profesores; desde (...) el proceso enseñanza aprendizaje; elementos de didáctica; porque era importante tener un programa de estudio, todo este tipo de cosas. Eso para mí fue muy gratificante, por un lado, empezar a tomarlo como un pretexto; porque en la institución donde yo trabajo, en mucho tiempo no ha habido formación de profesores. En el tema de elaboración de material didáctico, yo fui pionera, y ahí es donde yo me he movido; cómo que siempre he utilizado o me ha casado bien, tomar como pretexto la elaboración de material didáctico para incursionar en otras áreas, cómo la formación docente; cuando empecé a darme cuenta de eso, ¡me emocioné! y entonces empecé a armar otro tipo de elementos más encaminados a formar docentes, aunque el pretexto siempre ha sido el material didáctico. Desde ahí fue que lo tomé. (O, cita 9:1).

Las Maestras dieron significado a su experiencia en el proceso de elaboración de material didáctico, de manera conjunta, acompañando al otro y ofreciendo los andamiajes

necesarios para su comprensión; situando al material en el centro del aprendizaje, como punto de partida, para de ahí, abrir el abanico de los aspectos que intervienen para lograr coherencia didáctica y curricular. Concediendo, al material didáctico, el sentido mismo de aprendizaje.

Siguiendo la misma línea, la Maestra Oralia relacionó, su primera experiencia con la intención de formar profesores con la elaboración de material didáctico, así la describió,

Después como por el año 2002, 2003, si tuve una invitación formal a trabajar también alrededor de material didáctico, en la Escuela Nacional de Antropología (ENA). Esa considero que fue mi primera experiencia con la intención de formar profesores, aunque el pretexto fue el material didáctico. La tarea era replantear el material y mejorarlo, con dos profesores de cada carrera y dos o tres personas del staff de planeación. Para mí fue una experiencia profesional de las más difíciles. Me invitaron por seis meses y finalmente estuve trabajando con ellos dos o tres años. El contexto institucional era complicado por la evaluación institucional, la SEP y el presupuesto. Por lo tanto, había presiones políticas. Me encontré con profesores muy anárquicos, había que consensar a catorce integrantes de siete academias, una de cada carrera. Hubo mucha resistencia por parte de los profesores, no leían, no llegaban, llegaban tarde, lo sentían como una imposición, la escuela estaba en una situación grave; en fin, yo me sentía de la fregada--esa experiencia me marcó--eran adultos con licenciatura, otros con maestría y un par con doctorado y otros haciendo el doctorado. Yo tenía la licenciatura. Yo había realizado antes, dos diplomados de Educación a distancia y el de Usos educativos de la computadora.

La escuela estaba en una situación grave. Y el curso no podía empezar del todo. Fueron tres sesiones y el curso no podía empezar. Fueron muy difíciles esas sesiones. Salía de ahí, y decía: ¿ahora cómo le hago? Porque yo percibía todo eso, el ambiente político, el ambiente de los

profesores, la resistencia, el no acatar de ninguna regla, la descalificación de cómo nos van a venir a decir cómo y luego una pedagoga, es licenciada. Ellos lo decían, a la coordinadora de planeación que es pedagoga, ella me dijo, que para ella también había sido muy difícil, sabía que el clima era difícil y que los profesores no acataban reglas y la pedagogía no la entendían, ni la querían.

¡Esa experiencia me ponía a temblar, todo el tiempo! ¡Esas tres semanas fueron catastróficas! me ignoraban. Tuve que tener mucha paciencia. Mi estrategia para conformar el grupo, fue atender cada una de sus dudas y ganar a cada uno, aún en grupo y para conformar el grupo. Les llevaba el material bibliográfico para atender sus dudas. Se sorprendieron, por que atendía sus dudas. Bromeaba y hasta llevé un mousse de mango. Dijeron qué cómo era eso que la maestra llevara un mousse de mango. Bueno les dije, me gusta hacer el postre; ¡a todos les encantó! Qué te quiero decir con esto, yo decía tengo que llamar su atención, primero de manera individual. ¡Fue un mes tremendo! ¡Al mes ya tenía su atención y me aceptaron! me gané su aceptación. ¡Dijeron esta pedagoga no es tan mala onda! ja jajá

Ese tipo de acciones bajaron la defensiva de los maestros, la resistencia. Más o menos me llevó un mes y ya se interesaron en el programa que yo había elaborado, mostraron interés en los contenidos, en la elaboración de los objetivos del material didáctico, preparaba la información que ellos llevaban y hacía un cuadro comparativo. Se daban cuenta de la diversidad de enfoques y esa fue la estrategia de que ellos se vieron y también el conjunto de las siete carreras y su perspectiva. Les sirvió el método comparativo y les gustó. El método comparativo fue fabuloso y hubo muy buena respuesta. Entendían y se daban cuenta como estaban las otras academias.

Vuelvo a lo mismo el material didáctico fue el medio o el pretexto para tocar el problema del currículum, de muchas problemáticas que tenían que ver con los planes de estudio, con la institución, se ventilaban. Nuevamente confirme esta idea que ya había descubierto antes; que la elaboración de un material didáctico, es un medio, puede ser un muy buen dispositivo, para abordar la formación docente; incluso te sirve de diagnóstico, porque te das cuenta lo que lo que no sabe y sí sabe el profesor sobre (...) Terminó la experiencia con resultados muy positivos, por el

cambio de actitud de los profesores y se conectaron con la tarea en un proyecto común. Les llamó la atención a la coordinadora y a las autoridades; entonces me solicitaron continuar con un seminario con la mayoría de los profesores y los que se incorporaron ya tenían buenas referencias y fue así como trabajé dos o tres años más. (O, cita 9:1).

### **3.1.3.2.2 Reflexión sobre la experiencia más fuerte y formativa**

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva: algo que vives, que te afecta, que te pasa. Es lo vivido que deja huella, que hace un efecto en nosotros... Y eso vivido que deja huella, lo hace por su choque con lo previsto (por ser imprevisto: nos rompe los esquemas, nos afecta de una manera no programada, no previsible), o porque nos impregna y nos afecta de tal manera que nos modifica, pudiendo hablar de un antes y un después. A veces ocurre porque nos toca en dimensiones que nos preocupan o nos importan, en donde hay una clara implicación de lo propio, alguna dimensión de nuestro ser que se ve tocada o reclamada; pero a veces nos coge por sorpresa, no hay razones para saber por qué nos afecta, por qué nos atrapa, por qué se nos ha convertido en una vivencia significativa, que nos atraviesa y de la que no somos conscientes. Y en esta experiencia, en la medida en que no está determinado su significado, sino que nos obliga a elaborarlo, a decidir qué hacer con eso que nos ha pasado, toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad. (Contreras y Pérez de Lara, 2013:34).

La Maestra Oralía, reflexionó sobre su experiencia y planteó,

Cómo formadora de profesores, yo creo que ahí es donde yo entendí lo importante que era que los profesores tuvieran este tipo de formación; porque estaban en cero, nada. Cuándo les preguntaba porque sería importante que haya un programa común, aunque haya libertad de cátedra, porque creen que es importante que haya un programa institucional por cada asignatura--porque no había programa, no sé ahora, ya pasaron muchos años y no volví a regresar-- pero no, ellos no entendían porque era importante tener un programa por asignatura, aunque ya cada

profesor le diera cierta orientación; cómo que ese curso a mí me dio...¿cómo es posible que los profesores no sepan la importancia de un programa de estudios institucional?, aunque cada quien le dé su enfoque, como una base común; porque cada quien daba lo que se le ocurría en la materia x, lo que se ocurría; esas reflexiones se daban al seno del curso. Pero también me di cuenta más de la importancia, por un lado y por el otro, me dio mucha seguridad por cuando vi que ellos se integraron si dije: si soy capaz para esto. Después de esa experiencia, cuando me he enfrentado a situaciones nuevas de cursos de formación; porque siempre hay un temor, un nuevo escenario, nuevos profesores; la pedagogía si está muy descalificada en ciertos medios; no tener el grado de maestra, sino de licenciada. En mi experiencia profesional, directamente me han dicho profesores: a mí una pedagoga, no va a venir a enseñar o a decir, a estas alturas de mi vida, con maestrías, doctorados, experiencia profesional en administración pública, tatata; lo que se debe hacer en enseñanza o en docencia.

Entonces dos veces en mi vida he tenido esas experiencias directas. La primera vez no tuve ni que contestar; si, me agarraron con la inseguridad y la fragilidad. Pero la segunda vez, si le contesté al profesor: profesor Usted tiene toda la razón, no tengo porque obligarlo, no está dispuesto a esto, ni es mi función. Simplemente yo redacto mi informe, lo paso a mis jefes y usted se entiende con los jefes. *No es a fuerza.*

Ese es el problema de las instituciones, porque *a fuerza*, porque hay que meter a los profesores. Si es importante el apoyo y organización institucional, definitivamente. Pero que pasa, luego los profesores lo hacen por cumplir, por ponerse la palomita de cumplido, como un requisito. Y no. Si el profesor no capta la importancia que es formarse para ejercer una práctica; aunque te pares de cabeza- que yo sí lo hice- pero es más bien, es la cuestión de cómo lo adopta, si cómo un requisito o como parte que te puede dar muchos elementos, inagotables, por cierto, cada vez le vas sumando más, he llegado a la conclusión que es inagotable (O, cita, 9:1).

La experiencia más fuerte y formativa,

El siguiente trabajo fue muy importante. Ya trabajamos más como seminario, más personalizado el trabajo por academia, por día y otra vez iba haciendo un resumen o síntesis de los trabajos y se los presentaba de

manera corporativa. A mí me gustó, porque me sentí más capaz para hacer este trabajo. Ahí me demostré a mí misma que sí tenía elementos, herramientas y neuronas para enfrentar una situación que en ese momento había sido bien complicada Y dar cuenta que para el segundo seminario, los profesores llegaban contentos, tranquilos y había producción de los profesores, eso era bien importante. Además, los profesores se esmeraban, buscaban ilustraciones, la parte lúdica del aprendizaje. Si me captaron esa parte de lo lúdico. Que no divertinética. Lo lúdico, el placer por el aprendizaje. Lo divertinético, hay que ser divertido para que los alumnos aprendan...no facilitadores, muchos profesores se vuelven animadores. Eso se me hace aberrante. Yo también he construido mi idea de lo lúdico.

Paradójicamente esa experiencia me dio mucha seguridad para la docencia con profesores. Siempre que retos de esta naturaleza, recuerdo la experiencia que te narré, que ha sido la más fuerte y formativa. El material se aplicó y se evaluó. Se adecuó y se hicieron varias publicaciones. Esa experiencia fue telúrica. Siempre me da fuerza para superar retos. Siempre he sido muy adaptable. Siempre he tenido reflexionado sobre mis actuaciones, personales, profesionales. Siempre regreso a lo que viví, a lo que me pasó; cómo pasó, qué sucedió, así... Es un proceso de reflexión sobre mi experiencia, así es, así. Muchos años después que leí a Donald Schön sobre el practicum reflexivo. Me cayó el veinte. ¡Sí, claro! siempre es lo que yo he hecho. Pero lo vine a descubrir muchos años después. Esa experiencia si me marcó, me marcó. (O, cita 9:3)

Saberse historia, saberse devenir, es tener conciencia de los límites y de las transformaciones que uno experimenta, así como de la necesidad de interpretarse, de buscar significado a lo vivido, a la propia historia, como suceder no programado, que reclama comprensión. Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, en donde ser y saber no se presentan como mundos separados. Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella, deviene una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje. (Contreras y Pérez de Lara, 2013:35).

### **3.1.3.2.3 Construcción del saber docente. Conocimiento tácito**

Las Maestras fueron construyendo su bagaje, su saber docente, a partir de sus experiencias, de la reflexión y los significados de sus acciones en la vida cotidiana de la escuela, la Maestra Oralia expresó como fue construyendo su saber docente,

Sí, sí, nunca me sentí, incluso habiendo terminado la carrera; nunca me sentí cómo que ya estaba todo terminado, ya dado, no. Más bien incluso a la luz de la experiencia profesional, me salían más interrogantes, en el sentido de, esto será así, será asado; mejor le busco en la bibliografía, mejor le busco por acá. Siempre he sido muy platicadora, y eso te trae buenas cosas y malas cosas; entonces platicando con los profesores, oiga profesor ¿por qué le hace así?, o porqué esto o porqué lo otro. En ésta experiencia de material didáctico, en el SUA. Yo trabajando en la ENA, yo seguía en el SUA. Realmente yo profesionalmente me he desarrollado de manera determinante o continua en la modalidad abierta y a distancia. Antes de esta experiencia que te platico de la ENA, trabajé un tiempo en el IFE (Instituto Federal Electoral), en el área de formación y capacitación, precisamente elaborando material didáctico para modalidad abierta y a distancia también. Siempre he permanecido en el SUA y estos trabajos lo he realizado de manera complementaria.

El trabajo en la ENA era los lunes, en el SUA de martes a sábado y mi hija estaba chiquita. Entonces ya me retiré. En la despedida, los maestros me pedían que les diera, me solicitaron que les diera un curso para la elaboración de sus asignaturas, ¿qué bonito! no, ellos se dieron cuenta ya de las necesidades y la secuencia. Ahora ellos eran los que me pedían que no me fuera y que continuáramos. Muchos profesores me dieron las gracias, que habían aprendido mucho en esos tres cursos que les di y que habían replanteado la parte de la didáctica, de la formación docente, y muchas cosas, que ellos en algún momento, yo creo que hasta habían desechado. (O, cita 9:3).

#### 3.1.3.2.4 Aprendizaje en la experiencia

La Maestra Oralia, relató sobre el aprendizaje en la experiencia,

Bueno, uno, que sí podía, que sí podía enseñar otras cosas, a partir de un trabajo de integración grupal, porque al final eso fue lo que hicimos desde el principio. También sentí la necesidad de ir profundizando en otros aspectos de la pedagogía, de la didáctica. Obviamente todo material es perfectible, fue la tercera edición, todavía le veía muchos problemas, no en cuanto al contenido y su estructuración, y todo el tratamiento didáctico que se le dio al material, sino ya en la última versión le vi muchos problemas de edición. A mí me hubiera encantado hacer un diseño editorial más agradable, más bonito. Los tres son unos “tomótes” así; pero yo veía la riqueza del trabajo de los profesores; ¡yo decía hójole! cómo valdría la pena, darles incluso ahora, trabajar más en edición editorial. Con más espacio, era un *mamotreto* pesadísimo, pesadísimo, inoperante, por transportación y todo eso; pero bueno son los recursos con los que contaba la institución. Bueno te quedan muchas inquietudes y también esta perspectiva de todo lo que se puede enseñar con un material didáctico. (O, cita 9:3)

#### 3.1.3.2.5. Aprendizaje desde el constructivismo

Cuando yo estudié la carrera, prevalecía, el enfoque conductista, el enfoque de la programación por objetivos específicos. La verdad nunca me sentí identificada; para cuando yo trabajé con éstos profesores, ya había leído a Frida Díaz Barriga, en [su libro] *Estrategias de formación docente para un aprendizaje significativo*; entonces yo ya tenía algunos elementos, desde el enfoque [constructivista ] de Frida; de implementación de estrategias de aprendizaje, otros elementos más...de la didáctica crítica, el problema que siempre le vi a la didáctica crítica, pues si era muy padre su planteamiento y todo eso, pero no tenía muchos planteamientos metodológicos para aterrizarlos y herramientas. Eso sí lo descubrí con el texto de Frida.

En ese aspecto, en ese curso pude ver la capacidad de poder articular elementos, que eran los postulados de la didáctica crítica pero que se quedaban en un nivel analítico, de crítica al conductismo. Pero no aterrizaraba. Sí había ciertos aterrizajes, pero, por ejemplo, al nivel del

programa de estudios, pero ya no, todavía más al aula; donde tienes que elaborar actividades, *cómo* voy a organizar a los estudiantes, y *cómo* esto y **cómo** lo otro; un poco la parte de los *cómo*. Me gustó muchísimo la experiencia, que se centró en los *cómo*; vi la conjugación de toda esta parte de analítica y lúdica de la didáctica crítica, pero también toda esta parte de herramientas y de instrumentación, pero en el aula, en el aula...los profesores que le van a proponer a los alumnos. (O, cita 9:3).

En esa misma dirección, se puede decir que la Maestra Oralia, a partir de sus, experiencias y la reflexión, construyó su saber docente, su conocimiento tácito, es decir;

La generación de conocimiento parte en el nivel individual de la experiencia, que es la base de la creación del conocimiento tácito, el cual al ser conceptualizado se transforma en conocimiento explícito individual. Luego, este mismo conocimiento se comparte en el nivel organizacional convirtiéndose en conocimiento explícito social. Finalmente, al internalizar las experiencias comunes, éstas transforman el conocimiento explícito social en tácito individual. (Fidalgo-Blanco, como se citó en Rodríguez, & Pedraja,2016).

La Maestra Oralia concede significados a sus experiencias en la práctica docente, su análisis y reflexión, considera que son referentes de la formación de formadores, como planteó Freire (2000) todos aprendemos de todos, nos formamos formando y los formados nos forman.

Ahora no te puedes quedar en la teoría, ese es yo creo el gran problema; después de esta experiencia, tomó todavía más fuerza toda esta perspectiva del enfoque constructivista en el medio. De repente de un día para otro, cuando abrimos los ojos todos éramos constructivistas, Eso fue un proceso, muy muy singular, porque de repente así, sin percibir mucho en el tiempo, de repente hubo como un despertar de muchos de nosotros en el medio, y de repente ya estábamos con el discurso del enfoque constructivista...ya estábamos por el 2005- 2006, ya empezaba uno a escuchar: lo de hoy es el constructivismo; y de repente todo mundo se fue con este asunto de que todos nos adicionamos, nos adoptamos, nos

asumimos constructivistas. Sin embargo, yo en el SUA, seguía viendo las propuestas de los profesores y seguían siendo más conductistas que nada. Entonces, ahí es cuando te empiezas a dar cuenta que una cosa es el discurso, incluso la teoría, pero llevarla, concretarla en el aula es otra cosa, definitivamente. Yo todavía creo que es un discurso (9:4) ¡Ah! Pero, además, pasamos *de volada* al enfoque de competencias. Ni siquiera tuvimos el tiempo de decantar, de ver que era el constructivismo; porque si a nivel del discurso lo podemos decir, pero como lo llevas al aula es otro *rollo*, es otra cosa. ¡Estábamos, así como mira el constructivismo y cuáles son sus postulados y cómo lo llevas al aula y de repente llega el enfoque competencias!

En ese momento me llega una invitación para participar en MADEMS, estábamos en 2005, 2006 (...) llegó el coordinador de MADEMS, en Ciencias Sociales y me invitó a impartir una materia en la maestría y dije ¡cómo! y me dieron la materia optativa que en ese momento se llamaba: Elaboración de material didáctico, precisamente. Vi el programa y pues si tenía era todo eso para elaborar material didáctico. Me dieron el programa. ¡Sentí miedito! ¡siempre he sido miedosa! Dije, bueno, otra vez; si pude en la ENAH que era una jauría, aquí somos más tranquilitos; acá si existe el programa de estudio por lo menos y vi el programa y sí en la primera unidad venía toda la dimensión curricular para la elaboración de los materiales didácticos; ¡cuando vi eso dije, pues si! luego como cinco o dos unidades tenía que ver con medios sonoros y digitales, ahí si yo no sé de eso. Mi amigo, Roberto, colega y compañero de muchos años y lo invité, aceptó gustosamente. Replanteamos el programa, lo presentamos a la coordinación y les gustó mucho el programa, y ya empezamos.

