



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 8 N° 1 (2023) / Sección Artículos / pp. 1-19 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 27/05/2022 Aceptado: 10/04/2023
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.089>

Configuraciones formativas de los formadores desde sus constructos personales: retos, procesos y experiencias

Trainers' Formative Configurations from their Personal Constructs: Challenges, Processes and Experiences

 **Magaly Hernández Aragón**

Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca,
 Instituto de Ciencias de la Educación,
 Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.
magaly.haragon@gmail.com

Resumen. El estudio de la formación inicial del profesorado realizado al interior de las escuelas normales de México demanda situarla tanto en un espacio social, temporal e institucional específico como también volcar la mirada en los sujetos que la desarrollan, es decir, poner atención en el trabajo efectuado por los formadores. Esta investigación parte de tal reconocimiento, planteándose como objetivo analizar las configuraciones formativas que desarrollan los formadores, con base en sus constructos personales que comunican en los procesos de formación inicial vivenciados al interior de las escuelas normales del estado de Oaxaca (México). El estudio se efectuó desde un enfoque cualitativo, con el uso de la Teoría Fundamentada, empleando la entrevista en profundidad y la observación participante. Se analizaron los procesos formativos de cuatro formadores pertenecientes a dos escuelas normales. Los resultados obtenidos en el trabajo de campo permitieron identificar una acentuada tendencia formativa signada por el modelo de formación docente con perspectiva académica, del cual se derivan tres configuraciones: formación académica reproductiva, formación académica social y formación académica práctica; se precisa la relevancia que cobran los planteamientos personales de los formadores a partir de sus propios constructos pedagógicos y sociales como parte de un colectivo social y profesional.

Palabras clave. Configuraciones formativas, formadores, escuelas normales, formación pedagógica, formación social.

Abstract. The study of initial teacher training carried out within Mexican teacher training schools demands to situate it in a specific social, temporal and institutional space as well as to focus on the subjects who develop it, that is, to pay attention to the work carried out by the trainers. This research is based on this recognition, and its objective is to analyze the formative configurations developed by the trainers, based on their personal constructs that they communicate in the initial training processes experienced within the teacher training schools in the state of Oaxaca (Mexico). The study was carried out from a qualitative approach, with the use of Grounded Theory, using in-depth interviews and participant observation. The formative processes of four trainers belonging to two teacher training schools were analyzed. The results obtained in the fieldwork allowed the identification of an accentuated formative tendency marked by the

teacher training model with an academic perspective, from which three configurations are derived: reproductive academic training, social academic training and practical academic training; the relevance of the personal approaches of the trainers from their own pedagogical and social constructs as part of a social and professional collective is specified.

Keywords. Training configurations, trainers, teacher training colleges, pedagogical training, social training.

Introducción

La formación inicial del profesorado, como todo proceso social, se inscribe en un espacio y tiempo concreto. En tal sentido, para comprender sus condiciones de iniciación y desarrollo, es necesario situar las miradas analíticas en un espacio social, temporal e institucional específico, ya que cada proceso posee concretas condiciones que configuran su *habitus* profesional. Los aportes de investigación que da a conocer este artículo se enfocan en analizar las configuraciones formativas que desarrollan los formadores, con base en sus constructos personales que comunican en los procesos de formación inicial vivenciados al interior de las escuelas normales del estado de Oaxaca (México).

La investigación se efectuó en dos escuelas normales del estado de Oaxaca (México), se trabajó con una muestra de estudio de siete formadores. En el presente texto se muestran los resultados de cuatro ellos, cuyas tendencias formativas tuvieron un mismo patrón: una formación acentuada por la perspectiva académica. El abordaje metodológico se realizó desde la Teoría Fundamentada que posibilitara analizar los alcances formativos que se configuran en las escuelas normales a partir de la actuación de los formadores en sus clases cotidianas.

Los formadores en los procesos de formación inicial

Abordar el estudio de la formación inicial del profesorado desarrollado al interior de las escuelas normales de México, implica inscribirla como una "categoría problematizadora, no cerrada y con cierto grado de provisoriedad" (Gómez-Sollano y Corenstein, 2017, p. 24), lo cual propicia desarticular y articular su estudio, en un primer momento, en tres dimensiones. Una, quién determina el qué de la formación del profesorado; dos, quiénes desarrollan los procesos formativos, esto es, los sujetos concretos que intervienen en el proceso (formadores, estudiantes, autoridades) y tres, el cómo, los dispositivos que se utilizan para el alcance de los fines explícitos e implícitos del proceso de formación de los futuros docentes. Los resultados que se presentan, se enfocan en el segundo aspecto, en los sujetos que inciden, mayormente, en la configuración y desarrollo de los procesos de formación inicial: los formadores.

Las investigaciones realizadas en el campo de la formación inicial del profesorado revelan una falta de consenso en las directrices de, ¿qué formación es la 'adecuada y necesaria' para el profesorado normalista?, ¿qué demandas y necesidades deben de integrarse en sus procesos formativos?, ¿cuáles son las voces que deberían de incorporarse en el diseño y desarrollo de las políticas encaminadas a su formación? (Marcelo y Vaillant, 2018).

Un elemento coincidente en estas interrogantes inacabadas y que ha sido objeto de múltiples y variados estudios, es la función central que posee el profesorado para la educación y, por consiguiente, para la mejora de un país, aunque esta importancia no se reduzca a una relación lineal de profesorado-calidad educativa, sino más bien una situación multifactorial (Medrano et al., 2018).

Sin embargo, pocas son las investigaciones que se han centrado en la figura que va de la mano con la formación del profesorado normalista, es decir, en los formadores de los docentes normalistas.

El profesorado normalista, en función con las políticas educativas mexicanas, transcurre por un proceso de formación formal, denominado formación inicial, la cual brindan principalmente las escuelas normales, en donde la figura del formador desempeña una función clave; Vaillant y Marcelo (2001), denominan a esta figura como profesionales de la formación, esto es, "un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito" (p. 30).

La función del formador es básica en el proceso formativo inicial, toda vez que son los encargados del desarrollo formal que establecen las políticas educativas encaminadas a la formación del magisterio (Vaillant, 2002); comunican las racionalidades y sustentos ideológicos que concentran los currículos en el ámbito tanto pedagógico como social. Debido a ello, una de las preguntas iniciales para conocer el tipo de profesorado que se está formando en las escuelas normales, es cuestionarse por la formación que, a su vez, poseen o 'deberían' de poseer los formadores. Al respecto, Vaillant y Marcelo (2001), señalan cuatro tipos de formaciones que todo formador debe de integrar en su práctica docente, a fin de hacerle frente a la difícil función de enseñar la tarea de enseñar: formación pedagógica, formación en los contenidos disciplinares, conocimiento didáctico del contenido a enseñar, el conocimiento del contexto. Dentro de este punto es necesario precisar que, investigaciones recientes han demostrado también la importancia de la integración del conocimiento tecnopedagógico en el desempeño docente y, por consiguiente, en los procesos formativos docentes respectivos (Cenich et al., 2020; Marcelo et al., 2016).

