

# La formación docente como campo problemático y multirreferencial

## Teacher training as a problematic and multi-referential field

Magaly Hernández-Aragón<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2021

**Resumen** - La formación docente, como todo proceso social, se inscribe en un espacio y tiempo concretos, configurando específicas tramas sociales producidas por los sujetos singulares que le imprimen sentido y significado a su devenir histórico y social; en consecuencia, su estudio se puede abordar desde diferentes referentes. El objetivo del presente artículo es problematizar a la formación docente desde sus constructos epistemológicos, sociales, educativos y políticos que la han configurado como un campo problemático que demanda un análisis multirreferencial, complejo y relacional. Se plantea su análisis desde cuatro categorías analíticas que dan cuenta de sus múltiples constructos sociales, políticos y educativos que la sustentan, a saber: espacio pedagógico, espacio de comunicación, praxis social e histórica y proyecto político. Cada una de éstas se implican en una relación dialéctica, de ahí la trascendencia que sus estudios se efectúen desde miradas articuladoras y problematizadoras que integren sus complejidades, alcances y contradicciones.



**Palabras clave:** Formación docente, campo problemático, campo multirreferencial, categorías analíticas.

**Abstract** - Teacher training, as any social process, is inscribed in a specific space and time, configuring specific social scenarios produced by the singular subjects that give sense and meaning to their historical and social evolution; consequently, its study can be approached from different referents. This paper aims to problematize teacher education from the epistemological, social, educational, and political constructs that have configured it as a problematic field that demands a multi-referential, complex and relational. Historically, and given the complexity and incompleteness that integrate it as an object of study, social process and professional practice, its analysis derives from four analytical categories that account for its multiple social, political, and educational constructs that shape it: pedagogical space, communication space, social and historical praxis, and political project.



**Keywords:** Teacher training, problematic field, multi-referential field, analytical categories.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, avenida Universidad s/n, colonia Cinco Señores, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, C. P., 68070.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-5197> Correo electrónico: [magaly.haragon@gmail.com](mailto:magaly.haragon@gmail.com)

## Introducción

Los tiempos presentes se caracterizan por la incertidumbre, lo inestable y lo opaco, lo cual ha propiciado que, hoy por hoy, aquello que se creía verdadero, cierto o fiable, se torne dudoso e incierto. La formación docente, como parte del entramado complejo que reviste el campo educativo, invita a colocar la mirada crítica en lo construido desde referentes epistemológicos hegemónicos, cuestionándose acerca de ¿cómo se ha constituido?, ¿desde qué referentes y miradas se han construido y validado a los saberes y prácticas que configuran las políticas de formación docente en nuestro país? (Puiggrós & Gómez-Sollano, 2009). Lo anterior abre la brecha para no solo cuestionar lo dado, sino también para que desde el espacio de la formación docente, se produzcan saberes, prácticas y espacios alternativos que permitan articularla con los ámbitos social, económico, cultural, lo geográfico y lo político, ya que como menciona De Alba (2000), los sujetos educativos son también seres sociales, históricos, culturales y políticos; por ello la necesidad de construir una mirada relacional y articulada que permita dar cuenta de la complejidad que entraña su estudio, sobre todo desde los eslabones hegemónicos que se han construido social e históricamente.

En consecuencia, la formación docente posee diversas dimensiones que perfilan sus conceptualizaciones, de ahí la inexistencia de una acepción única, acabada y totalizante. En este texto se ubica a la formación docente como un proceso social, político, histórico y humano dirigido al desarrollo e integración de saberes y experiencias docentes que permita el desempeño profesional de la tarea de enseñar (Fortoul, Güemes, Martell & Reyes, 2013).

Dada la condición compleja e incierta de la formación docente, su mirada crítica relacional se puede abordar desde diferentes referentes. El objetivo del artículo es problematizarla desde los constructos epistemológicos, sociales, educativos y políticos que la han configurado como resultado de su devenir

histórico y derivado del proceso social y humano en que se inscribe. Analizando sus sustentos y referentes se podrá comprender los tipos de subjetividades y colectividades que se construyen, es decir, "cómo y en qué sentido se están produciendo los procesos de formación de las personas" (Orozco, 2013, p. 562). De ahí la importancia que cobra el análisis acerca del *qué, cómo, por qué y para qué* de la formación docente; situándola como un campo problemático que posibilite un análisis multirreferencial, complejo y relacional.