Entonces esa fue otra experiencia importante para mí; porque era formar a jóvenes que habían concluido en Ciencias Sociales, para formarlos como docentes del nivel medio superior. Ahí estuve del 2006 a 2013. Bueno, esa experiencia también fue muy importante, ya con otra visión, con más elementos después de haber estudiado textos sobre constructivismo, puse en la práctica muchas cosas y veía que funcionaban muy bien. Nosotros no entramos exactamente con la expectativa del constructivismo porque apenas yo estaba empezando a reflexionar sobre esto. Pero al final Roberto y yo lo manejamos como curso taller, eso fue muy importante; y tenían que entregar al final dos productos, los alumnos;

un material textual y un material en algún medio audiovisual. Roberto es experto en materiales sonoros. Ya sea en material sonoro o en video, tenían que ser de apoyo al material textual; el material textual era el eje. Después fuimos evolucionando muchísimos y llegó Roberto a enseñarlos a cómo crear una página WEB, un blog, etc. Teníamos nuestra página WEB, con materiales.

Pero todo eso lo fuimos construyendo a lo largo de seis años, cada semestre nos poníamos a evaluar y mejorábamos el programa. Al final de cada semestre teníamos un mecanismo de autoevaluación de los alumnos, una especie de rúbrica, yo le llamaba protocolo para evaluar el proyecto, no conocía la rúbrica. Cada alumno con ese protocolo evaluara el producto de cada alumno y tenía que hacer los comentarios, por escrito, a los alumnos les gustaba. Era mucho trabajo. Elaboramos mucho material Roberto y yo. La segunda vez ya nos vimos con más firmeza. Pero lo que más nos llamó la atención en el segundo curso, fue que algunos de los alumnos dijeron es que ¡los maestros son constructivistas! y nos quedamos ¡ah! Y ya salimos. Le pregunté ¿oye Roberto, tu sabías que éramos constructivistas? Me dijo, no que es eso. Él tiene otra formación, con la ventaja de que con Roberto casi siempre son talleres, entonces tienen que elaborar un producto. Entonces, va construyendo esos productos a lo largo del taller. Yo pienso que esa es una gran fortaleza de él. Yo tenía un poquito más de noción, pero eso me también me alertó a mí, para todavía profundizar más, en qué es el constructivismo, cómo reflexionar más en la práctica que veníamos desarrollando Roberto y yo. La materia que dimos era de tercer semestre. Los chicos habían cursado un segundo semestre y al parecer ya estaban muy familiarizados ya con el enfoque constructivista. Entonces yo realmente supe que mi práctica era constructivista, pero por referencia de los alumnos, porque ellos si tenían la teoría. Entonces si tenían las bases teórico- conceptuales del constructivismo; pero se quejaban mucho al mismo tiempo, como los llevaban y lo vivían ellos como estudiantes en la maestría. Entonces veían mucha disociación entre toda la parte teórica, que ya se la sabían de memoria, bueno no de memoria, pero si sabían mucho, y cómo lo aterrizaban, no sabían cómo. Y entonces cuando llegaron con nosotros y ya empezábamos a trabajar. Entonces por ellos fue que nos enteramos que éramos constructivistas; ¡fíjate cómo es la vida! (O, cita: 9:5)

Y posiblemente ellos, los alumnos vivieron la experiencia del aprendizaje, desde el constructivismo, al trabajar en colaboración, al analizar y reflexionar, al ser escuchados y tomados en cuenta como personas.

### **3.1.3.2.6 Relación dialéctica entre las experiencias en la formación formal y la práctica docente**

La Maestra Oralía concedió significado y sentido en su proceso formativo a las experiencias, en la vida escolar y en la práctica docente, como lo reseñó:

Cuándo yo estudié la licenciatura sí estaba toda esa perspectiva de la didáctica crítica, de trabajar bajo la visión de grupos operativos y me tocó, me tocó bastantito. Una de las Maestras Edith Chehaybar, realmente ella fue la que nos dio en ese momento; llevé con ella dos materias didáctica general y luego didáctica y práctica de la especialidad; ella, por ejemplo, sí trabajo mucho, todo esto de [Enrique] Pichón Riviere, de [Armando] Bauleo. Esa parte si me marcó definitivamente, aunque yo te comentaba un poco la experiencia; si me marcó desde la perspectiva teórica, el fundamento teórico conceptual, también en la parte de instrumentación; porque te digo siempre trabajó en pequeños grupos, era un grupo grande, el de didáctica general como de cuarenta estudiantes, siempre nos organizó en equipos de cinco personas, nunca recuerdo con la Maestra Chehaybar haber trabajado de otra forma...es que nos ponía ejercicios como el de la *NASA*, si ustedes fueran los últimos...tatata, que harían, y estaba bien, pero nunca trabajamos con contenidos .Yo creo que sí es importante esa formación con la Maestra [Doctora Edith] Chehaybar; ya, a la distancia, decía, pero dónde estaban los contenidos. Seguramente si debimos haber trabajado algo. (O, cita 9:8)

El aprendizaje de la teoría, de la instrumentación didáctica y la vivencia significativa, conformaron la experiencia, a la que la Maestra Oralia, dio significado y llevó a la práctica, años después, como ella lo enunció:

Yo creo que esas son bases, que son bien importantes, definitivamente. Me acuerdo cuando leía cuestiones de conductismo, en ese momento, la crítica fue más fuerte, bueno es que venía de origen, de la psicología experimental en el laboratorio y decía, bueno, pero nosotros somos humanos; no es lo mismo una ratita, el condicionamiento de esa naturaleza, al condicionamiento, de seres humanos. Después descubrí el cognoscitivismo, ahora me veo, y creo que he abusado; el cognoscitivismo me abrió una fuente de riqueza tremenda, tremenda, tremenda, con Ausubel. Fue a quien leí, en ese momento, con mayor detenimiento con mayor profundidad, fue a Ausubel en, *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, de Trillas, de 75, él si me abrió una perspectiva más amplia. (O. cita 9:8)

La Maestra Oralia, continuó su relato y se refiere al proceso de reflexión – acción, en su quehacer cotidiano docente,

Pero yo siento que es importante tener esas bases, pero yo ahora a distancia, veo también qué sin la práctica, *no la hacemos*. Si tu asumes un paradigma o una postura, bueno pues esto me late, me identifico más con esta postura, pues hay que llevarla a la práctica, ese llevarla a la práctica es muy complicado, porque a veces no hay de donde asirte. No es que sea por ensayo y error, o que eches a perder las cosas, no tampoco, no. Justamente para eso te sirven todas esas bases y todo, para tener un marco de contención, para ver hasta dónde; pero no hay otra forma según yo más que ponerlo en la práctica.

Cuando leí a Donald Schön me dio muchas pistas. Claro también hay todos estos enfoques de la investigación acción y todo eso. Cuando yo estudié la licenciatura era una parte fuerte, lo veíamos en algunas materias. Pero cuando leí a Donald Schön, hablando de que es imperativo, una obligación, qué el profesor, haga reflexión en, y sobre, su práctica; ahí entendí que sí; yo tengo un marco conceptual teórico, con el que me

identifico; está bien, pero lo tengo que aterrizar al aula. Cómo que me veo yo en la obligación de qué al aterrizarlo en el aula, también tengo la responsabilidad y el compromiso de llevarlo a otro nivel de reflexión, y ver si funcionó o no funcionó y que resultados te dio; y si esos resultados van en el mismo sentido de un paradigma, del planteamiento. Leí a Schön, en MADEMS. Te decía que cuando escuché a los alumnos que decían, ¡es que estos profesores sí son constructivistas! para mí fue una sorpresa, nos reímos mucho mi compañero y yo. ¿Oye, sabías que éramos constructivistas?, yo no, no. Entonces puse mayor atención en la práctica y en el proceso; además les preguntaba más a mis alumnos, qué estaban leyendo, de sus distintas materias. Bueno pero realmente descubrí a Donald Schön otra vez por Frida [Díaz Barriga Arceo], porque paralelamente a ese momento, tomé un pequeño curso y ella nos recomendó el libro de enseñanza situada, y ahí fue donde descubrí a Schön. (O, cita 9:8).

Schön (1992) propone la formación de profesionales de la educación en la práctica, el *practicum* reflexivo; partir de tres nociones fundamentales: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Ante las situaciones y experiencias de la práctica y problemas, el profesional “practicante reflexivo”, por medio de la reflexión en la acción, de la definición del problema, que es un proceso ontológico (p.18), y la problematización, analiza y da respuesta a problemas. El saber necesario para abordar el análisis de la práctica no se puede reducir sólo a la aplicación de técnicas; desde la perspectiva de Schön (1992).

En la misma orientación, la recuperación de la experiencia en el ámbito del trabajo posibilita analizar sus propias prácticas, problemas y generar estrategias, a partir de un enfoque de acción-saber-problema al echar mano de la teoría y las prácticas para dar lugar a

la metacognición. El reto es identificar las habilidades y los conocimientos que entran juego en la práctica profesional desarrollada. (Barrón, 2015:40).

Schön (1992) establece que es necesaria una relación estrecha entre la formación y la práctica profesional. Propone que, al interior de las instituciones, mediante la tutoría, el arte de la tutoría, se promueva la reflexión en la acción.

La reflexión en la acción por medio del diálogo entre el estudiante y el tutor, con formas de comunicación efectivas, que favorezcan, además la identificación de obstáculos en la comunicación. Concibe al *tutor y los estudiantes como prácticos reflexivos y postula* que la reflexión en y sobre la práctica sea una interacción estudiante y el tutor. Schön con base en Dewey, ejemplifica lo anterior en el Taller de diseño, y en otras disciplinas como la música y el urbanismo. Para él, la práctica y el conocimiento disciplinar, son fundamentales. Para Schön el arte del tutor se refiere a expresar y compartir la experiencia en la práctica. No se puede aprender y formarse con la experiencia de otros, pero es posible guiar. (Schön,1992:29).

### **3.1.3. Experiencia: proceso formativo como formadora de docentes, desde la práctica.**

#### **Pedagogía de la experiencia**

Las maestras relataron sus experiencias en la práctica docente, que está estrechamente vinculada a su formación para la docencia y específicamente a la formación de formadores. Se puede decir que se trata de un proceso dialéctico, en el que están presentes la práctica docente, el análisis y la reflexión crítica de esa práctica, así como el estudio permanente y la investigación tanto de manera individual como de manera colegiada.

### **3.1.3.3.1 La docencia es amor y comunicación dialógica**

Para las maestras Helia y Betyna, la docencia significa amor al otro, es una relación de alteridad, como también lo han manifestado las maestras Oralia y Yumari. Para ellas, ser profesora implica una mirada crítica de la educación, de la docencia. La maestra Helia al referirse a su proceso formativo como formadora de docentes universitarios, da significado al inicio de ese proceso y lo narró así,

A ver, pues lo que pasa es que, esa es mi historia de vida, que no estaba planeada, ni pensada. Yo vine a estudiar a México. México me abrió sus puertas, me acogió en esta querida UNAM, que amo entrañablemente, porque en ella me forme, a ella me debo y a ella he tratado de responderle un poquitito, desde mi actuar, como formadora de docentes, como pedagoga, pero nunca acabaré de agradecerle esta visión que me abrió para ser docente, ojalá con todo eso que he dicho, eso he tratado de ser y de hacer. (Han157/44:11/45:00).

La Maestra Helia, dio significado al apoyo que le ha brindado México y particularmente la UNAM, al darle el espacio, primero, para su formación como pedagoga y posteriormente para su desarrollo profesional como académica, docente e investigadora. En ese contexto, mexicano y universitario nacional, la Maestra Helia, explicó y argumentó cómo ha sido su experiencia en su práctica docente, el campo de la formación de formadores, y cómo ha sido su proceso formativo como formadora en la práctica docente. Ella otorgó significado formativo al proceso que se da “en el contacto, en la vida cotidiana, tanto con mis alumnos de la facultad, del Colegio de Pedagogía, como futuros pedagogos, como con

mis alumnos docentes, que trabajando como pares, me daban elementos para entenderme y misma”. (Han157/45:03). Hizo referencia al significado que tiene el autoconocimiento y como lo construyó. Por ejemplo, señaló que sí un docente, “me pregunta como hace para interpretar las expectativas de sus alumnos, sus intereses, qué tengo que hacer, o cómo hago para motivarlos; entendiendo la motivación no sólo presentándoles películas, sino la motivación recuperando sus propios motivos, sus propias necesidades”. (Han157/45:03).

Coincidiendo con Freire (1979), para las Maestras Helia y Yumari, la comunicación dialógica, con los alumnos es fundamental y adquirió significado para conocer sus necesidades, motivaciones e intereses, y ofrecerles lo mejor para su formación, es el sentido de la docencia. La Maestra Yumari, refirió, “lo crucial, para mí, lo más significativo fue la comunicación que el docente establece con los alumnos, es el núcleo de toda esta teoría; qué si se pudiera dibujar en círculos concéntricos, en el centro está la comunicación del alumno.” (Ybn159/2:13). Ellas destacaron que el núcleo de la enseñanza es la comunicación entre el docente y el alumno. La Maestra Helia, reflexionó y dijo:

Cómo que la vida y mi práctica docente y mi práctica como formadora de docentes, me fue llevando a tomarle éste amor a mi actuar docente. Y entonces llegó un momento en que dije - esto es lo mío-, y por eso no me regresé a Costa Rica, allá tenía mi trabajo, mi familia, mi madre, mis hermanos, mis sobrinos, todo. (Han157/45:03).

La Maestra Helia, consideró que su práctica docente y su práctica como formadora de docentes, tienen significado al “tomarle amor a su actuar docente” (Han157/45:03). Como también lo señala Freire al decir que “hay que querer bien a los alumnos”. (Freire 2002:135).

La Maestra Helia, encuentra sentido a su práctica docente. La experiencia significó encontrar el sentido de su nuevo proyecto de vida.

“Esta Universidad [U.N.A.M.] me fue atrapando porque cada experiencia era más rica; aparte de que me dio la posibilidad de recorrer casi todo el país, en diferentes instituciones y universidades para trabajar con grupos de docentes y yo me daba cuenta que no eran tan diferentes los problemas que compartíamos como docentes, en la U.N.A.M. por ejemplo, o en Baja California, o en Mérida o Durango”. (Han157/47:09).

Indicó la Maestra Helia, quien confiere significado a conocer los problemas de los docentes de diferentes universidades del país, porque le permitió reflexionar en la acción, coincide con los planteamientos de Schön, (1992) y darse cuenta que los problemas educativos son similares en diferentes espacios, pero que no hay recetas para solucionarlos “como que no es un decálogo”. (Han 157/47:09). Y señaló,

Yo creo que se aprende en la práctica, que muy bien la teoría nos enriquece, nos da elementos, pero no podemos aplicar recetas artificialmente, separadas de la realidad de nuestros grupos. Y este amor lo va tomando uno, pues, a la luz de los resultados lo que ves con tus alumnos cuando ves que realmente te encuentras con un docente, < estoy aplicando por ejemplo esta técnica, o estoy aplicando este documento , hice estos cambios en el programa me está dando buenos resultados, ya mis alumnos están más interesados> como que el contraste de lo que tu trabajas desde tu intervención, con lo que te presentan tu alumnos docentes, en este caso, te da elementos para hacer una evaluación, una autoevaluación, de tu propio quehacer, de tu propia intervención y si uno no hace eso con gusto, con amor, por querer mejorar; entonces yo también me estanco, yo también me paraliza en un momento, me quedo en un momento, sin la posibilidad de tener esa, sin esa apertura pues, entonces yo tengo que escuchar al otro, para enriquecer lo que yo mismo estoy ofreciéndole al otro. (Han 157/48:47).

En el camino recorrido durante su vida estudiantil y profesional, la Maestra Helia refirió, cómo fue el inicio de su proceso formativo como formadora de formadores,

Entonces no te puedo decir en qué momento, yo creo que eso empezó desde mi propio proceso de formación como pedagoga, donde empezamos a ver todos los elementos que hacen parte de la educación y la educación en todos los niveles; y nunca me imaginé que yo iba a terminar siendo, docente o formadora de docentes, ¡nunca! que recorrí todos los niveles desde kínder, primaria, secundaria, prepa, hasta llegar con docentes universitarios. (Han157/49:22). Cuando te das cuenta de que tu creces, de que tu mejoras y de que tú tienes una mirada más amplia, diferente, a lo que te da un autor, a lo que te da un texto, y cuando te sales de eso, tú misma dando presentando otras alternativas, que a lo mejor no han resultado siempre, pero que trabajas con los demás; entonces empiezas a amar lo que haces, y esto se dice muy fácil, pero esto implica también, dedicación, esfuerzo, sacrificio, compromiso, implica renunciar a veces determinados atavismos y a determinadas acciones, a apegos desde el punto de vista intelectual, que te han dado mucha seguridad por mucho tiempo.(Han157/50:19).

### **3.1.3.3.2 ¿Qué es el amor al otro, en la docencia?**

La Maestra Betyna, respondió,

Es dar, el amor al otro; yo creo que la expresión más grande de lo que creas, en el sentido de creación. Tú amas al otro en el sentido de amor, no en el sentido erótico; darle lo mejor, pero lo mejor con calidez, y con capacidad de que el otro decida, porque si no, no es amor. (Bn, 57,58,59,60,61)

En ese sentido Freire (2010), señala que, la experiencia pedagógica tiene la capacidad para, despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría, sin la cual la práctica pedagógica pierde el sentido. Es la fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con la que la gran mayoría del

magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no sólo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agregó. (p.136).

El amor hacia los otros, en este caso hacia los alumnos es fundamental en la docencia. La Maestra Betyna con respecto al amor hacia los otros, especificó “le dicen vocación; puede haber la vocación, pero sin amor”. (Bn, 60). Subrayó, “el amor no tiene precio, se observa en los profesores que tienen interés de formar seres humanos plenos”. (Bn,61). Otra arista que plantea la Maestra, se refiere a la falta de habilidades para expresar ese amor; advirtió que “la carencia puede expresarse con autoritarismo, desprecio, sarcasmo, etcétera. Por eso es muy relevante la reflexión sobre tu hacer, y la crítica a uno mismo”. (Bn 62,63,64, 65). La inseguridad y los miedos de algunos docentes se tornan en mecanismos de defensa, que se muestran en conductas agresivas con sus alumnos o colegas. Para continuar en la misma línea de lo expresado por la Maestra Betyna, es pertinente retomar los argumentos de Freire (2010, a) sobre lo que él considera como un saber necesario para la práctica educativa: “Educar exige querer bien a los educandos”. (p.135), lo que no significa querer a todos por igual, sino que,

significa de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano. En verdad, preciso descartar como falsa la separación entre seriedad docente y afectividad. No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que seré mejor profesor cuánto más severo, más frío, más distante e “incoloro” me ponga en mis relaciones con los alumnos, en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad. No puedo condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o

menor cariño que yo sienta por él. Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. Justa alegría de vivir, que, asumida en plenitud, no permite que me transforme en un ser “almibarado” ni tampoco en un ser áspero y amargo.” (Freire, 2010, a:135).

El amor al otro, como expresan las Maestras revela el significado y el sentido que otorgan a la relación de alteridad que se construye en la formación, en donde la comunicación y el diálogo es el centro del proceso formativo. Las Maestras coinciden en que la docencia es una relación humana, que han vivenciado de manera significativa, es decir, es un saber no solo pedagógico, sino un saber docente, construido en la cotidianidad del trabajo docente en las aulas, por la experiencia.