La formación que demanda un formador de docentes es tan compleja y vasta que no existen recetas para un desempeño eficaz y exitoso, ya que en ello se entretienen una serie de factores de índole política, económica, social, cultural, laboral y profesional (Navarrete, 2015). Además, no necesariamente una excelente formación pedagógica de los formadores garantiza un óptimo desempeño profesional docente y éste no responde a una calidad en la enseñanza. El campo de la formación docente y sus estudios afines, no se mueven en una linealidad y uniformidad, sino en la incompletud e indeterminismos.

Sin embargo, pese a la notoria importancia que representan las investigaciones sobre la función que desempeñan los formadores en los procesos de formación inicial del profesorado, se han identificado vacíos en los estudios enfocados a la figura y función de los formadores, en este caso, de los docentes normalistas.

Vaillant (2002; 2004) evidenciaba este vacío en el ramo de la investigación de la formación docente, planteándolo como poco explicado y menos aún explorado. En México, en los estados del conocimiento 2002-2011, Fortoul et al. (2013) subrayaba la existencia del mismo vacío a más de diez años de producciones de estudios e investigaciones realizados en materia de la formación inicial del profesorado. Recientemente, dicho vacío ha sido ratificado por Fragoza et al. (2018) al afirmar que las investigaciones sobre la formación inicial se han concentrado en los estudiantes que aspiran a ser docentes o en aquellos que transitan de ser estudiantes a ser profesores noveles; no obstante, poco se ha dicho e investigado sobre los formadores de docentes y, menos aún, en específico, de los formadores normalistas.

Lo anterior revela la importancia de situar a la figura del formador como objeto de estudio durante los procesos de formación inicial del profesorado, comprometiendo el planteamiento de interrogantes que permitan detonar el análisis de sus funciones, procesos, retos y experiencias con

base en una mirada interna (hacia dentro) del trabajo docente, situando a la formación inicial como un proceso de construcción personal que dé cuenta de los significados individuales y sociales que elaboran, transforman y comunican los formadores como sujetos sociales e históricos (Contreras, 2010).

De acuerdo con Castañeda (2009), los procesos de formación que emprenden los formadores pueden ser concretados en lo que muchos autores han denominado tradiciones, modelos o trayectos formativos (Pérez, 2013; Carrera, 2000; Liston y Zeichner, 1987; Davini, 1997; Pasillas, Serrano y Ducoing, 1996, 2004), mismos que dan cuenta de "modelos de pensamiento y acción que establecen pautas de relación con el saber, proponen estrategias y procedimientos metodológicos y definen la función del profesor en la enseñanza" (p. 37). De ahí que cada trayecto, modelo o tradición refleje un constructo social e histórico, pero también posicionamientos personales y profesionales sobre el ser docente, los cuales se comunican en las interacciones sociales sostenidas en los procesos formativos desarrollados.

En el presente estudio, para adentrarnos al análisis de los procesos de formación inicial que desarrollan los formadores de dos escuelas normales del estado de Oaxaca, se seleccionó la propuesta de clasificación de los modelos de formación docente de Pérez (2013), a saber: *académica, técnica, práctica y de reconstrucción social*.

La formación docente desarrollada desde la *perspectiva académica*, se centra en la formación para la enseñanza disciplinaria; la enseñanza, es concebida como "un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública acumulada por la humanidad" (Pérez, 2013, p. 400). Por lo tanto, la función primordial del profesorado es la de transmitir conocimientos y de cultura pública, es visto como un especialista en las diferentes disciplinas.

Desde la *perspectiva técnica*, la actividad del profesional docente se sustenta desde una racionalidad técnica, como herencia del positivismo; en este sentido, el docente es concebido como un técnico que "aprende conocimientos y desarrolla competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica" (p. 403). Su función es de tipo instrumental encaminado únicamente a ejecutar teorías y técnicas científicas. De ahí que, desde la perspectiva técnica, la formación del profesorado se reduzca al entrenamiento basado en competencias del saber enseñar, toda vez que su función es técnica y aplicada, no intelectual o científica.

La formación docente, desde la *perspectiva práctica*, parte que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios específicos signados por el contexto, cargado de conflictos de valor y posicionamientos éticos y políticos. Desde esta perspectiva, el docente es concebido como un artesano, artista y profesional clínico. Por consiguiente, la formación del profesorado se dirige hacia el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

Finalmente, la formación docente desde la *perspectiva de reconstrucción social*, concibe a la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social signado de un carácter ético; el profesorado, por su parte, es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica dirigida al desarrollo autónomo y emancipador de los actores educativos. Dentro de este planteamiento, la formación del profesorado es pensada desde la justicia, igualdad y emancipación social, aterrizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrolla el docente.

Dado los alcances que componen dichos modelos, en esta investigación se integraron con los enfoques de formación docente: reproductivo y transformativo. El primer enfoque posiciona a la formación docente como un *dispositivo reproductor* de las ideologías y ordenamientos sociales hegemónicos, encargándose de seleccionar, reproducir, distribuir y legitimar las estructuras de

pensamiento y actuaciones profesionales que permitan desempeñar las funciones de reproducción cultural otorgada (Bourdieu y Passeron, 1996; Giroux, 1993; 2014; Popkewitz, 2010). En el segundo enfoque, por su parte, la formación docente es concebida y desarrollada como *espacio de resistencia*, ubicándola como un proceso complejo con nuevas miradas y comprensiones a las prácticas escolares desarrolladas al interior de las instituciones formadoras de docentes, sitúa al docente como un *intelectual transformador*, orientando por el desarrollo de facultades críticas, propositivas, históricas y emancipadoras (Apple, 2012; Freire 2007; 2012; Giroux, 1993; 2014).

Por ende, colocar la mirada analítica en los procesos de formación inicial a la luz de los distintos enfoques y modelos docentes que se configuran, posibilita otorgar sentido a preguntas como, ¿qué función desempeñan los formadores durante los procesos formativos?, ¿cómo conciben su función de ser formadores?, ¿cuáles son sus concepciones sobre las funciones pedagógicas y sociales de la docencia?, y ¿cómo impactan dichas concepciones en los procesos formativos que despliegan en su desempeño profesional?

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 2008), con el uso de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), empleando la entrevista en profundidad y la observación participante.

Participantes

La investigación se realizó en dos de las once escuelas normales del estado de Oaxaca, México: la escuela normal "A" y la escuela normal "B". Se empleó el *muestreo teórico* (Taylor y Bogdan, 2008), en función de lo anterior, la muestra se configuró de acuerdo con los siguientes criterios:

1. En cada escuela normal, se seleccionaron tres materias con base en los alcances formativos que éstas poseen en el proceso de formación profesional del futuro docente normalista.
2. Las materias se eligieron de acuerdo con su oferta brindada en el semestre impar correspondiente al mapa curricular del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria; dado los tiempos en que se realizó el trabajo de campo: primer, tercer, quinto y séptimo semestre.
3. Cada materia elegida tenía asignado a un formador que impartía dicha materia, mismos que se situaron como sujetos de estudio

En el presente artículo se da a conocer los hallazgos identificados de cuatro formadores ubicados en tres materias (tabla 1).

