

Humanitas

ANUARIO DEL CENTRO
DE
ESTUDIOS HUMANISTICOS

25



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
1998

BIBLIOGRAFIA

- Cortázar, Julio. *La isla a mediodía y otros relatos*. Alianza, 1971.
- Donoso, José. *Casa de campo*. Seix Barral: Barcelona, 1981.
- Expliquémonos a Borges como poeta. Comp. y Pró. de Angel Flores, Siglo XXI, Méx., 1984.
- García Márquez, Gabriel. *Doce cuentos peregrinos*. Diana, 1992.
- Lezama Lima, José. *La expresión americana*. Edición de Irlemar Chiampi, F.C.E., Méx., 1993.
- Mutis, Alvaro. *La nieve del almirante*. Diana: Méx. 1991.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES : UNA NECESIDAD EN DISCUSIÓN

Lic. Guadalupe Chávez González

Introducción

En México la formación de profesores es parte importante de la política educativa desde los años setenta ; aunque anteriormente se dieron prácticas en este sentido, fueron cualitativamente distintas a las que se empezaron a configurar en la época señalada. Así lo consignan los diversos estudios, investigaciones y propuestas que desde la UNAM y otras instituciones de educación superior han realizado sobre este campo específico de la educación.

El Estado, a través de la política de modernización educativa creó en esa época las condiciones para que se desarrollaran las diversas líneas de formación de profesores, puesto que esta política señalaba y señala al profesor como uno de los ejes centrales en la consecución de las transformaciones que se planean en las instituciones de educación superior. Esto porque la educación universitaria, que ya para entonces denotaba un importante grado de masificación ; requería adecuarse a las nuevas condiciones, lo que no era posible lograr sin el concurso de profesores debidamente preparados.

Así, se puso de manifiesto en diversos foros, la importancia de la formación pedagógica y didáctica específicas para ejercer la docencia. Esto porque tradicionalmente se había considerado que para ser un buen profesor era suficiente con ser experto en el área, pero como afirman investigadores y especialistas del campo en México (Díaz Barriga, Martiniano Arredondo, Alicia de Alba, Zarzar Charur, Ana Hirsch, etc.) la historia ha demostrado que no basta el dominio de un campo disciplinario, si no va acompañado del elemento pedagógico que permita desarrollar formas efectivas de transmisión y apropiación del conocimiento. El dominio de la materia no garantiza en todo caso, que alguien sea capaz de enseñarla.

Además, es un hecho conocido que en el nivel superior se reclutan continuamente como docentes, egresados de las diversas licenciaturas que por lo general, no poseen formación específica para la docencia, es por ello que la necesidad de formar a los profesores universitarios es insoslayable. Esta necesidad, se hace quizá, más patente en el nivel medio superior (preparatoria), ya que además de los problemas propios que el profesor debe enfrentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también debe conocer en sus peculiaridades al sujeto de este proceso : el adolescente.

Por otro lado, si en las Facultades, los profesores generalmente enseñan lo que han aprendido, o sea su especialidad, en las preparatorias no siempre es así; los profesores imparten materias sobre las cuales no han recibido formación inicial alguna, ni en el campo del conocimiento, ni en el campo de la didáctica. Esto sucede con cierta regularidad en áreas como las de ciencias sociales, o humanidades (y otras más, seguramente), integradas por colectivos de profesores de diversa formación académica cuyo ingreso a la Universidad no les exigió en ningún momento demostrar sus saberes y que además, suelen estar sujetos a 'movilidad' sin previo aviso, y muchas veces por motivos no académicos, lo cual impacta en muchos sentidos sobre la práctica del docente. La movilidad en última instancia y por los motivos que fuere podría afectar menos, si el profesor recibiera una capacitación que le permitiera incorporarse a otra área del conocimiento con elementos suficientes para el desempeño de su labor; en todo caso incursionar en otra área, sobre todo cuando es afin, nos puede proporcionar más ventajas que desventajas. Desafortunadamente, esto pocas veces sucede.

Aunque de manera asistemática y poco formalizada (a excepción de las maestrías, que son punto aparte), la UANL ha emprendido en diversos momentos prácticas tendientes a la formación de sus profesores, dichas prácticas se han concretado en cursos sueltos, talleres y diplomados, frecuentemente sin diagnóstico previo sobre necesidades, sin una línea teórico-metodológica definida y sin programas de evaluación y seguimiento que den cuenta de sus efectos en el aula. Esto quizá, porque en otros momentos, la formación se vio sólo como un esfuerzo voluntario e individual.

En el nivel medio superior fue hasta la Reforma Académica de 1993, que la formación de profesores se consideró una de las estrategias fundamentales para propiciar efectos nuevos y diferentes en la enseñanza-aprendizaje. Ahora existen ya diversos mecanismos y programas tendientes a este fin, se reconoce la importancia de fortalecer esta línea que en definitiva le da soporte a todo sistema educativo. El Proyecto VISION 2006, establece entre las condiciones para alcanzar las funciones básicas de la Universidad, la conformación de "un cuerpo docente de clase mundial", lo cual implica un nuevo perfil del docente, que deberá promoverse a través de una formación que integre y articule adecuadamente conocimientos, habilidades para la enseñanza, así como actitudes y valores que posibiliten y hagan realidad una educación de calidad.