### **3.1.3.3 La Docencia es relación humana**

Las Maestras Oralia y Helia, dieron significado a su experiencia en la relación maestra-alumno, la Maestra Oralia expuso,

La relación maestro-alumno como relación humana no se ha superado. Subyace la visión de humanismo, de esa preocupación por el otro, de esa libertad para el otro. Mi acercamiento siempre es en términos de igualdad. Igualdad, yo tengo estos saberes o conocimientos y tú tienes otros, y el problema es tal, y ya lo vemos. Pero institucionalmente eso no es lo que priva, no es exactamente. (O. cita 5:2).

El espacio de formatividad es la práctica docente, y, por tanto, la formación es relación de alteridad. En la misma orientación la Maestra Helia expone el significado y sentido del intercambio humano en la práctica docente y como formadora de docentes,

Entonces, cómo te digo, a mí lo que más satisfacción me ha dado en mi práctica docente, como formadora de docentes, es trabajar con personas; porque, para mí la educación y la docencia es intercambio humano, es un proceso de desarrollo humano, es un proceso humanístico. Donde yo crezco y trato de ofrecerle a los otros los caminos, o abrirle las posibilidades para que también crezcan, pero entonces uno se lleva a veces muchos frentazos, porque no podemos solucionar todo, pero desde lo poquito que podemos hacer, desde donde nos toque, pues yo no le puedo llamar de otra forma, que, mística y compromiso y amor por lo que haces. (Han157/50:20/51:17).

La educación verdadera, es una praxis, reflexión y acción humana, que, por medio del diálogo, la igualdad entre el docente y el discente y la libertad se puede transformar el mundo, como señala Freire (1979).

#### **3.1.3.3.4. Compromiso docente**

En la misma directriz, del párrafo anterior la Maestra Betyna argumenta sobre el significado y el sentido de la docencia,

Si te dedicas a la docencia se tiene que partir de un compromiso con el otro. La relación con el alumno debe ser otra. Nosotros hemos confundido, mucho el hecho, de estar atrás del escritorio como símbolo de poder o usar el escritorio como símbolo de poder; para decirle pasas o no pasas, acreditas o no acreditas, cuando la función debe ser otra, compartir ese crecimiento con él [alumno], para ayudar a que sea mejor persona. (Bn 36,37).

La Maestra Betyna alude al compromiso con el Otro y destaca el uso de los símbolos de poder, como el uso del escritorio, el examen y otro elemento puede ser el uso de la tarima donde “se sube” el maestro. Ella recalca se trata de ayudar al crecimiento de la persona, del otro, del alumno. "El humanismo es que él sea persona, como yo concibo, es permitirle que

sea y permitirle ser persona; a veces nos caen mal las respuestas, pero hay que dejarlo crecer, para que vaya creciendo en ese proceso". (C cita 3:27).

Ese es el papel del docente y el sentido mismo de la docencia. El compromiso del docente con la enseñanza, no se da por el número de años en la práctica, ni por el número de cursos que el docente curse o que imparte. La relevancia de ser consciente del compromiso docente, implica ubicarse en la posición de ayudar al otro; es decir, la educación es una relación de alteridad como señala (Contreras en Skliar y Larrosa, 2011), a partir de la interacción más cercana con el alumno y en la que tanto el docente como el alumno encuentran satisfacción plena. Las Maestras Oralia y Helia, expresan el significado que le dan al compromiso docente, de acuerdo a su experiencia. La Maestra Helia, argumenta al respecto,

Yo creo que hay muchos factores que influyen, yo misma tuve docentes tradicionales, autoritarios, verticalistas, repetidores, -de mis maestros, yo tuve maestros tradicionales en la carrera-, no todos. Y cuando empieza a trabajar como docente, uno recuerda a sus docentes y uno dice, yo nunca quiero ser como este docente, que me marcó, o quisiera ser como este docente, que también me marco de manera positiva y diferente. Yo creo que, si hacemos una escala y catalogamos los diferentes docentes, tanto los que hemos tenido, cómo los que somos, hay una variedad inmensa. Los que tienen la docencia como su trabajo central, cómo una profesión (...) la docencia no es una profesión reconocida socialmente, pero es una profesión, desde mi punto de vista porque requiere una preparación profesional, en todos los aspectos, disciplinarios, multidisciplinarios de los que hemos hablado. Pero si mi docencia no es mi actividad central, que me llena y que me reclama una dedicación, un compromiso, nunca voy a amarla como mi actividad central. Si yo soy docente de unas horitas, pues preparo mi clase, doy unas horitas y no tengo ningún compromiso con la institución, ni con los alumnos, y mucho menos en mi propia formación. Entonces creo que independientemente de la

profesión, médico, veterinario, psicólogo, pedagogo, odontólogo, que se dedique a la docencia, si le gusta y se compromete; una o dos horas que trabaje con sus alumnos, a la semana, va a tener impacto; sí le dedica esfuerzo, sí le dedica ese empeño, que el tiempo que este con sus alumnos y previo a estar con sus alumnos se preocupa por actualizar su materia, por actualizar su programa, por modificar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y evaluación; por cambiar los materiales; eso es compromiso. Pero si yo repito semestre por semestre, año con año, década con década, ya podemos hablar de décadas; o siglo con siglo, desde el siglo pasado. Lo mismo de siempre, pues entonces, cómo podemos catalogar a este docente. (Han157/52:27/55:34).

Ser docente universitario, va más allá de la formalidad de un contrato, se requiere asumir el compromiso de la formación del otro y del mismo docente, con profesionalismo. Buscar la propia formación docente en una disciplina que es el motivo de ser profesor, la didáctica. Como lo refiere la Maestra Helia,

Yo creo que la universidad contrata a los docentes con determinado perfil, pero la misma universidad se encarga y se responsabiliza de ir formando a estos docentes que ya están en la práctica; porque en cada facultad hay cursos y hay diplomados, y hay muchos eventos dedicados a la formación docente. Pero no todos lo toman con el mismo compromiso, o sea que la institución si te abre las posibilidades, pero yo, independientemente de que la institución me lo facilite, tengo que ver cuáles son mis debilidades, para ver donde tengo que ampliar o posibilitar esa formación. (Han157/55:35/56:26).

Con base en sus experiencias las Maestras otorgan significado al compromiso que se adquiere al ser docente y que va más allá de dictar una clase, sino que se refiere a la formación y profesionalización de la docencia y con un sentido humanista, como lo describe la Maestra Betyna,

Sentido humanista. Dentro del humanismo puedes poner lo disciplinario, pero básicamente el sentido humanista, el común denominador de todos los aspectos que tú decidas en la formación de formadores debe tener un sentido humanista. Si es trabajar en el hombre, para el hombre y con el hombre. (C cita 3:27).

La Maestra Betyna, narra una experiencia a la que confiere significado, por los significados y sentido humanista que los docentes de enfermería otorgaron a su propia experiencia formativa en la docencia.

Creo que muchos [profesionistas], será por la situación actual, se están acercando a la formación [docente] e incluso a la formación de formadores por situaciones económicas. Platico el caso de los enfermeros, ellos se acercaban por cuestiones económicas inicialmente, así me lo hacían saber; terminando su especialidad iban a tener una promoción institucional, como así fue con muchos; pero cuando terminaban, decían, -y eso me gustaba-, ya aunque no me den la promoción yo me voy muy contento, porque ya estoy viendo que las cosas son de otro modo, y por ejemplo el caso de enfermería, todos tienen docencia obligatoria aunque no se les pague por las universidades, tienen docencia obligatoria como parte de su formación; entonces dicen ahora ya veo a mis alumnos, como colaboradores en el objeto de atender al paciente, de ser cuidadores del paciente, me voy satisfecho, aunque ya no me den la promoción yo ya aprendí, ya entendí, que estar frente a alguien en formación además de ser una responsabilidad institucional es una responsabilidad humana. Eso me lo hicieron saber los alumnos de enfermería. Y también de alguna manera era lo que yo veía, para mí, eso es la formación. ." (C cita 3:7).

#### **3.1.3.3.5. El compromiso con el Otro, significado y sentido de la docencia**

Las Maestras argumentan, desde su experiencia como formadoras de formadores, que no todos los docentes se comprometen en el sentido humanista, la Maestra Helia plantea,

Entonces ¿por qué, hay ese tipo de docentes? Porque, no hay ese compromiso, porque no se entiende la gran importancia que tiene la práctica docente, el trabajar con los grupos, porque se cree, que estar en un grupo o estar en un salón, se cree desde el punto de vista, de que ahí están los conocimientos. Pero no me interesa abrirme a otras posibilidades de ese encuentro, más humano, del que hablaba; sin caer en la parte afectiva, en el afectivismo por el afectivismo, en el apapacho, en el, *laissez faire*, *laissez passer*, aquí todos somos felices; sino en un trabajo, donde cada quien, desde sus posibilidades, aporte, desarrolle, proponga y eso implica ese respeto, esa observación. Yo pienso que un docente tiene que ser un excelente observador de lo que sucede en sus grupos, porque un alumno se duerme, porque un alumno participa más que otro, porque uno no habla nunca, porque otro está siempre con cara de enojado, con cara de triste o porque es agresivo. Claro algunos me pueden decir yo no tengo tiempo para dedicarme a eso, pero eso está influyendo en tu clase, eso está influyendo en la participación de tus alumnos; entonces esos son los elementos que los alumnos me están dando. Porque lo que me dan como respuesta en un examen teórico, eso sí es una medición, pero los elementos desde el punto de vista tipo cualitativo, implica ir más allá de un mero examen. Y es un diagnóstico que tú como docente haces desde tu propio interés; hoy voy a observar cómo se comunican al interior de los equipos -trabajamos con equipos-, hoy voy a observar cómo participan en una plenaria, quienes son los que más participan, quienes son los que realmente aportan, quienes hablan por hablar; en fin, lo que acontece en un aula, dependiendo de las estrategias que estamos desarrollando. Entonces eso, va a depender de cada docente, de cada materia, porque no todas las materias se prestan para las mismas estrategias. Entonces un docente que tiene imaginación, creatividad, iniciativa, interés, compromiso y amor por lo que está haciendo, incorpora todos estos elementos; independientemente de las horas que tenga en su institución y claro, un docente contratado de tiempo completo, tiene más posibilidades que otro; pero aún, así tenemos docentes de tiempo completo que no se preocupan por investigar lo que está sucediendo desde el punto de vista epistemológico para enriquecer su propia materia, además de todo lo que hemos dicho de las otras disciplinas. (Han157/56:27/ 1:00:07)

### **3.1.3.3.6. Coordinación de grupos de aprendizaje y su dinámica**

La Maestra Betyna, en concordancia con los argumentos de la Maestra Helia y la experiencia de la Maestra Oralia, con sus experiencias en pequeños grupos de trabajo, destaca el significado del compromiso grupal y la formación, *haciendo-te grupo* (Betyna cita 3:7), la formación y la experiencia con el grupo *involucrando-te* como docente en el proceso grupal para leer los mensajes explícitos, en ocasiones, o implícitos y coordinar su dinámica. La Maestra Betyna así lo explicó,

Si te comprometes, el compromiso a veces no es con uno [con un alumno], a veces [es con] muchos [alumnos que] lo exteriorizan y lo necesitan más, y te vas haciendo como grupo al momento de ver los grupos y el comportamiento, ir traduciendo las conductas, pero eso sólo se hace con la preparación, porque con la buena intención no. Ahí cuando *pisé ese tenis*, me di cuenta que había más. La diferencia entre la realidad y la escuela". (C cita 3:7).

La Maestra Betyna, consideró puntualizar sobre el sentido de la formación de formadores,

como te dije al principio, muchos [profesionistas] se acercan por el interés económico, pero está en nosotros hacerles ver que la formación de formadores que, si bien colateralmente tiene que ver con lo económico, tiene que ver más con la necesidad de ser más humanos con el otro." (C cita 3:7).

### **3.1.3.3.7. Grupos de aprendizaje, interdisciplinarios e interculturales**

La Maestra Betyna, en su experiencia durante su práctica docente concedió significado a los procesos que se dan con grupos de aprendizaje, interdisciplinarios e interculturales, así lo relató,

En la telesecundaria y desde el CCH, trabajé con grupos multidisciplinares de profesores, pero a todos nos unía finalmente la tarea. No es difícil, al principio nos puede parecer complicado abordar el objeto de estudio desde varias disciplinas; el trabajo interdisciplinario tiene sus complejidades en la medida que no entendamos el marco referencial de cada uno de los profesores, pero eso ocurre aunque sea de la misma disciplina, porque el trabajo con los profesores, es como el trabajo con los pacientes, es una relación intercultural aunque yo sea médico y el otro también sea médico, cada quien tiene su bagaje cultural previo además del disciplinario, entonces esa interculturalidad es compleja en la medida en que no se comprenda al otro; es cuando volvemos al aquí y al ahora del docente, de considerar al otro como un ser concreto, ahí en esa interculturalidad, entonces esa es la complejidad que se da.

Después en la Universidad Pedagógica en la Unidad no. 142 de Tlalnepantla, ocurría lo mismo. Pues ahí eran maestros de varias disciplinas, pero también con un ejercicio ya dentro de la docencia donde se marcaba la interculturalidad. Ya después en los cursos dirigidos a profesores por ejemplo en la Universidad Autónoma del Estado de México, en La Universidad La Salle de Pachuca y en la CUAED, vemos que sigue prevaleciendo la manera de abordar el objeto de estudio, pero es completamente normal, cada quien lo aborda desde su marco referencial. (B cita2:20).

La Maestra Betyna, reflexiona sobre su experiencia y los significados, del trabajo multidisciplinario en la formación de formadores, así como, de la interculturalidad de los integrantes de los grupos de aprendizaje. Señala, que “la tarea es la guía a seguir considerando el esquema referencial de los profesores. Es completamente esperado que ocurra, pues cada quien tiene su bagaje”. (B cita2:20).

Se trata de conocer el contexto social y escolar de los docentes y de los alumnos, de ser un mediador intercultural. La idea de todo estándar u homogéneo, que proviene de la producción industrial en línea, del siglo pasado, se traduce en la educación bancaria de Freire y en algunos cursos en línea, donde el maestro no existe; tampoco se considera la interacción con el alumno, no se considera a un interlocutor; tampoco existe el contexto, ni la institución; sólo se presentan instrucciones y los exámenes en páginas web, y la opción de pagar para obtener la constancia de haber “tomado” el curso. La alienación en pleno, pero no es formación, no es educación.

### **3.1.3.3.8 Libertad y autonomía docente y del alumno**

La Maestra Betyna dio significado a la libertad y a la autonomía, en su práctica docente, como lo muestra por medio de su relato,

No, no soy [profesora] tradicional, en el sentido de dictar clases, de yo sólo tengo la razón, etc., creo yo que no soy así. No soy tradicional. A pesar que muchos compañeros que impartían la materia si son tradicionales. A los alumnos *les movía el tapete un poco*, los responsabilizaba un poco de su aprendizaje y juntos construíamos la tarea de aprender, en ese sentido no soy tradicional. Era una cierta forma de ser distinta, no ser tradicional, eso sí, *les movía el tapete* a los alumnos, a veces decía no sé si estoy haciendo, mal o bien, en un momento dado, pero las expresiones de los alumnos eran: es qué aquí en esta clase nos sentimos tranquilos, confortados, no estresados; porque en sí la disciplina (la medicina) es muy estresante; y los logros al final, cuando se evaluaba a los maestros, no me iba mal, ni a ellos les iba mal como grupo. Generalmente me iba bien o muy bien, dependiendo del grupo. Regularmente, muy bien”

¿Qué decían ellos? bueno se aplicaban los criterios que tiene la UNAM para evaluar a los profesores y se expresaban bien siempre (los alumnos), que, si se daban a conocer la tarea, el programa; sí se seguían los objetivos, aunque desde otro enfoque y se lograba cumplir con la tarea institucional, del docente y de los alumnos, que era lo que a mí me tocaba. Aunque con otro enfoque.

¿Cuál es ese enfoque?

Desde mi postura, trabajábamos el conocimiento en clase, no dictar clase, en ocasiones había que salirse un poco del programa, pero para fortalecer los objetivos, no para obviarlos, había otros elementos que considerar. En si la salud pública cómo que es muy *open*, como se trabaja con el estilo de vida de las personas no puedes ser tan dictatorial, tan lineal; se complementaba la materia se prestaba y se ve que en la salud concurren una serie de factores, sociales, económicos, psicológicos y otros, y ahí es donde se podía trabajar con libertad. (B cita: 2:13).

La Maestra Betyna, consideró importante en su práctica docente y en la formación de sus alumnos favorecer la construcción del conocimiento sin perder de vista la realidad, el contexto de la población. Dio importancia a la creación de un ambiente de aprendizaje con responsabilidad y autonomía del estudiante. Ella consideró relevante escuchar la voz de sus alumnos. También consideró que los objetivos de aprendizaje no sólo se centran en conocimientos sino en todo aquello que da seguridad y un ambiente no estresante para los alumnos. La lectura del currículum es importante para adecuarlo a la realidad del aula, y a la realidad social de la población con la que se trabaja. Ella destacó la libertad, en su práctica docente, otorgada por el enfoque de la asignatura y su propia decisión.

#### **1.3.3.3.9 Experiencia docente como proceso formativo. Reflexión en la práctica docente. Construcción del saber docente**

La práctica docente es proceso formativo, expresó la Maestra Betyna,

A mí la práctica docente me llevó a buscar procesos formativos, porque yo veía los huecos y lo que me hacía falta para ser mejor docente y para transformar mi práctica. Yo no me formé para recibir papeles, yo

me formé para ser mejor docente. Yo busqué la formación docente por necesidades de la práctica, había cosas que no entendía y quería entenderlas mejor, ya las entendía, pero seguían surgiendo otros huecos. Entonces para mí la formación nacía de la práctica, del análisis de mi práctica. Para mí la docencia es vida y esa formación es parte de la docencia, ese es su sentido. (C cita 3:20).

La Maestra Helia coincide con lo expuesto por la Maestra Betyna, y revela su experiencia, con respecto a si la práctica docente, es un proceso de formación,

¿Mi práctica docente como formadora? Si forma. Claro, porque yo estoy incorporando o tratando de incorporar todos esos elementos que dije [sobre el compromiso], desde mis interlocutores que son mis pares, porque son docentes; yo me estoy formando a la luz de todos esos elementos que me están presentando, porque hay intercambios desde diferentes materias; y bueno yo formadora de docentes, no puedo tener todos los saberes de todas las disciplinas, pero con grupos heterogéneos, con los que hemos trabajado en el diplomado, donde hay ingenieros, arquitectos, médicos, en fin; sus saberes ellos los conocen más que nosotros, pero el manejo de esos saberes, desde el punto de vista metodológico puede tener elementos comunes que nos enriquecen a todos; entonces yo me enriquezco desde el punto de vista epistemológico, porque aprendo muchas cosas desde las diferentes disciplinas y las diferentes materias, y desde el punto de vista sociológico, y desde el punto de vista didáctico – pedagógico, porque en ese intercambio, en esa socialización; por ejemplo de cómo trabajas tú, que metodología desarrollas con tus alumnos, yo aprendo y a veces digo esto yo no lo había considerado, esto lo voy a tratar de incorporar en mis grupos. Ese intercambio, como que ese trabajo en común, por supuesto que me está formando como docente; porque ese es el espacio donde hay todas las posibilidades, donde se presentan aciertos, donde se presentan fracasos, donde hay cuestionamientos, donde se analizan problemas; y cuando todos aportamos desde nuestros saberes a la solución de un problema, todos aprendemos. O sea que es un espacio y es una oportunidad para estarme formando en forma permanente, por eso la docencia me abre esta posibilidad, de crecer de desarrollarme, desde el punto de vista personal y profesional y, sobre todo como docente. (Han157/ 1:00:23/ 1:02:57).