Tabla 1

Formadores participantes

Escuela normal	Formadores	Asignaturas	Semestre
"A"	Formador "A"	El sujeto y su formación profesional como docente	Primero
	Formador "B"	Trabajo docente e innovación	Quinto
"B"	Formadora "D1" y Formador "D2" ¹	El sujeto y su formación profesional como docente	Primero

Categorías de análisis

El proceso de construcción de las categorías que permitiera dar contenido a los instrumentos de investigación, dirigir la pauta de sistematización correspondiente y el análisis de la información obtenida, se realizó con base en la configuración de cuatro categorías analíticas: códigos pedagógicos, códigos sociales, formación docente reproductiva y formación docente transformativa. Dichas categorías se concretaron en tres elementos de las prácticas pedagógicas: discurso docente, enseñanza y evaluación de los aprendizajes (Bernstein, 1997).

Partiendo de la complejidad que revisten los procesos de formación inicial, en el presente estudio se realizó una interrelación categorial, a saber: los modelos de perspectivas de formación docente: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social (código pedagógico) (Pérez, 2013) se relacionaron con el modelo de formación social reproductiva (Bourdieu y Passeron, 2019; Giroux, 1993, 2014; Popkewitz, 2010) y el modelo de formación social transformativa (código social) (Apple, 2012; Freire 2007; 2012; Giroux, 1993; 2014;), como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Interrelación categorial

Categorías	Categorías (Enfoques de formación docente)	Subcategorías (Modelos de perspectivas de formación docente)	Códigos teóricos					
			Prácticas pedagógicas					
Códigos pedagógicos y sociales	Formación reproductiva	Perspectiva académica	Discurso docente	Saber académico	Enseñanza	Estrategias de enseñanza	Evaluación de los aprendizajes	
		Perspectiva técnica		Saber técnico		Intervenciones de los estudiantes		
		Modelo de formación social reproductivo		Saber práctico		Tareas escolares		
	Formación transformativa	Perspectiva práctica		Saber de reconstrucción social		Enseñanza		Actividades extraclases
		Perspectiva de reconstrucción social						Material solicitado para las prácticas
		Modelo de formación social transformativo						

Fuente: Elaboración propia

¹ La asignatura de "El sujeto y su formación profesional como docente" en la escuela normal "B" fue desarrollada por dos formadores en tanto se trabajaba en forma de módulos: una, abordaba la parte teórica y el otro, la parte práctica.

Procedimiento y análisis de datos

Se realizó un total de cinco observaciones participantes y tres entrevistas a formadores durante el periodo comprendido de septiembre a diciembre de 2019. Para sistematizar la información con base en la interrelación categorial construida, se procedió a realizar el proceso de *codificación* con las tres fases que contempla la Teoría Fundamentada: la *abierta*, *selectiva* y *teórica*. Es decir, se analizó toda la información recabada tanto de la entrevista como de las observaciones participantes por cada formador (codificación abierta); posterior a ello, se seleccionó aquella información que diera cuenta de las categorías y códigos teóricos, antes mencionados (codificación selectiva); finalmente, se relacionó lo identificado de los datos empíricos con las implicaciones teóricas que conlleva cada hallazgo (codificación teórica), que permitiera la construcción de los resultados de la investigación.

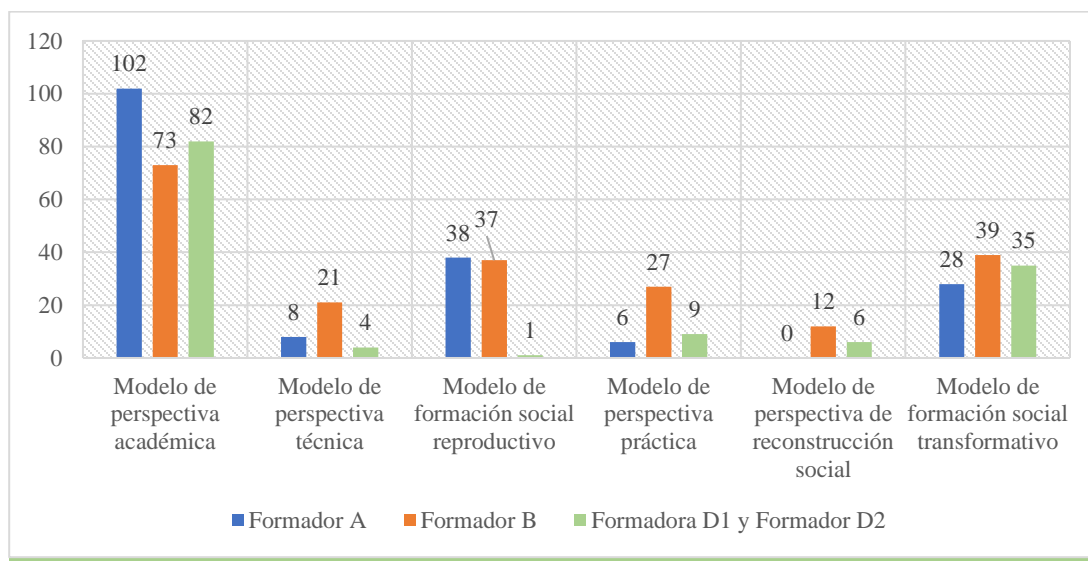
Para el proceso de codificación se empleó el software de análisis cualitativo, Atlas.ti. Se analizaron cada uno de los textos derivados de las entrevistas y clases observadas de los cuatro formadores, se le asignó un nombre específico a cada elemento de las prácticas pedagógicas (códigos teóricos) en función de los modelos docentes a los que pertenecían; por ejemplo, "Discurso docente/FS Transformativa", "Discurso docente/Modelo de perspectiva académica", "Estrategias de enseñanza/Modelo de perspectiva académica", "Intervención de los estudiantes/FS Reproductiva" y así sucesivamente. Resultado de ello, se concentraron todos los registros de los códigos teóricos obtenidos por cada modelo de perspectivas de formación docente: perspectiva académica, perspectiva técnica, modelo de formación social reproductivo (formación reproductiva), perspectiva práctica, perspectiva de reconstrucción social y modelo de formación social transformativo (formación transformativa); derivado de la interrelación categorial mostrada en la tabla 2. Lo anterior a fin de identificar claramente las tendencias formativas de los cuatro formadores pertenecientes a dos escuelas normales del estado de Oaxaca (México). Consecuente de dicho análisis, se construyeron tres configuraciones formativas emergentes a la luz de los datos empíricos obtenidos y del análisis realizado con el contraste de los aportes teóricos existentes.