Ahora bien, llegados a este punto nos surgen algunas interrogantes: ¿qué es la formación? ¿qué aspectos comprende? ¿a qué se llama formación de profesores? ¿en qué disciplinas o teorías debe apoyarse el currículum de la formación? ¿es este un campo específico de estudio? ¿cuáles son las tendencias que se conocen? ¿cuáles son las

prácticas más frecuentes en que se concretan estas tendencias? Intentaremos, con las salvedades necesarias, responder a ellas a través de los planteamientos siguientes.

1. Acerca de la formación. Aunque la importancia de la formación de los profesores es un hecho indudable, los problemas que existen sobre la precisión o definición del concepto, son muchos. Autores como Bernard Honore (1980) y Gilles Ferry (1990) otorgan a la formación características diferentes pero complementarias. Así por ejemplo, Honore ve a la formación como algo "para" algo que "se tiene" o es "adquirido"; cuando se habla de la formación se alude a la formación para algo: formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa, la delimita. En esta perspectiva la formación está colocada bajo el signo de la *exterioridad* y por lo tanto se conquista, se aprende, se adquiere. Esta es la concepción más extendida.

La formación es mucho más raramente entendida desde el punto de vista del sujeto, de la *interioridad*, como una dimensión característica de la persona: "es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo" (p. 20). En este caso no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse.

Ferry integra de alguna manera las dimensiones que le atribuye Honore, al admitir que sobre la formación suelen sostenerse tres tipos de discursos: 1) Se considera a la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse, del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante; 2) También es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y la posibilidad de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias; y, 3) La formación puede verse también como una institución. Una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones. Es precisamente en estos términos que siempre se ha evocado la formación dentro de la esfera de la enseñanza.

En la práctica, la formación toma aspectos muy diferentes, según sea considerada desde el punto de vista del objeto (*exterioridad*), o desde el punto de vista del sujeto (*interioridad*), o incluso desde el punto de vista de la relación sujeto-objeto.

En todo caso, la formación es un problema que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, a la asunción de un conjunto de

valores, así como al acceso a la cultura en su sentido más amplio y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer sólo el hombre (Díaz Barriga, 1990, p. 27). Sin embargo, ésta se ve con frecuencia sólo como una preparación para el trabajo; lo cual hace desaparecer el concepto propiamente de formación. En cierto sentido la actual política de formación de profesores privilegia la preparación para el trabajo docente como tarea central de dicho proceso, soslayando -aunque lo contemple en el discurso- la formación integral. Así por ejemplo, la VISIÓN 2006, establece metas de calidad para la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de las siguientes condiciones básicas: Una estrecha interrelación con la sociedad de la cual forma parte; un cuerpo docente de clase mundial; egresados capaces de desempeñarse exitosamente en los ámbitos mundiales; y, una mística institucional basada en principios y valores. Lograr una planta docente de clase mundial es una expectativa que pretende alcanzarse aumentando por ejemplo, el número de profesores con maestría (¿será ese el único camino?); en todo caso, deben atenderse los diversos niveles de la formación, o las expectativas pueden quedarse en el discurso.

Para algunos la formación de profesores ha sido entendida y abordada en el aspecto *operativo*, a partir casi exclusivamente del diseño de cursos con los que se pretende proveer a los profesores de instrumentos prácticos para desempeñar su labor docente cotidiana; se desvincula la formación de la práctica docente de la dinámica cotidiana en que se desarrolla. Se olvida que la práctica docente es ante todo una práctica social y que su posible transformación supone rescatar para ella una dimensión más amplia que la del salón de clases.

Ana Hirsch Adler (1984) insiste al respecto, al establecer la necesidad de vincular estrechamente la formación docente y la práctica cotidiana del profesor en relación con la problemática institucional y social. Es decir, la formación de profesores es importante para superar la calidad de los servicios educativos, pero no es suficiente si no se enmarca en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico. Es decir, no se puede -apunta Martiniano Arredondo (1988)- apelar excesivamente a la responsabilidad de los profesores prescindiendo o soslayando las condiciones institucionales y sociales.

En el ámbito de la educación media y superior, la tendencia a constituir programas formales ha acentuado la visión práctica u operativa de la formación. Constituye un *ámbito privilegiado* que crea múltiples expectativas; se espera que la formación remedie la baja calidad académica, además, que actúe como legitimadora de los esfuerzos institucionales en pro de la solución de sus problemas, es decir, cuantos más cursos o programas de formación se realicen y cuanto más personal docente acuda a ellos, tanto más podrá esperarse una superación del nivel académico; estimación sumamente simplista que no atiende a la

evaluación cualitativa de tales procesos sino solo a su cantidad, hecho de fácil observación en nuestro medio.

En buena medida coincidimos con Díaz Barriga, cuando al hacer alusión a la formación integral destaca que ésta es solo tarea del hombre, pero también pensamos que la formación puede promoverse o facilitarse desde las instituciones que planean, diseñan y hacen operativos los proyectos educativos.