La Maestra Helia, concede significado, a la práctica docente al considerar que es un espacio donde se construyen saberes docentes, en la interacción con los profesores-alumnos, de diferentes disciplinas, es decir, es una construcción entre pares, a partir del diálogo y la reflexión, en el intercambio de saberes multidisciplinarios, en el análisis teórico y metodológico, de situaciones, de problemas, y de soluciones. Es un espacio de crecimiento personal y de formación permanente como formadora de docentes.

#### **3.1.3.3.10 Experiencias en la práctica docente, desde su significado ético**

La Maestra Helia, deja ver experiencias que desafían el sentido ético del formador, y a las que concede significado,

Pero, por ejemplo, pensemos en una experiencia como formadora de docentes, en cualquier institución, se abre un diplomado o un curso suelto. Y entonces, -y eso tú también lo has vivido-, resulta que se inscriben a ese curso o a ese diplomado, los directores, o los secretarios académicos, o el mismo director, o el coordinador de un área. Hacen parte de la lista de ese grupo. Van a la primera sesión y se presentan con sus títulos nobiliarios y muy padre, vamos a trabajar en este curso. Y entonces, a la segunda sesión ya no van, puede que vayan a la tercera sesión, pero no prepararon los materiales, no participan con la experiencia de docentes que tienen los colegas que están en el curso. Y entonces, están solamente cuidando su imagen de director, de coordinador, pero están inscritos en el curso y con la pena, -y tú y yo lo hemos vivido-, pues, reprueban el curso o reprueban el diplomado, porque no asistieron, no cumplieron. Y entonces ha habido de repente reclamos, no pues cómo vamos a reprobar al director, pues claro que se reprueba porque es un curso o un diplomado que tiene varios módulos y no los llevaron secuencialmente, o no cumplieron en lo estipulado en cada uno de los módulos. Entonces, esa es una experiencia qué, como formadora, pues de repente te pone en una situación que tienes que tomar una decisión y eso sucede con los grupos, con los alumnos. En la universidad no sucede tanto, pero pensemos en instituciones privadas,

donde el director te dice que, es que tú, no puedes reprobar a este alumno, porque su papá es el que aporta económicamente a esta institución. O lo apruebas por mandato, o lo repruebas a costa de que te corran. Y son experiencias que a lo largo de tu propia vivencia, de tu propia experiencia se presentan en todos los niveles. (Han157/ 1:03:14/ 1:06:04).

La Maestra Helia trae a la memoria, y da significado a otro tipo de experiencias con sentido ético, “experiencias de colegas que plagian los trabajos, y con la pena los tienes que reprobar. Tú y yo, vivimos la experiencia de un director que le plagio a sus docentes, que eran sus subordinadas el trabajo y lo reprobamos”. (Han157/ 1:06:06) Y otras experiencias que, pretenden poner a prueba al formador,

Experiencias, igual que en cualquier grupo, los mismos docentes, te ponen como se dice cuatros, para ver si sí sabes, y entonces a veces el mismo grupo se encarga de ponerlos en su lugar, porque no tiene uno a veces ni qué intervenir; de ahí la importancia de uno ir con todos los elementos, claro no todo lo sabemos; tenemos derecho a equivocarnos, pero no permanentemente. (Han157/ 1:06:30/ 1:07:09).

La Maestra Helia concede significado ético a diversas experiencias en su práctica docente, con profesores alumnos, que la remiten como formadora de formadores a los principios éticos que deben prevalecer en las acciones educativas. Freire considera que la experiencia educativa genuina, total y ética es la formación de formadores. Así se aprecia cuando este autor comenta que:

formación de formadores es una experiencia total y auténtica. Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar – aprender, participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y la seriedad. (Freire 2002:26).

### **3.1.3.3.11 Resignificación de la práctica docente. Experiencias formativas. Maestros ejemplares**

La Maestra Helia evoca experiencias con sus maestros, que le permitieron resignificar su propia práctica docente como formadora de formadores,

Es que me marcó desde mi propia formación como pedagoga; esa espinita que estaba presente de, ¿yo si podré algún día trabajar con alumnos de pedagogía?, por ejemplo. ¿Yo si podré algún día plantarme frente un grupo como lo hacía el Maestro Curiel, o como lo hacía el Maestro [Roberto] Pérez Benítez?, que fueron mis maestros; el mismo Maestro Becerra, muchos de mis Maestros que recuerdo con tanto cariño y que hablaban con tanta fluidez y todo. Y me acuerdo, por ejemplo, con el Maestro Lemus, en ese entonces, que nos daba “Conocimiento de la infancia y de la adolescencia”, eran clases bellísimas. Pero eran exposiciones, el Doctor Lemus se sabía de memoria a los autores, desde Gesell y todos los autores, y Piaget. Y en ese entonces yo los admiraba; pero después cuando te vas dando cuenta que ese no es el *quid* del asunto. Entonces empieza el reto, ¿cómo puedo ser docente sin ser repetidora? (Han157/ 1:07:53/ 01:09:16)

La pregunta que se hizo la Maestra Helia, “¿cómo puedo ser docente sin ser repetidora?” (Han157/ 01:09:16), significó el reto y el impulso para buscar la respuesta y cambiar su método didáctico hacia una docencia más comunicativa.

### **3.1.3.3.12 Resignificación del papel docente a partir de la reflexión sobre la práctica docente. La actitud de mis alumnos. El cambio.**

La Maestra Helia reconstruye su experiencia,

Cuando empecé a ser docente de mis alumnos. Es decir, yo conocía a los autores, no me los conocía todos de memoria, pero sabes sus propuestas; y empieza ese deseo de no ser así, de ser solamente expositora,

en algún momento lo fui, al inicio; de llegar y exponer tus clases. Pero, empieza entonces, no sé, cómo ese malestar docente de que sales de tu clase y no me gusta, y entonces no me gusta, no me gusta que sea yo la que está hablando, no me gusta que mis alumnos estén escribiendo lo que yo estoy diciendo; entonces eso te pone un reto para ver cómo puedes empezar a cambiar. (Han157/ 01:09:16).

La actitud de los alumnos, y la insatisfacción de la Maestra Helia, le provocaron el deseo de ser diferente en su papel docente; al crear consciencia y tener voluntad, tomó la decisión de cambiar su actuar docente. Es decir, caminar de la didáctica tradicional hacia la comunicación dialógica, hacia el trabajo colaborativo, a leer la dinámica del grupo, desarrollando estrategias de aprendizaje. Resignificando su papel como docente y su práctica, propiciando el cambio, tanto en ella, como en los alumnos, como lo relató,

Ese algo era la actitud de mis alumnos, callados, escribiendo, contestando preguntas, sí; pero cómo que no se salían de ahí. Y eso no me gusto; entonces yo dije, yo tengo que cambiar mis clases. Y empecé a incorporar otras estrategias, de trabajo de equipos, o de preguntas problemáticas, o de solución de problemas, sin que yo en ese entonces me diera cuenta de que había una metodología del aprendizaje basado en problemas; y entonces eso implica que te tienes que estudiar, que te tienes que preparar. Y, por ejemplo, cuando empecé como docente estaba muy de moda esto de la dinámica de grupos y cómo ya habíamos trabajado con Bauleo esto de grupos operativos y demás. Empecé a trabajar todos éstos elementos que están presentes en un grupo, y a incorporar unas técnicas, algunas estrategias, algunos procedimientos, que facilitaban el trabajo ya en otra forma; entonces el que mis alumnos ya empezaron a hablar, a participar, a veces a coordinar un trabajo. Eso ya me empezó a dar mucha alegría, porque dije, ya me siento más tranquila de que no soy la única que estoy hablando y me siento ¡emocionada!, de ver que ellos están interactuando en otra forma, están contentos y están en un proceso de colaboración. (Han157/01:10:19/01:12:43).

La experiencia como alumna con sus maestros y su experiencia como docente con sus alumnos, llevaron a la Maestra Helia a la reflexión y a ser consciente de la necesidad de cambio, “En la persona funcional, la conciencia de las necesidades, hacen que estas puedan ser adecuadamente percibidas e integradas en la experiencia y, por lo tanto, los recursos orgánicos movilizados para su satisfacción”. (Rogers 1973:223 citado por Freidberg 1985:98) El cambio en su actuar docente, es un proceso, dialéctico, continuo, situado en el contexto y en el aquí y ahora. “Al ser humano, cada situación le presenta una gran posibilidad de opciones y oportunidades que, dependiendo de su grado de consciencia (...) serán enfrentados con soluciones creativas y tendientes al desarrollo” (Freidberg,1985:101). La Maestra Helia da significado a la evaluación auténtica, en su práctica docente, como proceso didáctico y formativo,

Entonces yo creo que tú misma práctica te va dando elementos para que tú hagas esos cambios, pero, hay que ser observador y reflexionar. Entonces, eso hasta la fecha lo sigo haciendo. Cada curso me da a mí elementos para yo misma para evaluarme, sí; independientemente que la evaluación trato de llevarla a lo largo del proceso y sí que de repente puede haber un examencito, pero muy de repente. Pero ya la evaluación, recuperando la autoevaluación, la co-evaluación, la hetero-evaluación. Pero la evaluación del docente, de mi participación, del programa, de los materiales, que te den elementos a ti para decir, de lo que dijeron los alumnos; les sirvió, les gustó, este programa está dando buenos resultados o tengo que cambiarlo. Y cuando un alumno me dice, es que yo esperaba más de Usted, le digo: ¡ah! caray, que tanto esperabas de mí; o me gustó la forma en que nos hizo trabajar; o me gustó que nos tomara en cuenta, que se aprendiera los nombres de los compañeros del grupo. Ellos te dan los elementos, pero nosotros les tenemos que abrir las posibilidades; y eso me evalúa y me permite hacer un balance, al terminar una clase, una semana, un semestre; un balance de todo lo que sucede a la luz de un programa, con trabajo, eso no se acaba. Y cada vez recibes sorpresas muy agradables, muy agradables. (Han157/01:12:43/ 01:15:59)

El cambio en el papel docente, tiene significado, en tanto la experiencia sea evaluada, por los alumnos y el docente, por medio del diálogo, ese es el sentido del cambio. Freidberg (1985) desde el humanismo, propone, “como característica del ser humano, la trascendencia del fenómeno inmediato <es decir de la experiencia> como esencia de su libertad en la cual está basada su responsabilidad como capacidad de voluntad o acción”. (p. 101) La voluntad y la acción, *no se da*, se va construyendo, *se va dando*, cuándo, como lo explicó la Maestra Helia, desde su experiencia y reflexión,

es parte de nuestro proyecto de vida y qué representa ser docente en nuestro proyecto de vida; entonces si yo entiendo la docencia desde mi posición de sabelotodo, pues difícilmente voy a tener esa apertura y no es fácil abrirse, porque estás sujeto a críticas a cuestionamientos. (Han157/01:17:26).

Se trata de evaluar para comprender y mejorar como propone Santos, (1995) en forma colaborativa y por medio del diálogo para comprender al otro, y comprender el programa, el proceso de formación, la realidad en la que viven, tanto los alumnos, como los formadores, como lo refiere la Maestra Helia,

Cuando les digo, a ver, que sugerencias harían para mejorar este taller. No, pues nos gustaría que después de cada tema, trabajáramos los mapas conceptuales; o que no nos centremos nada más en un solo tema; o nos gustó que nos hiciera leer un libro; o no nos gustó que nos hiciera hablar ante el grupo; es decir hay cosas positivas, hay cosas que realimentan al programa; y entonces cuando te dicen, nos hizo leer mucho, yo siempre les digo, un pedagogo tiene que leer, cualquier profesional tiene que leer , porque es parte de la investigación y de la actualización que va a enriquecer su propia materia. No se trata de atiborrar a los

alumnos de lectura, pero si, cómo que seleccionar aquello, que les va a posibilitar esa reflexión esa construcción, y cómo que llevarlos a la disciplina de la lectura; porque les digo es que la lectura te ayuda a mejorar la redacción, la ortografía, te abre otras posibilidades también, de intercambio con los demás, tú no vas a hablar solamente con pedagogos, si eres pedagogo, tú tienes que estar formado para que sepas hablar con un filósofo, con un ingeniero, con un arquitecto. Y no vamos a hablar nada más desde lo que sabemos, sino desde una realidad en la que estamos involucrados y estamos todos. (Han157/01:19:08).

### **3.1.3.3.13 Sentido y significado de la formación docente**

Las Maestras han narrado diversas experiencias, en el caso de la Maestra Betyna ha hablado de su experiencia con profesores, tanto en la formación médica, como en el ámbito pedagógico y de enfermería. Ahora ella expone sobre, si la práctica docente es un proceso formativo, o si sólo es suficiente con la formación (especialización en docencia) en el CISE o con la maestría en pedagogía, estudios que ella llevó a cabo en la UNAM.

No. Sí es un proceso formativo. Aquí lo esencial es la formación, definitivo; como en la formación médica, tú necesitas saber de las actualidades de tal padecimiento o de tal tratamiento y lo tienes que tomar, si quieres estar actualizado; una cosa es que tengas tu papelito de que estás actualizado y otra que la lleves a la práctica. Pero que lo lleves a la práctica con una actitud. La formación continua es una necesidad para todas las profesiones y, en este caso, para la docencia como profesión misma, es una necesidad y en la medida en que vamos avanzando en el conocimiento de la ciencia, en este caso de los aspectos tecnológicos de la ciencia, las necesidades se van potenciando, por ejemplo, antes usábamos el pizarrón, el rotafolio, ahora tenemos el ciberespacio a nuestra disposición; tuve que partir de cero y tomar apoyos que hacen falta. Por ejemplo, el pizarrón aprendimos a usarlo técnicamente, igual que el rotafolio, con sus requisitos; las diapositivas, luego los videos, y ahora la tecnología de las computadoras y todo lo que está alrededor, sino la técnica de ella. Pero no sólo es la técnica por la técnica, sino la técnica para apoyo de, y no en sustitución de, para eso hay que actualizarse y formarse para. Yo conozco

muchos profesores que dicen ya *subí* mi programa y ahí está, y ya; pero dónde queda el aspecto instruccional del manejo del programa y los apoyos que le van a servir al alumno y al mismo profesor. Por ejemplo, algo que tengo muy fresco, lo del portafolio electrónico, todo mundo puede hacer un portafolio, pero cuando se pierde el sentido didáctico del portafolio, la ubicación dentro del programa, se pierde el contexto de uso de esa técnica, y muchos nos podemos ir con la idea de que ya con el portafolio se salvó la situación docente, y no, la acción docente, la acción formativa, la acción del aprendizaje del alumno, etcétera (...) deben tener un sentido todos los elementos. Entonces pues, la formación tiene que seguir hasta el último momento en que estemos frente al ejercicio de una disciplina sea la que sea. (B cita 2:21).

La formación para la docencia, significa conjugar lo aprendido en los estudios formales en los ámbitos pedagógico y disciplinar, con la práctica docente y la actitud del profesor. Llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en la formación formal y a la vez los saberes elaborados en las acciones docentes y en las acciones de los alumnos, son guía para reflexionar y buscar la actualización de las problemáticas del aula. Se trata de un proceso dialéctico cuyo significado y sentido es la formación del profesor y del alumno. Como señala la Maestra Betyna "Entonces pues, la formación tiene que seguir hasta el último momento en que estemos frente al ejercicio de una disciplina sea la que sea". (B cita 2:21).

#### **3.1.3.3.14 La práctica docente es proceso formativo**

La Maestra Betyna se refirió a la formación, a partir de la reflexión y de la acción cotidianas en la práctica docente, así lo argumentó,

A mí la práctica docente me llevó a buscar procesos formativos, porque yo veía los huecos y lo que me hacía falta para ser mejor docente

y para transformar mi práctica. Yo no me forme para recibir papeles, yo me formé para ser mejor docente. Yo busqué la formación docente por necesidades de la práctica, había cosas que no entendía y quería entenderlas mejor, ya las entendía, pero seguían surgiendo otros huecos. Entonces para mí la formación nació de la práctica, del análisis de mi práctica. Para mí la docencia es vida y esa formación es parte de la docencia, ese es su sentido. (C cita 3:20)

La Maestra Betyna apunta, sobre el papel que juega la práctica docente, en sí misma, en el proceso formativo,

La práctica sí, no puedes ser docente sin práctica, ni dirigir una escuela, ni dirigir una dependencia sino tienes la práctica, por ejemplo, en el caso de médicos, no puedes coordinar médicos si no nunca has tocado un paciente, si no has estado en un hospital. En el caso del maestro no puedes estar formando maestros o dirigiendo maestros, si nunca has dado clases, si nunca has estado frente a grupo, no por el hecho de estar, porque hay muchos profesores que están frente a grupo y hasta firman actas; pero nunca han estructurado una clase, no tienen la vivencia, no hacen ejercicio de la profesión, que eso es lo importante. Si se necesita la formación [educación formal] pero para el ejercicio, no para tenerla en un cajón del escritorio o en el currículum, o plasmada en el diploma precisamente. (B cita 2:22).

La Maestra Betyna reflexiona y dice, “se necesita la formación desde la educación formal y en los procesos de actualización continua” (B cita 2:22) indica que se trata de un proceso dialéctico, donde la práctica docente juega un papel fundamental en el proceso formativo. Señala la importancia de las acciones docentes en los diferentes momentos para el ejercicio en el aula. Lo aprendido en las aulas en los programas de formación docente considera que su sentido es precisamente el llevar a las aulas esos conocimientos y viceversa, las vivencias significativas en las aulas, son motor de búsqueda de referentes teóricos. Es decir "poner a la teoría dentro de la práctica", como lo propone Freire" (en McLaren,

1984:238). La improvisación de docentes sin conocimientos, experiencia y reflexión no tiene sentido; y se refleja en la práctica docente cosificadora de los alumnos y del mismo profesor.

La Maestra Betyna enfatiza sobre la formación docente es, " un proceso dialéctico, tienes que tener la teoría y la práctica; porque del proceso, de ese acercamiento y alejamiento, entre teoría y práctica, desde mi punto de vista, nacen los elementos de reflexión para tu ejercicio, para tu participación en". (B cita 2:22) A decir, de la Maestra Betyna, el análisis de esa práctica, durante y después de la clase, es decir reflexionar sobre la experiencia, " para la acción con reflexión" como proponen Freire (2000) y Schön (1992). Escuchar lo que nos dicen los alumnos, leer tanto la comunicación verbal como la no verbal de los alumnos. Al respecto la Maestra expresa:

a veces las caras de los alumnos te dicen mucho; el mensaje corporal a veces es más importante que el del habla, porque te están diciendo sí, pero con cara de no, o con un gesto de manos, de no. Tenemos que estar atentos vemos cómo reaccionan. Es un proceso formativo como en la medicina, aprendes a ver las facies, te ejercitas en eso, (...) también en la docencia. (B cita 2:22).