Resultados

De acuerdo con la interrelación categorial se realizó un concentrado de los registros de los códigos teóricos totales que posibilitará dar cuenta de los procesos de formación docente predominantes en los desempeños de los cuatro formadores, a partir de los modelos de perspectivas de formación docente, como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Tendencias formativas de los formadores



Fuente: elaboración propia.

Con base en los resultados presentados en la Figura 1, se puede notar que los procesos de formación inicial que desarrollan los cuatro formadores normalistas con los estudiantes se encuentran signados por una clara tendencia del *modelo de formación con perspectiva académica*. Por tanto, el interés formativo predominante se enfoca en la enseñanza de conocimientos de tipo pedagógico, académico, disciplinario y/o de cultura general dirigido a la formación de un *habitus docente* con fuerte presencia de un dominio académico; el saber predominante es el 'saber disciplinario', sustentado en un 'saber saber' (Pérez, 2013).

En este sentido, se advierte la acentuación de una configuración formativa de tipo pedagógica-disciplinaria y de conocimientos especializados que compete al área de la profesión docente, colocando a la enseñanza como el saber enseñar los contenidos propios de la disciplina que se desarrolle en un salón de clases; por ende, el estudiante normalista es formado como un intelectual y especialista en la enseñanza de las disciplinas que establecen los planes y programas de estudios oficiales.

Como se puede apreciar, la trayectoria formativa del formador "A", estuvo acentuada por una fuerte tendencia hacia el modelo de formación docente con perspectiva académica, acompañado por un subrayado énfasis del modelo de formación social reproductivo; dicha articulación entretajeron complejos procesos formativos dirigidos a promover una formación académica de los estudiantes apegados a lo establecido en los planes de estudios, pero con un vacío crítico y reflexivo que posibilitara fomentar la construcción de un pensamiento docente pedagógico y socialmente sostenido.

El formador "B" marcó una tendencia enfatizada también por un modelo de formación con perspectiva académica, pero seguido por un modelo de formación social transformativo y, muy cercanamente por el modelo de formación social reproductivo; la razón aparentemente

contradictoria de la intersección de estos dos últimos modelos, obedece a que cada uno se constituyó en dos momentos distintos de los procesos formativos desarrollados. Los procesos formativos que desarrolló este formador se desplegaron en dos momentos. El primero se caracterizó por el desarrollo de la parte teórica y el segundo, por el abordaje de las prácticas profesionales. Durante la parte teórica, el formador tuvo un fuerte predominio del modelo de formación social reproductivo, como se fundamentará en líneas posteriores; condición que se muestra distinta a partir del desarrollo de las prácticas profesionales, ya que es en este segundo momento cuando el formador se enfocó a promover en los estudiantes normalistas cierta sensibilidad e involucramiento con la comunidad que les posibilitara entender que la docencia no se reduce a un salón de clases, sino se implica en toda la comunidad.

Por su parte, los procesos de formación inicial dinamizados por la formadora "D1" y el formador "D2", se encuentran orientados por un modelo de formación con perspectiva académica pero con acentuadas articulaciones del modelo de formación social transformativo, lo cual le imprime un específico matiz caracterizado por el desarrollo de los temas teóricos con la promoción de la identificación y fortalecimiento de la identidad originaria de los estudiantes, así como la mirada articulada y social entre lo teórico y práctico.

En función de lo expuesto y, pese a que los cuatro formadores tuvieron mayoritariamente la tendencia de formación con perspectiva académica, sus procesos de formación inicial tomaron alcances distintos, debido a las implicaciones derivadas de la correlación con los otros modelos de formación docente que les acompañaron, así como también derivado de la influencia de componentes personales, profesionales e institucionales. Razón por la cual, en concordancia con los hallazgos aportados con este estudio, se han construido tres tipos de configuraciones formativas derivadas de la tendencia de formación académica prevaleciente en los procesos formativos que han constituido los cuatro formadores normalistas como sujetos de estudio, a saber: formación académica reproductiva, formación académica social y la formación académica práctica.

Formación académica reproductiva

Este tipo de configuración formativa, acuñada por el formador "A", se caracterizó por la promoción de participaciones en los estudiantes normalista con base en los temas establecidos en su materia acorde con el plan de estudios. Dicha tendencia formativa quedó de manifiesto incluso desde la entrevista misma, ya que la finalidad que perseguía este formador en los estudiantes era que:

[...] puedan aprender a partir de un análisis, no que me reciten las lecturas, no que me las pasen exponer y dejarlos ahí, sino que lo analicemos través de casos que les pongo, algunas preguntas detonadores, que me responden, que les vuelvo a replantear la pregunta, les vuelvo a cambiar el contexto para que puedan entender y analizar principalmente [...] (EFA²).

Dicha intencionalidad manifestada por el formador no se reflejó del todo en el desarrollo de sus clases, debido a que los análisis que promovía se quedaban en un plano teórico, sin argumentación crítica, analítica y reflexiva. Lo prioritario era la promoción de participaciones constantes por parte de los estudiantes. Observándose ello de manera sistemática, desde la primera clase observada, en tanto el formador "A" da inicio con el planteamiento de la pregunta, ¿por qué queremos ser o quieren ser profesores?, para abordar dicha pregunta, escribe en el pizarrón la frase "hoy la escuela enseña

² Entrevista formador "A"

contenidos del siglo XIX, con maestros del siglo XX con alumnos del siglo XXI", solicitando la participación de los estudiantes:

[...] una de las estudiantes alzó la mano y participó diciendo que la frase se refería a que hay maestros que enseñan cosas que ya no son actuales, otra estudiante participa diciendo que no se puede enseñar algo que no se ha vivido o sabido, el formador "A" le agradece y vuelve a girar la ruleta en su iPad, la estudiante que le toca, participa diciendo que los maestros tienen que estar actualizados porque los tiempos cambian y también los estudiantes [...] (OCFA1³).

La base del aprendizaje se sitúa en que los estudiantes se encuentren constantemente participando, expresando sus opiniones sobre los temas abordados. Durante las clases observadas, dichas participaciones se enfocaban en el análisis de las implicaciones de la docencia, notándose la ausencia de una intervención analítica sustancial por parte del formador:

[...] vamos a comenzar con una preguntita, imagínense, [...] y pregunta, ¿qué tipo de maestro se necesitaría dentro de 70 años?, los estudiantes empiezan hablar en voz alta diciendo que ya no habría maestros porque la tecnología lo suplantaría, el formador "A" vuelve a repetir la pregunta [...] una estudiante responde que como ahora se ve que la tecnología va avanzando muy rápido, que ella piensa que habría un robot maestro, [...] o que quizás ya no vendrían los niños a las escuelas, ya todo sería desde sus casas, pues se tendría una tecnología muy avanzada [...], otro estudiante indica que "a partir de la revolución industrial, el hombre ha tenido un desarrollo sumamente increíble y que sí es posible que ya no haya maestros [...] (OCFA3⁴).