Por ello, entenderemos por formación docente o formación de los profesores, aquellas *acciones institucionales encaminadas a propiciar la reflexión de los profesores sobre la práctica educativa, con el fin de lograr un mayor desarrollo y profundización tanto en el aspecto cognoscitivo (o área de conocimientos) como de lo didáctico pedagógico*. Acciones que se traducen en un *currículum* que, formal o informal, sistemático o no, abierto u oculto, es elemento indispensable en la configuración y fortalecimiento del campo de la formación de profesores.

2. Una conceptualización del campo de la formación. La educación es un fenómeno social que como campo particular de la cultura, se ve determinado por la multiplicidad de factores que confluyen en la vida social. Así también la formación de profesores es un campo complejo y específico de la educación, de hecho elemento importante al soporte de la misma, que además suele traducirse en una variedad de prácticas, formas históricas, expectativas, connotaciones y contextos.

Aquí nos interesa destacar dos aspectos que nos servirán de herramientas para intentar una aproximación más adecuada en el análisis de nuestro objeto de reflexión, la formación de profesores. Por un lado, la noción de *campo* aportada por Bourdieu que utiliza como categoría en el análisis de la educación francesa (La Reproducción, 1976), y que proporciona elementos para delimitar y conocer este campo específico de la producción cultural. Esta noción nos permitirá identificar ese ámbito particular de la educación que es objeto de nuestras reflexiones, el campo de la formación de profesores.

Por otro lado, la *interdisciplinariedad* del *currículum* de la formación, ya que al reconocer la educación como un fenómeno de carácter social, se hace ineludible aceptar también, que todo lo que en ese ámbito suceda, tiene de alguna manera, sus determinaciones en el medio social (mediato o inmediato), lo cual conduce a afirmar que el *currículum*, como proyecto cultural global o específico (como en el caso del *currículum* de la formación de profesores), tiene un carácter interdisciplinario. Es decir, éste debe construirse como lo afirma Margarita Pansza (1987) a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad, donde los fenómenos se dan integrados e interactuantes, y, mismos que por su complejidad, no pueden ser

abordados satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que las disciplinas aisladas siempre implican un recorte de la realidad.

Noción de campo. La teoría de los campos es una de las aportaciones de Bourdieu (1990) al análisis sociológico de la cultura, a través de la cual caracteriza la vida social de las sociedades 'modernas', estableciendo que no solo depende de la estructura y del carácter general de la lucha de clases, sino que se reproduce en campos particulares (económico, político, científico, artístico) que funcionan con una fuerte independencia interna. Los campos, dice Bourdieu, se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellos). De esta manera, la sociedad, y por tanto, la confrontación entre las clases, es resultado de la manera en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos.

Así, en el análisis de Bourdieu, el campo cultural es un sistema de relaciones constituido por los agentes sociales directamente vinculados con la producción y comunicación de una obra específica. Llamo campo -dice Bourdieu- a un espacio de juego, a un campo de relaciones objetivas entre los individuos o las instituciones que compiten por un juego idéntico.

En la noción de campo de Bourdieu se pueden destacar dos elementos constitutivos del mismo: la existencia de un capital común (conjunto de conocimientos, habilidades, creencias, usos lingüísticos, etc., acumulados en un campo, ya sea científico o artístico); y, por otro lado, la lucha por su apropiación (debido a que el capital cultural constituye el fundamento del poder o de la autoridad del campo)... Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo.

Los campos profesionales -dice Margarita Pansza-, entendidos como nivel de la división del trabajo en que se agrupan las prácticas profesionales, involucran un objeto y un conjunto de procesos técnicos que se pueden descomponer en áreas que agruparían objetos particulares.

La formación de profesores para ser comprendido exige, como afirma Gimeno Sacristán (1992), entenderlo: a) Como una actividad que se expresa de formas distintas, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en los alumnos, por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirlo. b) Como el contenido de un proyecto de socialización y de formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los

efectos que se logran. c) Como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros.

3. El currículum de la formación de profesores. Sirve para la comprensión del tema que nos ocupa, el trabajo de Margarita Pansza "Notas sobre planes de estudios y relaciones disciplinarias en el currículo" (1987), ya que explica con claridad los núcleos disciplinarios que aportan elementos al currículum de la formación de profesores. El currículum de la formación de profesores debe construirse a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad; esta es cambiante, dinámica y dialéctica; sus fenómenos se dan integrados e interactuantes, y, por su misma complejidad, no pueden ser abordados satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que las disciplinas aisladas siempre implican un recorte de la realidad.

Hay, cuando menos, cuatro núcleos disciplinarios cuyo aprovechamiento se hace indispensable en relación al currículum: la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre los cuales se establecen nexos interdisciplinarios que permiten abordarlo en forma integral.

Además de estos cuatro grupos disciplinarios, concurren las disciplinas particulares de las que se ocupa el currículum que se diseña, y de las cuales se obtienen los contenidos específicos del mismo. Así, por ejemplo, en el caso del currículum para la formación de profesores de ciencias sociales en el nivel medio superior, se requiere un trabajo interdisciplinario, apoyado en las cuatro disciplinas señaladas con anterioridad, para poder ubicar las prácticas, campo profesional, tendencias ideológicas de esa práctica, las características y problemáticas propias de la enseñanza de las ciencias sociales, etc., y además, el análisis de las ciencias sociales como campo científico.