## La formación docente como campo problemático

La formación docente, como todo proceso social, se inscribe en un espacio y tiempo concreto, configurando específicas tramas sociales producidas por los sujetos singulares que le imprimen significado a su devenir histórico y social, brindando un carácter contingente y abierto al mismo proceso formativo (Gómez-Sollano, 2009).

En consecuencia, abordar el estudio de la formación docente compromete a situarla como una "categoría problematizadora, no cerrada y con cierto grado de provisoriedad" (Gómez-Sollano & Corenstein, 2017, p. 24), toda vez que su configuración no es resultado de un proceso lineal, unívoco y acabado; por el contrario, responde a dimensiones sociales, políticas y culturales amplias y complejas que la constituyen, ya que, dependiendo de la concepción de sociedad, de justicia social y de ser humanos que se posea desde la visión hegemónica serán las funcionalidades que se le atribuyan a la escuela y a las funciones del profesorado (Perrenoud, 2001).

Por lo anterior es sustancial prestar especial importancia a los posicionamientos epistemológicos desde donde se problematiza a la formación docente, lo que compromete volcar la mirada a las construcciones discursivas que delinean a las prácticas educativas en diferentes niveles y campos (Puiggrós, 1990). En este sentido, valdría

la pena cuestionarse ¿qué tipo de configuraciones problemáticas se consideran válidas, necesarias e importantes para abordar el estudio de la formación docente?, ¿desde qué referentes se plantean las preguntas y respuestas a los problemas y condiciones que atañen a la formación docente en general?, ¿cuáles son los enfoques predominantes en el estudio de la formación docente?

La formación docente, como objeto de investigación, siempre ha contado con innumerables estudios que dan cuenta de la riqueza y complejidad que implica su abordaje. En el estado del conocimiento 1992-2002, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) construyó cuatro tendencias en la investigación sobre el tema de la formación docente que se produjo en esa década: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación y la formación intelectual (Serrano, 2005).

Acerca de este punto, Ducoing (2013) señala que, históricamente, en la mayoría de las investigaciones la formación docente se estudia como intervención y no situada en el campo de la reflexión, propiamente como categoría analítica, con lo que se comprende la tendencia productiva en los rubros de la formación en competencias, formación profesional, formación para el trabajo, formación en valores, formación integral, formación didáctica, entre otros. Cabe señalar que lo anterior no implica el detrimento de la importancia de estos temas, sino más bien establecer la perspectiva desde la que se aborda su estudio, ya que ello también es reflejo de los enfoques, contenidos y prioridades que integran a las políticas educativas desarrolladas en esa materia. Dicha preponderancia es comprensible considerando la visión hegemónica de concebir a la formación docente desde una dimensión pragmática, eficientista e instrumentalista.

Los estudios que sustentan a la formación docente como categoría analítica posibilitan abrir un campo de reflexión, problematizando sus conceptualizaciones, símbolos, representaciones,

imaginarios, sentidos y significados que delinean racionalidades y subjetividades; es decir, se analiza lo que subyace en el hacer de y en la formación docente. Por tanto, conlleva poner atención en *lo no visible* que condiciona, configura y determina *lo visible* en la formación, lo que posee la legitimidad de ser enseñado, moldeado e internalizado durante un determinado trayecto formativo.

De acuerdo con las tendencias investigativas en el rubro de la formación docente, queda clara su característica abierta e indefinida en su configuración y estudio. De igual manera, evidencia la función importante que representan las racionalidades hegemónicas en la constitución de los problemas y las respuestas que se le brindan como campo problemático.

Por consiguiente, la formación docente tiene que comprenderse y abordarse desde las tramas sociales concretas que dan cuenta de sus continuidades y disrupciones ideológicas, sociales, culturales y políticas que se circunscriben como parte de su complejidad e indeterminación.

## La formación docente como campo multirreferencial

Los procesos de formación docente se sitúan como complejos, permanentes e inacabados, atravesados por las coyunturas históricas, cuyas expresiones son reflejos tanto de las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales que determinan a nuestro país, como también de su *condición multirreferencial* de la que es objeto su análisis, entendiéndola como la lectura plural, desde ángulos distintos y heterogéneos, que se realiza de un hecho o situación a fin de aprehenderla y comprenderla (Ardoino, 1988).

En este sentido y partiendo del constructo complejo e indeterminado de la formación docente, resulta relevante que su análisis se efectúe desde categorías analíticas que integran sus múltiples facetas y miradas de las que es objeto, expresando las perspectivas epistemológicas, así como los sustentos

sociales, culturales y políticos que se desarrollan en un momento histórico sobre la docencia y su formación.