La relación personalizada con los alumnos conduce y facilita la interpretación de la dinámica del grupo, a la atención de cada alumno, y a construir el diálogo con los alumnos. Crear la comunicación dialógica que menciona Freire, práctica pedagógica que lleva a la reflexión y a la acción (en McLaren, 1984). Al respecto la Maestra Betyna expone:

Si estás en la docencia y si pierdes el miedo a establecer una relación personalizada con los alumnos, ves las caras y ves los gestos; cuando los ves[a los alumnos] como objeto de esa aula , como parte de esa aula, es una silla que está allí y ya; pero cuando ves los sujetos, los ves

como sujetos de tu actuar y del actuar de los compañeros que están formando en ese momento el grupo, pues sí te das cuenta de lo que ocurre, de sus expresiones, o al menos las expresiones son una guía para que preguntes. (B cita 2:22).

La Maestra Betyna expone el significado y sentido de la formación docente,

Si partimos que es un proceso dialéctico, la teoría y la práctica del ejercicio docente, mediado por el sujeto que está en ese ejercicio, hay que considerar los intereses del docente, si mi interés de la práctica docente es un proyecto de vida, pues le voy a poner todo el sabor y el amor del que hablamos ayer; pero si es una chamba, pues cumplo, y no le podemos decir a los maestros que no cumplen, están cumpliendo con estar ahí en su horario y pasar el contenido, institucionalmente hablando, pero las instituciones no te dicen pasa de tal forma el contenido , ahí tú tienes una autonomía relativa de manejar didácticamente el contenido y ahí es donde se necesita la formación, para transformar esos contenidos en experiencias de aprendizaje para el que está contigo en esos momentos. Y experiencias de aprendizaje que no son del contenido. Eres maestro o burócrata de la docencia. Hay maestros que son burócratas de la docencia. Lo vemos en la vida cada quien le plasma a su quehacer la intención de vida que tiene y su proyecto de vida. (B cita 2:22).

### **3.1.3.3.15 Experiencia docente en todos los niveles educativos desde kínder hasta posgrado**

La Maestra Helia, inició su práctica docente en la Normal, lo que le significó un proceso formativo y el inicio de la práctica docente, así lo expresó la Maestra Helia,

Mucho miedo al principio, nunca pensé, nunca pensé que fuera capaz de estar frente a un grupo. Pero esa posibilidad de la práctica durante la formación como normalista, me fue abriendo las posibilidades de tomar la docencia en otra forma, ¡con gusto! Y ya cuando me contrataron por primera vez en una escuela de monjas, como maestra de primaria, me dio mucha satisfacción. Nos graduamos en el 64, en el 65 ya teníamos trabajo,

en San José. Eso fue muy satisfactorio, ¡muy satisfactorio! de Kinder y primaria. Pero recorrí todos los niveles. Aquí en México, estuve en secundaria, fui maestra de secundaria. Mientras yo estudiaba la licenciatura de pedagogía, eso lo estude en la tarde; en las mañanas era titular de primero de secundaria del Colegio Miguel Ángel, en Tlacoquemecatl, esa fue una experiencia muy bonita, una experiencia muy bonita. Y ahí también aprendí muchas cosas de las compañeras maestras de secundaria, ahí tenía dos, compañeras de la licenciatura de acá (FFyL), estábamos ahí como titulares de secundaria en el Miguel Ángel. y después en Prepa, hasta que ya, por ejemplo, en los CCH, el bachillerato, fue muy bonito, todos los niveles. Pero para mí el nivel más difícil fue el de preparatoria, siendo el de secundaria muy difícil, pero como que yo disfrutaba de las travesuras de las de secundaria. Con los de Prepa, me costó mucho trabajo. Pero fue parte de mi propio proceso de formación; en los diferentes niveles, con las características de los alumnos. Y cómo vas recuperando de cada nivel, algunos de esos elementos. Porque cada nivel tiene su propio perfil. (Han157/01:21:40/01:24:14).

Ante la pregunta ¿fuiste una maestra tradicional en esos niveles educativos? ¿cómo fuiste? la Maestra Helia, comentó,

Yo creo que era tradicional, era tradicional inclusive a veces autoritaria, porque yo me acuerdo en secundaria y en Prepa. ¡Creo que, en primaria, era más maternalista, ay! yo adoraba a mis niñas; y en kínder, pues jugando con los niños y todo. Alguna vez, que trabaje, justamente, nuestra querida compañera Maestra Martha Uribe me invitó a trabajar en una escuela especial con niños Down, ¡ay! no, no, fue lindo! porque los niños, muy cariñosos, muy tiernos, pero difíciles también. (Han157/01:24:37/01:25:19).

Y lo que me gustaba en estos niveles, de kínder y de primaria era el contacto con los padres de familia, sobre todos con las mamás, las reuniones con las mamás, el intercambio, de que a veces te invitaban a su casa, y de que tenías un intercambio más permanente en función de sus hijos, de sus hijas. Eso fue muy lindo, entonces ves la importancia de esa relación escuela- familia; lo que no se da ya en los niveles medio superior

y superior y menos en esta época, desde antes. (Han157/01:25:30/01:26:08).

La Normal, donde estudié era tradicional, muy tradicional. El maestro era el que sabía todo y él decía la última palabra y ahí tuvimos maestros y maestras de diferentes estilos. Desde ahí vas empezando a tener la imagen de maestros que se comunicaban contigo, más allá de la sola clase. (Han157/01:26:16/01:26:39).

### **3.1.3.3.16 El papel del maestro como tutor**

La Maestra Helia continuó exponiendo experiencias significativas, destaca la relevancia que tiene el docente en la función de tutor,

Una maestra que se convirtió en mi tutora, en mi consejera, porque fuera de clase yo le tenía una confianza inmensa y en ese momento yo estaba viviendo mi adolescencia y a ella la buscaba para preguntarle, para contarle y fue una compañera para mí, a la que yo respetaba mucho, y lo que me decía era sagrado. Y entonces problemas que yo enfrentaba, pues era adolescente, empezaba a tener novio, empezaba a tener problemas en la casa, problemas con otros maestros, y era mi confidente. Yo no veía la hora de que fuera del recreo para ir a buscar y contarle mis cosas, y ella siempre muy sabía, me daba consejos muy atinados, pero con mucha calidez. Eso a mí me marcó, porque dije, qué lindo tener una persona así, en la escuela, en este caso en la normal, a la que tu podías buscar; fue tan lindo, que me hice muy amiga de ella, hasta que me vine a México. Después ella se casó tuvo sus hijos y fui muy amiga de su marido, y hasta la fecha, cada que voy a Costa Rica la veo, y la recuerdo con mucho cariño. (Han157/01:26:44 /01:28:22).

Las experiencias de comunicación y de empatía fueron significativas para la Maestra Helia, en momentos de crisis. Considero que el docente, brinda atención primaria a las necesidades emocionales de sus alumnos y puede intervenir en situaciones de crisis del

desarrollo o bien accidentales. La vivencia que deja huella, sin duda, se traduce en aprendizaje y en acción.

Al respecto Freire (2002) al referirse a la tarea de enseñar, señaló, trabajo con personas (...) no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno o alumna (...) No puedo negar mi condición de persona, de la que se deriva, a causa de mi apertura humana, una cierta dimensión terapéutica” (p.138).

### **3.1.3.3.17 Identidad docente y realización como persona**

La Maestra Helia fue docente en los niveles educativos, de kínder, de primaria, de secundaria, de preparatoria, de licenciatura, de educación especial, de maestría, de profesores y formadora de formadores. Ella narró cómo fue construyendo su identidad docente y su realización como ser humano,

Empecé en la primaria, en la Normal, y yo quise seguir ahí. Mi identidad como docente se empezó a gestar desde la normal. Desde mi proceso como alumna normalista, porque ahí nos enseñaron muy bien el papel de un maestro normalista y de una maestra normalista. Por eso cuando me llamaron a la dirección a regañarme, porque yo me había tirado de un segundo piso; me dijeron que esa no era la conducta de una maestra que iba a trabajar con niños, que qué ejemplo les iba a dar. Qué yo era una maestra normalista. Entonces, ese papel de maestro, como el ideal, como el ejemplo, me lo empezaron a trabajar desde ahí, pero un maestro que tenía que saber mucho y que tenía que darle, buen ejemplo a sus alumnos. Y desde ahí me empezó esto a calar, y me empezó a gustar y por eso me

quedé en la Normal. Me llenó, me llenó tanto, que después quise enriquecerlo con mi formación como pedagoga, porque no me conformaba como maestra de primaria. Yo dije, quiero saber más sobre la educación y traspasar ese nivel. Porque allá los normalistas se forman para trabajar con el nivel básico.

Y de veras, que yo, le doy gracias a Dios y a la vida, que me ha dado esta posibilidad porque me ha ayudado a crecer mucho y me ha dado muchas satisfacciones. Yo me considero una persona realizada personal y profesionalmente. Y profesionalmente, todos los días, veo posibilidades de participar un poquito, porque esto de la formación, así como la educación, como la intervención pedagógica, es un servicio; y es un servicio a otras personas. Muy contenta me siento. (Han157/01:29:41/01:31:57).

En el proceso de formación de maestros cada docente se va encontrando a sí mismo como tal y va elaborando un concepto de lo que para él significa ser maestro. Es decir, la construcción de la identidad docente. (Rosas, 2003). Y el crecimiento y realización personal y profesional.

La Maestra Betyna inició su práctica docente como formadora de profesores en la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades de Durango, habiendo participado como estudiante en programas de formación docente en el Centro de Didáctica de la UNAM, en 1969. Otros programas de formación docente , en los que ha participado como formadora de formadores son: en la SEP, en Telesecundaria; en la Universidad Pedagógica de Tlalnepantla, en el Estado de México; en la Universidad Autónoma del Estado de México; en la Universidad La Salle en Pachuca, Hidalgo; en la Universidad de Querétaro, en la Universidad de Guadalajara; en la UNAM ha participado en diversas entidades, en la Facultad de Filosofía y Letras, con profesores de Bibliotecología; en la Facultad de

Contaduría y Administración; en la Facultad de Medicina, con profesores de internado; en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), con el Diplomado FDED, que también se impartió a profesores de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala; de la Facultad de Arquitectura; en el Centro de Alta Tecnología a Distancia en Tlaxcala; y también se llevó a cabo fuera de la UNAM, en la Universidad de Quintana Roo y en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Así como en Universidad Central de Ecuador, en la Ciudad de Quito, para profesores de Ciencias Administrativas.

La experiencia de formación de formadores ha sido en diferentes modalidades educativas: presencial, a distancia, por correo postal, teléfono, T.V., video; en línea y, mixta o combinada. El Programa más reciente en el que participó fue en la Universidad de Guadalajara, en 2015.

Estamos hablando de una vida dedicada a la formación de médicos y profesores de múltiples disciplinas; que inició en la adolescencia cuando ella cursaba el tercer año del bachillerato hasta la fecha. (B cita 2:23). Su práctica docente como formadora de formadores se inició en Durango, “Si, yo estaba en profesional, en la licenciatura [de Medicina], ese trabajo era en el aspecto didáctico, con base en la formación recibida en el Centro de Didáctica de la UNAM, como replicadores; veníamos al Centro de Didáctica y a congresos”. (Bn 55). Refiere la Maestra Betyna, que su formación desde la perspectiva crítica, fue considerada en su práctica docente con los profesores de los CCH, de Durango.

Con relación a la formación docente, la Maestra Betyna considera que llevando los cursos o diplomados de didáctica, de docencia o relacionados con esta, “eso no me hace ser docente. Aún la relación con los alumnos puede seguir siendo mala ¿en qué consiste?, en el COMPROMISO, vuelvo al punto” (Bn,56), recalcó,

los cursos te deben mover el tapete, si no mueves tu tapete, puedes tomar todos los cursos que quieras. O sea, tú interior, ver tus fallas, ver en que no estás poniendo atención tú como persona, porque la docencia y la medicina, si las tomamos desde ese enfoque te hacen crecer como persona. (Bn,57, 58, 59).

Cómo señala Contreras (2010) “lo vivido es a condición de la experiencia, y la experiencia puede dar lugar a un saber o un hacer más sabios”: (p.23). La experiencia, es experiencia, en cuanto que *te mueve el tapete*, te hace mella y te deja un tatuaje, no te deja igual y te deja otro(a). La Maestra Betyna considera que los cursos no hacen al docente; que la formación y la docencia significan *compromiso*. Los cursos deben “*mover el tapete*” confrontar y hacer reflexionar al docente sobre su persona. Los cursos son para aprender de manera significativa y expresar esos saberes en actitudes, para servir mejor al otro; es el sentido de la docencia y por ende de la formación.

Escuchar y tomar en cuenta las necesidades de los profesores es fundamental. La Maestra Betyna, relata, “en mi experiencia con profesores en Telesecundaria, en elaboración de programas y materiales didácticos y de T.V. educativa, veía las necesidades de los maestros y ellos hacían llegar sus sugerencias. El trabajo fue con profesores de diferentes disciplinas, multidisciplinario.” (B cita 2:18).

### **3.1.4 Eje de análisis: Formación de formadores. Experiencias**

A que se refiere formación de formadores, que consideraciones hay que tomar en cuenta; la Maestra Betyna expuso,

No, no llegué por casualidad. Para mí fue una necesidad, como para decirle a los otros [profesores], miren aquí hay algo que podemos tomar para ser mejores. Yo veía de repente ,que dos, que tres compartíamos la misma idea estábamos nadando solos, que necesitábamos más personas a nuestro lado que tuvieran al menos el mismo enfoque, partiendo por ejemplo de la visión del CCH, que hacíamos trabajos interdisciplinarios, pero teníamos que tener la misma visión de docencia, no la misma, sino al menos saber que era la docencia, que eran los aprendizajes, que eran proyectos, formarnos en eso, para lograr que los alumnos llegaran a un objetivo interdisciplinario que teníamos, entonces de ahí empezaron a surgir esas ideas.(Betyna, C cita 3:4).

Para la Maestra Betyna, tuvo significado en su proceso de formación como formadora, el participar en el programa de formación de formadores en el que se, “estaban buscando alternativas de enfoques, para mejorar la educación, como el caso de Don Pablo González Casanova; entonces tú veías que, personas tan importantes veían en la docencia un ejercicio de cambio personal y de cambio para el país”. (B cita 2:22).

#### **3.4.1.1 Proyecto académico-justificación. Formación permanente**

La Formación de formadores, es un proyecto social y político, institucional y académico, que se concreta en el aula, como lo refirió la Maestra Helia,

La formación docente, como la formación de formadores, yo creo que, sí va cambiando, tiene que cambiar, pues a la luz del cambio, que se

va dando en las políticas educativas que determinan a la vez a las políticas institucionales y trascienden, y tienen impacto en su proyecto académico. Entonces es un proyecto social, un proyecto institucional y cristaliza en proyecto académico; que se operativiza a través de planes y programas. Y esos planes y programas, toca a los docentes interpretarlos, operativizarlos, llevarlos a cabo, trabajarlos, adecuarlos. Indiscutible pues, la necesidad de una formación permanente de estos docentes que se encargan de formar a los futuros profesionales, atendiendo a las necesidades que también van cambiando de acuerdo a lo que estamos diciendo. (Helia, Hbn161/ 02:44/ 04:15).

### **3.4.1.2 Formación de formadores**

La Maestra Helia, anotó sobre la formación de formadores,

son importantes los dos tipos de formación: Si hablamos de formación de formadores entendemos por formadores, aquellos profesionales o académicos o docentes que van a trabajar ya sea con alumnos, o ya sea con docentes o colegas de su propia institución, que van a formar grupos de docentes, que a la vez van a trabajar con alumnos. (Hbn161/ 04:17).

¿Quiénes, son los formadores de formadores? la Maestra Helia apuntó,

Estamos formando un futuro profesional, estamos formando a un ciudadano en diferentes saberes, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Pero entonces, esto nos remite justamente a la necesidad de pensar, en quien forma a este docente que va a trabajar, a formar a este profesional; y entonces la institución puede decir, yo aquí tengo expertos, expertos en diferentes disciplinas. Pero eso no es ni mecánico, ni automático, porque son expertos en administración, o son ¿qué? responsables de algún cargo; o gente de confianza. Se echa mano también de docentes, docentes formados, que tienen o han tenido experiencia docente, que les interesa y les gusta y que entonces toman este proyecto académico, lo interpretan desde su misión y visión, y rescatan el perfil del egresado que se pretende formar, para ver qué perfil de docente se requiere, en esa dependencia, en esa institución. (Hbn161/04:57/ 06:22).

### **3.4.1.3 Formación institucional universitaria. Formación personal**

Coincidiendo las Maestras en sus experiencias como formadoras de formadores, dan significado a la formación institucional universitaria, es decir, al proyecto de formación docente que la institución educativa planteó; así como, al interés personal de cada docente.

Al respecto la Maestra Helia explicó,

Y hablemos de la Universidad, ¿quién forma a los docentes en cada facultad y escuela? estamos de acuerdo que un docente no se forma con cursos aislados, ni con diplomados, maestrías o doctorados. Qué un docente, se forma a la luz de lo que la institución le propone, le facilita. Y desde lo que como dice Honoré, el rescata desde sus propias posibilidades, para actualizarse, para capacitarse, es decir para formarse en aquellos elementos que le van a posibilitar un desempeño de calidad, calidad, recuperando todo lo que dijimos anteriormente. (Hbn161/ 06:23/ 07:09).

Los formadores de formadores, como han expresado las Maestras, Betyna, Yumari y Oralia, tienen como tarea formar a los docentes que participan o se incorporarán a los diferentes planes y programas de estudio de las diversas disciplinas y, por tanto, su formación demanda diversos aspectos, como lo declaró la Maestra Helia,

Entonces si a una institución le interesa lograr una educación, una formación de calidad de los egresados, tiene que preocuparse por estos docentes; y a la vez preparar, consolidar, a aquellos que se van a dedicar a la formación de esos docentes; de ahí que, para mí, un formador de formadores es el que trabaja con docentes en ejercicio, o futuros docentes, que van a atender el desarrollo de un proyecto académico de una institución. Y si estamos hablando de la docencia, pues tiene que estar familiarizado con la docencia. Como te decía, tiene que tener la experiencia en trabajar con grupos, independientemente del nivel, donde

intervienen docentes y alumnos, alrededor de un objeto de estudio que se concreta en el programa con sus objetivos, estrategias y demás. (Hbn161/ 07:10/ 08:15).

#### **3.4.1.4 Formación integral**

La formación integral, es necesaria para leer la realidad, y las necesidades de formación de acuerdo al contexto de los estudiantes, la Maestra Helia refirió,

Ahora, esta formación de formadores, no debe atender solamente los aspectos, desde el punto de vista epistemológico; es decir desde el conocimiento de las teorías; sino que recuperamos también lo que es una formación integral. Y una formación integral recupera las diferentes disciplinas que nos dan elementos para hacer una lectura de la realidad, en la que se va incorporar este futuro profesional con problemas que van cambiando día a día. Porque el campo laboral, también va cambiando, pues de acuerdo a los avances tecnológicos, el avance del mismo sistema, o los cambios que se suscitan al interior del mismo. (Hbn161/ 08:17/ 09:05).

Los cambios del mundo en general y en particular, de los países y regiones, ya sean de orden social, político, económico, científico, tecnológico, etcétera, demandan a la educación respuestas a las necesidades. Por lo que los formadores de docentes podrán hacer propuestas, desde su práctica educativa, a partir de la reflexión crítica (Tardif,2018), la investigación y el estudio constante y permanente de las problemáticas educativas surgidas. Lo cual requiere creatividad, compromiso, dialogo con sus pares y docentes-alumnos.