Se debe tratar en todo caso, de diseñar un currículum que no resulte obsoleto ni en lo científico ni en lo pedagógico y que se nutra de la práctica contribuyendo a su enriquecimiento, que es en última instancia su objetivo básico.

De la *epistemología*, o teoría de la construcción del conocimiento científico, se toman elementos muy importantes para la ordenación y secuenciación de los conocimientos en función de criterios válidos. Estos criterios se desprenden de la adecuada delimitación del objeto de estudio de la disciplina respectiva y de sus modos de construcción, es decir, de sus métodos, así como de los límites y relaciones entre investigación, conocimiento y aprendizaje. El problema que siempre ha existido al respecto es que se desconoce mucho sobre esto y los problemas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Capilla Alfonso Bibliotecaria

epistemológicos del curriculum se dejan al sentido común, con lo que se debilita la fundamentación científica del mismo.

La ciencia, objeto de la epistemología, es producto de una práctica social; representa una forma histórica de la relación de los hombres con la naturaleza y entre sí. Generalmente al hablar de ciencia se hace abstracción de los fenómenos sociales, económicos y políticos. Se pretende ver la ciencia como una realidad no influida por las ideas, formas de vida y la estructura socioeconómica del país. Pero la ciencia no es neutral, tiene también una función ideológica y responde a un estilo de sociedad determinada.

De las reflexiones epistemológicas se derivan importantes criterios para la instrumentación del curriculum de la formación, como son el concepto de ciencia, de conocimiento, de las disciplinas y sus límites, así como las relaciones internas de éstas, el papel de la práctica, la relación entre teoría y práctica, el problema de la investigación y sus métodos y, por último, los criterios para una metodología dialéctica.

La ciencia que tiene como objeto de estudio la sociedad y sus instituciones, es desde luego, la *sociología*; y puesto que el curriculum es una concreción de la relación educación-sociedad, tomará de esta disciplina los criterios que le permitan esclarecer las relaciones que se advierten entre el conocimiento y la ideología. Esto porque el curriculum implica una realidad histórica, una concepción de la formación, de su función social e institucional, así como del tipo de ejercicio que ella requiere. Explica de alguna manera, las relaciones y juegos hegemónicos que en torno a ella se dan.

La formación no es exclusivamente un problema didáctico o de metodología, es también político, y tiene consecuencias institucionales e inclusive sociales.

De la *psicología*, cuyo objeto de estudio es la conducta humana, se extraen importantes datos para la construcción del sujeto. Esta disciplina explica, desde la perspectiva del sujeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que los sujetos establecen entre sí.

Los currícula tradicionales suelen fundamentarse, por lo que respecta al aspecto psicológico, en la teoría de la disciplina mental; los tecnocráticos, en el conductismo, y las visiones críticas de los currícula se fundamentan frecuentemente en la psicología cognoscitivista, el psicoanálisis y la psicología genética (inclusive suelen encontrarse algunos que entremezclan corrientes sin congruencia alguna).

El último núcleo disciplinario en que se apoya el curriculum es la *pedagogía*, que estudia la educación en general, medio y fin para la

transformación social. Los diversos modelos pedagógicos se apoyan necesariamente en una concepción de hombre, de educación y de sociedad, elementos estos que suelen traducirse (implícita o explícitamente) en el curriculum de la formación y en las tendencias que éstos suelen adoptar.

4. Tendencias en la formación de profesores. Según diversos autores, la formación de los profesores como campo específico de la educación, se enfoca desde diversos referentes paradigmáticos que corresponden a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre. Los paradigmas más analizados actualmente en el campo de la investigación de las ciencias de la educación son, en palabras de Imbernón (1996), el de presagio-producto, el de proceso-producto, el madiacional y el contextual o ecológico. Gimeno Sacristán (España, 1983) por su parte, define los siguientes paradigmas: culturalista, analítico-tecnológico, humanista, ideológico y técnico-crítico. Zeichner (E.U., 1983), autor que pertenece a la corriente crítica, diagnostica el paradigma conductista, el personalista, el tradicional-artesano y el orientado hacia la indagación. Jennifer Gore (1993), analiza las pedagogías crítica y feminista en relación a los efectos de éstas sobre la práctica docente, a partir del concepto de *régimen de verdad* (noción que, quizá con algunas precisiones, puede equipararse a la teoría de los campos de Bourdieu) el cual explica siguiendo a Foucault (p.76): "La 'verdad' está vinculada en una relación circular con los sistemas de poder que la producen y mantienen y con los efectos del poder que la inducen y la extienden"; es decir, toda sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad, o sea los tipos de discurso que acepta y hace que funcionen como verdaderos. En particular, este tipo de concepciones, se enmarcan en lo que Liston y Zeichner (1991) llaman "tradición reconstruccionista social" de la formación del profesorado. De hecho el mismo Gimeno (1992) se apoya en Zeichner al elaborar sus "perspectivas" en la formación de profesores.