Dicho esquema de participación estuvo mediado por una formación social reproductiva, toda vez que, durante el tiempo que se establecieron las participaciones, el formador "A" no intervino para emitir un comentario, una puntualización, un posicionamiento que permitiera un nutrido intercambio de ideas, un diálogo argumentativo entre formador y estudiantes; por consiguiente, las participaciones de los estudiantes quedaron en un plano muy genérico, no existió un diálogo reflexivo y analítico entre ambas partes.

Su discurso social sobre la mirada que le brinda a la formación, se signó por una marcada influencia de su formación como ingeniero en computación, toda vez que en una de las clases observadas cuando se analizaba la pregunta de "¿qué sujetos queremos formar?", el discurso del formador "A" giró en torno a mencionar que "hay otros países en donde se enseña de manera distinta, ven al niño de otra manera, enfocado a los tiempos en los que viven, actualmente en los países desarrollados ya les enseñan robótica, ya les enseñan lenguajes de programación; pero acá en los llamados tercer mundo [...]" (OCFA1).

La mirada que se le brinda a la formación que 'debería' de brindársele a un niño en nuestro país, deja de lado el análisis complejo de la formación desde una perspectiva pedagógica, emocional, social, histórica, política y sobre todo cultural. Esto es, no le brinda una mirada pedagógica contextualizada con elementos sociales, culturales y/o lingüísticos a la función pedagógica y social de los docentes normalistas en la formación de la niñez mexicana, solo lo aborda desde una perspectiva de corte económico-tecnológico.

Del mismo modo, en otra clase, como continuidad a la discusión de ¿qué maestros necesitaremos dentro de 70 años?, el formador "A", anotó en el pizarrón otra pregunta, "¿cómo sería un maestro dentro de 70 años en Oaxaca?" (OCFA3). La participación de los estudiantes se dirigió únicamente a la parte económica del estado:

³ Observación de clase 1 del formador "A"

⁴ Observación de clase 3 del formador "A"

[...]varios estudiantes levantan la mano para participar, se indica el orden para participar, el primer estudiante expresa que México para dentro de 70 años sí tendría algo de avance, que quien sabe si en Oaxaca, porque estamos en el estado más pobre de México, [...] (OCFA3).

Lo interesante es que la intervención del formador "A" al respecto, fue en la parte de la desaceleración económica de México y no enfocado al tipo de docente que se necesitaría, que era el punto central del tema y de la clase:

[...] se le da la palabra a otra estudiante, ella plantea que México está por debajo de todos los países y que en 40 años podremos rebasar a solo cuatro países que están por encima [...] el formador interviene aludiendo que sí es cierto, que para que México llegue hasta arriba le tomaría 370 años, aunque eso no sería posible porque los demás países siguen avanzando [...] (OCFA3)

En esta clase, de igual manera, no se ahondó en las intervenciones de los estudiantes relacionadas con la pregunta planteada que permitiera reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas, sociales, culturales y no solo económicas que requería este cuestionamiento; por el contrario, se dirigió a proponerles, que si les da tiempo, les enseñaría a hacer un robot, cuando no era parte del análisis central abordado:

[...] otra estudiante expresa que, además, si se toma en cuenta que nuestra moneda está devaluada y que para mantener a un robot no alcanzaría, se necesitaría de mucha economía. El formador "A" les plantea que, si se presta, después les enseñaría a hacer un robot [...] (OCFA3)

Se advierte que la intervención del formador "A" no se ubica en el tema central de la clase y no propicia un diálogo analítico entre los estudiantes y él. Es importante precisar que los procesos formativos que despliega el formador va, en cierta medida, con los objetivos que él se plantea, dirigido más al cumplimiento de lo que le indican los planes de estudios: "[...]cómo hacer que mis estudiantes, me pueda sentir que si he logrado lo que los programas me dicen de los contenidos, de las competencias, de los objetivos [...]" (EFA).

Su intencionalidad formativa se restringe al cumplimiento temático y desarrollo de competencias que le establecen los planes y programas de estudios, no realiza un aporte, anexo o ajuste de acuerdo con las condiciones pedagógicas, sociales y culturales que demande la profesión docente, el grupo de estudiantes, la institución o la sociedad en general. Condiciones que posibilitan identificar el actuar de este formador dentro del perfil ejecutor dirigido al cumplimiento de los objetivos programáticos sin la integración de cambios o ajustes en lo establecido en los planes de estudios; por lo tanto, su proceder no se caracteriza por toma de decisiones y acciones flexibles que favorezcan su adaptación a las condiciones sociales y educativas a fin de promover o lograr un mejor impacto formativo en los estudiantes (Di Pizzo y Cabrera, 2021).

Sin embargo, cabe señalar que el desempeño del formador "A" no se mantuvo estático, toda vez que tuvo una presencia, no reiterada pero sí significativa, de una formación social transformativa al mostrar un incuestionable respeto por su función como formador, se esmeraba en planear sus clases, procuraba tener dominios teóricos acerca del tema abordado; diseñó recursos didácticos digitales para promover participaciones; mostró flexibilidad y apertura con determinadas situaciones que se le presentaron en el salón de clases con sus estudiantes; diversificó las formas de evaluación, se expresó siempre dispuesto al diálogo y negociación con sus estudiantes (Freire, 2007; Giroux, 2014).

Es necesario puntualizar que fue el primer acercamiento que tuvo el formador "A" con una materia de corte psicopedagógico, debido a que su experiencia se basaba en materias relacionadas con las matemáticas o el campo tecnológico; no posee una formación docente normalista, es ingeniero en

computación y tampoco tiene una experiencia de ser profesor en servicio (haber dado clases en educación primaria). Su ingreso como formador a la escuela normal se debe al factor de 'herencia de plazas', apreciándose la influencia que ejerce el factor de gestión administrativa, aunado al factor político-sindical en los procesos que se desarrollan en la formación inicial de los futuros docentes normalistas. Con ello queda evidenciada la importancia de brindarle una mirada compleja al análisis de una práctica docente tanto en su construcción como en su desarrollo. No existe práctica docente perfecta, sino incierta, como lo es la misma naturaleza de la persona que la ejecuta.

Formación académica social

La formación académica social se constituyó a partir de los procesos formativos desarrollados por el formador "B", quien posee una amplia experiencia docente como profesor de educación primaria y como formador normalista, en total cuenta con 37 años de servicio.

Esta configuración formativa se identificó por la conjugación de dos momentos formativos. El primero se desarrolló con un claro enfoque de formación académica, promoviendo que los estudiantes supieran realizar fichas y hacer citas en el sistema APA:

El formador "B" anota en el pizarrón los puntos a abordar en la clase, que consta de cuatro puntos: Estudio/fichaje, Proyecto diagnóstico, Lectura voz alta y Aumentar la lectura y escritura [...] establece que comenzarán con el fichaje, pues le interesa que aprendan a fichar y sobre todo a citar en formato APA. (OCFB1⁵).