Las categorías analíticas planteadas para un análisis integral y articulador de la formación docente son:

- a) Espacio pedagógico
- b) Espacio de comunicación
- c) Praxis social e histórica
- d) Proyecto político

La formación docente como *espacio pedagógico* la concibe como el lugar y el momento en donde se brindan y desarrollan los conocimientos que se necesitan para desempeñar la labor docente (García González, 2006). Desde esta perspectiva, se priorizan los conocimientos, experiencias, prácticas dirigidos a fortalecer el desarrollo formativo de las y los docentes.

En el posicionamiento de la formación como espacio pedagógico cobra sentido la función que desempeñan las instituciones educativas dirigidas a tal formación profesional, los modelos curriculares oficiales, así como los/as formadores/as de las y los docentes. Por lo tanto, el análisis de la formación se ejerce desde un espacio (instituciones formadoras) y en un tiempo (periodo escolar) definido, circunscribiéndose a los postulados de la racionalidad técnica.

Sin embargo, el concebir a la formación docente como un espacio pedagógico remite a considerar que los saberes de la profesión docente integra a todos los aprendizajes que se van adquiriendo a lo largo de la vida, resultado de sus múltiples interacciones escolares (biografía escolar), personales y sociales, pero sobre todo, los aprendizajes que se apropian con la experiencia de ejercer la docencia. Debido a ello, es cuestionable la separación en dos campos distintos de la formación inicial y la formación en servicio, teniendo más realce hablar de un *aprendizaje*

*permanente* en lugar de una *educación permanente* (Torres del Castillo, 1998).

El aprendizaje permanente adquiere particular notoriedad en virtud de que la formación docente no nada más se circunscribe en un espacio y tiempo formativo. Por lo tanto, en el campo de la docencia los saberes no se limitan a lo que se aprende en un trayecto de formación docente inicial, sino a todos aquellos aprendizajes que se entretienen a lo largo de la vida y derivados de las múltiples facetas que tenemos como seres humanos y sociales.

Por otra parte, la *formación docente como espacio de comunicación* se compone de los códigos comunicativos que constituyen un determinado trayecto formativo, especialmente si se considera que toda actividad formativa se produce y reproduce por comunicados que transmiten las ideas con precisas intencionalidades (García González, 2006). Esta acción comunicativa se configura y toma valor debido a que es el medio que articula la formación del profesorado con la ideología dominante para legitimar y reproducir las acciones formativas institucionalizadas tanto en contenido como en forma (Giroux, 1987).

Todo saber tiene una *orientación* y una *organización* que son establecidos para perpetuar o transformar el poder y el control. En palabras de Bernstein (1997), se diría que el saber se ha deshumanizado y circula (como el dinero) hacia donde encuentre mejor rendimiento y beneficio. Lo interesante es, por un lado, identificar cómo se opera y, por el otro, analizar el impacto que esta visión propicia en la formación del profesorado.

La *formación docente como praxis social e histórica* se sustenta en la característica del proceso inacabado que atañe a la formación, en tanto su incompletud es resultado de la condición social y humana que la integra. La formación es *praxis* porque, como lo señala Ferry (2008), no trata solo de la relación teoría-práctica, sino de la reflexión que media entre ella y el trabajo para consigo mismo que lleva a cabo el sujeto que forma y se forma a través del otro. Conlleva alternar entre saber "qué hacer" y "para qué hacer"; es

decir, saber utilizar la teoría en diferentes contextos para tomar decisiones en el momento del hacer o de la ejecución de la acción (práctica). De ahí la importancia que reviste fusionar teoría y práctica con la mediación de la reflexión, promoviendo toma de decisiones acordes con los alcances pedagógicos y según el contexto social específico.

La formación es *social* en dos acepciones: es social en el sentido que la formación se da en interacción con el otro, el sujeto que se forma no se forma solo ni aislado; es más, nadie forma a nadie, es un trabajo sobre sí mismo (Ferry, 2008). Ese trabajo sobre sí mismo implica el desarrollar la sensibilidad del reconocimiento de los otros, solo en ese momento se puede pasar de una *conciencia de sí* a la *conciencia para sí* (Filloux, 2004). En la *conciencia de sí*, el sujeto únicamente reconoce la existencia del otro, pero no le brinda un reconocimiento en función de la existencia de él mismo (conciencia para sí); es decir, se llega al nivel de una *conciencia para sí* cuando admito que mi existencia depende del reconocimiento que tenga el otro de mí. El otro le confiere sentido a mi existencia misma. Nos formamos en lo social y por lo social, no solos ni aislados; tenemos una interdependencia.