Así las tendencias o concepciones de la formación de los profesores se relacionan con las grandes aproximaciones paradigmáticas de la educación y de la investigación educativa, "entendidos los paradigmas como marcos generales de reflexión e investigación" (Rodríguez, A., 1995, p.17); en este sentido son: la orientación positivista, fundamentalmente cuantitativa, derivada del positivismo lógico; la orientación naturalista, cualitativa, interpretativa o hermenéutica; y la orientación crítica o reconstruccionista, derivada de la teoría crítica.

Por otro lado, la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional se consideran también en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Así, encontramos que en las prácticas contemporáneas de formación de profesores suelen identificarse cuatro modelos o tendencias: 1) la tradición académica; 2) la tradición de la eficiencia social; 3) la tradición basada en el desarrollo, y 4)

la tradición de reconstruccionismo social. Los autores mencionados tienen coincidencias, una de las cuales es que suelen afirmar que ningún programa para la formación del profesorado, puede entenderse en relación exclusiva con una sola tradición. Lo que determina la entidad particular de cada programa, es el énfasis y el significado otorgado a los diferentes aspectos presentes en esas tradiciones.

En el caso de México, como afirma Díaz Barriga (1988), estas tendencias adquirieron múltiples matices y en realidad subsisten de diversa manera en los distintos programas (esto intentaremos explicarlo más adelante), sobre todo en espacios donde el desarrollo del campo de la formación de profesores ha sido importante. Evidentemente "alguna de ellas adquiere una expresión hegemónica respecto a ellos (los programas)".

Por su parte, en un interesante texto coordinado por Ana Rodríguez Marcos (1995) se toma como base la clasificación que enuncian Liston y Zeichner y se enriquece con nuevas aportaciones. Las cuatro tendencias expresadas las esbozamos a continuación:

La concepción tradicional-oficio, que se enlaza con lo que Liston y Zeichner llaman tradición académica, para lo cual lo importante para enseñar es dominar los contenidos que hay que transmitir y con eso es suficiente, o, al menos, eso es lo fundamental. Bastaría añadir un leve barniz de materias psicopedagógicas y algunas prácticas. Después el oficio se aprende ejercitándolo.

La concepción personalista, tendencia que centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente. Esta tradición obedece a una concepción de la educación y de la enseñanza de tipo humanista, y se asienta, entre otros elementos, en la epistemología fenomenológica y en los principios de la psicología perceptiva, y en general de la psicología humanista (Maslow/Rogers).

La psicología perceptiva subraya la trascendencia del autoconcepto. "El autoconcepto positivo del profesor tiende a repercutir positivamente en el autoconcepto de los alumnos y como consecuencia en los rendimientos". En definitiva que la formación de los profesores no puede basarse sólo en los aspectos cognitivos (en abierta crítica al psicologismo exacerbado) o en destrezas comportamentales, es también una cuestión de afectividad, actitudes, valores...

La concepción tecnológica, esta tendencia aparece en E.U. en los años sesenta vinculada estrechamente al positivismo; al movimiento "accountability" o "rendimiento de cuentas"; a la psicología conductista; a la teoría de sistemas; a los modelos didácticos proceso-producto; al desarrollo de la enseñanza individualizada, y a una concepción analítica

de la enseñanza, es decir "... la enseñanza entendida como un conjunto estructurado de actividades susceptibles de predecirse y controlarse...". Muchos de quienes laboramos en la UANL, fuimos (o hemos sido) resultado de una formación que puso en práctica esta tendencia.

Este enfoque en la formación de profesores, ve la actividad del docente como instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas específicas. Aquí pueden diferenciarse cuatro grandes grupos de modelos de formación de profesores basados en: 1) las técnicas de microenseñanza; 2) el análisis de la interacción; 3) la supervisión clínica, y 4) las competencias (ya sea de bases conductistas, o las que se integran en los paradigmas mediacionales, o sea que aceptan que existe una mediación en los procesos del aprendizaje).

Los enfoques de profesor orientado a la indagación, cuyo origen aparece ligado a la orientación naturalista en sus diferentes versiones de "pensamiento del profesor", "aproximación crítica", "paradigma de investigación-acción", y "formación del profesorado en centros". Todos ellos, aunque diferentes, comparten algunas características generales (se les denomina "enfoque alternativos"): tales como:

- Una **nueva concepción del hombre**, más activo y constructivo, con compromiso social;
- otorgan un **nuevo estatuto epistemológico a los fenómenos educativos**, considerándolos como construcciones sociales.
- predominio de los procedimientos y técnicas de **investigación cualitativa y etnográfica**. Estudios de la enseñanza contextualizada en los centros.
- diversos autores (Stenhouse, Schön, Pérez Gómez...) subrayan la **dimensión artística de la enseñanza**, por cuanto los problemas que atañen a ella no siempre se muestran bien definidos, por lo que el profesor no puede aplicar sin más el conocimiento técnico (como recomienda la tradición tecnológica), sino que debe "construir" el problema.
- Además, a esta consideración se añade que **la enseñanza es una actividad política** (Giroux y McLaren, 1987, citados por...).
- entienden el **aprendizaje como construcción personal** condicionada por la estructura psicológica de la persona y el contexto.
- creciente interés por el **pensamiento práctico personal del profesor** (el que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tienen contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo).
- defienden una **nueva relación de integración dialógica teoría-práctica de la enseñanza**, tanto en lo relativo a la investigación como a la formación del profesorado.