En las clases se nota una tensión entre lo que el formador "B" desea desarrollar o transmitir y lo que realmente los estudiantes integran en su proceso formativo, ya que sus estrategias didácticas implementadas se basaban en que los estudiantes pasen a presentar sus avances de citación; sin embargo, no hubo una respuesta positiva por parte de éstos: "[...] la mayoría de los estudiantes no ponen atención, se encuentran revisando su celular o bien platicando entre ellos [...] El formador B empieza a pasearse por todo el salón [...]" (OCFB1).

Tal comportamiento de los estudiantes persistió durante todo el primer momento formativo. Por su parte, la actitud del formador "B" era pasiva, su interacción con los estudiantes no era activa ni didáctica. Dentro de este primer momento, también se incentivó una formación con perspectiva técnica, ya que se enfocó en promover en los estudiantes actividades de movimiento físico y de vocalización; así como actividades de lectura en voz alta. Con estas actividades se logró atraer la atención de más estudiantes (OCFB1) y el formador interactuó más con ellos y éstos se relajaron un poco. Con esta acción, también se remitía una concepción del 'ser docente' enfocado al 'saber enseñar', desarrollando ciertas habilidades que éstos deben de tener para una adecuada enseñanza, como el manejo de la voz y la lectura en voz alta.

En el segundo momento formativo de las clases del formador "B", que fue el que cobró más sentido formativo tanto en los estudiantes normalistas, como el formador mismo, se integraron actividades relacionadas con la organización de la práctica escolar que realizaron los estudiantes en comunidades del estado de Oaxaca (México). Les solicitó a los estudiantes la realización de un taller con los jóvenes, padres o madres de familia de la comunidad en donde efectuarían sus prácticas, como una actividad extracurricular, encaminado a colaborar con la economía o con algo en la comunidad:

⁵ Observación de la clase 1 del formador "B"

[...] el formador "B" les dice que de esa lista para los talleres que hacen, harán tres clasificaciones: 'económico y no económico; fáciles y difíciles; posibles y no posibles'. De esa clasificación hay que preguntarle a las mamás, papás, niños, jóvenes, adultos mayores, etc., dependiendo a quién irá dirigido su taller, ¿si tienen tiempo y si pueden pagar los materiales que se ocuparán? [...] (OCFB2⁶).

Es preciso referir que esta actividad "extra" de los talleres que el formador les pide a los estudiantes, obedece a su interés que éste tiene por el hecho que posean experiencias directas o cercanas con las comunidades, en donde se involucren y se comprometan tanto con su trabajo docente como con la comunidad. Esto último toma significado, ya que durante la entrevista, el formador "B" pudo compartir que esa actividad era parte de la formación que a ellos le brindaron cuando él estudiaba para ser profesor:

[...] cuando yo me formé como maestro había todavía un poquito de esa visión mística del ser maestro, entonces en mi plan de estudios, había una materia que todavía se llamaba 'tecnologías', llevábamos lo que tenía que ver con 'industrialización y conservación de alimentos' [...] para que nosotros lo pudiéramos trabajar en las comunidades para aprovechar sus recursos [...], entonces los maestros debíamos de involucrarnos en las comunidades para que aprendieran a manejar todos estas posibilidades de facilitar o favorecer la economía familiar, ese es el objetivo central [...] (EFB⁷).

Se subraya la influencia de la propia experiencia formativa y laboral para la planeación de las prácticas escolares que los estudiantes desarrollaron, compartiendo sus conocimientos y aprendizajes obtenidos, así como sus concepciones que posee de la relación que debe de existir entre el docente y la comunidad. Con esta actividad, los estudiantes mostraban gran interés por la cuestión logística de las mismas: duración, costos, transporte, entre otros. Por su parte, el formador respondía todos los cuestionamientos, sonreía y se mostraba accesible con sus peticiones:

[...] los estudiantes preguntan sobre cuándo y cómo se van a ir, el formador "B" les dice los periodos de las prácticas [...] Los estudiantes solicitan que hablen sobre la práctica, de dónde van a salir y cuánto van a necesitar de dinero. El formador les proyecta un formato que van a utilizar para sus prácticas. [...], va nombrando comunidad por comunidad, precisando los precios y los lugares en donde sale el transporte para la comunidad. De igual manera, les indica lo del hospedaje que ha gestionado en cada comunidad. Todos los estudiantes guardan silencio y plantean preguntas [...] (OCFB2).

El ambiente pedagógico-didáctico del segundo momento formativo, se tornó distinto, toda vez que los estudiantes prestaban atención, participaban y preguntaban al formador sobre dudas en la organización y desarrollo de la práctica escolar; era evidente que su atención recaía en las prácticas que iban a desarrollar en comunidades. Es posible que los estudiantes se sintieran motivados debido que era la primera vez que iban a ir a comunidades rurales a realizar sus prácticas, pues las anteriores habían sido en zonas conurbadas; además, porque a decir del formador "B", fueron los propios estudiantes los que solicitaron realizar dichas prácticas en comunidades, fuera de la ciudad. Esto, en parte, convoca a pensar cierto grado de conciencia y compromiso social con su propia formación práctica, debido a que el campo de trabajo donde se insertarán, en un futuro, será en este tipo de comunidades.

Al respecto, es necesario reconocer la importancia que desempeña la formación inicial en el desarrollo de una actuación docente, toda vez que configura la mirada y construcción de un

⁶ Observación de la clase 2 del formador "B"

⁷ Entrevista formador "B"

desarrollo profesional como docente y el impacto que éste posee en la formación de los estudiantes. Aunque, como él mismo lo aclara, no es una condición determinante, debido a que, efectivamente, "la docencia se construye en el camino" (EFB), existiendo docentes que poseen un excelente desempeño y compromiso sin tener una formación inicial en el área de la docencia, pedagógica o una formación normalista.

La importancia que le otorga el formado "B" a la experiencia que debe tener un formador como docente de educación primaria o haber sido docente en servicio, obedece a que para él, la función de un formador, es "ser muestra [...] ser fuertes ejemplos en los jóvenes [...], ser ejemplos en ellos, si yo digo que deben de ir al aula, es que yo también puedo mostrarme en el aula" (EFB). Comprendiendo que él, no se le puede enseñar a los futuros docentes como ser docentes, si no se ha tenido la experiencia de haber estado frente a grupo, toda vez que como bien plantea Freire (2012), "enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo" (p. 34).