Esto último se subraya sobre todo si consideramos que en los procesos de formación docente son los "otros" los que le dan la razón de ser y el dinamismo al quehacer docente, llámense estudiantes, colegas, padres de familia o autoridades; todos ellos generan una relación dialéctica entre el todo y las partes, entre "uno" y los "otros", son espacios de inter-reflexión.

La segunda acepción de lo social de la formación recae en que la formación docente es producto de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que se tengan en un país determinado, motivo por el cual su análisis se tiene que situar en un espacio y tiempo concretos. En palabras de García González (2006, p. 60), se diría que "la formación es una invención cultural mutable en cada época", pero sobre todo una invención social con marcadas intencionalidades ideológicas, sociales y culturales.

Derivado de lo anterior, la formación también es *histórica* en tanto se desarrolla en un contexto social y cultural específico. Cada etapa por la que ha transcurrido nuestro país le imprime a la formación del profesorado sus propios intereses, necesidades y condiciones, a fin de que se pueda lograr el proyecto social y educativo que se haya planteado en un momento particular. Resultado de ello se constituyen lo que Davini (2015) denomina *tradiciones*, siendo aquellas configuraciones de pensamientos y acciones que marcan las directrices de los trayectos formativos en el profesorado como parte del devenir social e histórico de cada país.

La *formación docente como proyecto político* trastoca los complejos vínculos que se establecen con la clase en el poder y su relación con el control simbólico o social (Rosas, 2000), situando a la formación docente como medio para legitimar o transformar racionalidades hegemónicas. Desde que la docencia se constituyó como una *profesión de Estado* durante los periodos de la República restaurada y el porfiriato (Arnaut, 1996), se erigió como elemento nodal para reproducir y legitimar patrones de pensamiento y de comportamiento que se concretizan en los procesos y productos de formación del profesorado. Esto es, la formación docente, desde una visión hegemónica, se instaura para crear, regular, reforzar y evaluar la ideología del desempeño profesional docente deseable; máxime si se considera que:

las reformas curriculares de la formación inicial de profesores han venido operando, muy frecuentemente, con base en una lógica que entroniza "la novedad acordada" con esplendor y grandiosidad, y desecha la diversidad, la multiplicidad, la discusión, la oposición, la contestación, incluso la complejidad de lo educativo (Ducoing, 2014, p. 426).

No obstante, así como la formación docente es desarrollada como un medio para ejercer un control simbólico o social, también existen propuestas que pugnan por colocarla como un medio de liberación de la postura epistemológica dominante, por mencionar algunos autores que abanderan estas perspectivas tenemos a Freire, Giroux, McLaren, Apple, brindando una parte activa a los sujetos que intervienen en los procesos de formación, fortaleciendo la configuración de pensamientos y acciones críticas, reflexivas y emancipadoras encaminadas a la construcción de sociedades más democráticas, justas y plurales sostenidas por sujetos críticos, de lucha y con conciencia social.

En suma, las categorías instituidas para su análisis dan cuenta de su condición de incompletud y multirreferencialidad que comprende la formación docente como constructo social e histórico. Sin embargo, cada una de ellas están implicadas mutuamente; es decir, generan una relación dialéctica entre el “todo” y las “partes”, entre “uno” y los “otros”, ya que la formación docente como un “todo” se articula, configura y desarrolla integrándose, al mismo tiempo, como un espacio pedagógico, de comunicación, como una praxis social e histórica y como un proyecto político. De ahí la importancia de abordarla desde una mirada relacional dialéctica que permita dar cuenta de sus complejidades, alcances y contradicciones.

## Conclusión

La formación docente es un campo de investigación ampliamente debatido desde diferentes perspectivas y condiciones que la sitúan como un asunto controversial e indeterminado. Los estudios realizados al respecto posibilitan comprender parte de sus complejas tramas que se entretajan con su devenir social e histórico, como parte del proceso humano que integra.

Su configuración y desarrollo se circunscribe como un campo problemático, polémico e incierto, toda vez que al formar parte de procesos sociales más amplios propicia una diversidad de enfoques y ángulos de lecturas,

al mismo tiempo que conlleva una falta de consenso acerca del qué y cómo hay que formar al profesorado. En este sentido, es claro que el *qué* antecede al *cómo*, en tanto que dependiendo del imaginario que se tenga de lo que es *ser un docente* se designará el tipo de profesional se forme.