El campo de la formación en México. Como ya apuntamos, la formación de profesores en el ámbito universitario se empieza a perfilar como un importante campo de prácticas educativas desde el inicio de la década de los setenta, ya que la política estatal de modernización educativa, crea las condiciones para que se desarrollen las diversas prácticas de formación de profesores. Por entonces, empieza a considerarse en la política estatal al profesor como uno de los ejes centrales en la consecución de las transformaciones que se proyectan en las instituciones de educación superior.

Una de las primeras investigaciones sobre el campo, corresponde al trabajo de Hirsch, A. (1984), quien nos dice que a pesar de que las instituciones públicas y las universidades no definen con precisión qué es la formación docente, encontró que se incluyen en ella diversas actividades aunque a veces aisladas, las cuales son:

- Promoción para la elaboración de planes de desarrollo de recursos humanos en las instituciones y firma de convenios interinstitucionales para programas de formación.
- Creación de centros, unidades, departamentos u oficinas de didáctica, tecnología, servicios e investigación educativos a nivel local y regional (institucionales e interinstitucionales).
- Apertura de carreras (licenciatura y posgrado) relacionadas con la educación.
- Creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento.
- Proyectos de investigación en ciencias y técnicas de la educación.
- Becas para estudios de posgrado (especialización, maestría, doctorado) en México y en el extranjero.
- Formación de especialistas en programas educativos.
- Cursos, seminarios, coloquios, conferencias, etc., de formación (antes y al incluir el servicio docente), actualización y perfeccionamiento en áreas de conocimiento o en pedagogía y didáctica de muy distinta duración y contenido.
- Promoción para la contratación de maestros de tiempo completo y medio tiempo y para la integración de docentes e investigadores en año sabático en instituciones educativas con fines de formación docente.
- Asesorías directas a departamentos y unidades académicas en tareas específicas, apoyo técnico para el diseño de planes y programas, elaboración de materiales didácticos, publicación de estudios especializados, apoyo al profesor en el lugar de su práctica, etc.

El campo de la formación se configura pues, con las tendencias teórico-educativas, metodológicas y prácticas formales e informales que se desarrollan en diversos contextos y épocas históricas. Esto lo expresa muy claramente Díaz Barriga cuando afirma: "El curriculum de la formación... se convirtió en un escenario de conflicto frente a diversas posiciones sobre

la manera de entender la educación (aquí entra en juego la noción de capital cultural de Bourdieu) y la estrategia gestada para enfrentar tal situación...los centros de formación de profesores...logran conformar espacios de 'autonomía relativa', lo cual confirió posibilidades singulares a quienes académicamente intervinieron en ellos, docentes y alumnos" (1990).

En México, las experiencias formales y de amplio alcance en la formación docente, se encuentran ligadas a la aparición del CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos) en la UNAM, órgano académico que surgió a finales de los años sesenta como efecto de la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Desde este espacio el campo de la formación de profesores va adquiriendo su propio estatuto. Centros similares surgirán posteriormente en las diversas universidades públicas del país, adaptando o reproduciendo en todo caso, los esquemas puestos en práctica por la UNAM.

Desde entonces, se han realizado diversos trabajos que recuperan las experiencias a lo largo de estos años y que nos permiten conocer el tipo de tendencias o corrientes teóricas que fundamentaron las prácticas del CISE y por ende, de muchas otras instituciones de educación superior. Díaz Barriga, encuentra que tres momentos de la evolución de los programas de formación de profesores se vincularon a su vez, con tres tendencias que se fueron desprendiendo de ellas:

1a. La incorporación de la pedagogía industrial norteamericana; las áreas típicas del pensamiento didáctico serían reemplazadas por multitud de discursos con características típicas de modernidad. El nuevo lenguaje educativo refleja una visión científico-técnica de la acción pedagógica. Este momento se conoce como la incorporación en México de la *tecnología educativa*.

2a. Búsqueda de alternativas pedagógicas frente al pensamiento técnico altamente deshumanizado (se revisan teóricos como Freire y Gramsci, integrándose conceptos de la pedagogía crítica).

3a. Negación misma de los programas preestablecidos y la búsqueda de una formación *in situ*.

Una cuarta tendencia, no muy generalizada por cierto a pesar de los esfuerzos (Díaz Barriga hace una interesante crítica al respecto), es la que busca incorporar la *investigación educativa* en los programas de formación de profesores, con todas las implicaciones que esto puede tener.

Por su parte, pero también en la experiencia mexicana, y principalmente en las universidades públicas, Carlos Zarzar Charur (1988), reconoce las siguientes tendencias en la formación de profesores:

La primera de ellas sostiene que lo único que los profesores necesitan es ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento en el área.

La formación así concebida, se orienta por lo regular a ofrecer internamente cursos y conferencias de actualización y profundización en la disciplina y, por otro, a ofrecer, tanto interna como externamente oportunidades para que sus profesores realicen estudios de maestría y/o doctorado (opciones que por lo general no incluyen formación para la docencia o cuando lo hacen éstas no constituyen una parte significativa del curriculum).

La segunda tendencia da un paso más, y afirma que es tan importante el "saber enseñar", como el ser experto en su materia. Un programa de formación docente diseñado con base en esta segunda concepción se orientará por un lado, a ofrecer opciones de actualización y profundización en la disciplina y, por otro, a propiciar la formación para "la enseñanza".

En este sentido, la formación se centrará en la figura y las funciones del profesor: se le capacitará para exponer, transmitir la información, elaborar material de apoyo, diseñar objetivos y programas de estudio, utilizar recursos y aparatos de tipo didáctico y audiovisual, etc.

La tercera tendencia da todavía un paso más adelante, sin dejar de reconocer la necesidad de las dos primeras (conocer su materia y saber enseñarla), afirma que se requiere una tercera condición como necesaria para ser buen profesor: Saber propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. De acuerdo con esta concepción, la función principal del profesor no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan.

El ser buen profesor y saber enseñar, dice Rocío Quesada (1987), no es garantía de que se alcanzará el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son unas, y las estrategias de aprendizaje otras.

Un programa de formación docente diseñado con base en esta tercera concepción, además de los aspectos tocados por las otras dos tendencias, incluirá y enfatizará la formación orientada a propiciar aprendizajes significativos (apoyada esta concepción en el cognoscitivismo). En este sentido la formación se centrará no en la figura del profesor, sino en la figura del alumno, en sus procesos internos que lo lleven a aprender significativamente y, de manera secundaria o subordinada, en lo que el profesor puede hacer para propiciar, facilitar o acelerar este procesos.

Carlos Zarzar sugiere que para lograr mayores alcances y resultados de los programas adoptados, sería importante:

- 1) Ampliar la cobertura; es decir, tratar de alcanzar con estos programas al mayor número posible de profesores.
- 2) Buscar mayor cercanía con el lugar del quehacer docente; es decir, con las escuelas y facultades. Se busca también responder a demandas expresas de los centros.
- 3) Acompañar procesos de superación de las academias de profesores de las escuelas y facultades. Se trata de acompañarlos en calidad de asesores, en los procesos de superación académica que ellos mismos han generado y desean continuar.
- 4) Fortalecer la integración las dimensiones disciplinaria y didáctico-pedagógica en los programas de formación.
- 5) Diseñar programas de formación de formadores, con el fin de conseguir la autosuficiencia institucional.

La formación en la Universidad Autónoma de Nuevo León. De las concepciones, tendencias y prácticas que hemos señalado, la tecnología educativa, o concepción tecnológica, basada en la pedagogía industrial norteamericana, fue quizá la más conocida en la UNAL. Los Planes y Programas de Preparatoria que se pusieron en práctica en 1983, se basan en esta corriente; aunque muy informalmente y a veces por cuenta propia, los maestros aprendimos a elaborar objetivos conductuales, a planear unidades didácticas, a evaluar por medio de pruebas objetivas, etc. Sin embargo, en esta época (los setenta y ochenta), la formación no adquirió un estatuto propio ni definido; la planeación de cursos, talleres y diplomados correspondió por lo regular, a la Secretaría General, desde ahí se invitaba a los profesores a incorporarse, pero siempre como una acción voluntaria e individual. Salvo contadas excepciones, los cursos no tenían una línea teórica o metodológica bien definida, o por lo menos no se hacía explícita a quienes se integraban a ellos.

A partir de la Reforma Académica en el Nivel Medio Superior puesta en práctica en 1993, se estableció la formación de profesores como una estrategia concreta para llevar a cabo la misma, aceptando que sólo con el concurso de los profesores, sería posible concretar el Plan. En ese entonces la movilización de profesores hacia los cursos fue inducida y promocionada desde la recién formada Secretaría Académica y con el apoyo de las administraciones de cada una de las preparatorias; lo que se logró fue mucho, pero ahora pareciera que este proceso (que como sea sigue siendo informal y asistemático) está en una especie de agotamiento, sobre todo porque no se han logrado verdaderos efectos innovadores en el aula, como se pretendía en un principio.

En estos momentos, en que la sociedad cada vez demanda más a la educación, la tarea insoslayable es sin duda, formalizar un curriculum de la formación para la educación media y superior en la UANL que contemple tanto lo académico, como lo político-institucional, que conjunte esfuerzos de la administración, concilie intereses y necesidades de los maestros, pero también que considere a ésta como una actividad que se expresa en distintas formas, como el contenido que debe transmitirse y proyectarse con el fin de lograr ciertos efectos, así como los agentes y elementos que determinan dicha actividad y contenido. El curriculum y programas de formación deben ser un apoyo indispensable para el desarrollo y promoción de una verdadera educación de calidad