#### **3.4.1.5 Formación permanente. Formación en uso educativo de TIC.**

Como la han venido expresando las Maestras, dan significado a la formación permanente, tanto en el campo de la docencia, como en el uso educativo de la tecnología,

Pensemos por ejemplo en un formador de formadores, de hace nueve o diez años, a un formador de formadores, a un formador de

docentes en la actualidad. Hace diez años no se hacía tanto énfasis en la formación para el uso didáctico de las tecnologías, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, independiente de la modalidad, presencial, abierta, a distancia, o en línea. Entonces este formador de estos docentes, también tiene que tener la experiencia y conocer las fortalezas y debilidades; los alcances y limitaciones de la incorporación de las tecnologías o de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de su práctica docente. (Hbn161/ 09:06 / 010:03).

#### **3.4.1.6 Formación- Proceso dialéctico.**

Cómo se mencionó, las Maestras dan significado a la lectura de la realidad para atender las necesidades de formación,

Entonces por eso te digo, que estamos de acuerdo en qué van cambiando, las necesidades, los problemas y los aspectos que tienen que llevarlos a pensar, en otras estrategias, en otras metodologías que van, no solamente a imprimirle calidad a mi interacción con los alumnos; sino al desarrollo, la construcción de contenidos, conocimientos, que son los que me va a pedir el problema que voy a solucionar en mi campo laboral. (Hbn161/ 010:04/ 010:40).

Formación en un proceso dialéctico, que es continuo y constructivo, tanto individual como colectivo.

#### **3.4.1.7 Intercambio académico entre docentes**

Como señala Honoré (1980), la interexperiencia es fundamental para la construcción de conocimientos y la socialización de saberes docentes. Coinciden las Maestras y dan significado a la socialización de sus experiencias y de sus saberes docentes; al respecto expuso la Maestra Helia,

Entonces, esta formación de formadores, es un aspecto que no se ha atendido en su justa dimensión; porque en las instituciones hay partidas para la formación de docentes, para la actualización; que a veces no se usan durante todo el año, sino a fin de año, cuando ya hay que gastar el presupuesto. No quiero decir que en todas las instituciones se de esto. Pensando en que debe haber un proceso permanente; y que los docentes también tengan la posibilidad de interactuar, y de compartir con docentes de otras instituciones. Cómo que no cerrarse, no centrarse solamente en lo que pasa en tu institución, sino salir y ver, aunque sean diferentes objetos de estudio que se trabajan en cada institución; de acuerdo a sus planes y programas, y de acuerdo al profesional que se quiere formar; ver que problemas hay, como se solucionan, qué alternativas hay para mejorar, desde nuestra práctica y nuestra intervención docente; para que realimentemos lo que estemos haciendo y también aportemos a otras instituciones. Entonces eso de salir, escuchar, intercambiar y aportar, enriquece mucho. Hay instituciones que se cierran en sí mismas. (Hbn161/010:41) / 012:14).

#### **3.4.1.8 Formación inter y multidisciplinaria**

Otro aspecto, que es significativo para las Maestras, pero que, como han señalado, no siempre se concreta en la práctica, es la formación inter y multidisciplinaria. Aclaró la Maestra Helia,

Y esto de la inter y multidisciplinaria poco se lleva a la práctica, lo decimos mucho en los discursos, pero haber como interviene cada disciplina, ya en el desarrollo de la práctica docente, para que no nos enfoquemos solamente a, -si es geografía, física, biología o matemáticas- solamente a lo que está en el programa; estos conocimientos, teorías, leyes, o los productos del desarrollo científico, pues hacen parte de un proceso social y de un proceso donde intervienen diferentes profesiones para dar solución a esos problemas sociales. (Hbn161/012:15/013:03).

### 3.4.1.9 Cómo se forman los formadores de formadores

Desde una visión integral y con base en su experiencia, la Maestra Helia, expone que aspectos son significativos en la formación de formadores.

La Maestra Helia, afirmó,

Entonces, tanto la formación docente, como la formación de formadores, debe estar considerada en un proyecto institucional para cuidar o para lograr la calidad en el desarrollo de esta práctica docente. Y que no se quede en cursitos, sino que hay una secuencia, una integración, una complementariedad. Y sí, que se invite a especialistas, pero cada institución puede pensar en la formación de este tipo de formadores; formándolos, con la misma dinámica que se forma un docente se puede formar un formador. Un formador qué haga la lectura, de qué proyecto académico es el que da lugar a una práctica docente en mi institución, que necesidades hay en cuanto a las expectativas de los alumnos, el nivel con el que estamos trabajando, y hacia donde queremos ir, misión y visión. Entonces si se va echando mano de estos docentes, qué durante el desarrollo de ese proyecto, van interviniendo en procesos de formación, se puede ir pensando en la formación de un equipo formador de formadores, que se puede enriquecer con invitados externos de formadores, por supuesto, porque a veces en las instituciones, tampoco están todos los docentes preparados como se quisiera. Entonces un equipo multidisciplinario, que aporte elementos para hacer de la práctica docente, una práctica de impacto, de transformación, una práctica significativa, una práctica rica en posibilidades, qué no se quede ni en el dictado de una clase, ni en la repetición de unos conocimientos y teorías; sino una práctica que vaya más allá, de esa interacción en el aula; ahora incorporar por ejemplo la tecnología, extender esa interacción, extender esa investigación; se va formando también a los alumnos como investigadores, para que no se queden sólo con el que hay en el programa, con lo que el docente les dice, o con los textos que el docente bien eligió. (Hbn161/ 013:04/ 015:38).

Hablar de formación de formadores remite a un proyecto institucional, con el interés de mejorar la enseñanza y aprendizaje; involucrando no solo a los formadores, sino a los

docentes, quienes son los actores de su propio proceso formativo, en lo individual y en colectivo, asimismo, cuentan con experiencia y saberes docentes que en conjunto con los formadores de formadores y el apoyo formal de la institución comprometido en la mejora y o innovación, podrán plantear el camino de formación de formadores, con libertad y autonomía.

#### **3.4.1.10 Práctica docente significativa**

El análisis del contexto en el que se inserta el proyecto educativo es significativo, para atender las necesidades de formación de los alumnos.

La Maestra Helia, apuntó,

La práctica docente significativa, es decir, que corresponda *al aquí y ahora social*. Las determinaciones políticas, ideológicas, económicas, van cambiando a nivel nacional y con determinaciones internacionales, si vemos ahora, cómo repercute en la educación, la devaluación del peso, el problema de Grecia, la devaluación en China, la violencia en México. Todo esto, esto repercute en la gente y la gente somos personas, que estamos desempeñando un papel y entonces nos hace tener una lectura de la realidad que estamos viviendo, de la cotidianeidad: Entonces el alumno también va cambiando de acuerdo a los cambios que él va sufriendo, económicos, familiares, sociales o de demandas laborales. (Hbn161/015:42/ 016:46).

#### **3.4.1.11 El formador protagonista de cambio. Reflexión crítica de la práctica docente**

El formador de formadores, tiene la tarea de ser protagonista de su propia formación y propiciar la de sus alumnos, a partir del análisis del contexto en que lleva a cabo su propia práctica docente, y de acuerdo a las necesidades de los alumnos y los recursos con los que se cuenta. Es decir, la realidad educativa demanda que, el formador sea protagonista de los

cambios educativos. La docencia tiene significado y sentido, en tanto que su práctica docente sea acorde con la realidad social, educativa e institucional, así lo han referido las Maestras Oralia, Betyna, Yumari y Helia, y justo el significado y el sentido que ellas conceden a la docencia y al a formación de formadores, estriba en lograr una transformación desde la educación, para lograr un país mejor. La Maestra Helia manifestó,

Entonces significativo, quiere decir que se relacione con todo esto y que tome en cuenta al alumno, en cuanto qué necesita, qué quiere y qué le podemos ofrecer. Pero que le podemos ofrecer que lo pueda aplicar en la solución de sus problemas, de los problemas reales; no quedarnos en el discurso y en el bla, bla, bla, programas muy bonitos. Entonces esto nos lleva a pensar en que hay que cambiar a lo mejor contenidos, a lo mejor objetivos, a lo mejor estrategias, y si hablamos de estrategias, tenemos que pensar en las de enseñanza, aprendizaje y evaluación, estrategias docentes; incorporar las herramientas tecnológicas en la medida de las posibilidades, para facilitar mayor información, mayor comunicación, mayor interacción, mayor colaboración, mejor construcción. Más significativa, es decir formar profesionales protagonistas en un cambio social, desde el papel que están desempeñando. Y si esto no lo asimilamos como docentes, o como formadores de formadores, pues vamos a seguir repitiendo y vamos a seguir anclados a un pasado que ya pasó; descuidando un presente que está exigiendo un papel y una participación diferentes; pero aquí, esto no es tan fácil, hay que tomar en cuenta posibilidades. Posibilidades que nos ofrece la institución, hay que tomar en cuenta posibilidades individuales, personales, de cuánto tiempo disponemos, a veces son recursos económicos también que hay que invertir; qué si yo me quiero actualizar, que si yo me quiero formar; qué me ofrece la institución, en que puedo participar yo misma y cómo me voy formando también en el contacto y la comunicación con mis propios alumnos. A veces con los propios alumnos nos vamos formando, porque ellos nos están entregando un material riquísimo y para eso tenemos que ser buenos observadores y tenemos a veces que compartir con ellos ese papel. Porque, bueno siempre, hablando de Freire, todos aprendemos de todos. (Hbn161/ 017:51/ 019:27).

### **3.4.1.12 Proyecto de vida. La docencia. Retos y obstáculos en la formación de formadores**

Las Maestras, Yumari, Oralia, Helia y Betyna, han coincidido al conferir significado y sentido a la formación de formadores y a la docencia, como parte del proyecto de vida,

Pero haber, aunque yo haya llevado una carrera en forma excelente, no tengo los elementos para ser docente. Estoy hablando del docente de cualquier materia. Entonces, por lo menos estoy ubicada en una línea, en una línea desde el punto de vista de la disciplina, la línea en la que me formé. Si es psicología, psicopedagogía, sociología, filosofía, la línea que sea. Eso me tiene que gustar, y tengo que conocer, no todo, porque no se conoce todo de una disciplina, sino aquellos elementos que van a posibilitar mi desempeño con un grupo; pero que le tengo que imprimir a esto, primero que todo el gusto por la docencia, si no me gusta lo voy hacer en forma muy artificial; si estoy en la docencia por el pago, o porque tengo tiempo libre, o por imagen, o por fama, que eso difícilmente; pues entonces va a ser una docencia como que pegada con alfileres. Esto tiene que ser parte de tu proyecto de vida. (Hbn161/ 021:57/ 023:09).

### **3.4.1.13 La docencia. Servicio al otro**

Las Maestras conceden significado y sentido, al servicio en la docencia. La experiencia al enfrentar algunos de los conflictos que se presentan en la formación de formadores, revela la necesidad de definir cuál es el papel de la docencia en el proyecto de vida del formador. La Maestra Betyna, con base en algunos conflictos que vislumbra en la formación de formadores, narra su experiencia,

Yo creo que es conflicto institucional, porque la institución sigue en el *deber ser*, y es conflicto personal también, porque qué, tanto me caso yo con el *deber ser*; el sentir acotada la libertad de cambio, ese es el principal conflicto, porque, tú también lo viviste; porque muchos maestros no quieren modificar el programa, porque es el programa que les da la institución, pero más bien están situados y encasillados, en esa situación

del conflicto, si yo hago algo contrario a la institución, la institución me corre, no modifico el programa, porque es el que me da la institución. Es eso un poquito, que temen perder el trabajo, y ese temor lo que trae atrás es que ven la docencia como un trabajo, no como servicio. Es ahí cuando digo, pues si es un conflicto. Yo me arriesgué, yo modificaba mis programas de clase, tenía otro rol claro me veían de otra forma, me decidí jugármela y me la jugué, pero porque tenía que ser persona. Las situaciones que enfrenté, pues en lugar de decirte crítica, te dicen que, siempre estás en contra; el resultado con los alumnos era distinto a lo que decían.

Pero es una decisión, lo tomas como trabajo o lo tomas como servicio; ahí está el sentido, en saber decidir, que quiero conmigo, y para el otro; porque si mi proyecto de vida es ser persona, tengo que permitirle al otro ser persona, y ahí es donde la institución, algunas evitan muy claramente que eso ocurra. Pero yo me topé con situaciones muy raras, las más institucionales, como la Marina [Escuela Naval], las escuelas católicas, permitían ser, cosa que no había esas libertades, en otras instituciones públicas. (C cita 3:28).

Las cuatro Maestras participantes, han concedido significado a no perder de vista que la docencia que despliega el formador de formadores, tiene como centro a la persona. Siguiendo el mismo camino, la Maestra Helia, puntualiza aquellos significados y significados que con base en su experiencia ha construido respecto al proceso formativo del formador de formadores,

El formador de formadores, también es docente, es una condición, *sine qua non*. Y a un docente qué tiene que formarse en todos estos aspectos que ya dijimos, didácticos, pedagógicos, epistemológicos y demás. Pero además, pensar que está trabajando o va a trabajar con una persona, con otras personas; qué es un proceso de interacción social y que se da en grupo, o en este momento se da a distancia o en línea, pero su presencia se da a través de materiales y de esa comunicación y de esa interacción que propicia en ese ambiente que está generando para lograr los aprendizajes, con diferentes estrategias; eso no lo puede lograr un docente que solamente lee el decálogo del buen docente, o que conoce su materia. Un docente comprometido, un docente responsable, un docente

que se apasione por la docencia. Un formador de formadores que se apasione por este proceso docente y se preocupe porque éste docente forme con calidad a este futuro profesional. (Hbn161/024:27 /025:41).

Las Maestras han destacado que, además del significado que tiene la formación en la formación formal, con el estudio del campo pedagógico, se enfatiza el significado del compromiso con el otro, con personas, en lo individual y en lo grupal, para lograr la comunicación por diferentes medios y modos, en lo presencial, en línea, por medio de los materiales didácticos y los recursos que ofrecen los medios de comunicación y de información. El compromiso con pasión, con amor para una formación más humana. La Maestra Helia, planteó,

Entonces, ¿qué decirles? empezar desde, ¿qué necesitan?, cuáles son sus expectativas, cuáles son sus intereses, necesidades; hay docentes que dicen a mí me interesa conocer estrategias de evaluación; a mí me interesa saber qué es planeación didáctica, pero todo eso hay que ubicarlo en un proceso; en un proceso que se da en una institución, si hablamos de la educación formal; en un proceso en el que van a surgir muchas cosas; obstáculos, aceptaciones, rechazos, motivaciones; entonces desde esta misma motivación del docente para trabajar con los otros, que a la vez van a trabajar o van a interactuar socialmente, formarlos en ese sentido, es cómo una... Es todo es un reto, pero es una misión muy linda; es un trabajo muy lindo; primero que todo porque es un trabajo humano, es un trabajo en el que interactuamos y nos intercomunicamos en ese ir y venir de experiencias, a la luz de un objeto de estudio que estamos analizando o construyendo para después aplicarlo y posteriormente evaluarlo. (Hbn161/025:43/027:05).

Entonces confluyen muchos aspectos. Si a mí me invitan a formar un grupo de docentes tengo que empezar por trabajar con ellos, que es la docencia, que es la educación, que es el aprendizaje, porque son las categorías que están jugando en ese proceso y qué él va a organizar, qué él

va a potencializar a la luz del trabajo con sus grupos. Y que como decíamos hace rato y qué va cambiando, que va cambiando; por ejemplo, no sabemos cuáles va a ser las políticas o la línea predominante con el nuevo rector el año que entra. ¿Porque hay cambios de planes y programas? Porque hay cambios, justamente de admisión de selección de alumnos y docentes. (Hbn161/027:06) /028:00).

Y entonces yo institución, me tengo que preocupar por consolidar un grupo, un equipo, que se dedique a la formación de estos formadores, pero cuidando todos estos aspectos. Porque desde la administración, yo tengo que tener comunicación con este equipo. Es decir, qué requiero de ustedes para que trabajen con estos docentes, y ese que requiero, no es desde lo que yo director quiero; sino desde el proyecto académico que le da identidad a esta institución, de que personal requiere. En este caso de que equipo de formadores y de qué equipo de docentes, para ver qué tipo de alumnos vamos a formar. Entonces, tanto el docente como el formador de estos docentes, el formador de formadores, tiene que estar, ahora sí qué actualizado, tiene que estar preocupado, y tiene que estar haciendo diagnósticos a la luz de todos estos cambios; actualizado en qué políticas, cuáles cambios; actualizado en cuáles son las expectativas y necesidades de cada grupo, de semestre a semestre; actualizado en los contenidos de su materia, actualizado en las estrategias que va a echar a andar en el proceso; y en todo en lo que enriquece este desempeño docente, este desempeño como formador de formadores. (Hbn161/028:01/029:43).

Las Maestras Oralia, Betyna, Helia y Yumari, han significado y dado sentido a su formación como formadoras de formadoras, desde una visión humanista, centrada en la persona, en una relación educativa de alteridad y como proceso sustantivo en su proyecto de vida. Formación que fueron consolidando en sus experiencias, en la educación formal, en su práctica docente y también en su vida personal, familiar, social y política. Lo anterior, sin perder de vista la necesidad de cambiar la educación hacia una visión más humanista y transformadora, para colaborar en la construcción de un mejor país, y un mundo mejor, como ellas lo han expresado.

Las Maestras Betyna, Yumari, Oralia coincidieron con la Maestra Helia, quien se refiere a las experiencias con las que construyó su saber docente y han significado y dado sentido a su camino recorrido, a su proceso de formación, como formadora de formadores, a manera de resumen narró lo que ella consideró la esencia,

Cómo persona, primero que todo, mi amor a la docencia. Mi amor a esta profesión, que surgió desde mi formación como normalista y en mi propio devenir; en mi propio proyecto de vida, primero como docente de nivel básico, y después en el nivel medio superior hasta llegar al superior. Yo creo que si uno en este proceso se va formando, se va actualizando, a la luz de lo que estás estudiando, hablo de la carrera de pedagogía, que está directamente relacionada con la docencia; no queriendo decir que todos los pedagogos son docentes o van a ser docentes; pero a mí me gustó la docencia por este trabajo en equipo, en equipo con los docentes, por ese trabajo como de ese intercambio, que independientemente de la institución; porque si hablamos de la UNAM, o si hablamos de instituciones a nivel nacional, son los mismos problemas. Que se resuelven de diferente manera, los problemas de la relación con los alumnos, la motivación, la deserción, la reprobación, todo esto; son los mismos problemas, independientemente también de la materia. Pero un docente preocupado por tener una buena comunicación con sus alumnos, un docente preocupado por tener un compromiso con sus alumnos, para que, a la vez estos se comprometan en su propio proceso, para que vayan formando o logrando ese proyecto individual, ese proyecto personal; que se va a enriquecer con ese proyecto profesional. Si se comparte eso con los alumnos, a mí me tiene que interesar ver, cómo lo hago mejor. Entonces, para mí la docencia ha sido una pasión, ha sido el centro de mí actuar, como persona, como pedagoga, como profesional, como universitaria, y creo que cada vez uno puedo hacerlo mejor, pero si escuchamos, si observamos, si queremos cambiar y queremos aprender del otro y de los otros. Y si participamos en un proceso, bueno estamos hablando de un proceso democrático; si participamos en un proceso donde haya este intercambio, este diálogo y que se formen equipos de discusión, equipos de investigación, equipos de intercambio; por ejemplo, porque no formar grupos de docentes, donde haya intercambio de aciertos y desaciertos,

retos, logros, obstáculos. Pero de repente como docente nos volvemos muy celosos de lo que hacemos y pareciera ser que lo que me pasa a mí, no le pasa a nadie; y que yo tengo que ser celosa de mis grupos, de mi materia y de mi actuar. Si esto lo abriéramos más, a un nivel de socialización, intercambio, donde no haya crítica destructiva, sino un cuestionamiento crítico, que va a fortalecer, que va a aportar; donde haya esa realimentación, sobre todo un respeto y una tolerancia; como seres humanos, como profesionales, como docentes, o como formadores de docentes; podemos aprender mucho del otro, desde su práctica, y a lo mejor también yo puedo aportar algo desde mi práctica también, de los resultados de mi experiencia.