Sus miradas multirreferenciales, derivadas de su constitución como campo problemático, conjugan la complejidad de sus sujetos, procesos y contextos en que se constituye como objeto de estudio, práctica social y profesional; motivo por el cual su análisis demanda verla en dialéctica con sus singularidades, que implican cada una de las categorías analíticas que líneas arriba se mencionaron, así como en sus pluralidades que integran conjuntamente todas ellas al campo de la formación docente.

Inscribir a la formación docente como campo problemático y efectuar su análisis desde dimensiones multirreferenciales, complejas y relacionales permite, por una parte, dar cuenta de sus articulaciones con espacios sociales, económicos, políticos y culturales que la integran, manifestando sus facetas reproductivas pero también sus alcances transformativos; es decir, la formación docente no es producto solo de esferas educativas ni de procesos lineales, cerrados y acabados, por lo tanto, para comprender sus condiciones, problemáticas y posibilidades es preciso abordar las múltiples y diversas conexiones con el tejido social en que se configura y desarrolla. Por otra parte, situar a la formación docente desde escenarios multirreferenciales visibiliza la construcción colectiva que ésta posee; no se forma en el vacío, sino articulando sentidos, experiencias, saberes, significados que los sujetos educativos construyen históricamente para dar contenido y forma a los procesos de formación docente como práctica individual, social y profesional.

Por todo lo anterior, la formación docente merece que sus estudios, políticas, procesos y prácticas se establezcan desde un puente articulador y problematizador entre la formación académica, las necesidades sociales, profesionales y laborales y



el pensar-sentir del profesorado, que posibilite la construcción de políticas y prácticas dirigidas a la formación de subjetividades y colectividades con sentido histórico y social.

## Referencias

- Arduino, J. (1988). El análisis multirreferencial. En *Sciences de l'education, sciences majeures. Actes de journees d'etude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education* (pp. 173-181). Francia: Issy-les-Moulineaux, EAP, 1991. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf)
- Arnaut Salgado, A. (1996). *Historia de una profesión* [versión DX Reader]. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/37190003/Historia-de-Una-Profesion>
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (2015). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (2000). Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones. En A. De Alba (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 113-122). México: Plaza y Valdés editores.
- Ducoin Watty, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoin Watty (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 7-22). México: IISUE-UNAM.
- Ducoin Watty, P. (2014). La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores. En P. Ducoin Watty (coord.), *Pensamiento crítico en educación* (pp. 425-440). México: IISUE-UNAM.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fortoul, O. M., Güemes, G. C., Martell, I. F. & Reyes, J. M. (2013). Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoin Watty & B. Fortoul Ollivier (coords.), *Procesos de formación 2002-2011* (pp. 153-192), (1). México: COMIE.
- García González, C. M. (2006). Configuraciones formativas: asedio a un campo. En J. Ezcurdia (director), *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación* (pp. 49-78) [versión DX Reader]. Recuperado de [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/5318/JEzcurdia\\_Sobre%20la%20Coleccion%20Configuraciones%20Formativas\\_2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/5318/JEzcurdia_Sobre%20la%20Coleccion%20Configuraciones%20Formativas_2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Giroux, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>
- Gómez Sollano, M. (2009). Saberes de integración. Necesidad, experiencia y proyecto. En M. Gómez Sollano & Hamui Sutton, L. (coords.), *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate* (pp. 83-98). México: UNAM.
- Gómez-Sollano, M. & 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 & M. Corenstein Zaslav (coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). México: UNAM.
- Orozco Fuentes, B. (2013). La categoría *alternativa* como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo. En M. Gómez Sollano & M. Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo*

en América Latina. *Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 555-580). México: Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-UNAM (Colección Seminarios).

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. Recuperado de [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI\\_Perrenoud.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf)

Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza editorial mexicana.

Puiggrós, A. & Gómez Sollano, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En M. Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 23-37). México: UNAM.

Rosas, L. (2000). La formación del maestro, un problema planteado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 3-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933002>

Serrano Castañeda, J. A. (2005). Tendencias en la formación de docentes. En P. Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación 1992-2002* (pp. 171-269). México: COMIE.

Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>



Experimentos y juegos en el taller de Agua y memoria para sensibilización del cuidado del vital líquido (2018). Foto: Cortesía Colectivo Luciérnaga.