Al formador le interesaba que los estudiantes comprendieran (con una vivencia real), la importancia que representa el involucramiento con la comunidad, con el contexto, ya que solo así se forma y construye una mirada social, una responsabilidad en y con la sociedad, ya que como plantea Freire (2007) "necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política" (p. 83):

[...] la relación del contexto con el trabajo docente es fuerte, pero también uno tiene que participar construyendo permanentemente, [...] el papel del maestro no es solamente entrar al aula, el papel del maestro es reconocer el medio, reconocer los potenciales e incorporar los potenciales [...] Es muy importante mantener relaciones cordiales con el contexto, con el medio, cuando digo contexto me refiero con el contexto social, histórico, cultural, hasta con el contexto geográfico (EFB).

De ahí que se comprenda que el discurso del formador "B" sea, también, tendiente a una visión transformativa, debido a que cuando se le preguntó ¿cómo identifica que un estudiante está aprendiendo?, aparte de mencionar los tradicionales criterios de evaluación de los aprendizajes, se dirigió a la cuestión de cuando los estudiantes se apropian de su función como ser docentes, al señalar "que uno mismo ve la mirada, el discurso, el escrito del joven, cuando ya se va involucrando, en sus emociones, cuando va contando que está haciendo, cómo le va resultando, entonces sus discursos ya no son contra la carrera, sino que son desde dentro de la carrera" (EFB).

En este mismo tenor, para él, en la profesión docente "se requiere sensibilidad para poder llegar al corazón del grupo, al corazón de ellos y puedan empezar a ver en este trabajo, en esta profesión que se requiere también amor más que conocimiento académico" (EFB). Razón por la cual, el formador "B" mostraba cierta preocupación que un estudiante, en este caso, normalista se encuentre "desconectado de una realidad, que está más enganchado a una realidad virtual en vez de una realidad real" (EFB); por eso, también la inquietud e interés porque tuvieran un encuentro con la realidad educativa que se viven en las comunidades.

Formación académica práctica

Este tipo de configuración formativa fue concretada en los desempeños docentes de la formadora "D1" y el formador "D2", los cuales no son de origen normalista pero han desarrollado una formación en posgrados en el ámbito educativo, en el caso del formador "D2" es un docente hablante de la lengua chinanteca.

Un eje transversal en esta configuración formativa fue relacionar el contenido o actividad académica solicitada al estudiante con su contexto familiar o comunitario inmediato y mediato. Así por ejemplo, para el desarrollo del tema de 'historias de vida', la formadora "D1" y el formador "D2", solicitaron a los estudiantes la realización de un 'árbol genealógico con fotografías' y un 'relato de vida', a través de estas dos actividades, abordaron los elementos teóricos del tema de 'historias de vida'. Al mismo tiempo que, a decir del propio formador "D2", les permitió promover los 'asuntos identitarios' de cada estudiante:

[...] se ponen ejemplos de cómo podrían describir sus primeros 18 años de vida [...], cuya descripción abarque tanto experiencias personales, familiares como académicas, de acuerdo con las dimensiones explicadas [...] Se les recuerda que tienen que poner títulos y subtítulos en donde se integren experiencias más significativas que han vivido en su familia, en su comunidad [...] (OCFD1-D2).

Dicha actividad y la forma en cómo lo trabajaron ambos formadores cobra sentido, si se considera que, como formadores de la escuela normal "B", parten de una base conceptual y cultural acerca de poner en el centro al docente como persona, considerándose como un 'originario docente' y no solo un 'docente originario'; adquiriendo más fuerza su pertenencia cultural-comunitaria, acompañada de una formación como docente:

Hay una premisa que discutimos desde la parte conceptual, que ellos entiendan (los estudiantes) que hay un originario y toda esa carga cultural-lingüística, que es parte de una comunidad, que asume también la dinámica de todas las reglas de convivencia que suceden en la comunidad, ese es el originario, pero también el originario que tiene un apellido que quiere ser docente, entonces trabajamos con esas dos vertientes, ¿nos vemos como docentes originarios o como originario docentes?, [...] ponemos en el centro un poquito a la persona con toda esa carga y les vamos dando esas herramientas para la docencia [...] (EFD2⁸).

Otro de los ejes transversales durante la clase fue la relación que hacían con los alcances de una formación con perspectiva práctica, ubicando la clase como escenario de preparación para indicar lo que se tenía que hacer en las prácticas profesionales. Los temas fueron abordados en función de las prácticas que los estudiantes estaban, en ese momento, próximos a realizar. Ambos formadores mostraron una preocupación y ocupación por las prácticas que iban a efectuar, sobre todo porque era la primera vez que comenzaban su trayecto formativo de las prácticas escolares:

El formador "D2", expresa que es importante que conozcan la escuela, porque eso es lo que van a ir hacer en sus observaciones de las prácticas [...] La formadora "D1" les dice que "se acuerden que la 'investigación etnográfica' es su acordeón para su práctica" [...] (OCFD1-D2).

La importancia que le brindaban a las prácticas escolares, la relación que hacían de ésta en los temas teóricos y con el reconocimiento de su identidad cultural originaria, respondió, en parte, a la idea que tiene el formador "D2" sobre su función como formador, siendo la de promover prácticas distintas, conscientes de la importancia y relación con las comunidades en donde se inserta una práctica docente:

[...] el trabajo es motivar, que los demás abracen la bandera de que es muy necesario de hacer algo diferente en sus salones, con sus niños y entiendan perfectamente el problema de las comunidades y lo vivan; de ahí la importancia de hacer prácticas cada uno de los semestres, creo

⁸ Entrevista al formador "D2"

que ahí podemos hacer la diferencia y ahí es donde ponemos, o yo en mi caso, es donde pongo mi granito de arena [...] (EFD2).

De igual manera sucedió cuando se abordó el tema de 'técnicas de investigación', ya que relacionaron la 'observación participante' con las prácticas escolares que desarrollarían. El formador "D2" vincula los temas teóricos con las actividades prácticas, para que los estudiantes vayan comprendiendo las implicaciones:

[...] plantea que ahora van a comenzar con el tema de las técnicas de investigación que van a utilizar en el trabajo de campo que realizarán [...] explica el tema de la 'observación participante', enfatizando que muchas veces vemos todo pero no observamos nada y para una investigación o la práctica que ellos van a hacer, necesitan observar no solo ver, se observa todo lo que acontece en un espacio que deseo investigar o conocer, como lo es el salón de clases [...](OCFD1-D2).

Todos los temas de 'técnicas de investigación' se relacionaron con las actividades que realizarían en sus prácticas, fueron abordados como muestra de un escenario del "deber saber y saber hacer" en las prácticas próximas a efectuar:

[...] hay comunidades donde los usos y costumbres son muy marcados, entonces hay una responsabilidad directa de la escuela y, por ende, todos los agentes que ahí descansan; la clase es en respuesta a la dinámica de la misma comunidad, entonces nosotros, en esta escuela donde formamos a futuros maestros, les hacemos ver esa realidad, [...] es la responsabilidad de los muchachos de que tienen que ser partícipes en todo momento de las actividades propias de la comunidad. (EFD2).