Pero yo pienso que el centro de todo esto es, la emoción que te genera tu desempeño como docente; una emoción que va más allá, pues del simple contacto o interacción con mis alumnos; sino lo que representa mi desempeño, mi papel, en este trabajo; que para mí es humano y que tiene que trascender las aulas y tiene que trascender la institución. Entonces si no se convierte – no me acuerdo quien dice- en uno de tus amantes, dónde te duermes y te despiertas con ese gusto y ese deseo. Te despiertas con tu amante o te duermes con tu amante, no. Entonces, así como la familia, el trabajo, y tu docencia, y tu profesión, se convierten en un amante; tenemos muchos amantes; por eso tiene que haber amor y pasión. Pero no desde el punto de vista de *feeling*, así -me gusta-, sino, ¡me gusta y lo quiero hacer bien! (Hbn161/029:56/035:17).

Para la Maestra Betyna, al igual que para, las Maestra Helia y Oralia y Yumari, al saber que el objetivo es revelar ¿cómo se forma el formador de formadores? la respuesta no se hizo esperar, así enfatizó,

Yo lo hice con mucho gusto, ¡de verás! requirió mucho tiempo, todavía estoy en eso. Pero también mucho de tu día, del día a día, pero con mucho gusto, yo me sentía feliz en los procesos formativos, eran un relajo mis clases, yo no puedo dejar de ser lo que soy, era un relajo, yo no los tenía [a los alumnos] tristes. La mayoría [de los alumnos], me dice Betyna, cuando mucho Dra. Betty. Nunca les pedí que fueran rígidos, o les exigí,

porque hay quien les exige. Yo creo que el ambiente grupal cuenta mucho, me acuerdo mucho de un alumno que llega y dice: ¡ay, ya quería llegar!, porque aquí en salud pública es un remanso de paz y alegría- ¡a poco! - sí, es que, en las otras[clases], tenemos que estar firmes. Por ejemplo, la clase me tocaba de nueve a once, en donde ya todos los alumnos tenían hambre, porque entraban a las siete y llegan sin desayunar. Aquí se pueden traer su torta, rompía una regla institucional, pero pues, eran seres humanos, a las diez hacíamos un recesito y a comer. Porque luego salían a las once, y se iban a un laboratorio en donde no podían tener alimentos; y a pesar de que había un letrero, que decía: *se prohíbe entrar con alimentos al aula*, le poníamos una bata, entonces desde quien tapa el letrero con la bata, se hacía un ambiente *padre*, entonces, yo la verdad no viví con tristeza los procesos grupales, ¡nunca!

Lo que yo estoy pensando o trabajando, es precisamente que el proceso formativo tiene que ver con la persona, su historia personal, familiar, su carácter, su personalidad; lo que te da la escuela, como ya se mencionó en tu caso, el CISE, la maestría, la primaria, todo, pero desde allá, desde la infancia...en muchos casos. La institución juega un papel y la práctica docente. Pero rescatar esa experiencia de vida, no sé cómo lo voy a aterrizar, porque no es recomendación ni receta, pero sí creo que se debe tomar en cuenta que, no son los grupos de setecientos mil alumnos que se inscribieron a un curso, de formación en matemáticas, porque ahí no hay formación, ahí hay información. Las tendencias actuales van en ese sentido, de usar la tecnología y está bien, --para decir tengo esta matrícula exagerada-- y se pierde el sentido formativo, que es fundamental en todos los países, y más en un país como el nuestro. Antes era dictar la cátedra y ahora está escrita en las computadoras en internet. Entonces eso es lo que yo estoy queriendo rescatar, no sólo son hechos, son épocas, son contextos y la escuela, pero escuela de la práctica y escuela forma, en este caso el CISE y las maestrías. En la maestría los maestros más significativos para mí son Conchita [Barrón Tirado], Ángel Díaz Barriga y Alicia de Alba (C, cita 3:18).

Para la Maestra Betyna la docencia significó lograr su proyecto de vida y por tanto la formación dio sentido a su vida, con alegría y realización como persona, con el placer de dar al otro y de servir con amor.

El formador, tiene que poseer competencias relacionadas con el saber, disciplina que enseña, saberes psicopedagógicos, conocimiento del mundo y de la institución... Otras relacionadas con el saber hacer, destrezas didácticas, habilidades comunicativas, manejo de las Tics... Y, sobre todo, tiene que tener competencias relacionadas con el ser, integridad moral, cercanía emocional, autenticidad profesional y coherencia personal. Enseñar no es solo una forma de ganarse la vida. Es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros. El docente tiene que ser una persona apasionada y optimista. Sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no buenos educadores. La educabilidad se rompe en el momento que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarlo a conseguirlo. La profesión docente gana autoridad por el amor a lo que se enseña y el amor a los que se enseña. Santos (2017).

#### **3.4.1.14 ¿Cómo aprendiste a ser profesora de profesores?**

AAAHH!! Nada más te digo con una palabra, te digo:

Aún no acabo de aprender a ser profesora de profesores. Porque ha sido con el ejercicio de la práctica y la formación; pero cada grupo que he tenido de profesores, me ha dado elementos para ver los faltantes de mi ejercicio, entonces no he aprendido a ser profesora de profesores, estoy en la intención. (B cita 2:28).

## Conclusiones

En este trabajo la recuperación de las experiencias de las Maestras, desde su propia voz, desde sus experiencias y su interpretación de formación como formadoras fue relevante para conocer sus procesos de resignificación en su formación y en su práctica docente.

Las Maestras, al narrar sus experiencias, revelaron como fue su proceso formativo como formadoras y la construcción de su saber docente. Con sus relatos desplegaron parte de sus saberes, docente, pedagógico, práctico y tácito, construidos en las innumerables y ricas experiencias y reflexiones críticas que realizaron a lo largo de su vida. Las narraciones de experiencias de las Maestras mostraron parte de sus recorridos y saberes, en su vida familiar, escolar y práctica profesional; de sus saberes sobre la enseñanza, su pensamiento, sus convicciones, sus conjeturas, inquietudes, cuestionamientos, problemas, logros y aspiraciones, en su proceso formativo como formadoras, desvelando su propio currículum vivido, no escrito. Lo que reveló, con base en qué significados y sentidos las docentes formadoras de formadores construyeron, modificaron, recrearon, reprodujeron y transformaron su práctica docente. Así como descubrir que las docentes formadoras de formadores, que impartieron el Diplomado FDED, a partir de su formación y de sus experiencias educativas y personales, así como de la reflexión sobre su docencia, resignificaron su práctica y dieron sentido a la profesión docente desde una perspectiva, reflexiva, crítica y transformadora. Esto es comprender el proceso de formación de las formadoras, desde su propia voz y desde su experiencia social, institucional y de manera fundamental desde la dimensión personal. Recuperar la construcción de los significados y sentidos de la experiencia formativa, fue recobrar la construcción del conocimiento tácito

para ser profesoras de profesores; fue indagar cuál es el bagaje (*know how*), “el saber cómo” se formaron las formadoras y cuál el *know why*, “saber por qué” decidieron ser formadoras de formadores. En este trabajo la narración de las experiencias desde su propia voz, desde su vivencia y su interpretación, cómo aprendieron a ser profesoras de profesores, cómo construyeron su bagaje, su saber docente, desde su propia experiencia formativa. Desvelaron su proceso de construcción del conocimiento tácito, es decir el bagaje (*know how*) propio de las formadoras de formadores, para revelar cómo aprendieron a ser profesoras de profesores.

Los datos se organizaron en cuatro ejes de análisis que surgieron a partir de la similitud de patrones y considerando la línea del tiempo que expresaron las Maestras formadoras en las entrevistas a profundidad.

El primer eje de análisis que surgió fue,

A) Experiencias formativas en el contexto familiar, social, cultural y político, en la infancia y adolescencia

Las Maestras coincidieron en revelar que las primeras experiencias formativas para ser formadoras, se dieron en la infancia y en la adolescencia, en el contexto familiar, social, cultural, político y educativo, en el que vivieron; significaron la experiencia de provenir de familias con formación y práctica médica y de enfermería, en el área de la atención a la salud, con filosofía humanista; que para ellas significaron experiencias de alteridad, de colaboración en su familia y de acciones comunitarias al servicio del Otro.

En otro ámbito, las Maestras descubrieron que las experiencias escolares con sus maestras y maestros, les significaron vivenciar vínculos de colaboración que sus profesores

establecieron con sus alumnos, y también favorecieron el desarrollo intelectual y emocional de sus alumnos; que el sentido humanista es fundamental en las experiencias del niño y del adolescente, lo que para ellas significó aprendizaje, constituyendo el primer eje de análisis que surgió de la voz de las formadoras.

El papel de los padres y miembros de la familia nuclear o extendida, para ellas fue significativo en su formación para la lectura y los procesos de aprendizaje. Asimismo, aprendieron a compartir y a servir al Otro, en libertad, con acciones de servicio en comunidades rurales o marginadas. Es decir, fueron experiencias de alteridad, que consideraron encuentros formativos, a los que otorgaron un sentido humanista, ideológico y político.

Las Maestras indicaron que, en la infancia y adolescencia, las experiencias escolares con algunos de sus profesores, tuvieron significado en su formación posterior como docentes, por el significado que otorgaron a la relación de alteridad que las maestras y maestros establecieron con ellas y con los alumnos, y al sentido humanista con el que se desempeñaron.

El juego en la infancia, en su representación de la docencia y la escuela, fue significativo para ellas, en tanto que las clases, fueron con juegos, alegría y sin estrés.

Se puede decir que el contexto en que vivieron las Maestras en su infancia, tanto su familia y como sus maestros tuvieron un papel relevante en la formación intelectual, cultural

y de alteridad, de las niñas; y posteriormente en la adolescencia, se incorporaron a la ideología y a la visión política.

#### B) Experiencias formativas en educación formal

Fue el segundo eje de análisis que surgió de la voz de las Maestras, se refirió a las experiencias formativas en la vida escolar, desde la infancia hasta la adultez. Para ellas las experiencias formativas en esa etapa les permitió vislumbrar el sentido de Ser maestra, desde el papel de ser maestra, la conciencia de pares y conciencia del Otro. Le significó, comprender que la realidad social está también en el aula, y que el aprendizaje tiene influencia de esa realidad; que ser maestra además de enseñar y de aprender los contenidos, que la docencia exige compromiso con el Otro, para su crecimiento como Persona.

Ser maestra implica trabajo en equipo con otros docentes; es esencial ofrecer andamiajes didácticos y motivación al alumno, de manera creativa. Ser profesor o profesora significa ser tutor o tutora, en el sentido de conocer al alumno, de acompañarlo en su proceso de aprendizaje, y contribuir a su formación como persona comprometida con el Otro. Las experiencias en secundaria, significaron el inicio de la construcción de su saber docente. También tuvo significado la experiencia de lo que no es, ser maestra, es decir, a las acciones de irrespeto y a la relación alienante que propician los profesores autoritarios con sus alumnos. La experiencia significó la construcción del saber empírico en la práctica docente, que reaparece como elemento esencial del saber docente.

En esta esta etapa de la vida escolar, durante la infancia y la adolescencia, las Maestras, como alumnas otorgaron significado, también, a otras experiencias, como: aprender, conocer, ser autodidacta y autonomía.

Las Maestras por sus experiencias como alumnas en su formación universitaria confirieron significado a la docencia centrada en la Persona y, por tanto, su sentido es humanista. A partir de la experiencia de confrontación de enfoques educativos y de la reflexión crítica, resignificaron su quehacer docente, hacia una docencia, creativa, crítica, colaborativa, multidisciplinaria y en relación con el Otro. Construyeron un bagaje que consideran, favorece el crecimiento de los alumnos y que dieron significado a su propio proceso formativo, y a la construcción de saberes.

Con respecto a la formación formal se concluye en esta investigación, que los estudios realizados por las Maestras, en la educación formal fueron indispensables en su proceso formativo como formadoras, tanto en el campo disciplinario, como en el campo pedagógico, no sólo por los saberes curriculares, sino también, por las vivencias significativas, que constituyen el saber docente construido a partir del significado de la experiencia.

La decisión de las formadoras de estudiar pedagogía, significó *pensar la educación como medio de transformación social*. Y las experiencias en la educación formal universitaria y la reflexión crítica, significaron trascender la práctica docente, y significar la educación como relación de alteridad.

Para las Maestras, la Comisión de Nuevos Métodos, el Centro de Didáctica y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, significaron espacios institucionales formativos, en los que construyeron sus saberes como formadoras de formadores, es decir su *know how*. Las experiencias en la formación de formadores y en la investigación, la formación curricular pedagógica, a la que las Maestras confirieron significado, la reflexión crítica, el trabajo en equipo y la colaboración entre pares, contribuyeron a la resignificación de su práctica docente, hacia una práctica emancipadora.

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), en el campo de Formación para la docencia y la investigación educativa fue el centro pionero y de mayor trascendencia en programas de formación docente, formación de formadores e investigadores educativos en sus veinte años de vida (1976-1997) en la UNAM. El CISE fue un semillero de grandes maestros e investigadores. Para las Maestras fue el centro de su formación pedagógica, tecnológica y de investigación educativa y significó en su proceso formativo como formadoras la construcción de una cultura formativa integral, multidisciplinaria, con visión crítica, orientada a enseñar a pensar y con miras a la profesionalización de la docencia y a la construcción del saber docente en la relación con el otro.

Para formación de formadores tuvieron significado los programas de especialización para el ejercicio de la docencia, así como a los seminarios multidisciplinarios, los intercambios académicos nacionales e internacionales y a la formación en proyectos de investigación.

Formación de formadores significó la construcción del saber docente a partir de la experiencia en la práctica docente reflexiva y la integración de saberes pedagógicos con visión crítica. Como la mencionaron las Maestras significó formación durante toda la vida.

### C) Experiencias formativas en la práctica docente.

En el tercer eje de análisis, las Maestras consideraron que el proceso en su formación como formadoras se fue dando en la reflexión crítica de sus experiencias en su práctica docente. Se puede decir que la experiencia en formación de formadores, desde la voz de las Maestras entrevistadas, recupera fuertemente su práctica docente, a partir del análisis y la reflexión crítica, y del diálogo con el Otro. Su tarea de formación de formadores fue centrada en el crecimiento de la persona, en el diálogo y en el trabajo colaborativo.

Para las Maestras la construcción de su saber docente, se fue dando en la experiencia, la reflexión crítica y el diálogo entre pares y con sus alumnos. El diálogo fue el hilo conductor de su docencia, siempre acompañando, a otros profesores en su proceso formativo, con vínculos de cooperación, de libertad y de respeto al Otro; ya sea en la elaboración de programas de autoenseñanza, material didáctico impresos, o como evaluadoras en proyectos de investigación y correctoras de estilo, hasta la asesoría para la elaboración y puesta en marcha de los programas en línea para docentes del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, o en la Facultad de Medicina y en el Instituto Politécnico Nacional. El camino inició con material impreso, después se incorporan recursos de la tecnología educativa de los años 70, 80 y 90, el correo postal y teléfono, hasta llegar a la comunicación por correo electrónico, el uso de CD y en los sistemas de videoconferencia

individual y grupal. Hasta la formación de docentes para la elaboración de programas en plataformas PUEL (plataforma universitaria en línea) y Moodle.

Para las Maestras tuvo significado la relación docencia – investigación, justo para reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas que les plantearon sus alumnos-docentes e investigar o plantear soluciones de manera colegiada

Para las Maestras las experiencias en la práctica docente y la reflexión crítica les significó un proceso formativo, es decir que fue pedagogía de la experiencia. Y como ellas lo relataron, concedieron significados a sus experiencias y saberes, por ejemplo, sobre la coordinación de grupos de aprendizaje y su dinámica; sobre la interdisciplina y la interculturalidad. Resignificaron su práctica docente y su papel docente a partir de la reflexión, la actitud y el cambio de sus alumnos.

Para las maestras formadoras, la docencia es relación humana, la docencia es amor al Otro y comunicación dialógica. Lo que conduce a establecer un compromiso con el Otro, en el que prevalece la libertad y autonomía tanto en el profesor como para el alumno, en el que la ética es fundamental. Y el sentido es la realización y emancipación de la persona.

#### D) Experiencias en formación de formadores

En el cuarto eje de análisis, las maestras centraron su discurso en su experiencia de formación de formadores, “no, no llegué por casualidad. Para mí fue una necesidad, como para decirle a los otros [profesores], miren aquí hay algo que podemos tomar para ser

mejores”. (Betyna, C cita 3:4). Las maestras, en su devenir formativo, fueron guiadas por los significados de compartir con el Otro, por la contribución a la formación de Personas, libres, autónomas, colaborativas y críticas, para transformar la educación y la sociedad, desde una mirada humanista, igualitaria y social, es el sentido en la docencia.

En el contexto de formación de las formadoras estuvo presente la necesidad social de plantear proyectos alternativos para cambiar la educación, como fueron los que dirigió el Rector Dr. Pablo González Casanova y del Valle en la UNAM, como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta, que impulsaron la formación de formadores en la UNAM y se extendió a otras Universidades del país. Las experiencias que las maestras vivieron en esos proyectos constituyeron su proceso formativo como formadoras y dieron significado a su docencia; “formación de formadores, es un proyecto social y político, institucional y académico, que se concreta en el aula”, como lo refirió la maestra Helia. Coincidiendo las maestras en sus experiencias como formadoras de formadores, dan significado a la formación institucional universitaria, es decir, al proyecto de formación docente.

El papel de la institución ha sido fundamental para el desarrollo de proyectos de formación de formadores, y ha sido favorable, si se tiene un verdadero interés y comprensión de la relevancia de formación docente y se toman en cuenta la problemática y las necesidades que se han de atender, y se otorguen los recursos necesarios, el respaldo político, y con la participación colegiada de los formadores y docentes.

Los formadores de formadores, como han expresado las maestras, Betyna y Yumari y Oralia, tienen como tarea formar a los docentes que participan o se incorporarán a los diferentes planes y programas de estudio de las diversas disciplinas. Su formación está matizada por diversos aspectos, por lo que es necesario considerar el perfil de los formadores, además de la formación disciplinaria en la asignatura o módulo que imparten, son docentes formados en programas de educación formal para la docencia, que tienen o han tenido experiencia docente, que les interesa el proyecto académico en el que participarán, lo interpretan desde su planteamiento curricular, misión y visión, el perfil del egresado, todos los elementos del proyecto, para definir qué perfil de docente se requiere, en esa dependencia, en esa institución, en ese plan de estudios o proyecto educativo.

Formación de formadores, es un proceso continuo, permanente e integral, que implica, práctica docente y su reflexión crítica; creatividad y diálogo con los pares y los alumnos, es intercambio académico entre docentes. También implica el estudio permanente de las problemáticas mundiales, nacionales, locales, educativas, desde una visión más multidisciplinaria, sociológica, política, económica, tecnológico, científico etcétera. Ser formador significa ofrecer, poner a disposición del Otro, la experiencia, su saber docente, construido a partir de la lectura crítica de la realidad y de la investigación, no como receta, ni como recipiente, sin para dialogar, compartir y aprender, tanto de manera individual, como colectiva, en una relación de igualdad, de vínculo horizontal, que implica compromiso con sus alumnos, con la educación, con la institución, con el país y con él mismo. De modo que el diálogo, la relación de alteridad, el respeto, la libertad, el servicio, la humildad y el amor al Otro, son significados y sentidos que en un proceso dialéctico el formador realiza su praxis

emancipadora. Las formadoras son protagonistas de cambio, desde la construcción paulatina de su proyecto de vida, de su propia formación y protagonistas de proyectos educativos de su tiempo, en las instituciones, en los programas, en el aula, con sus alumnos.

Las formadoras construyeron su propio camino formativo, desde sus experiencias, a temprana edad y en su vida, en los diversos contextos, familiares, sociales, culturales, educativos, institucionales y al enfrentar retos personales, escolares y en su práctica docente, así como los obstáculos. Así la docencia está en su proyecto de vida y fueron tomando decisiones en la reflexión crítica en y sobre sus experiencias en práctica docente y en su formación formal, dando sentido a sus experiencias desde la infancia, de alteridad, de libertad, de autonomía, de creatividad, de igualdad, humildad y de amor al Otro. Así se formaron como formadoras, construyeron su bagaje, su conocimiento tácito, el *know how*, su saber docente; Encontrando la realización como personas, como formadoras y como docentes.

Uno de los aportes de esta investigación, desde la perspectiva de la experiencia educativa, para la construcción de saberes docentes son los relatos de las maestras, que muestran sus experiencias en este caso sobre su formación como formadoras, también pueden ser narrativas de experiencias sobre otros temas de la vida escolar cotidiana. Los formadores de formadores y sus alumnos al ser los protagonistas en la escuela, enfrentan y resuelven diversos problemas que generalmente no son documentados, y construyen y reconstruyen su práctica docente; el compartir sus experiencias con otros, por medio del diálogo y la reflexión crítica, facilitaría la comprensión y problematización de aspectos

significativos de la práctica docente o de otras problemáticas emergentes; esta narrativa de la experiencia, con reflexión crítica y la interexperiencia, puede ser el punto de partida para construcción de nuevos saberes de manera colegiada. Los relatos de las experiencias, desde la voz de los formadores, de manera sistematizada, puede ser narrativa escrita, narrativa audio-visual o narrativa transmedia, para documentar las problemáticas, nuevas propuestas y la memoria histórica de la formación docente.

## Referencias

- Acosta, M., Alarcón, M., Cáceres, R. y Eusse, O. (1996). “Profesionalización de la docencia en el nivel superior”. En Chehaybar, E y Ríos, M. (coord.), *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM.
- Achilli, E. (2000). “Investigación y formación docente”. *Revista Iberoamericana de Educación. Colección Universitas*: Rosario.
- Agenda estadística UNAM. (2016) *Personal académico*. México: UNAM.
- Álvarez, C. (2011). “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa”. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2) 267-279. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- Arredondo, A. (abril-junio, 2007). “Formadores de formadores”. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 23(12), 473 -486.
- Arredondo, M., Uribe, M. y West, T. (1979). “Notas para un modelo de docencia”. *Perfiles educativos*, 3, 3-27.
- Arteaga, P. (2011). “Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado”. México: COMIE.
- Bardallo, M., (2010). *Entre la enseñanza y el aprendizaje. Un espacio de saberes para compartir*. Tesis doctoral. Facultad de pedagogía. Universidad de Barcelona, España.
- Barrón, C. (2015). “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, enero –abril, 13 (1),35 -56.

- Barrón, C. (2013). *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*. Serie Escenarios de Educación. México: Díaz de Santos.
- Barraza, Arturo. (2007). “La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 131-153.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200008>
- Barraza, L., Guzmán, A. (2009). El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango. México: Consejo Mexicano de investigación educativa.  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178922594.pdf>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. & Corenstein, M., (2013) “An Overview of Ethnographic Research in México. An Approach to educational problems”. En Anderson, G. & Montero-Sieburth, Martha. (editores) *Educational Qualitative Research in Latin América. The Struggle for New Paradigm*. USA: Routledge.
- Beillerot, J., (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bertaux, D., (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Ediciones Bellatierra,S.L.
- Botella, F. (10 de septiembre, 2018) Las profesiones del futuro serán digitales, cambiantes, abiertas e imaginativas. Entrevista a Fernando Botella. Educación 3.0. recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/fernando-botella-profesiones-del-futuro/90544.html>

- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación*. Sevilla: Díada.
- Car, W & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez de la Roca.
- Chehaybar, E. (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, E. (2006). “La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVI 219-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- Chehaybar, E., Ríos, M. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: CESU-Plaza y Valdez.
- Chehaibar, L., Paniagua, E. (2009). “XXX Aniversario de Perfiles Educativos”. *Perfiles educativos*, 31 (123), 110-117. Recuperado en 17 de agosto de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100008&lng=es&tlng=es).
- Contreras, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 61-82.
- Contreras, J. (2013). “El Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3)125 -136.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

- Corenstein, M. (1992). *Maestría en Tecnología Educativa. Módulo Investigación Educativa. Unidad 4 Método de Investigación en Educación III: La Investigación Interpretativa Etnográfica. México: Instituto latinoamericano de la Comunicación Educativa.*
- Dabney, M., Thomas, D., Trujillo, M., Washington, M. & Gene, M. (2004). "Method and system for operating a Content Management System. United States Patent". Recuperado 08, 2014, de <http://google.com/patents/US6643663>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente.* Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2002). "Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexiva en la formación docente en el bachillerato". *Perfiles Educativos* 97(98), 6 -25.
- Domínguez, M., Campos, A., González. M. (1985). *Siete discursos de toma de posesión.* México. CESU –UNAM. P 33-43
- Ducoing, P. (2013). "Nociones de Formación", en Ducoing, P. y Fortoul, B. (Coord.) *Procesos de formación 2002 -2011.* Vol. I, México: ANUIES-COMIE.
- Ducoing, P., Fortoul, B. (Coord.) (2013, a). *Procesos de formación 2002-2011.* Vol. I, México: ANUIES- COMIE.
- Ducoing, P., Fortoul, B. (Coord.) (2013, b). *Procesos de formación 2002 -2011.* Vol. II, México: ANUIES- COMIE.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

- Encinas, A. y Mercado, R. (2012). "Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores". *Región y sociedad*, 24(55), 199-226. Recuperado en 23 de marzo de 2014, de <http://www.scielo.org.mx/>
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, Merlin, C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Erikson, E. (1974). *Infancia y Sociedad*: Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Eusse, O., Alarcón, M., Cáceres, R. y Charry, C. (1999). "Escenario futurible de la formación docente". En Chehaybar. E. (coord.), *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: CESU –UNAM -Plaza y Valdez.
- Eusse, O., Cáceres, R. (2005) "Diplomado Formación del docente en educación a distancia". En: <http://formaciondocente.cuaed.unam.mx/>
- Eusse, O., Cáceres, R. (2013) "Diplomado Formación del docente en educación a distancia". En: <http://formaciondocente.cuaed.unam.mx/>
- Eusse, O., Cáceres, R. (2015). "Una práctica formativa para docentes como asesores en educación a distancia: Diplomado: "Formación del Docente en Educación a Distancia"  
<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3746/1/VE13.234.pdf>
- Fernández, C. (25 de marzo de 2019) Balcón de Notables. Miguel Ángel Santos Guerra. "Sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no educadores". *Málaga Hoy*. Recuperado de: [http://www.malahoy.es/malaga/optimismo-podemos-buenos-domadores-educadores\\_0\\_1148285512.html](http://www.malahoy.es/malaga/optimismo-podemos-buenos-domadores-educadores_0_1148285512.html)

- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: ENEPI – UNAM.
- Ferry, G (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativa y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Freidberg, A. (1985) *Un enfoque humanista a la terapia de la pareja*. México, Lima impresores, S.A. de C: V:
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García, M. (2010). “El sentido como fundamento de elección y decisión del docente en su formación” En Anzaldúa, R. (coord.), *Imaginario social: creación del sentido*, México: UPN.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós-Studio.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós Básica.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1997) *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Morata.
- Gimeno, J. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid:

Morata.

Gil, A. (2019) Reforma educativa. Entrevista. IPN. canal 11. 31 de marzo 2019.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González-Casanova, P. (1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. Gaceta UNAM, tercera Época. vol. II, (número extraordinario), Ciudad Universitaria 1° de febrero, de 1971, pág. 2-3

González, F. (2008) “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”. *Revista Diversitas*. Perspectivas en Psicología, 4 (225-243)

González, F. (2010) *Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad*. *Univesitas Psychologica*, 9 (1) 241-253

González, F. (2014). *Motivación, personalidad y subjetividad*. Curso ministrado para estudiantes de Psicología. Diciembre 2013, La Habana, Palacio de las Convenciones. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Tz6gAzpHBUg>

González Gil, T., & Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE Investigación*, 7(45). Recuperado de <http://www.nure.org/OJS/index.php/nure/article/view/485>

González Gil, T., & Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *NURE Investigación*, 7(44). Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476>

- Gorodokin, I. (2006). "La formación docente y su relación con la epistemología". *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (67), 1019-1054. Recuperado en 06 de marzo de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es).
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. España: Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, G. (2007). "Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México". *Perfiles educativos*, 29 (117), 07-40. Recuperado en 17 de agosto de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000300002&lng=es&tlng=es).
- Hernández, F. y Sancho, J. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.
- Hernández, R.; Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F., Clandinin, D., Greene M. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos de narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, S. A.
- Lanz, C., (2012). “El cuidado de sí y del otro en lo educativo” *Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista internacional Iberoamericana y Teoría Social*.17, (56) 39-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231299>
- Marco Institucional de Docencia. México (2003).*Normatividad académica de la UNAM*.<http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm> consultado 18/01/2017.
- Mamaqui, X. y Miguel, J. (2011). “El perfil profesional de los formadores de formación continua en España”. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Sin mes, 1- 32.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, L. (2015). *Las prácticas de los maestros especialistas en educación física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa*. Tesis Doctoral en educación. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. España. <http://uvadoc.uva.es>
- Martínez, R. (1996). “La investigación educativa en México en el contexto Latinoamericano”. En: *La investigación educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mateos, A. (2017). *Mejores maestros, mejores educadores: Innovación y prospectiva en educación*. España: Aljibe.

- Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI editores, S.A. de C.V. CESU-UNAM.
- Mélich, J-C. (2011). “Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)”. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Méndez, A. (2016) *Formación permanente e innovación educativa. La identidad del docente*. España: Editorial Académica Española.
- Memorias UNAM 1983. Dirección General de Planeación.  
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1993/cise.php>
- Menin, Ovide. (2011). “Algunas ideas sobre formación docente universitaria”. *Praxis Educativa* (Argentina.) sin mes 14 -18
- Monereo, C. (2009). “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos”. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* - Septiembre – Diciembre, 52
- Monroy, M. (2014) “El profesor como sujeto autónomo, investigador, intelectual y mediador de procesos educativos”. En: *Formación y Representaciones Docentes*. México: FESI, UNAM.
- Morán, P. (1987). “Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE”. *Perfiles educativos*, (38), 42-50.
- Morán, P. (1999). “La docencia en forma de investigación: Perspectivas de un modelo educativo”. *Revista Encuentro*, 26.

- Moreno, M. (2007) “Experiencias de Formación y Formadores en Programas de Doctorado en Educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) 12. 561-580
- Moreno, T. (2009a). “La enseñanza universitaria: Una tarea compleja”. *Revista de la Educación Superior*, 38 (151) 115-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811007>
- Moreno, T. (2009b). “La evaluación del aprendizaje en la Universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, abril-junio, 4, (41) 563-591.
- Moreno, T. (2013) “Tendencias de formación”. En Ducoing, P. y Fortoul, B. (Coord.) (2013) *Procesos de formación 2002 -2011*. Vol., México: ANUIES- COMIE, pp. 107-152
- Novella, A. (2017) *Impulsando los equipos docentes*. Barcelona: Octaedro.
- Novoa, A. (2009). “Formación de profesores construida dentro de la profesión”. *Revista de Educación*, Lisboa 203-218
- Organización Internacional del Trabajo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). Recomendación Conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la Situación del Personal Docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) con la guía del usuario. París, Francia: OIT y UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>
- Palmero, P. (2010). *La integración de TIC en la Formación Docente inicial: políticas educativas, sentidos y trayectorias formativas de profesores de los institutos de formación docente* (IFD) de la provincia de Córdoba. CONICET. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.14

- Pansza, M., Morán, O., y Pérez. E. (2003) *Fundamentación de la Didáctica*, México, Gernika
- Pérez, G. Guía para la elaboración de proyectos de investigación (documento interno) México.
- Pérez, G. (1987) La formación del docente en la perspectiva del centro de didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. *Perfiles educativos*, octubre –diciembre 38, 5-19
- Perrenoud, P. (2001) “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de tecnología educativa*, 14 (3), 503 -523
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín Del Pozo, R. (1997).” Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos”. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 15 (2),155 – 171.
- Programa de Posgrado en Pedagogía. División de estudios de Posgrado, UNAM. (2016) <http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/programa/pedago.htm#1.1>
- Proyecto de adecuación y modificación del Plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (2016) Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM. <http://madems.posgrado.unam.mx/index.html> consultado 3 noviembre, 2016)
- Reyes, J., Fernández. y Esteva, J. (2007). *Umbral de sombras y destellos. Desafíos educativos de la crisis ambiental*. México, D.F.: Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Rivas. (2008) “La formación y su complejidad semántica”. *Revista de investigación educativa*. 8. Universidad Pedagógica de Durango.

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado en 06 de marzo de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es).
- Rockwell, E. (2009). “La relevancia de la etnografía”. En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2012). “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar”. *Educação & Sociedade*, (33), 120, pp. 697 – 713.
- Rodrigues, L., Sales, R. Morais, K. (2017). “Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional Pedagogical coordinator: influences of training in professional practice.” *Revista Iberoamericana de Educación*, 73 (1) 29-50.
- Rodríguez, E. & Pedraja, L. Percepciones sobre la Gestión del Conocimiento de Directivos Universitarios de Cuatro Universidades Chilenas. *Formación universitaria*. 9. 41-52. 10.4067/S0718-50062016000400006.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/SNTE.
- Sánchez, R. (1990). “La vinculación de la docencia con la investigación. Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)”. *Revista de la educación superior*. (74), 5-50.
- Sánchez, R. (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”. En *Formular proyectos para innovar la práctica educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Santos, M. (1995) *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga. Editorial Aljibe
- Santos, M. (26 de junio de 2017). Sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero no educadores. Entrevistas a Miguel Ángel Santos Guerra. *Málaga Hoy*. Recuperado de: [http://www.malagahoy.es/malaga/optimismo-podemos-buenos-domadores-educadores\\_0\\_1148285512.html](http://www.malagahoy.es/malaga/optimismo-podemos-buenos-domadores-educadores_0_1148285512.html)
- Schugurensky, D. (2017). Freire and the millennials: revisiting the triangle of transformation, rhizome freirean n. 22. Instituto Paulo Freire de España. [www.rizoma-freireano.org/freire-and-the-22](http://www.rizoma-freireano.org/freire-and-the-22)
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, Lee. (1943). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Journal Harvard Educational Review* ISSN 0017-8055, (Online) 1943-5045 (Print).
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011) (Comps). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. 2009.
- Strauss, A., Corbín J. (2002) *Teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2007). *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Buenos Aires: Proyecto CAIE Instituto Nacional de formación docente Colección materiales pedagógicos.
- Suárez, D. & Argñani, A. (2011). "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas". *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 20, (36)

- Suárez, D. (2012). “Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios”. *Revista educación y pedagogía*, 23(61).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Tardif, Maurice, & Moscoso, Javier Nunez. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*,48(168),388-411. <https://dx.doi.org/10.1590/198053145271>
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejeda, A. (2018). *Pablo González Casanova insta en convertir sueños en realidades*. La Jornada (domingo 7 de octubre 2018) <https://www.jornada.com.mx/2018/10/07/politica/012n1pol>
- Tonatto, M., Rebello, M. (2007). “Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica contribuição para formação de professores”. *Educação e Pesquisa São Paulo*. 33 (2), 247- 262.
- Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea].<http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/dossierscomplets/en/culture.pdf> . Actualizado en octubre de 2012. Accedido el 10 de septiembre de 2019.
- Uribe, R. (2009). *El pensamiento médico contemporáneo*. México, D.F.: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for educational Revitalization in the Americas.*PREAL.No.25*

- Vaillant, D. (2013). "Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas". *Revista Española De Educación Comparada*, 0(22), 185-206.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Valiente, P., Góngora, G., Torres, J., y Otero, Y. (2013). "La experiencia cubana en la formación del profesor universitario". *Revista de Docencia Universitaria*. 11(3).
- Vela, F. (2008). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En Tarrés, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Viau, ML. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista mexicana de investigación educativa*, [scielo.org.mx](http://scielo.org.mx)
- Villanueva, O. (2005). "Enfoque biográfico y etnográfico en profesores principiantes". en Medina, P. (Coord.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: UPN/Porrúa.
- Vivar, G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. & Gordo, C.(2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. Recuperado en 18 de abril de 2019, [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=es).
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Supuestos teóricos epistemológicos de la etnografía, en: Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación y etnográfica e investigación acción*. Córdoba Argentina: Brujas.

## Anexo 1

### GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Fecha: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Nombre participante (confidencial): \_\_\_\_\_

Formato: \_\_\_\_\_ Tiempo de grabación: \_\_\_\_\_

Entrevistadora: \_\_\_\_\_

Clave entrevista: \_\_\_\_\_

- 1.- ¿Desde cuándo eres profesora?
- 2.- ¿Cómo llegaste a la docencia?
3. ¿Qué influyó para que decidieras ser profesora? (institución, familia, social, economía.
- 4.- ¿Querías ser profesora? ¿Qué significa para ti la docencia?
- 5.- ¿Cómo llegaste a la formación docente y a la formación de profesores? ¿Qué te impulsó a ser formadora de profesores?
- 6.- ¿Cómo aprendiste a ser formadora de profesores?
- 7.- ¿Cómo te formaste para ser profesora de profesores? ¿Cuál ha sido el camino para lograrlo?
- 8.- ¿Qué orientación tienen los programas que has estudiado? (epistemológica, pedagógica, didáctica)
- 9.- ¿Qué te ha impactó de ellos? ¿Qué te significaron?
- 10.- ¿Esos significados en qué han influido?
  - a) ¿En tu práctica docente?
  - b) ¿En tu formación?

c) ¿En tu persona?

- 11.- ¿Cómo caracterizas tu práctica docente?
- 12.- ¿Ha habido cambios en tu práctica docente? ¿Cuáles? ¿Qué ha influido para que hayas cambiado o transformado tu práctica docente o siempre ha sido igual?
- 13.- ¿Qué significados han impactado tu práctica docente? ¿Cómo?
- 14.- ¿Ha habido algún cambio en el sentido de tu práctica docente?
- 15.- ¿Cuál ha sido el camino para lograrlo?
- 16.- ¿Cuáles han sido las experiencias significativas que han contribuido a tu formación como formadora y en tu práctica docente?
- 17.- ¿Qué conceptualización de formación docente, de formadores de docentes y de práctica docente has construido?
- 18.- ¿Cuál es el papel de la reflexión, la crítica, trabajo colaborativo en tu experiencia educativa?

(Elaboró: Rosalinda Cáceres Centeno 24/02/2015).