Universidad Autónoma de Nuevo León
Capilla Alfonso Biblioteca Universitaria

BIBLIOGRAFÍA

1988. **Gimeno Sacristán, J.**
El curriculum : una reflexión sobre la práctica.
Ediciones Morata. Madrid
1992. **y A. I. Pérez Gómez**
Comprender y transformar la enseñanza.
Ediciones Morata. Madrid.
1995. **Rodríguez Marcos, Ana (Coord.)**
Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.
Narcea. Madrid.
1990. **Díaz Barriga, Angel**
Investigación educativa y formación de profesores.
Contradicciones de una articulación
Cuadernos del CESU, Num. 20
UNAM. México
1988. **Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)**
en Zarzar Charur, C. Op. Cit.
SEP-Nueva Imagen. México
1988. **Zarzar Charur, Carlos (Comp.)**
Formación de profesores universitarios.
Análisis y evaluación de experiencias.
SEP- Nueva Imagen. México
1991. **Bravo Mercado, María Teresa (Coord.)**
Estudios en torno a la formación de profesores
UNAM-CESU. México.
1987. **Pansza, Margarita**
Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo
Revista Perfiles Educativos No. 36
Abril-mayo-junio
UNAM-CISE. México
1990. **Bourdieu, Pierre**
Sociología y Cultura
Grijalbo-CONACULTA. México
1988. **Quesada Castillo, Rocío**
¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje ?

Revista Perfiles Educativos
Enero-febrero-marzo
UNAM-CISE. México

1987. **Ferry, Gilles**

El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica
Ediciones Paidós. Barcelona

1990. **Honore, Bernard**

Para una teoría de la formación
Narcea. Madrid

1984. **Hirsch Adler, Ana**

Formación de profesores investigadores en México
UNAM. Dirección de Intercambio Académico. México

1996. **Gore, Jenniffer M.**

*Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos
y feministas como regímenes de verdad.*
Ediciones Morata. Madrid

1988. **Arredondo Galván, V. Martiniano**

*Desarrollo histórico de la formación de profesores
en Zarzar Charur, Carlos (Comp.) Op. Cit.*

Guadalupe Chávez González

- Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Maestría en Enseñanza Superior de la División de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL
- Maestra de Tiempo Completo de la Preparatoria No. 15, UANL desde 1974
- Coordinadora del Área de Ciencias Sociales en la Preparatoria No. 15
- Integrante del Comité Técnico de Ciencias Sociales para la Reforma Académica en el Nivel Medio Superior, desde 1993.
- Colaboradora en la elaboración de Manuales Didácticos para el área de Ciencias Sociales en el Nivel Medio Superior de la UANL
- Colaboradora en la elaboración de Exámenes Indicativos de Ciencias Sociales para el Nivel Medio Superior de la UANL

Localizable en : Preparatoria No. 15, Unidad Madero. Tel. 01 (83) 3 46 76
30 Biblioteca Magna "Raúl Rangel Frías" Cuarto Piso, Coordinación de
Preparatorias. Tel. 01 (83) 3 29 41 21 y 22

E-Mail : guchavez@ccr.dsi.uanl.mx

CUANDO LA POESIA ES BANDERA

Una introducción a la poesía social de Yevgueni Yevtushenko

Lic. Margarita Ríos Farjat

Universidad Autónoma de Nuevo León

Se ha vuelto un lugar común señalar que la biografía de un poeta se encuentra en sus versos, de hecho lo hace Yuri Nehoroshev en el retrato hablado que nos ofrece del poeta Yevgueni Yevtushenko en el umbral de *Adiós, bandera roja*, una selección de los poemas y textos que Yevfushenko escribiera entre 1953 y 1996. Sin embargo, tal afirmación adquiere respecto a este poeta una relevancia particular, ya que es notoria su constante preocupación por dejar testimonio de los sucesos políticos que rodearon su entorno. Esta característica permite ver a través de sus versos el desenvolvimiento social de una generación, de aquella que nació con la filosofía del Estado férreamente incrustada, que vivió su infancia en los carruseles de la Segunda Guerra Mundial, que soportó inviernos no sólo geográficos sino también políticos y que finalmente, en su madurez, vio derrumbarse dramáticamente el monolito de su estructura social, llegando a perder hasta la bandera.

Yevtushenko nació en 1933 en Zima, Siberia, región simbólicamente trágica en el diccionario de la historia rusa. De hecho, Nehoroshev precisa que los antepasados del poeta fueron enviados a ese lugar precisamente como castigo a un alzamiento en el siglo XIX. En 1956 Yevtushenko publicó un poema épico llamado como su lugar natal, *Entronque Zima*, que fue oficialmente condenado, seguramente porque en este se debatía la confusión moral de un joven soviético en la etapa que siguió a la muerte de Stalin. Es una lástima que esta antología no incluya ese texto. También es una lástima, y ya que estamos en eso, que el orden de los poemas no sea fiel a la cronología, que no haya acotación alguna que oriente temporalmente al lector. Se tendrá que apelar pues, al sentido común o a un conocimiento previo sobre el autor, lo cual no revistirá mayor importancia si no fuera porque para entender gran parte de la poesía de Yevtushenko hay que ubicarlo dentro de un contexto geográfico e histórico. Salvo esa omisión, la antología de este poeta es definitivamente un acierto. Todo libro de poemas lo es, por supuesto, pero este aprovecha muy bien su momento: Yevtushenko es el poeta vivo más importante de Rusia, por una parte, y por la otra, el mensaje que lleva es precisamente de despedida, como lo anticipa el título, *Adiós, bandera roja*, y antes que se cierren las heridas de la historia, aún abiertas, hay que asegurarse que los testimonios formen parte de sus cicatrices.