La importancia que ambos formadores le brindaron a las prácticas escolares se vio reflejado tanto en la relación y énfasis puesto en los temas teóricos, como en la solicitud y promoción que hacían en la elaboración de algún tipo de material didáctico manual por parte de los estudiantes, como un acercamiento del compromiso que éstos tendrían que tener con el grupo de estudiantes y la comunidad en donde irían a realizar sus prácticas; así como en el fomento constante que hacían con las condiciones sociales y culturales que rodean a la profesión docente. Estos planteamientos, que desarrollan la formadora "D1" y el formador D2", revelan trascendencia en los procesos de formación inicial, sobre todo si se considera que "el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es de la reflexión crítica sobre la práctica" (Freire, 2012, p. 40)

Conclusiones

Los planteamientos de los procesos de formación inicial desarrollados por los cuatro formadores integrados en el modelo de formación docente con perspectiva académica, permiten dar cuenta que aún cuando sus desempeños docentes estuvieron signados por la misma tendencia formativa, sus procesos formativos cobijaron alcances y matices distintos, dándose así la construcción de nuevas configuraciones formativas como categorías emergentes.

La *formación académica reproductiva* enfatizada por la realización de una docencia como cumplimiento temático; es decir, su interés formativo recaía únicamente en el diseño y desarrollo de las clases con base en los objetivos y temas que marcaban los planes de estudios, no se acentuó el desarrollo de un pensamiento docente crítico, reflexivo y sensible a las condiciones pedagógicas, sociales y culturales que demanda, en este caso, una práctica docente normalista.

La *formación académica social*, por su parte, se inclinó hacia el despliegue de una formación académica pero de corte social, impulsando en los estudiantes una visión comprometida e

involucrada de su quehacer docente acorde con los contextos sociales y culturales que envuelven a una comunidad. La docencia iba más allá de lo que integran los planes y programas de estudios o lo que se desarrollaba en un salón de clases, situándola como un servicio a la comunidad con la realización de actividades escolares y la participación social que posibilitara una vinculación de la docencia con la comunidad.

La *formación académica práctica* fue tendiente más al desarrollo de una formación académica con un énfasis práctico, situando las clases como un escenario de vinculación acerca del saber hacer en las prácticas escolares, señalando, a través de los temas abordados en clases, el qué y cómo desarrollar un tipo de prácticas con contenido social. Por lo tanto, la docencia fue desarrollada como un puente relacional entre la teoría y la práctica, concibiendo a esta última desde una perspectiva social; esto es, incentivando en el estudiante normalista su pertenencia identitaria como "originario docente" y, por consiguiente, su compromiso con la gente y la comunidad en donde se inserte su desempeño como docente.

Si se considera que las dos primeras configuraciones formativas fueron promovidas por los formadores "A" y "B", los cuales se adscribían a la escuela normal "A", mientras que los formadores "D1-D2" pertenecían a la escuela normal "B", se puede deducir que en la configuración y desarrollo de los procesos de formación inicial que ejecuta cada formador, aun cuando se tenga un mismo *ejecutor de formación docente institucional*, éste toma matices y alcances distintos; ocurriendo lo mismo con la *condición curricular*, ya que pese a que tres formadores ("A" y "D1-D2"), impartieron la misma materia en escuelas normales distintas y aun cuando tuvieron una misma tendencia formativa (modelo de formación con perspectiva académica), los tres presentaron específicos procesos de formación inicial.

Dichos hallazgos convocan a ubicar a los procesos de formación inicial como resultado de una configuración formativa articulada con una serie de elementos institucionales, laborales, pedagógicos, sociales, políticos, aunque los que se sostienen con más relevancia y sentido son los constructos personales que efectúa cada formador en relación con los significados que le otorga a la profesión docente, a su función como formador normalista, a la cosmovisión que posee de la vida, de la cultura, del contexto y de la interacción que establece con el otro u otros.

Lo anterior como parte integrante de sus propias trayectorias y experiencias personales, profesionales, laborales, formativas, así como sus respectivas condiciones de vida, origen social y cultural e institucional y demás elementos que propician pensamientos y actuaciones docentes singulares, inciertos y complejos.

Con esta investigación se da cuenta de la importancia y necesidad de volcar la mirada analítica hacia el interior de los procesos formativos que construyen día a día los formadores con la interrelación de múltiples, diversos y complejos escenarios y condiciones externas que los configuran.

Se enfatiza que los procesos de formación inicial son producto de condiciones sociales, políticas, culturales y educativas más amplias que las confluyen, no son hechos sociales neutrales ni aislados; no obstante, una vertiente interesante es poner atención en cómo estas condiciones amplias y externas son concretadas en el trabajo diario que realizan los formadores en los salones de clases, precisar en los constructos que hacen los formadores a la luz de las demandas externas, pero sobre todo a partir de los propios planteamientos personales que le imprimen un sello peculiar a sus desempeños como formadores normalistas.

Referencias

- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Miño y Dávila, Universidad Nacional de La Pampa.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Castañeda Salgado, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica* [versión DX Reader]. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/109-trayectorias-experiencias-y-subjetivaciones-en-la-formacion-permanente-de-profesores-de-educacion-basica>
- Genich, G; Araujo, S. y Santos, G. (2020). Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria. *Perfiles educativos*, XLII (167), 53-67. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.167.59276>
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 61-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Di Pizzo Mateus, R. y Cabrera Ramos, C. (2021). ¿Ejecutores, implementadores o agentes curriculares? Perfiles docentes en relación al currículum. *Cuaderno de Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3048>
- Fortoul, O. M., Güemes, G. C., Martell, I. F. y Reyes, J. M. (2013). Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoing Watty y B. Fortoul Ollivier (Coords.), *Procesos de formación (1), 2002-2011* (pp. 153-192). COMIE.
- Fragoza González A., Cordero Arroyo, G. y Fortoul Oliver, B. (Agosto, 2018). Las declaraciones en primera persona en el discurso áulico y reflexivo de una docente formadora de una Escuela Normal. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional AFIRSE "Formación de profesores y profesionales de la educación", Ciudad de México, México.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Ed. S. XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI y CESU-UNAM.
- Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). UNAM.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, (489), 27-32. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Marcelo, C.; Yot D., C. y Perera R., V. (2016). El conocimiento tecnológico y tecnopedagógico en la enseñanza de las ciencias en la universidad. Un estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias*, 34(2), 67-86. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1552>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez E. y Morales Hernández, M.A. (2018). La educación normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, XL(160), 192-208. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-160-la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuela Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Pérez Gómez, A. I. (2013). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 398-429. Morata/Colofón.
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 356-370. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141FIRINV.pdf>
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 25. https://www.researchgate.net/publication/44832291_Formacion_de_formadores_estado_de_la_practica
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 31. https://www.researchgate.net/publication/31757044_Construccion_de_la_profesion_docente_en_America_Latina_tendencias_temas_y_debates_D_Vaillant
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2001). *Las tareas del formador*. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf