

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PEDAGOGIA

812180

EL PEDAGOGO Y LA FORMACION
DOCENTE EN EDUCACION SUPERIOR

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

MARIA DOLORES TERESA LICONA Y GALDI



MEXICO, D.F. 1989

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCION	4
I. Tendencias en la formación de profesores	10
II. Formadores de docentes: opiniones y propuestas	25
Concepción de docente de los formadores	32
Problemas en la práctica docente	39
Propuestas de formación	46
Autopercepciones de los formadores de docentes	52
III. Separación entre los formadores de docentes y los docentes	58
IV. Práctica docente y formación	74
Concepto calidad de la educación en la formación de docentes	76
*La formación docente como práctica profesional del pedagogo	87
V. Necesidades en la formación docente	95
Necesidad de la formación de profesionales	99
Necesidades en la UNAM y en la UPN.....	101
*Concepción de pedagogía que respalda el planteamiento de necesidades en la carrera del pedagogo	104
Necesidad de estructurar el conocimiento y su significancia en el curriculum	107

Necesidades en la estructuración curricular en la UNAM	112
Necesidades en la estructuración curricular en la UPN	116
Objetivos de las asignaturas de la carrera de pedagogía en la UPN	124
CONCLUSIONES	134
BIBLIOGRAFIA	140
ENTREVISTAS	144
Entrevista Angel Diaz Barriga	145
Entrevista César Carrizales	160
Entrevista Juan Carlos Geneiro	175
Entrevista Azucena Rodríguez	187
Entrevista Alfredo Furlán	198
ANEXO	209

INTRODUCCION

El tema del presente trabajo aborda un aspecto de interés para los pedagogos que contemplan la docencia y la formación docente como un amplio campo de investigación.

Debido a la explosión demográfica en las universidades y por ende, el aumento cuantitativo de la planta docente, se ha requerido de la presencia de profesionistas capaces de preparar al docente en el mejor desempeño de su práctica. Por otro lado, los planes de desarrollo de la nación y el Plan nacional de Educación Superior hacen hincapié en la necesidad de invertir recursos económicos y humanos para el desarrollo de esta tarea: la formación docente. Surge así el interés por desarrollar un espacio para los docentes en servicio donde puedan encontrar distintas alternativas de trabajo.

La Universidad Pedagógica en su Proyecto Académico propone como finalidad prioritaria elevar el nivel académico del magisterio, para contribuir así a mejorar la calidad de educación del país. En distinta forma, pero una vez mas se apela a la formación docente como medio para incidir en la calidad de la educación.

Es innegable que a pesar de los proyectos modernizadores en educación, el docente sigue ocupando un lugar preponderante, factible de ser tema de estudio para su optimización, lo cual hace de la formación de docentes un tema vigente y de actualidad.

La intención de este trabajo es incursionar en las posibilidades de desarrollo del egresado de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica en el campo de la formación docentes en el nivel superior. Es decir, verificar si tiene las bases teórico metodológicas para llevar a cabo su labor en este ámbito de la formación.

El problema de la formación docente ha sido retomado por las instituciones de educación superior, pero con distintas modalidades, ofreciendo varios niveles de respuesta a una misma necesidad. Si la Universidad Pedagógica Nacional contempla, dentro de la carrera de pedagogía, a la docencia y a la investigación, como medios para estudiar el hecho educativo, una propuesta alternativa sería combinar ambas, de tal manera que los egresados de la licenciatura en pedagogía puedan internarse abiertamente en el campo de la formación de docentes, sin ser considerados como ajenos a él.

El presente trabajo no se basa en paradigmas exclusivos, porque aún no se puede hablar de la teoría de la formación docentes como tal, ni de su inserción en marcos de referencia específicos. Por ello se contemplaron aquellos conceptos que en

algún momento pudieran servir para entender el problema de investigación. En distintos momentos se encuentra la ingerencia de autores de carácter existencialista, marxista o funcionalista, dependiendo del concepto del cual se trate.

Sería largo mencionar los autores que han influido en el trabajo, ya que para retomar la problemática de la formación de docentes recurrí a quienes en los últimos 15 años han venido ofreciendo a la reflexión de la formación de profesores; tratando de recuperar sus aportaciones teóricas cuya pertinencia compete al problema, para buscarle respuesta.

Con el objeto de conocer el punto de vista de los docentes especialistas en formación docente, consideré las publicaciones que mayor referencia hacían al problema de investigación; tomando en cuenta que el criterio de análisis no es siempre el mismo, pues van de la crítica a la propuesta, lo de lo que se ha hecho o de lo que está por hacerse; pero cuyos enfoques me ayudaron a formar un juicio sobre la formación de docentes y en qué medida ha participado el pedagogo.

Para enriquecer algunos aspectos de relevancia para la investigación, procedí a entrevistarme con varios de los autores y planeadores de cursos de formación. Información de la cual pude desprender conceptos relevantes como formación, práctica docente, necesidad y calidad, entre otros, y sustentarlos teóricamente con el punto de vista de otros autores.

Aunque no todos los autores que pretendí entrevistar, accedieron; de la información que se me permitió conjuntar me fue suficiente; organizándola en cuatro bloques principales para analizarla y de ahí desprender categorías específicas al problema; dando respuesta a los objetivos del trabajo.

De la información recabada pude detectar si las necesidades en la formación del pedagogo, para su desempeño en la formación docente en educación superior, están o no cubiertas.

El análisis de la información se integró como sigue:

- Concepción de docente
- Problemas de la práctica docente
- Propuestas en la formación de docentes
- Autopercepción de la práctica docente.
- Investigación y docencia
- Pedagogo y formación docente

Contando con su amable atención procedí a entrevistar a:

- Mtra. Azucena Rodríguez
- Mtro. Angel Díaz Barriga
- Mtro. Alfredo Furlán
- Mtro. Juan Carlos Geneiro
- Mtro. César Carrizales

Me pregunté si en su quehacer profesional, al coadyuvar docencia e investigación, ¿el pedagogo tiene la posibilidad de incursionar en el campo de la formación de docente? El problema

que me plantée fué ¿puede decirse que el pedagogo está preparado académicamente para enfrentar las necesidades en la formación docente y desempeñarse en ése ámbito, profesionalmente?

Para ello analicé, por una parte, cuáles han sido hasta ahora las tendencias en la formación docente, la problemática que impera en el campo, y, por otra, cómo abordan los planteamientos curriculares de la UNAM y de la UPN; ambas instituciones de educación superior del sector público, el aspecto formación de docentes. En el caso específico de la UPN, ¿es en realidad prioritario el tema de la formación de docentes en los programas de las asignaturas de la licenciatura de pedagogía?

Para poder dar repuesta a l problema de investigación hay que conocer los marcos de referencia donde se inserta la formación de docentes universitarios. Analizar las necesidades a las que responde la propuesta curricular de la formación del pedagogo, a la inserción de la misma UPN en el sistema educativo. Conocer los problemas de la formación docente para constatar si entre las expectativas del egresado de pedagogía se encuentra la formación docente como un campo de trabajo.

No se ha pretendido hacer un análisis exhaustivo de la formación docente, el tema es sumamente amplio y aborda muchos aspectos, el interés se ha centrado en analizar si la relación pedagogo con su formación profesional y la formación docente es viable o posible y en qué medida se realiza.

C A P I T U L O I

TENDENCIAS EN LA FORMACION DE PROFESORES

La formación de profesores no es un campo desarticulado de otros procesos educativos. Independientemente de la institución donde tenga cabida un programa de formación de profesores, además de estar sujeto a las concepciones de educación que se manejen, éste se verá influido por factores sociales, económicos y políticos.

Es posible encontrar una explicación a dichos programas si nos acercamos al marco de teorías de donde se desprenden sus fundamentos o su justificación. Cabe agregar que la formación de profesores no nace como un ente aislado sino que se desprende de una necesidad; llámese explosión demográfica en las universidades, democratización o masificación universitaria. Es por lo anterior que las distintas instituciones adoptan posturas teóricas que apoyen los aspectos relevantes para el momento e historia de cada institución. De ahí la diferencia en las tendencias de la formación de docentes.

Varios son los aspectos que se han tomado en cuenta para dar auge a la educación superior y, en consecuencia, a la formación de docentes; entre otros y quizá el más general, es el considerar a la educación como instrumento de socialización y como vía de movilidad social en el sistema capitalista. Así, mayor educación

equivale a mayor captación y manejo de habilidades que permiten un mejor desempeño en el campo laboral.

Desde la década de los setenta, época en la que el gobierno invierte recursos humanos y financieros para desarrollar cualquier programa que ayude al crecimiento económico, se argumenta que la educación contribuye directamente al desarrollo de los países. El Plan Nacional de Educación Superior 80-90 propone que la educación ha colaborado de manera importante en el desarrollo económico nacional(1), respondiendo a las demandas del aparato productivo se da impulso a aquellas carreras que formen los recursos humanos necesarios para ser empleados por la economía en expansión.

Las tendencias de formación de docentes que de esta concepción se desprenden apelan a la relación existente entre economía y educación "e inciden en la creación y desarrollo de éstas teorías"(2). Asimismo, otras teorías se contraponen presentando alternativas sobre el vínculo economía y educación. La premisa fundamental de la corriente funcionalista sería considerar el progreso científico como la acumulación y transmisión de los conocimientos científico y tecnológico que va de acuerdo con las necesidades de la producción. Se acepta que la educación desempeña un papel importante en el desarrollo económico al producir los recursos humanos necesarios para ser empleados de acuerdo al crecimiento económico. La escuela se convierte en el instrumento que mantiene el funcionamiento del

(1) MENDOZA ROJAS, Javier. et Al. La planeación de la Educación Superior. México, Nuevomar, 1986. pág 43

(2) HIRSH, Ana. La Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México. México, UAS, 1985. pág 25

sistema a través de la adaptación al modo y a los roles de conducta que la sociedad requiere. El individuo resalta sobre cualquier aspecto, se enfatiza lo técnico para que pueda encontrar el nivel de ocupación que le corresponde al nivel que se le proporciona en la escuela. En términos generales, esta teoría establece el alto grado de ajuste y correspondencia que debe de haber entre los cambios de la estructura ocupacional generados por el proceso de desarrollo tecnológico y los cambios con el tipo de nivel de educación ofrecida por el sistema educativo(3).

De acuerdo con la oferta y la demanda en el mercado de trabajo se busca formar profesionales para llenar los huecos de trabajo. En ningún momento se pretende la igualdad económica, pues depende de la desigualdad educativa. Así el mercado de trabajo y la formación profesional están en constante desequilibrio, creando la incesante necesidad de formar profesionales especializados para cubrir los huecos productivos. De la corriente funcionalista se desprenden varias teorías que han tenido ingerencia en la educación y cuyo alcance abarca la posición tomada por los programas de formación de docentes.

Una de las teorías mas importantes es la del Capital Humano donde prevalece la idea que la educación es una inversión tanto social como individual. Comprende a la educación como capital humano que puede ser cuantificado incluyendo las habilidades, talentos y conocimientos de un individuo. El individuo que busca

(3) Véase: Victor Manuel Gómez, Acreditación Educativa y Reproducción social en: CEE. Sociología de la Educación. México, Ed. Pax México. 2a Edición, 1988. pág 105

para el futuro un empleo remunerado, requiere de asistir a la escuela, dejar de recibir remuneración mientras dura su proceso educativo, con miras a obtener una mejor posición tanto social como económica. Supone la facultad de los individuos para elegir maximizar su utilidad; quienes al recibir educación invierten en capital humano que les permitirá optimizar sus ingresos. La educación genera beneficios pecuniarios relacionándose el costo beneficio para cuantificar la rentabilidad de la educación.

La principal crítica a esta posición, es considerar al hombre como un ser racional al cual se le puede circunscribir dentro del marco educativo y poco apegado a las relaciones socio culturales; la remuneración es reflejo de la preparación, pero sobre todo de la capacidad productiva de trabajo. La obtención de conocimientos es tan sólo para una mayor remuneración. Así, el término educación y capacitación pueden, en un momento dado llegar a ser indistintos.

Lo rescatable de la teoría del capital humano en lo concerniente al tema es el aspecto capacitación, el cual es una visión muy estrecha de lo que puede entenderse por formación, pues se centra únicamente en el manejo de conocimientos y habilidades específicas para el desempeño de tareas en concreto. No permitiendo, con ello, comprender los procesos y su complejidad, desarrollar innovaciones, alterar programas y procedimientos ineficientes. Lo que se persigue es un aspecto utilitario de aplicación inmediata, una mera capacitación para el trabajo en específico en lugar del desarrollo o la formación del sujeto a futuro.

La insuficiente inversión del propio capital humano puede

ser causante del desempleo, el cual es más un problema de oferta que de demanda y aunque se haya invertido en la preparación personal; subsiste el problema del desempleo. Para lo cual surgen dos teorías que intentan explicar dicho fenómeno: la teoría dualista y la teoría de la segmentación del mercado de trabajo.

La primera se plantea la hipótesis de que el mercado de trabajo se divide en primario y secundario, caracterizándose en el primer sector, la posibilidad de buenos empleos, salarios, condiciones de trabajo satisfactorias y estabilidad. Mientras que en el segundo caso, se concentran los empleos menos atractivos, con salarios bajos. Es aquí donde se ubican los individuos con menos preparación y con menos posibilidad de entrenamiento, quedando más expuestos al despido y rescisión de contrato.

Por otro lado la teoría de la segmentación del trabajo se basa en la constante conceptualización, por autores inscritos en la corriente funcionalista, quienes dieron cabida a nuevos planteamientos de la relaciones entre educación y aparato productivo, dándole mayor importancia a la segmentación del mercado de trabajo en varios pero desiguales niveles, de acuerdo a las ocupaciones (concepción y gestión de la producción, teórico administrativo y ejecución).

La diferencia existente entre estos rangos es muy notable en lo que se refiere a salario, prestaciones, condiciones de trabajo, grado de responsabilidad y en los requisitos educativos exigidos para ocupar empleo (4).

Si la mayoría de los programas de formación de docentes responden a necesidades de tipo administrativo, o bien a la

simple capacitación del personal docente que buscan una mejor remuneración, según Adler, la corriente funcionalista sería la dominante en nuestro país(5).

Para la corriente funcionalista el concepto central de la educación sería la socialización, y el enfoque necesario para comprender la corriente marxista sería reproducción.

Para la corriente marxista la educación es una instancia que permite la transmisión de la ideología de la clase dominante y donde se reproducen las clases sociales y la fuerza de trabajo. Las tendencias que se inscriben en esta corriente enfatizan el papel reproductor de la escuela y consideran que "la razón de ser de la educación formal es la de reproducir las relaciones de poder existente"(6) siendo el sistema de enseñanza uno de los principales medios para lograr la reproducción. Aún en caso de que se pudiesen implantar reformas escolares, la función reproductora de la escuela no sufre ningún cambio.

Hay tres rubros principales de investigación de la educación, y su papel con respecto a la sociedad. El primero señala que el papel de la escuela es proveer a los trabajadores de habilidades y destrezas para ser usadas por el aparato productivo. El segundo argumenta que reproducir la estructura jerárquica de la sociedad es el papel principal de la escuela, para ello provee a los trabajadores de las capacidades necesarias; y, el tercero, postula que el papel más importante de

(4) Véase: José Angel Pescador. Teoría del Capital Humano en: CEE. Sociología de la Educación. Op. Cit. pp141-149

(5) Ana Hirsh. Op. Cit. Capítulo I

(6) CARINDY, Martín. Efoques Marxistas de la Educación. México, CEE, 1981. pág 53

el sistema escolar es reproducir la ideología dominante de la sociedad. De hecho ninguno de estos rubros excluye a los otros, simplemente enfatizan aspectos distintos para encontrar explicaciones teóricas (7).

La escuela, según Althusser, viene a cumplir un papel preponderante para la reproducción, tanto de la fuerza de trabajo como de las relaciones de producción proporcionando "las habilidades diversificadas que requiere la fuerza de trabajo"(8).

Rowles y Gintis, retoman la posición althusseriana, enfatizando el papel reproductor de los aparatos ideológicos del estado, es decir, el sistema educativo tiene un rol ideológico por cumplir. Sin dejar de considerar la necesidad de proveer a los trabajadores de habilidades, se enfatizan los atributos no cognoscitivos como son: nivel adecuado de subordinación, disciplina en el trabajo, motivación de acuerdo a las recompensas, y, supremacía de modelos de respuesta cognoscitivos sobre los afectivos (9).

Aunque los autores dan enfoques distintos a la corriente marxista, cabe señalar que en general se acepta que la educación "se convierte en un proceso de selección de la fuerza de trabajo" (10) y es "a partir de las relaciones sociales de producción que se reproduce la distribución desigual de las oportunidades educativas"(11).

Las anteriores principales corrientes que relacionan la educación con la sociedad y la economía son las que sustentan el

(7) Carlos Ornelas. Educación y Sociedad: Consenso o Conflicto? en: CEE. Sociología de la Educación. *Op. Cit.* pp57-59

(8) Martin Carnoy, *Op. Cit.* pág 25

(9) *Ibíd.* pág 42

(10)(11) *Ibíd.* Pág 50

marco teórico de referencia en los programas de formación de maestros, los cuales a su vez se insertan en dos tendencias, la tecnológica y las tendencias que intentan alejarse de la corriente funcionalista proponiendo alternativas y retomando aportes teóricos de la corriente marxista.

Uno de los modelos que por su aceptación ha sido difundido en distintas regiones del país, es el modelo tecnicista. Considera que si bien no existen soluciones perfectamente elaboradas a los problemas educativos, sin la presencia de normas riguristas, sí permite vislumbrar con cierta exactitud el derrotero de los hechos educativos. La tecnología viene a ser el punto de unión entre producción y educación, ya que al definir las características del trabajo determina la cantidad y la calidad necesaria de recursos humanos que requiere el proceso productivo(12). Modelo que se dirige hacia el "know how, el mejor y único modo de hacer las cosas" (13), tanto teóricos como prácticos se sujetan únicamente al desarrollo de habilidades específicas. La educación se comprende desde un punto de vista microsocioal, la mayor parte de los problemas se resuelven dentro del aula o, ampliando el panorama, dentro de la institución educativa. Lo que se persigue es tan sólo sujetarse al desarrollo de habilidades específicas, como la adopción de conductas para el manejo de una clase.

Con la alternativa tecnicista no se buscan distintos modos

(12) LABARCA, Guillermo. *Economía Política de la Educación*. México, Ed. Nueva Imagen, 1980. pág. 19

(13) HIRSH, Ana. Formación de profesores universitarios en: *Revista Mexicana de sociología*. Año XLVI/ Vol XLVI/ Núm. 1. Enero-Marzo 1984. México, UNAM. Pág 70.

de formación. La técnica está considerada como la panacea en el manejo de una cátedra y, escudándose en la racionalidad, se enfatizan los criterios de acción instrumental que implican un número de pronósticos condicionados acerca de acontecimientos tanto físicos y sociales observables, pudiéndose demostrar como concernientes erróneos para poder enfrentar formas tradicionales de enseñar y aprender (14).

El papel del profesor en el modelo tecnicista es el de facilitador en el proceso de E/A. Además, puede implementar técnicas novedosas y resolver problemas muy específicos. Exaltándose la capacidad creativa del maestro, se pretende que los profesores adquieran conciencia de su propia capacidad, lo que les permitirá cambiar actitudes y con ello, sus acciones y desempeño docentes. El modelo se centra en "cómo enseñar" más que en el "qué enseñar" (15). El hecho de enfocarse a la cuestión técnica hace que se disocie el contenido y el método, así como la bifurcación entre la formación disciplinaria y la pedagogía didáctica.

Al hacer mención a los programas de formación de maestros que siguen la línea tecnológica educativa, la descripción se vuelca sobre principios generales y acciones que se han llevado a cabo y no resulta complicado comprender su desarrollo. El enfoque tecnológico parte de la idea de que para mejorar la educación hay que hacer uso de la técnica y todo tipo de instrumentos educativos "con el fin de aumentar la eficiencia del proceso aprendizaje" (16). Dada la inclusión de la psicología

(14)Ibid., pág 72

(15)Ibid., pág 73

(16)Ibid., pág 74

social norteamericana, lo que se espera es un cambio en la conducta, se recalca la modificación de las actitudes y su medición. De hecho el cambio que se pretende va vinculado estrechamente con "la idea de incremento en la producción y de la educación como la impulsora (...) convirtiéndose la escuela en la proveedora del recurso humano de la producción"(17).

A pesar de que puede ser criticable la postura de esta tendencia, las instituciones que la han desarrollado en sus programas de formación de docentes, delimitan, de manera muy objetiva, lo que se espera del docente. Además de que se le adjudica la capacidad, muy individual, de ser promotor de cambio al exigirse un cambio personal(18).

Sin embargo, precisar los programas de formación que no siguen la línea tecnológica resulta mas complejo.

En otro tipo de tendencias, se pretende analizar la realidad concreta a partir de la diversidad tanto docente como institucional. Los esfuerzos desarrollados en diferentes instituciones consecuentemente desarrollan distintas proposiciones, lo que hace difícil su análisis. En ocasiones se limita a la mera reflexión del problema de la formación de docentes, se cuestionan muchos de los aspectos involucrados en el proceso educativo así como las teorías donde se fundamentan. Lógicamente se eluden las prácticas mecanicistas, pero, a grandes

(17) HRSR, Ana. La formación de profesores investigadores universitarios. Sinaloa, UAS, 1985, pág 53

(18) Las instituciones que dieron auge al modelo tecnicista y tuvieron ingerencia en otros centros de enseñanza fueron, entre otras, el CINES del Instituto Tecnológico de Monterrey, el CIIDET y la Universidad Autónoma de Nuevo Leon. Cfr. A. Hirsh. Op. cit., pp 48-50.

rasgos, el rol del docente y su ubicuidad sociopolítica, cultural y económica, la docencia y el proceso enseñanza aprendizaje se ligan a la institución dónde se desarrolla el proceso educativo.

El principio que rige este modelo es el de coordinar tanto al mismo docente, y su preparación, junto con otros, quienes realizan una labor similar. Todos en conjuntos apoyando cada paso dado en una base filosófica, pedagógica y metodológica que permitan un acercamiento a la realidad del proceso educativo. Con los resultados que se obtienen en la propia área de trabajo se desencadena el proceso de reflexión, investigación, propuesta y ejecución de una alternativa para la formación de docentes (19).

Se plantea el indispensable nexo entre investigación y docencia, mismo que llegará a ser real si existe una dinámica participativa y se intente cubrir los niveles epistemológico, teórico metodológico e instrumental que subyacen en una investigación planteada a un plazo mas largo y con alcances mas allá de lo observable. El nexo entre investigación y formación es una manera mas viable de acercarse a la realidad con la que se trabaja; de reflexionar y profundizar sobre de ella y de buscar opciones teórico prácticas que permitan transformar y avanzar en el conocimiento del medio educativo.

Aunque los programas que forman al profesor universitario cobran mayor difusión, los distintos intereses y las diferentes

(19) La UNAM desarrolló una investigación con el objeto de elaborar una nueva metodología que permitiera al docente investigar sobre su propia práctica, para así proponer alternativas para lograr la transformación cualitativa del proceso E/A. Véase: Barabtarlo y Theesz. **La Investigación participativa en la docencia**, en: Perfiles Educativos. Num 2. 1983. CISE- UNAM, México.

instituciones aún no logran conformar grupos de trabajo de tal manera que puedan estructurar un proyecto, para incidir en un cambio real de la práctica docente. Si lo que se pretende es incidir en la práctica docente, es necesario considerar cómo es ésta e ir creando, junto con el docente, metodologías que permitan aminorar o eliminar, en lo posible, los obstáculos que se presentan en el proceso E/A (20).

Es innegable que la formación de docentes como cualquier otra instancia educativa, no puede dissociarse del medio social y económico que le circunda. pero tan sólo referirse a una parte muy endeble de la educación, como es la capacitación, sería tanto como desvirtuar la intención de un programa de este tipo.

Las instituciones que no se inscribieron en el ámbito de la tecnología educativa, tuvieron que desarrollar sus principios teóricos, y buscar, cada una, congruencia en el contexto de la problemática universitaria. La UNAM y la UAM fueron las instituciones en la metrópoli que dieron auge a nuevas perspectivas en la formación de docentes(21).

Si bien es cierto que cada institución educativa tiene sus propios requerimientos y que cada una de ellas se aboca a distintas corrientes para desprender sus propias teorías; debiera pensarse que hay un mínimo de aspectos que pueden ser incluidos

(20) ADLER, Mortimer. *The Paideia Proposal*. New York, McMillan, 1982. pág 37.

(21) Debido a la falta de experiencia docente-investigativa y profesional mínima del grupo docente que inició su labor en la ENEPI, se invitó al personal docente a participar en los programas de formación docente, convirtiéndose en tarea necesaria para el análisis de aspectos docentes. Cfr. Varela y Furlán. La formación del personal docente en la ENEP, UNAM, en: *Perfiles Educativos*. Num 16. 1968, CISE-UNAM, México

en un programa de formación de docentes. Desde luego tomando en consideración lo diverso en cuanto a duración, contenido, procedimiento, intención, significación y la posibilidad de incidir en la práctica del maestro, puede plantearse claramente lo que se pretende con la formación de maestros y los objetivos que se persiguen.

Parece sencillo el planteamiento visto así, pero dentro de los mismos discursos puede haber contradicciones entre la categorización preestablecida por instituciones gubernamentales y políticas educativas nacionales, y lo que se desarrolla en los sectores donde tienen lugar los programas de formación.

Ejemplo actual del enfrentamiento entre diferentes proyectos dentro y para una misma institución, es la Universidad Pedagógica Nacional. Los programas modernizadores propuestos por la SEP para elevar la eficiencia y la racionalidad del aparato escolar entran en pugna con el objetivo propuesto por el SNTE, esto es, "una institución destinada al mejoramiento profesional y escalafonario de los profesores en servicio"(22). Pese a todo lo que lo anterior implica es pertinente dejar claro lo que realmente se persigue con los programas de formación. Lo que en realidad se les adjudica y la finalidad que persiguen es bastante diversa; por ejemplo: elevar la calidad de la enseñanza, proveer al docente universitario de un conocimiento pedagógico que le permita abordar el proceso enseñanza aprendizaje, alejarse de lo tradicional con miras a buscar una nueva modalidad educativa, y hacer al docente partícipe de la reforma educativa.

(22) FUENTES MOLINAR, Olac, Educación y Política en México.
Ed. Nueva Imágen, 1983. pág 104.

Después de reflexionar sobre el hecho educativo y sus implicaciones sociales, políticas, económicas y psicológicas hay que tomar en cuenta lo que se entiende por formación. Una vez entendido el alcance del concepto formación habrá que hacerse la preguntas: para qué, para quienes y por quienes. Es decir, cuál sería el alcance de un programa de formación, a quienes está dirigido y, aspecto relevante en esta investigación, quienes serían los profesionistas encargados de llevar a cabo este proceso formativo.

C A P I T U L O I I

FORMADORES DE DOCENTES: OPINIONES Y PROPUESTAS

En este apartado se hará la presentación y el análisis de las opiniones y propuestas externadas por especialistas en educación, dedicados a la formación de docentes, en y para la educación superior.

Debido a la necesidad de ubicar la formación de docentes en el nivel superior, se ha recurrido a distintos profesionistas, cuya formación profesional no está referida a la educación. Científicos, médicos, humanistas, técnicos y distintos especialistas desarrollan la labor que le correspondería al profesional en educación. Por ello, especial interés se tomó en que las opiniones y propuestas recabadas viniesen de profesionistas especialistas en educación. Así, su apreciación al respecto de la formación de docentes está específicamente evaluada desde y para el ámbito educativo.

He considerado importante dirigirme a las personas quienes por su formación y experiencia tienen algo que aportar a la formación docente, campo que permite el debate, porque si se estima que este campo no es un camino concluido, sino uno aun por construir, entonces el aporte los entrevistados vendría a ser el cualitativo que permita la construcción de categorías, tales

como: formación, docencia, práctica docente y su relación con el pedagogo.

Cabe señalar que la entrevista, a diferencia de cualquier otro género del discurso, conserva la característica de que el autor guarda relación directa con su exposición evitándole al interlocutor interpretar lo que ha sido escrito, en donde interviene un doble proceso de construcción del significado, al haber sido escrito y al leerlo. A nivel interpretativo, para el caso de las entrevistas, prevalece la intención del autor disminuyéndose la posibilidad de una interpretación equivocada. Es decir, el autor, en este caso el entrevistado, comparte con quien lo escucha, un tema de interés para ambos a través del significado verbal(1); lo cual disminuye el riesgo de una interpretación errónea. Además, conserva rasgos de autenticidad, intención, temporalidad y significado que puede distinguir el interlocutor, tanto por el discurso mismo como por la influencia directa sobre el interlocutor a través de actitudes, entonaciones y emociones.

Si consideramos la propuesta de Ricoeur, el discurso es un evento, ya sea de lenguaje oral o escrito, y se refiere a un mundo que se pretende describir, expresar o representar, factible de establecer una relación con el interlocutor a quien se dirige el discurso, estableciéndose un diálogo que puede ser comenzado, continuado o interrumpido y donde su significado se articula al evento y es, específicamente, esta articulación, la

(1) Significado verbal es aquello que alguien ha querido hacer saber a través de una secuencia de signos lingüísticos y lo cual puede hacerse saber (al compartir esos signos lingüísticos) en: HIRSH, E.D. *Validity in interpretation*. Michigan, Yale University Press, 1967. pp 30-31

que es susceptible de ser interpretada(2). La entrevista resulta ser un discurso donde el entrevistado expresa su opinión al respecto del tema tratado y cuyo significado es susceptible de ser interpretado.

He considerado las entrevistas como un discurso en el cual difícilmente caería en un género para ser interpretado por una regla o cánón específico. El cómo otorgarle validez a lo expresado por los entrevistados dependerá del tipo de interpretación que se haga pero cualquiera que ésta sea correrá el riesgo de imponer limitaciones al significado verbal (3).

Indudablemente ha habido autores quienes han descrito formas de interpretar, que en el caso de la filosofía, la poesía o del discurso legal, pues sí se tendría mucho cuidado al manejar el significado verbal, porque por un vocablo se podría variar el significado. Pero aún así, la teoría de la interpretación no necesita apagarse a normas, pues resultarían extremadamente variables y quizá incapaces de una adecuada descripción(4).

En el caso de las entrevistas, el sólo discurso ya de por sí conlleva, además de la expresión de su significado (tipo de significado), la interpretación del mismo, a través del conocimiento y experiencia que se tiene del tema, y donde cada una de sus partes se refiere a un todo, pero a la vez, cada una de sus partes conserva la autonomía necesaria, en el sentido de

(2) RICOEUR, Paul. *Hermeneutics and the Human Sciences*. London, Cambridge University Press, 1981. pp 51-52

(3) Por ello es importante enfatizar lo inabarcable de las áreas del significado, por lo tanto la compatibilidad será el poder reproducir lo que sea factible de ser reproducido. R. Hirsh. *OP. Cit. Loc. Cit.*

(4) El problema específico de la interpretación es que suele parecer necesaria cuando en realidad no lo es. El problema en mi caso sería llegar a conclusiones erróneas sobre lo dicho por los

que algunos de los aspectos de la exposición conserva su propio significado, no importa a cual todo se refiera, lo que permite la mejor comprensión de lo dicho en las entrevistas(5), así como desglose de los conceptos que manejan.

Sobreviene el problema de cómo validar lo dicho por los entrevistados, qué aspectos retomar y cuáles estimar susceptibles de interpretación o de análisis.

He considerado la postura de Hirsh al respecto. Primero, nadie puede entender un discurso, si no se conoce el tipo de lenguaje que se maneja, lo cual en principio parece trivial, pero peor sería llegar a conclusiones erróneas a partir de verdades triviales. Segundo, el entendimiento es autónomo, se suscita dentro de los términos y de las propiedades del lenguaje del discurso, de los conceptos que se comparten al utilizar dicho lenguaje. Lo que posiblemente pudiera suceder es que se le dé otra significancia al concepto manejado (6). Así como entender es construir un significado, la interpretación sería la explicación de ese significado.

Para el caso de las entrevistas el significado fue construido por los propios entrevistados, únicamente me remití a tratar de explicar dicho significado, entendiéndolo los conceptos que se manejan, comprendiendo sus alcances y significado y

entrevistados. Ninguna conclusión debe arrogarse a sí misma mayor precisión que lo que el tema de su asignatura justifica (Aristóteles-Etíca).

(5)Cfr. E.D.Hirsh, *Op. Cit.* Hirsh lo denomina círculo hermeneúutico, donde el todo puede ser entendido a través de sus partes y las partes sólo a través del todo. Pero las partes tienen su autonomía que sugiere un todo, ya sea una palabra o una construcción sintáctica.

(6) Entender un discurso está dentro de la capacidad de quien pueda leer y escribir. El problema de cómo se entiende es de validación. Véase E.D. Hirsh. *Op. Cit.* pp113-sbscs.

externando una crítica en el sentido de dar un significado distinto para insertarlo en un concepto más amplio, esto es, encontrar su significancia. Niveles todos ellos que forman parte de la interpretación. Por otro lado, existe un motivo, una razón de primer orden que controla la secuencia temporal de lo dicho por los entrevistados, la cuál será la misma tanto para el que entrevista como para el entrevistado(7), y esta razón debe comprender a la expectativa. Para el caso de los entrevistados no podría hablar sobre sus expectativas antes de la entrevista; pero para mí fué encontrar el aporte cualitativo, en base a la experiencia de los entrevistados sobre formación docente, que me permitiera hablar sobre necesidad, calidad, formación y práctica docente de manera más certera.

Las preguntas realizadas a lo largo de las entrevistas tienen como objetivo recopilar la información que me dé acceso a conocer la relevancia que se le da a la formación de docentes en el nivel superior, por aquellas personas encargadas de desarrollarla. Asimismo, encontrar la postura que guardan los pedagogos al respecto, tanto los egresados de la UNAM como los de la UPN(8) y por último, de ser necesario, cuáles serían los aspectos que no se incluyen en la formación profesional del pedagogo para que desarrolle su labor como formador de docentes.

(7) Aquí es donde presenté el tema y contenido de las preguntas a los entrevistados, antes de entrevistarlos, esperando con ello facilitar con: su aceptación, su interés y su participación, para alcanzar la compatibilidad necesaria y evitar la no comprensión por parte de los entrevistados de lo que me interesaba preguntarles.

(8) Como el trabajo abarca la posición de formadores de docentes respecto a la práctica docente y la posibilidad de que el pedagogo participe en programas de formación, sólo hay una instancia que incluye formación profesional de pedagogo y programas de formación de maestros, la UNAM. El caso de la UPN,

Una vez realizada la entrevista, procedí a transcribirla y a organizar la información en seis rubros principales: concepto de docente, problemática docente, propuestas de formación, autoconcepción docente, docencia e investigación y práctica del pedagogo en el campo de la formación de docencia. De donde se desprenden conceptos como: práctica docente, formación, relación pedagógica, experiencia, deber ser, percepción, creencia, reflexión, racionalidad, sentido crítico, ruptura, entre otros.

El interés por la entrevista fue conocer la actitud de los autores respecto a su relación pedagógica y la apreciación que tienen de la formación docentes. Autores a quienes consideré, por la posición que argumentan en sus artículos y ponencias, apelan a la posibilidad de un cambio de la situación que prevalece en la formación docente; campo donde subsisten las deficiencias y la desarticulación tanto metodológica como institucional.

La crítica que exponen los autores versa sobre interacciones en la docencia, formas de transmisión de conocimiento, desconocimiento de la propia práctica, del sujeto cognoscente y del conocimiento mismo, lo cual implica recuperar conceptos y otorgarles validez, teórica y prácticamente. Si la formación de docentes es un campo susceptible de estudio, y el pedagogo es el profesional encargado del estudio del hecho educativo, consideré pertinente insistir en su participación en la formación docente.

se preocupa por replantear el modelo de docente abriendo nuevas carreras, pedagogía entre otras, pero dirigidas a docentes en servicio. La interrogante sería qué se espera de una y de otra instancia, y, qué posibilidades tienen los egresados de una y otra de participar en programas de formación de docentes como formadores. Es pertinente conocer la posición que guarda el pedagogo al respecto de esta problemática y la opinión que se tienen de la práctica profesional del pedagogo.

Lo presentado en este capítulo es una síntesis de lo dicho por los entrevistados pero información indispensable para el desarrollo de este trabajo.

La información referida a la formación, campo de trabajo, etc; de cada uno de los entrevistados se encuentra al comienzo de cada una de las entrevistas, presentadas en el anexo de este trabajo.

No me siento suficientemente autorizada para darle un nombre específico a la tendencia de formación que manejan los entrevistados, porque cada uno de ellos ha desarrollado algo muy específico retomando y replantenido categorías en concreto. Luego dar una nominación en general, no sería posible. Pero lo que si se puede afirmar, es que en todos hay el deseo de buscar el cambio, o al menos de hacer conciencia de la situación en la que se encuentra la educación en el nivel superior, en especial la formación de docentes. Tratando con ello de ayudar a los docentes en servicio, a que la realización de su labor sea lo mas reflexiva y consciente posible, alejándose de la técnica como la única solución, convirtiéndola en educación para formar y no sólo para informar. Sin embargo de acuerdo con lo visto en el primer capítulo, puede decirse que su desempeño se inserta en marcos teóricos de referencia que se deslindan de la tecnología educativa(9).

(9) Véase Ana Hirsh, *Op.cit.*, Capítulo I

Concepción de docente de los formadores

Aunque las posiciones entre los entrevistados respecto a la concepción de docente pueden considerar distintas posturas, conservan algunos rasgos comunes que bien pudieran servir como fundamento a un concepto distinto de docente, de lo que se conoce hasta ahora (10).

Los entrevistados no definieron estrictamente al docente, ni abordaron un modelo a seguir, únicamente se refirieron a distintos aspectos sobre lo que ser docente significa.

Para ellos, el ser docente implica conjugar aspectos cognoscitivos, formativos y metodológicos que coadyuven a orientar al alumno en su participación intelectual. Se desarrollará una práctica más racional si el docente evita la mera transmisión de los conocimientos, si se analiza y articula el conocimiento a situaciones concretas y se polemiza sobre modelos teóricos. Para ello los aspectos como experiencia, deber ser, modelos y conceptos teóricos y metodología requieren de ser evaluados y replanteados de tal manera que permitan la producción intelectual tanto del docente como de los alumnos. Producción que proporcionará a los estudiantes pistas de formación. En concreto, el docente debe ser un 'buen modelo de trabajo intelectual' (11).

Es importante considerar esta postura, ya que quizás a partir de ella los entrevistados sustenten su propia práctica y

(10) La UNESCO define al docente como persona encargada de guiar o dirigir las experiencias de los alumnos o estudiantes en una institución pública o privada. Persona que instruye a otros.

(11) Véase Entrevista Alfredo Furlán

traten de resaltar los aspectos que más les preocupa, abriendo brecha para iniciar, si no un cambio tácito, un proceso, una reacción en cadena que se vaya transmitiendo, con el objeto de realzar el papel de la docencia, pero bajo un enfoque más consciente de lo que se desempeña en el nivel superior; es decir, la relación pedagógica que se guarda con el conocimiento y con el alumno.

Para poder encontrar un concepto docente hay que partir del análisis de la propia práctica. Carrizales plantea un aspecto muy interesante sobre la racionalidad del modelo. Punto fundamental, porque es a partir de ella que el docente puede analizar su propia práctica y buscar nuevas alternativas, es decir, lograr la creatividad en la práctica docente para que esta no se torne en alienada. Según él "el desarrollo humano ha sido doloroso", porque están implícitas las crisis de la ruptura. Se desmistifica un saber para construir uno nuevo, y siempre el desprenderse de una certeza, de una fé en una razón causa angustia, porque el desarrollo del conocimiento humano ha estado vinculado a la afectividad. Entonces una ruptura en el saber (12), reconocer que lo que uno ha venido desarrollando es susceptible de cambio, implica crítica a lo afectivo, cuestiona lo valorativo y pone en

(12)Es importante notar que se utilizan conceptos como racionalidad, reflexión, ruptura. Para poder explicar estos conceptos los relacioné con el concepto formación. Así, racionalidad implica clarificar y sintetizar las observaciones al articularlas a una teoría, de tal manera que se interprete lo que se es conocido y prever lo que es desconocido.

Toda nueva organización de un nivel reflexivo constituye una desorganización de los demás niveles, que puede servir como punto de partida para una reorganización y un conjunto de rupturas puede suscitar un cambio de nivel reflexivo. Véase Fenómeno de Ruptura en: HONDRE, Bernard. Para una teoría de la formación, Madrid, Narcea, S.A. 1980. pp 148-151. A partir de estos y otros conceptos quizá sea posible explicar el concepto intelectualidad.

duda lo lógico que de antemano se tenía por inamovible. Nuestra razón cae en un estado de quietud, en donde es mas fácil conservar una serie de certezas, que entrar de lleno a un constante cuestionamiento de ellas, que además, de ser doloroso, causa angustia y en ocasiones se regresa igualmente a las certezas anteriores, al no poder encontrar un saber que desmistifique lo planteado anteriormente. Por lo tanto, el docente, en todo proceso de formación, actúa como promotor de cambio, lo que significa una crítica constante a su deber ser. Lo que "implica una crítica al es y una confianza en la idea de transformación. Pero de un cambio que incluya la crítica del deber ser en función de la reflexión crítica de él mismo"(13).

El docente, después de haber reflexionado sobre sí mismo, promueve el cambio llevando a las personas hacia la propia reflexión del deber ser; cumpliendo así, dos papeles, reflexiona sobre su posición frente a su deber ser y asimismo promueve la reflexión del deber ser de los demás. Proceso que tiene como corolario, o bien la tendencia a la conservación de ideales o bien una respuesta a la necesidad de cambio de la práctica docente, pero en última instancia será la responsabilidad social del individuo el decidir sobre su propia conciencia.

Uno de los aspectos sobre los cuales más se enfatiza sería considerar que la reflexión de la propia práctica esté abierta a cambios y a ajustes que se asemejen mas a una práctica de revisión constante, tanto de la propia producción, como de la producción de los alumnos.

(13) véase Entrevista César Carrizales

Si bien cualquier planteamiento de práctica docente requiere de establecer un modelo docente, un deber ser, éste también tendrá que estar en constante revisión y redifinición. Caer en modelos fijistas, de alguna manera aniquila el proceso y deviene retroceso de la propia práctica. El docente, sostiene Carrizales, tiene que plantearse la reflexión de su propia práctica, buscando con eso remover ciertos mitos, ritos e imágenes que uno tiene y que generalmente no se detiene a reflexionar (14).

La reflexión de la práctica docente es como romper un mundo; es una parte de uno mismo, de la reflexión constante y crítica sobre el qué y el para qué de la práctica educativa, buscando la adecuación a realidades concretas. Aunque se le ha intentado definir, la práctica educativa no es susceptible de abanderar definiciones tácitas. Es un proceso que está inmerso en un ambiente social, político y económico; ésto, aunado a los contenidos y metodología de la materia que se imparte, evita que se mantenga un modelo constante. Lo que hoy puede ser veraz y útil para un conjunto de docentes, mañana se torna en una contradicción para otro grupo de docentes y se requiere de una nueva propuesta.

En la práctica docente esta presente la experiencia, la cual es capaz de reafirmar, reformular o negar al mismo docente y su práctica. El cómo se maneje la experiencia indicará si es efectiva, provocadora de un cambio, o se exalta el ya conocido papel del maestro experimentado que no vuelve a reflexionar sobre su propia práctica. Su saber ha sido tan probado y comprobado por él mismo, que no necesita ni de cuestionamientos,

(14) Ver Anexos: Entrevista C. Carrizales

ni de reflexiones ulteriores, porque están basados en la experiencia(15), siendo que ésta, por muchos aspectos que asuma, no puede ser únicamente objetiva, y el modo en que es transferida, no se asemeja a la transmisión de aspectos fundamentados, teórica y objetivamente. Experiencia y aspectos teóricos compiten, en un momento dado en nuestro juicio crítico, la primera tiene poco tiempo para lo segundo y viceversa (16).

Ciertamente es parte del docente el reagrupar experiencias que se integren a su propia práctica, pero no con miras riguristas, sino mas bien para que él mismo construya e integre la reflexión de práctica docente en una "actitud reivindicativa de la propia práctica docente"(17). Una vez que se ha gestado la reflexión y que surgen una serie de angustias sobre la misma, hay que analizar el campo de la experiencia que igualmente debe ser polemizado, con el objetivo de redefinir certezas.

Si bien al docente se le imputan distintos roles, hay que agregar que entre ellos se encuentra el rol de orientador. De hecho, aunque se sostenga que el docente tiene que despertar en el alumno su propia conciencia que lo lleve a reflexionar sobre problemas concretos de elaboración de polémicas en sí mismo. En

(15)La palabra experiencia cubre dos conceptos, uno que traduce el resultado del empirismo y otro el de la experimentación. Pero en este caso considero la experiencia como conocimiento vivido o habitual que para llegar a ser formativa debiera de ser a través del estudio de asiduo de las experiencias. La experiencia no es el saber, pero sí relaciona al sujeto con el saber. Siendo factible reflexionar sobre la experiencia y es ése resultado el que puede indicar puntos de referencia. Véase B.Honoré. **Op. Cit.** pp 34-39.

(16)LAING, Ronald. **La voz de la experiencia.** Barcelona, Ed. Critica, 1983. pág 119

(17) Ver Anexo, Entrevista Juan Carlos Geneiro

ocasiones resulta ser un proceso que pierde de vista los objetivos que se persiguen, tornándose, en vez de orientador, en el monólogo de un discurso que no permite réplica. De hecho, para lograr la efectividad del proceso, es necesario que el docente actúe abiertamente, pero no con la intención de imbuir verdades o discursos que eviten la eclosión intelectual del alumno, sino llevando tanto programas como objetivos de la materia impartida, a niveles más tangibles para el alumno, para provocar así, nuevos saberes.

Aunque se fuese riguroso al adoptar metodologías no hay que olvidar que el saber no se produce de igual manera; "mas bien el sujeto se forma de manera distinta frente a los mismos problemas y los mismos objetivos"(18). El docente, entonces, tiene que analizar el objetivo del programa, que de alguna forma está planteado sobre un deber ser que es susceptible al cuestionamiento. Es ahí donde entra la función orientadora del docente, cuando responde a la necesidad de un cambio en la práctica docente(19).

La integración de la experiencia del docente es a partir de principios de trabajo que requieren de orientación teórico metodológico, la cual retoma diversas propuestas, pero no para sujetarse a una solamente. La función orientadora del docente, reside, en escoger lo más adecuado en el momento preciso, con el objeto de generar para la discusión y la reflexión, información aplicable a situaciones educativas concretas(20).

(18) Ver Entrevista Carrizales

(19) *Ibid.*

(20) Ver Anexo, Entrevista Azucena Rodríguez

Aunque quizás las posiciones de los entrevistados que proponen un docente tendiente a recuperar los aspectos teórico metodológico, aparentemente implicaran cierta adherencia a lo estipulado como lo óptimo en el proceso aprendizaje, técnicamente hablando, no deja de presentar puntos interesantes sobre la concepción de un docente preocupado por el constante análisis sobre su efectivo conocimiento. "Hay propensión a hacer juicios acerca de distintas teorías, o un apresuramiento por aplicar estos principios generales de una teoría a una realidad inmediata y concreta que puede llevar a concepciones maniqueas o al abordamiento ligero de una realidad, que es bastante compleja, diversa y contradictoria como para que cualquier teoría dé respuestas al conjunto de manifestaciones de esa realidad" (20).

El docente debe compilar tanto experiencia como exposición teórica en su práctica educativa, para poder presentar para el análisis y discusión una serie de aportaciones teórico metodológicas que se generaron en el ámbito de la problemática educativa. Ciertamente habrá de recuperarse lo teórico, pero con miras a propiciar la reflexión y el análisis de la realidad concreta. Así, el rol del docente iría desde la ubicación dentro de una realidad concreta y el análisis de las aportaciones teóricas hasta, porqué no, enseñar a comprender y a analizar un texto, para poder lograr la asimilación de un contenido.

(21) Ver Anexo, Entrevista Juan Carlos Geneiro. Aquí el entrevistado deja entrever la necesidad de reflexionar para poder explicar una teoría y darle alguna interpretación. Lo que puede ser razonable dado el conocimiento limitado del agente, puede ser juzgado como no razonable desde una perspectiva mas comprensiva. Véase M. Black. Razonabilidad en: Dearden et al. **Educación y desarrollo de la razón**. Madrid, Narcea, S. A., 1982.

Sin embargo, cualquier tarea que desempeñe el docente conlleva una preocupación por las cuestiones metodológicas, pues un docente que no se fije en estos aspectos no podrá conjugar las formas de proceder frente a todo proceso de conocimiento, "que permite conjugar tanto los aspectos afectivos como los cognoscitivos, e incluso los motrices que pudiera haber"(22). De alguna manera, la definición de las distintas relaciones que se gestan en el hecho educativo están integradas y definidas por la cuestión metodológica que, asimismo, es un problema de didáctica, y de cómo se defina ésta, dependerá las relaciones que se den dentro del grupo: docente alumno, relaciones con el propio grupo e inclusive la relación con el propio conocimiento.

No se trata tan sólo de sujetarse a una posición tecnicista que pretenda resolver los problemas inmediatos, sin profundizar en ellos; sino habrá que tomar en cuenta un visión crítica de lo metodológico y lo didáctico que se desarrolle en el proceso educativo. Una visión crítica "que no desvincule los fines de la educación, sino que al contrario, sea consciente de ella" (23).

Problemas en la práctica docente.

La gama de problemas que se presentan en la práctica docente, detectados por los entrevistados, van desde lo que sucede dentro del propio grupo, hasta lo relacionado con los aspectos institucionales de cada centro educativo.

(22) Ver Entrevista Azucena Rodríguez

(23) *Ibíd.*

Uno de los problemas que se suscita dentro del aula, el cual puede redundar en un posible anquilosamiento de las relaciones educativas, es la indiferencia tanto del docente como de los propios alumnos. Cuando existe lo primero se desencadena lo segundo; lo cual lleva al docente a reducir al máximo la capacidad reflexiva sobre situaciones educativas. Dirigiéndose más a la mera exposición de presupuestos teóricos, en el mejor de los casos, que al análisis de los expuesto en clase.

Aun más grave sería que el docente se desinteresara sobre su propia práctica y dejara de redefinir, replantear o al menos analizar lo que expone. Provocando con esto el desinterés, y hasta el desconocimiento del qué y el para qué de la práctica que se desarrolla.

Al estar inmerso en una realidad concreta, el docente está ligado íntimamente con las situaciones de tipo político, psicológico, social o institucional, que lo hace caer en una dinámica de tipo rutinario, lo cual tiene como consecuencia el desechar cualquier intento de análisis de la propia práctica o "al menos conservar en un punto productivo su práctica, pues lo único que luchan por conservar, es un puesto en la universidad que les otorgue una cierta sacralización docente, pero que no implica el constante análisis de la docencia..." (24).

Dado el tipo y la diversidad de posturas que existen en el campo de la educación, es difícil lograr abrirse brecha bajo el abanderamiento de alguna de ellas. Pero, ni siquiera conocerlas hace que tanto docentes como estudiantes caigan en eclecticismos

(24) Ver Anexo, Entrevista Alfredo Furlán

apriorísticos(25). El docente mismo no adopta una posición multivalente que le permita realizar un trabajo de grupo dónde el alumno se beneficie por la función orientadora del maestro.

Si el maestro desconoce las teorías, en las cuales basa su práctica, lo mas probable es que también caiga en problemas de transmisión clara y objetiva de las distintas posturas teóricas, viéndose el proceso E/A afectado por distorsiones en lo lógico, evitándole al estudiante dudar de saberes y verdades universales, enfatizando que el docente también tiene sus dificultades intelectuales.

Si bien es difícil que los estudiantes visualicen cuestiones sólidas, más difícil será lograr la permanencia de lo que se observa en clase. Quizás una de las formas de alcanzar la permanencia en los esquemas lógicos de los alumnos, sea insertar al sujeto en el campo de los problemas; analizar cómo pueden ser resueltos desde distintos puntos de vista teórico metodológico. El sólo ver los problemas y su solución, no alcanza la actividad reflexiva de las situaciones; "aunque es mejor un individuo sensibilizado a la problemática que uno no sensibilizado"(26). Lo que se pretende desarrollar es "una estructura personal que les permita avanzar en el campo"(27) cualquiera que éste sea.

Dado el tipo de trabajo que desarrollan los alumnos en los distintos niveles educativos, el empleo de la memoria evita llegar al nivel de análisis, lo cual restringe el proceso aprendizaje porque impide alcanzar el nivel crítico, cayendo, irremisiblemente, en la repetición absurda de un discurso. Se

(25) Ver Anexo, Entrevista Diaz Barriga

(26) *Ibíd.*

(27) *Idém.*

evitan los supuestos, el enriquecimiento de la información y la integración de teorías en el proceso educativo, porque "las teorías en sí no son conocimiento si no están articuladas a algún tipo de práctica y a una situación concreta" (28).

Por otra parte las formas de trabajo o tipo de metodología que se emplea dentro del aula puede volverse un problema, pues en ocasiones se intentan recuperar técnicas, ya sea directivas o no, pero que no siempre son viables. Lo que debiera intentarse es crear en el alumno propuestas de trabajo que integren su libre albedrío, para que el docente pueda decidir que le es más útil, mas accesible y tenga ingerencia en su proceso aprendizaje, para de ahí abordar el nivel de análisis y de síntesis que sugiere ya una permanencia en el trabajo que desarrolle ulteriormente.

Quizás una forma de desarrollar nuevas alternativas para que el docente se torne mas racional sea el análisis del propio rol. Es necesario el propio autoanálisis pues "el docente tiene la alienación que tiene todo el mundo en una sociedad de clases y en una sociedad autoritaria"(29). Se requiere de una motivación muy personal para estar en constante revisión del deber ser y de las certezas fincadas en lo estatuido, ya sea por lo social, lo institucional, lo lógico. El caso es lograr un autoanálisis que permita desahogar una práctica mas certera, para que el alumno asimismo, desarrolle su potencial. Para ello la exposición y la metodología tendrán que estar sometidas a un proceso de relación maestro alumno. Primero, planteándose una tarea por cumplir, y, segundo, que el grupo concientice lo que va

(28) Ver Entrevista Juan Carlos Geneiro

(29) Ver Entrevista Azucena Rodriguez

reduciendo el tiempo que va recibiendo nueva información. Igualmente importante será la interacción dentro del propio grupo.

Normalmente cuando se presentan problemas, ya sea de tipo metodológico, didáctico, o institucionales, se tiende a revertirlo hacia la cuestión pedagógica, reiniciándose una revisión de programas y objetivos, sin constatar que el conflicto no necesariamente es pedagógico, sino que la institución encubre problemas sociopolíticos con discursos democráticos que se remiten una serie de cambios en los programas, sin considerar, en un momento dado, la utilidad de los contenidos que se manejan.

Problema fundamental en cualquier situación de aprendizaje es el manejo del deber ser. Todo planteamiento teórico afectivo se plantea sobre un deber ser. Toda actitud del maestro, del estudiante, de la institución responde a un deber ser y todo saber que se propone ya sea como teoría, como norma, o como simple información, se adhiere a un deber ser. De donde se traduce que el "deber ser juega un papel muy importante en todo proceso formativo"(30). Pero habrá de reflexionar sobre el deber ser y no considerarlo como un modelo inamovible que redunde en el establecimiento de un proceso intelectual que rehuya cualquier duda de una certeza(31), o el cuestionamiento de una verdad. De hecho esto no llevaría mas que al estancamiento de la práctica educativa, cayendo en la deificación del deber ser; sin

(30) Ver Entrevista Carrizales

(31) El entrevistado a menudo hace uso del concepto de certeza y para explicarlo en este caso, lo hago a través del concepto creencia, que puede significar "o bien conocimiento, o bien opinión, o dar por supuesto" claramente un conocimiento. Véase: A.P. Griffiths. La creencia en: Dearden et al. *Op. Cit.* pág 225.

considerar que si toda formación implica cambio, también está implícito un cambio en el deber ser, lo cual supone una crítica para así construir uno nuevo.

El problema que representa el deber ser se resuelve si se le entiende como "el punto de referencia a través del cual uno puede reflexionar en una realidad concreta, la posibilidad de cambiarla, siendo éste el elemento sustancial en el campo de la formación"(32).

Además de los anteriores problemas expuestos, existen otros en el campo de la formación docente, muy particulares al quehacer que se desarrolla en el campo de la capacitación.

El proceso de formación no implica únicamente lo que se plantea dentro de un curso de capacitación, recupera experiencia, entendiéndola "no solo como conocimientos técnico científicos, sino como una estructura donde se imbrican, de manera muy compleja, valores, conocimientos, elementos afectivos, elementos lógicos y de carácter metodológico. Al proceso de formación no puede separársele lo cognoscitivo, están imbricados aspectos éticos, afectivo emocionales y lógicos. Lo que hay que suscitar es la reflexión de cómo se entrelazan la formación profesional y la formación personal"(33). Para ello hay que distinguir entre experiencia de comportamiento, experiencia de saber y experiencia de lo emotivo(34).

(32) Ibid.

(33) B. Honoré. *Op. Cit.* pág

(34) Una actividad que apunta al conocimiento es la experiencia, de nuestra relación con los sujetos, interrelación, experiencia de comportamiento. La sistematización de la experiencia, el ordenar las impresiones de nuestros sentidos, para poder extraer un modelo ordenado, experiencia de saber, el desglose de las valoraciones de las creencias, implica un comportamiento emotivo

La confrontación de experiencias del que enseña y del que aprende genera una dinámica que bien vale la pena analizar si se tiene una preocupación no sólo dentro del campo de la formación del docente, sino en todos los ámbitos educativos. El considerar el esquema valorativo, afectivo y lógico del sujeto que se tiene enfrente en una etapa educativa formativa, requiere de análisis y de recuperación de distintos esquemas para fundamentar un proceso educativo.

Aunque se incidir entrar de lleno al campo de la transformación, es necesario entrar en una etapa de análisis y de ruptura de ciertos esquemas valorativos y afectivos, etc; pero no quedarse en ese nivel, porque si no se provee al alumno o al docente de ciertas alternativas a seguir o de ciertas pautas de respuestas, se corre el peligro de dejar desarmado al sujeto, lo que traería como consecuencia una total repulsa al cambio y una inmediata regresión hacia sus certezas. Aspecto que se debe analizar constantemente, ya de lleno en el campo de formación de docentes, en donde se confrontan docente versus docente y ambos pugnan por implantar su razón como valedera; despertando cierta agresividad y cierta competencia que redunda una vez más en la regresión del docente en proceso de formación a reforzar su fe en sus certezas, lo cual implicaría una ruptura, pero no para el cambio sino para el reforzamiento de las propias certezas. "El pedagogo o docente debe manejar esta situación con sumo cuidado y no olvidar que el ser humano no soporta este tipo de situaciones, de alguna manera comparable a la situación que se basa en la experiencia de lo emotivo y dependerá, más de lo vivido que de lo aprendido.

terapéutica donde se le desarma y se le destruye las defensas sin tomar en cuenta la creación de nuevos marcos valorativos"(35).

Propuestas de formación

Dada la necesidad que surge de construir un paréntesis en esta actividad del docente para su formación, se trata que redunde si no tanto en la mejora, si en una concientización de su quehacer, al analizar diversos aspectos tanto metodológicos como profesionales y personales. Se parte de la idea de que el docente quien desarrolla su práctica a nivel superior, en más de las ocasiones, o bien le falta información sobre el tema o materia que desarrolla, o bien, no se ubica y no ubica su práctica(36) como motivante para el desarrollo de los estudiantes, quienes, en ocasiones, traen consigo un supuesto preconcebido de lo que van a recibir, y están dispuestos a escuchar un nuevo discurso, sin intentar entrar de lleno a un análisis o, al menos, al nivel de reflexión de lo que se aprende.

Cierto que no todo se aprende dentro del salón de clase, pero también es cierto que el docente necesita plantearse una serie de metas para con los estudiantes, que no sean específicas de revisar tal o cual texto o autor. La práctica docente entendida como aspecto de formación de vías y de alternativas en otros sujetos, requiere de un análisis más preciso. Para ello los

(35) Ver Entrevista Azucena Rodríguez

(36) Es aquí donde el docente queda atrapado en una serie de contradicciones, se le ha preparado para un rol, asume otro distinto pero se le demanda superar ese rol. Una propuesta de formación sería analizar las determinantes de la relación educativa: docente, discente, interacción y expectativas.

entrevistados coinciden en que la formación de docentes es prioritaria en estos momentos y en las circunstancias en que se encuentra, hoy en día, el nivel universitario.

Dado los diversos intereses de los docentes, pues su ubicación dentro de los medios de educación superior obedece a diversas situaciones que van desde la búsqueda de una plaza de trabajo hasta realmente el interesarse por desarrollar práctica docente profesionalmente, los cursos de formación docente tan sólo ofrecen algunas posibilidades, en dónde, distintos tipos de personas que forman el cuerpo docente, puedan encontrar, según sus perspectivas, diversidad en las oportunidades de recibir información técnica, o de ilustrarse sobre los problemas de tipo institucional, o bien de reflexionar junto con otros maestros en relación a los problemas de tipo institucional y los propios.

El hecho de estar en contacto con gente que también representa un modelo de trabajo intelectual permite el desarrollo de una dinámica que representa dificultad para los que forman a los docentes, pues implica capacidad de trabajo y reflexión sobre el propio rol. Una primera instancia de introducir la formación docente, sería ligarla a las tareas normales, ligarla a situaciones de la actividad diaria y así saber, los formadores, "si es significativo o no, el evento denominado formación de docentes"(36).

Una vez logrado e instituido el proceso de formación, se procede a fijar dos metas fundamentales que quizás apoyen el proceso de reflexión ulterior sobre la práctica docente. Primero, el establecer un nivel de diálogo legítimo con los profesores, y

(36) Ver Entrevista Alfredo Furlán

lo segundo, sería que los profesores abrieran el ámbito de sus preocupaciones; pues si el formador no legitima su propio rol, en términos de ser abiertos y dirigentes de un diálogo(37), tampoco los docentes abrirán problemas reales, sino terminarán por reducir el ámbito de discusión a temas que caen meramente en el campo de los tecnicismos, tales como: qué hacer para que los alumnos pongan mas atención o se interesen por un tema, o bien, caer en preguntas que indagan principalmente sobre lo que el docente sabe(38).

Abordar un curso de formación representa, con certeza, dificultad, pues no se tiene claro, en primera instancia, el nivel de discusión, de información, de análisis de los docentes. Se pueden plantear una serie de supuestos dependiendo de la institución y del tipo de cursos que se implante, pero aparte de estos problemas que son factibles de presentarse en cualquier curso, sea de formación o no, se tiene que planear una meta fundamental. El curso debe ser motivador para ambas partes. "Tanto para el formador como para el docente, pero en un sentido distinto a que nada mas le sea agradable o placentero. Si se considera que el nivel de los docentes en general no es lo suficientemente adecuado como para no necesitar de estos cursos lo que se puede implantar es una serie de cuestionamientos y de búsqueda de respuestas para que el docente eleve el nivel

(37) Aunque se trate de formación de docentes, subsiste al carácter asimétrico de la relación pedagógica por las funciones asumidas por cada uno de los participantes. Sin embargo, Postic sostiene que si prevalece como finalidad la formación de la persona, existe la transacción y el diálogo. Cfr. POSTIC, Marcel. *La relación educativa*. España, Ed. Narcea, 1982. pág 98.

(38) Ver Entrevista Díaz Barriga

académico en el que se encuentra, pues en ocasiones llegan a dar una clase y con dificultad se puede decir que sabe algo más de lo que está enseñando" (39). Mas que plantear un debate a nivel cuantitativo, habrá que hacerlo a nivel cualitativo.

Cualquiera que sea el tipo de curso que se implemente, no hay que perder de vista que lo que se requiere es sensibilizar a los docentes sobre grandes problemas para llegar a obtener respuestas muy concretas. Aunado a esto se habrá de reflexionar sobre el hecho del para qué de la formación e intentar formar intelectuales en ciencias sociales, lo cual es difícil pero no imposible de alcanzar.

Normalmente se piensa en los docentes que reciben un curso de formación, pero habrá que pensar también en el docente que imparta dichos cursos. Quizás una menor preocupación por parte de éste sobre los aspectos formales, programas y objetivos específicos, rompa una cierta rigidez que impide llegar al meollo de los problemas concretos. "El intelectual que imparta estos cursos, debe ser eso, un intelectual más preocupado por los niveles lógicos y valorativos que por los aspectos institucionales de exigencias formales. Evitar a toda costa los recetarios, los modelos fijistas que impidan el desarrollo intelectual tanto del docente como del propio alumno" (40).

Si subsumimos la etapa de formación de docentes al proceso de formación, tiene que estar fincada en un plan de estudios, en un equipo docente, en un contexto institucional que tiene ciertas

(39) Ver Entrevista Díaz Barriga

(40) Ibíd

características, esto sería fundamental como aprestamiento para proseguir con el proceso de formación (41). El primer objetivo por alcanzar sería analizar la posición que se tiene ante los problemas pero en una realidad concreta(42), evitándo el ser rígido al examinar las diversas posturas. Una vez que el docente detecte con claridad cuál es su postura, también lo estará para los demás, aunque eso mismo desencadene la confusión. Pero será la confusión (duda hacia la ruptura-crisis) para salir hacia la reflexión y no para dar marcha atrás y olvidar el por qué del problema.

Sin embargo, aún teniendo claro el para dónde se va, no hay una sola manera ni una forma mejor para trabajar, "la experiencia que uno genera y comparte contribuye a plantearse una reflexión sobre la propia práctica y generan, en lo viable, modificaciones que propenden a una práctica más rica"(43).

No se niega la importancia de la metodologías, pero antes que pensar en alguna, aunque fuese flexible, habrá que considerar un preámbulo que realmente prepare al docente.

El hecho de propiciar la discusión, implica que tanto docente como alumno tengan puntos de discusión en común y que se

(41) Ver Entrevista J.C. Geneiro.

(42)De acuerdo con Kosik, el hombre sólo conoce la realidad en la medida que crea la realidad humana. Pero la mera reflexión no nos lleva al conocimiento, se requiere de una determinada actividad. Cfr. KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*. México, Ed. Grijalbo, 1967. pp39-40. Un aspecto importante de la formación es la búsqueda y puesta en marcha de los medios que permitan tener la experiencia de la relación entre el sujeto y su entorno, para distinguir los límites del deseo y de lo real y así comprender los incidentes recíprocos del sujeto y su medio. Las prácticas de formación son un problema cuyo enfoque y búsqueda de soluciones son una manera de apropiarse de experiencias hacia la búsqueda de la realidad. Véase. La actividad formativa en: B. Honoré. *Op. Cit.*, pp 390-391.

(43)Ver entrevista: J.C. Geneiro

decida sobre su discusión. Sin embargo, antes que proceder al análisis y al desglose de las diversas posturas, habrá "que crear polémicas dirigidas al campo muy particular de la experiencia de los sujetos que se encuentran dentro del aula, aparte de los objetivos propios de la materia. No es imperiosa la necesidad de buscar el cambio en toda certeza que se tenga pero, en lo posible, reflexionar hasta meter en crisis la fé, la fé en las certezas; pero manteniendo la relación ética de la relación educativa en la que se encuentran"(44).

El poder cambiar una certeza no implica un cambio tan sólo de la certeza misma, sino el cambio del proceso afectivo, valorativo y lógico en el cual se inscribe; de alguna manera, esto implica ahondar en la reflexión, la certeza por sí sola no se puede considerar, por sí sola no se da en el individuo (45).

El crear una reflexión parece ser simple si se pudiese considerar al sujeto, y a las certezas que maneja, por separado. Es decir, que uno no influya sobre el otro. Sin embargo tendríamos que pasar por alto los componentes y variantes valorativo, afectivo y lógicos que se manejan. Para poder llevar a cabo el análisis de la propia experiencia; ahora sí, el camino metodológico sería lo viable; ya que da pautas y alternativas para que el sujeto por sí mismo encuentre la respuesta a sus dudas.

(44) Ver Entrevista Carrizales

(45) Esto que apunta el entrevistado es interesante porque uno puede adherirse a sus certezas ya sea por la evidencia o como producto de la reflexión, aunque sean apropiadas o no. Cabe señalar la influencia de la voluntad sobre la creencia puede suscitar la duda y con ello lograr la reelaboración de la certeza en una más ceretera. Véase W. Price. Creencia y Voluntad en: Dearden et al. *Op. Cit.*, pág 326-342.

La metodología que se propone consiste en llevar a las personas a reflexionar críticamente sobre su deber ser; donde se expresa claramente el problema de los valores. Deber ser que expresa el ideal fuertemente valorativo y afectivo y cuya función cognoscitiva sería la de constatar si la propia práctica está en lo correcto. Así, al analizar la experiencia, partir del deber ser sería el principio, el primer paso de análisis.

Autopercepciones de los formadores de docentes

Uno de los aspectos más comprometedores para los entrevistados es, quizás, el dar una interpretación, o al menos un esbozo de la autopercepción en sus distintas acepciones: como docente, como formador de docente y cómo lo perciben los docentes.

Indudablemente es menos tajante decir que existen varios modelos a seguir, que existen diversas alternativas y distintas posiciones; que se requiere de la reflexión y de la autocrítica constante para optimizar el quehacer del docente. Sin embargo, ya a nivel muy personal, cuando se evalúa la propia práctica surgen reticencias que no permiten el desahogo de opiniones sobre lo personal.

Es de notar que los entrevistados no tienen cortapisas para dictaminar a qué nivel, ya sea cognoscitivo o valorativo, se encuentra la práctica de otros; pero al tratarse de una autoevaluación, se desvía la pregunta, se contesta otro aspecto que puede tener relación con el tema tratado, o simplemente no se

contesta a la pregunta.

La pregunta en sí parece muy sencilla, cómo se percibe(44) el docente, cómo se percibe el formador de docentes a sí mismo; pero ante una misma pregunta, los entrevistados interpretaron distintos aspectos de donde se desprenden cuatro vertientes: cómo se percibe el docente como docente, cómo percibe el formador de docentes al docente, cómo se percibe el formador de docentes como formador de docentes y cómo lo perciben los docentes(46)

El maestro Furlán deja ver muy claro que a distintas situaciones de docencia corresponden diversas autopercepciones. La autopercepción no es tal, pues depende de los intereses de ambos, docente y discente; dando como resultado una variedad en la autoimagen. La retroalimentación proveída por los alumnos es importante para el desarrollo de la práctica docente. No se actúa de igual manera frente a los grupos y la dinámica que se desarrolla da pie a distintas actitudes. Puede decirse que uno hace docencia, reitera el maestro Furlán, contando con el interés por parte de los que asisten y con condiciones institucionales apropiadas como para decir que uno trabaja como docente.

El interés que exista en la dinámica de una clase repercute directamente en la actitud del docente. De ahí que la

(46) Aunque la percepción se define generalmente como la acción de conocer por los sentidos, también incluye la apreciación sensitiva del conocimiento. Es el momento de interiorización de la reflexión. Mas allá de la mera observación, la percepción puede desencadenar la actividad reflexiva intencionalmente. Véase B. Honoré. *Op. Cit.* Mi intención al hacer esta pregunta fue verificar si su capacidad formativa es válida para sí mismos, de la manera en que respondan a una situación para lo cual no hay respuesta específicamente preparada es indicadora de la relación que guarda su experiencia y conocimiento frente a los docentes, es decir, el umbral de reacción adaptativa como formadores y como docentes.

autopercepción sea lo suficientemente variable como para no darle una sola interpretación. En fin, "que la imagen que uno se hace en tanto docente está muy influenciada por el tipo de situaciones en las cuales uno hace docencia "(47).

Ante una misma pregunta, diversidad de respuestas. Ángel Díaz Barriga se percibe como docente preocupado por no quedarse a la saga, la insistente búsqueda de saberes permite al docente encontrar caminos más acertados para el logro de objetivos, es por ello "que se requiere de estar en contacto constante con la información tanto de vanguardia como de la retaguardia, pues es el único modo de alcanzar la meta propuesta, junto con la constante producción intelectual y la continua revisión de las posturas que se sostienen (48)".

Aunque se pudiese describir detalladamente lo que se consideraría como autopercepción, es decir, el manejo del deber ser, de modelos teóricos, de especificaciones para la práctica docente, entre otras cosas, hay una gran distancia entre cómo se percibe al docente y cómo se percibe el docente a sí mismo(49).

Es innegable que nuestro propio juicio deja escapar una serie de sutilezas, y "lo que pudiera ser inocuo ante nuestros ojos se tornaría en un aspecto realmente relevante ante la perspectiva de otros"(50). Con esto la intención de respuesta por parte de la entrevistada pudiera ser el manejo de lo objetivo.

(47) Ver Entrevista Furlán

(48) Ibíd

(49) El interés del autoconcepto reside en lo aprendido y practicado por los entrevistados y proviene de su experiencia y de sus relaciones de aprendizaje. Traduciéndose en una combinación tanto como persona y como profesional. El conocer el concepto que se tiene de uno mismo permite la aceptación del cambio.

(49) Ver Entrevista A. Rodríguez.

subjetivo, que entremezclados presentan un aspecto de la propia imagen, pero que es válida para un aspecto o un momento. Difícil resulta entonces dar una respuesta, parecería una muestra preconcebida que se alejaría de la realidad.

A pesar de lo distinto de las respuestas de cada uno de los entrevistados y solventando en lo posible los problemas que pudiesen surgir por los aspectos subjetivo objetivo, puede decirse que los entrevistados autoperceben una característica que los identifica.

El dinamismo en su quehacer, la lucha constante por encontrar nuevas alternativas de acción, llámese crítica, llámese angustia; el estar en contacto con la realidad cambiante tratando de abordarla lo más racionalmente posible; el hecho es trabajar continuamente sobre lo propuesto tanto por uno mismo, como por los demás.

El cuestionamiento de modelos teóricos, la duda presente en toda certeza, la investigación continua, vienen a ser puntos que los unifica en su percepción de docentes preocupados por su quehacer. Dispuestos a alejarse de posturas rígidas o maniqueas que no permitan el análisis de teorías. En síntesis hay una autopercepción de promotor de cambio, comenzando por lo que cada uno de los entrevistados hace y después dudando de lo establecido por los demás.

Cambia la autoimagen cuando se habla de formadores de docentes. Al existir un punto en común entre maestro-alumno se despierta el interés por parte del formador de docentes. Se piensa que el hecho de trabajar una problemática que afecta a



81216

55

081216

ambos, el formador de docentes tiene que presentar un mejor panorama de sí mismo como docente. El no existir burocratismo, o desinterés por los temas tratados, da oportunidad al formador de docentes de expandir sus enseñanza a temas que realmente versan sobre un interés específico. Así, la duda, la autoreflexión, la autocrítica pueden ser caminos viables para acercarse a una realidad mas llana, menos efímera y descubridora de nuevas alternativas por analizar.

Lo anterior trae consigo la idea de superación constante, abierta a nuevas perspectivas siempre y cuando se trate de formar a sujetos en relación con la práctica de los formadores. Docente y formador deben identificarse en una práctica que los lleve, al primero, a incursionar en sus experiencias y aceptar la ingerencia del conocimiento del formador; segundo, a aceptar a que existen diversas posibilidades presentadas por quien, por su experiencia y conocimiento, tiene mas que ofrecer en el campo específico de la docencia

La perspectiva de los entrevistados y sus opiniones al respecto dejan entrever una postura mas libre ante la formación de docentes. Sin embargo, siguen subsistiendo problemas que no permiten el acercamiento docente formador, ya sean políticos, económicos o institucionales, o bien, los relativos a la conceptualización que tienen los docentes del hecho educativo. En el siguiente apartado se analizará el por qué de la escisión entre docentes y formadores.

C A P I T U L O I I I

SEPARACION ENTRE FORMADORES DE DOCENTES Y LOS DOCENTES

En el apartado anterior se analizaron las posiciones de los entrevistados respecto a diversos aspectos de su práctica docente. En este capítulo se explicará el por qué subsiste la escisión(1) entre formadores y docentes, a pesar de que se implementen cursos de formación de docentes. Por otro lado, ¿cuál sería la posición del pedagogo ante esta problemática, si formador de docentes y docentes se mantienen aparte?

La formación de docentes, sostienen los entrevistados, es un campo donde se pueden considerar desde el análisis de planteamientos curriculares y modelos pedagógicos hasta incursionar en la formación, tanto como concepto y como práctica, y considerarla "como el problema central de la educabilidad(2)".

Es innegable que todos los entrevistados dedican gran parte de su labor como docentes al estudio, análisis y práctica de las actividades de formación docente, pero responden a distintas conceptualizaciones que son objeto de constante reflexión y

(1) Me refiero al fenómeno que suscita en los cursos de formación de docentes cuando hay un desconocimiento por parte de ambos, de lo que formación y su problemática implica. Tanto formador como docente tienden a distinguir la función específica de cada uno en un programa, lo cual invalidaría la actividad de formación dentro del programa.

(2) Ver: Entrevista Alfredo Furlán.

reflexión y reestructuración. De hecho las prácticas de formación tienen distintos apelativos dependiendo del objetivo que se proponen, tales como: perfeccionamiento, actualización, capacitación, entrenamiento. Lo importante es destacar la finalidad de la formación haciendo hincapié en que se trata de formación para algo. En el caso de la de docentes, de formación para integrar en su práctica el concepto de lo posible y un acercamiento a lo desconocido, que pueda inscribirse en la experiencia individual sin que implique la reestructuración de lo establecido o la adhesión a un nuevo mito (3).

En cualquier acepción de formación que se considere en un momento dado están implícitos aspectos donde están imbricados no sólo lo observable (currículum, programas, objetivos, discursos institucionales) sino aspectos tales como: la experiencia presente y pasada del sujeto, la reflexión, la práctica, las relaciones personales y profesionales, la ruptura y la creatividad. La formación debe permitir la expresión personal de cada individuo pero con "miras a construir una cultura, escoger campo de investigación y práctica para compartir con otros el descubrimiento de nuevos medios, elaborar nuevas reglas y fabricar nuevos modelos (4)".

Sin embargo cualquiera que sea el concepto de formación abordado por los entrevistados hay coincidencia en un aspecto muy importante: la problemática del cambio. El problema fundamental de la formación, el que reúne a todos los demás, el problema del cambio (5). Habiendo conscientizado sobre lo anterior, los

(3) E. Honoré. *Op. Cit.* p44

(4) *Ibid.*, pág 29

(5) *Idém.*

entrevistados proponen un análisis del rol docente que desencadene un proceso tal que nos lleve a un cambio, pero no únicamente del cambio para regresar a lo establecido pero con distintos apelativos, sino del cambio que a su vez promueva otro y transforme(6). Los entrevistados insisten en evitar lo estático que revestido de discursos tecnocráticos únicamente alarga su permanencia.

¿En dónde estriba la dificultad de hacer de la formación de docentes una totalidad, a pesar de que se han instaurado programas de formación de docentes? ¿Por dónde habría que partir para considerar que la separación que existe entre formador y docentes sea un acercamiento y aunque se susciten nuevas rupturas, ¿cómo sería factible resolverlas?

Uno de los problemas sería el objetivo en el planteamiento de la formación de docentes por las distintas instituciones. Se conjunta a un grupo de expertos en la materia con miras a resolver deficiencias, sin embargo, al no existir diagnóstico institucional alguno respecto a las necesidades por cubrir, se aborda lo tecnocrático, pues viene a ser la herramienta más dúctil para enfrentar cualquier problema. Si se trata de formar docentes en un menor tiempo, pues ahí está la solución.

Por otro lado, existe el problema del recurso humano. Dada la necesidad de formadores de docentes, éste campo ha sido abordado por profesionistas que han seguido de muy de cerca los procesos educativos y a falta de recursos humanos debidamente

(6) Olac Fuentes apunta cómo en el Plan 80-90 se desarrolla la especialización de profesores únicamente para control de la masificación universitaria, pero no para revisión de aspectos pedagógicos. Véase: La Universidad: el proyecto estatal en: O. Fuentes. Op. Cit. pp113-122

preparados se interpelan temas educativos sin conocer siquiera a fondo el tema o la relación que tiene con las materia que será impartida por los docentes. Es, quizá, por la urgencia de formar docentes en un tiempo reducido lo que posibilita la creación de cursos de formación. "Se sabe que hay que hacerlo pero no se sabe qué hacer o cómo hacer (7)".

Otro problema sería diagnosticar la realidad de la institución, sus necesidades y expectativas, el perfil de egresados que se plantea, el campo de trabajo, el nivel de conocimiento y el tipo de alumno con el que se trabaja. Aún en el caso de que este dictámen pudiese darse sin problema, faltaría por ver si el formador de docentes logra ubicarse y comprender la magnitud de la problemática.

La formación de docentes incluye dos protagonistas, el formador y los docentes y de hecho no podría decirse que el papel de uno sea mas importante que el otro. Pero en el supuesto caso de que se pudiese alcanzar el balance cognoscitivo y emotivo, faltaría por analizar si los cursos están apegados a la realidad y si efectivamente el docente logra desarrollar lo aprendido. Evaluar resultados representaría un problema, pues no sólo se requiere de recursos económicos y humanos, sino delimitar a su vez qué es lo que se evalúa y qué hacer con los resultados.

Quizá fuera sencillo dilucidar claramente las bases epistemológicas de los modelos que sustentan los cursos, pero se pasaría por alto la posición del docente, pues de antemano han

(7) Follari, Roberto. La formación pedagógica de los profesores. en: CARRIZALES, César. Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México. Querétaro, UAQ, 1984. pág 13

sido delimitados bajo el rubro de una supuesta racionalización pero que les viene de afuera. No se analiza detenidamente el perfil del docente y sus necesidades, ocasionando con ello que la formación de docentes se reduzca a resolver situaciones observables e inmediatas por medio de cursos paliativos que no considera valores, objetivos, creatividad e integración de la personalidad y la vida profesional hacia el perfeccionamiento profesional y la aceptación del cambio (8).

Aún en el caso de que los cursos sean factibles, no hay una sistematización ni una evaluación de los resultados obtenidos, de si éstos van acorde con la expectativa planteada. Lo esperado y lo obtenido se escinden produciendo un debilitamiento de la innovación que se introduce, disipándose el interés de los participantes

Si se parte de la idea de que la educación está en constante evolución, el papel del docente requiere de ser reconceptualizado. Ya no es el mero transmisor de saberes sino el catalizador que otorga distintas significaciones a un mismo saber, que posibilita variedad en las expresiones, inferencias y juicios; considerando la educación como un transcurso en el cual se asimilan saberes, entonces se torna en un proceso de reflexión constante. Opción que debe incluirse en la formación docente.

En el caso de los formadores de docentes, la formación también implica un campo de debate profesional con el objeto de producir nuevas rutas, que culminen con la presentación de

(8) DE LANDSHEERE, Gilbert. La formación de los enseñantes del mañana. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1977. pág. 106

distintas alternativas, que incluyan una finalidad y una nueva orientación.

Lo anterior, al ser replanteado y analizado, da origen a un debate cuya salida no es única. La gama de categorías que incluye la formación en la enseñanza no aborda una solución única como viable, eso sería tanto como deformar el concepto. Ya en la práctica de formación de docentes sería tanto como escindir al formador de los docentes.

Si se plantea la necesidad de incluir en el proceso de formación docente, a todos aquellos que reviertan su profesión hacia el campo docente en las instituciones de educación superior, también se debe considerar la experiencia; tanto del que forma como del que inicia su carrera como docente. El contemplar la experiencia del que forma como válida, pues incluye aspectos valorativos y cognoscitivos más versados sobre la formación, es pertinente siempre y cuando se tenga en mente la presencia de lo objetivo y subjetivo en aspectos importantes como deber ser, modelo a seguir y comportamiento. No sería válido desdeñar la experiencia del que aprende, aunque puede no conocer aspectos de formación de docente, si contempla un proceso de conocimiento y aprendizaje que le permite dar significancia al proceso de formación.

Formador y docente plantean un diálogo de retroalimentación de experiencias, lo cual implica, por parte del que forma, el conocimiento de la materia que imparte y una disposición ética para conjugar experiencias para que el manejo de los conocimientos no se incline hacia lo objetivo ni a lo subjetivo únicamente; por parte del docente, aceptar que el deber ser que

se maneja en un proceso formativo puede ser analizado y previsto primero, para la adaptación a un nuevo quehacer y segundo, para la búsqueda del cambio, la búsqueda de posibilidades de creación, de superación de lo conocido, de innovación(9).

Cuando se tiene en cuenta el justo valor de la educación superior, su ubicación y propósitos en el ámbito educativo, se va más allá de considerarla únicamente como la transmisión de conocimientos de mayor complejidad hacia a preparar al alumno para el mejor desempeño profesional en su vida futura. Los distintos enfoques, tanto tradicionales(histórico- filosófico) como potenciales (administrativo, psicológico) donde se contempla el enfoque pedagógico, también vienen a ser parte integrante de la educación superior y deben recuperarse en un proceso de formación

El hecho de que el nivel superior o la educación universitaria tengan distintas formas de institucionalización, no la eximen de la problemática que presenta en especial, el enfoque pedagógico.

A diferencia de los niveles primario y medio, donde la educación es sistematizada, la universitaria o superior, aunque se desprende y es prolongación de las anteriores, es un nivel fundamentalmente crítico y problematizante, donde lo que se busca es el cuestionamiento mas que conclusiones ultimas y cuyo objetivo es ser el núcleo formativo de la autoeducación(10). Desde esta perspectiva, ¿dónde se inserta el papel del docente?,

(9) B. Honoré, *Op. Cit.*, pág 30

(10) NASSIF, Ricardo. *Teoría de la Educación*. España, Ed. Cincel, 1980. pág 312

¿cual sería la labor por desarrollar en este nivel?

Las distintas posturas sobre las funciones de la universidad incluyen, como específicas, las de investigar y enseñar. Sin embargo, los aspectos relacionados con investigación que atañen a este nivel han "perdido terreno por la presión de las necesidades de profesionalización"(11). Los aspectos pedagógicos no quedan exentos y así los docentes universitarios hacen de su cátedra un mundo muy particular, los currícula no evolucionan y en general los aspectos pedagógicos quedan aun mas alejados de la investigación. De hecho el binomio docencia-investigación aun no es del todo aceptado. Pareciera que el hecho de ser docente implica pertenecer a un grupo que recupera experiencias pero que no requiere de mayor análisis, la tecnología educativa es suficiente (12).

Desde luego la preocupación por desarrollar la formación de docentes no es un hecho aislado, se complementa con la investigación, pero aún así, no se va mas allá de analizar problemas muy específicos revertidos hacia lo didáctico. Lo formativo queda ausente, poco se investiga y aunque hay interés por profesionalizar al docente, cada centro educativo busca resolver el problema de acuerdo a sus posibilidades, el resultado, desde luego no es el óptimo, pues poco se sabe que es lo que se desarrolla y la literatura al respecto, de diverso grado de heterogeneidad, resulta ser lo suficientemente dispersa como para realmente conocer a ciencia cierta que es lo que se ha

(11) *Ibíd.* pag 317

(12) FURLAN, Alfredo. Apuntes sobre la práctica y la investigación, alrededor de una experiencia de trabajo pedagógico., en: CARIZALES, Op. Cit., pag 115

hecho y cuáles han sido los alcances (13). Resulta ser de suma importancia para el campo de la formación, la práctica relacional, esto es, integrar experiencias, relaciones entre las personas y entre los conocimientos como soporte de nuevas significaciones(14) y alcances más tangibles..

El campo de la formación de docentes constituye un espacio real, pero aún está en búsqueda de una definición propia que le permita a los formadores de docentes realmente aproximarse a los procesos formativos donde los docentes no sólo obtengan conocimientos teóricos útiles, sino que a su vez se permitan acceso al análisis de su práctica.

El dar inicio a un proceso de formación de docentes con un modelo preconcebido, o bien con el planteamiento de un modelo que caracterice al buen docente y su quehacer, es tanto como aceptar que se desconocen tanto alumnos como docentes, lo cual niega la intención educativa, y esto se constata por el tipo de tendencias desarrolladas en las instituciones de educación superior. Es decir, hay una separación entre los formadores y los docentes en casi todos los aspectos; ello responde probablemente a exigencias política o institucionales, mas que a dar inicio a cuestionamientos pedagógicos. El vínculo inicial mas sencillo sería el apegarse a modelos didácticos y a especificaciones curriculares en el intento de generalizar la problemática

Por otro lado, debido a la parcialización del modelo adoptado, el discurso expuesto por cada institución no logra resolver ni siquiera el problema técnico mostrándose

(13) Ana Hirsh, Op. Cit., pág 143

(14) Bernard Honoré. Op. Cit., pág 159

"ineficiencia para planear el recorrido que el docente debe seguir para ser un buen docente (15)" confundiendo así comportamiento y su expresión con conocimiento. De hecho el planteamiento de buen docente niega la posibilidad de formarlo, al insertársele en un deber ser prefabricado sin conocer la necesidad real de adoptar ese deber ser. Se logra que quienes practican la docencia asimilen un modelo evitando todo roce con la confusión para no suscitar la posibilidad de crear una nueva vía, negándose la creatividad como parte de la formación.

Se requiere de que el docente se inquiete por el conocimiento de su práctica, se requiere de investigar sobre todos los aspectos reunidos en la práctica docente.

La necesidad de coadyuvar investigación y práctica docente es una de las propuestas enfatizadas por los entrevistados. Sin embargo, dada la sofisticación de que se ha investido a la primera, la segunda parece muy alejada. El hecho de que los docentes desarrollen su profesión por necesidades ocupacionales ha permitido que el campo docente se vea minusvaluado frente a la investigación(16). Aún cuando las instituciones juzgan necesario instaurar centros de formación de docentes, también existe el problema de que profesionales técnicos asumen roles docentes sin serlo e intentan validar y definir modelos de docencia racionalmente sustentables. El desarrollo y la intención de dar justo valor al proceso de formación implica recuperar la idea de que docencia e investigación tienen que convivir constatándose la necesidad de que profesionales en educación,

(15) Véase Entrevista Carrizales

(16) Véase: Alfredo Furlán, *Op. Cit.*, pp 119-120

tanto en formación, como en el desempeño de su especialidad, retomen el campo de la investigación de la formación de docentes y le otorguen justo valor.

Aún en el caso de que los cursos de formación de docentes fuesen impartidos por profesionales en educación surge un nuevo problema, señalado por los entrevistados: el desconocimiento, por no pertenecer a la institución donde se imparten, de las necesidades, de los fundamentos filosóficos, sociales y políticos que cada una considera, escinde a los formadores de los docentes.

Según lo dicho por los entrevistados, es necesario que las propias instituciones, además de definirse como centros de educación superior, consideren la posibilidad de reunir profesionales en educación preocupados por conocer los requerimientos de la institución, capaces de desarrollar el doble papel, investigador-docente, y dar nuevos significados al proceso de formación. Carrizales lo plantea claramente diciendo que es a partir de práctica cotidiana, articulando prácticas reales con propuestas formativas, o sea, docencia e investigación. El mantener tanto al docente como al formador dentro de un marco conceptual que sólo provenga del discurso institucional es tanto como separarlos del proceso reflexivo sobre el hecho educativo(17).

No cabe duda de que existe la necesidad de formar a los docentes, la expansión universitaria requiere de personal académico preparado para cubrir los requerimientos académico-institucionales. Sin embargo, el proceso de formación no sólo

(17) Ver: Entrevista César Carrizales

competen a los docentes sino también a los formadores. Se ha trabajado bajo el supuesto de que los cursos de docentes mientras tengan un buen respaldo técnico-didáctico, cubren en primera instancia, las necesidades, pero se pierde de vista la intención del proceso de formación al no plantearse respaldándolo tanto en necesidades reales, como en personal profesional apto para desarrollarlo.

La respuesta de los entrevistados a la pregunta de si es necesaria la presencia de pedagogos para desarrollar los cursos de maestros, es similar; ya que admiten que existe la necesidad. Sin embargo, el hecho de que sea el profesional más versado sobre aspectos educativos no excluye la posibilidad de que su presencia no sea del todo requerida. Para quienes es, en primer lugar, dice Furlán, útil la participación del pedagogo en este tipo de eventos (formación de docentes), es para el propio pedagogo, para poder encontrar un terreno en el cual se enfrente, cabalmente, en determinada forma de apreciación de los problemas educativos (18).

Dado el desarrollo que ha tenido en nuestra sociedad el profesionalismo y la especialización en distintos campos, permite al especialista de cualquier profesión incurir abiertamente en su materia. En este momento, agrega Geneiro, así se está configurando la realidad; si la práctica del pedagogo es referida a lo educativo pues que se dedique a ello porque, "más adelante esto puede ser asumido por cualquier sujeto que tenga algo que decir a otro o enseñar a otro" (19).

(18) Ver: *Ibíd.*

(19) Ver: Entrevista Juan Carlos Geneiro

La crítica de los entrevistados respecto a la presencia del pedagogo versa sobre la tendencia tecnicista adoptada, o bien sobre su posición demasiado crítica, "ultra crítica" la denomina Azucena Sánchez (20), lo cual repercute negativamente en los docentes al romper esquemas valorativos, pero no dar pautas para construir nuevos caminos. La posición de Díaz Barriga versa sobre lo mismo(21), el uso excesivo de tecnicismos a nivel de receta estorba abiertamente el desempeño de los cursos de formación.

Dos conclusiones importantes pueden surgir de lo expuesto anteriormente. Primero, es innegable que debido a problemas de tipo político institucional, o de la diversidad de posturas frente a una misma temática, los programas de formación de maestros pierden su intención. Segundo, existe la necesidad de que profesionales de la educación desarrollen esta labor, pero los que están formados profesionalmente para eso, tienen deficiencias de formación lo cual impide su aceptación o su inclusión, dejando que su labor sea asumida por otro tipo de profesionales, lo cual, entre otros aspectos, afecta a la calidad de la enseñanza.

Mientras no se investiguen y se evalúen los resultados de los cursos de formación de maestros, difícilmente se podrán tomar decisiones para su mejor configuración. Pero esto nos remite al problema de dilucidar quién sería el profesionista capaz de afrontar esta problemática, cuya formación le permita reunir en un proceso investigativo diversidad de estrategias metodológicas para dictaminar la eficiencia de la acción

(20) Ver: Entrevista Azucena Rodríguez

(21) Ver: Entrevista Díaz Barriga

pedagógica.

Sería pertinente investigar cuál es la deficiencia en la formación del pedagogo que impide su acceso a un campo que le corresponde y la posibilidad de encontrar solución para que su desarrollo profesional en la formación de docentes sea justificado.

C A P I T U L O I V

PRACTICA DOCENTE Y FORMACION

Debido a que existen en el país centros educativos que llevan a cabo programas de formación pudiera pensarse que el terreno donde los formadores desempeñan su labor ha sido estudiado cuantitativa y cualitativamente. Sin embargo, es de notar que el avance en el estudio de este último aspecto es mínimo.

Aunque el campo de trabajo de los formadores de docentes revele una identificación con la definición propia de especialista en educación; sigue siendo un campo muy debatido y en ocasiones hasta ignorado por distintos centros educativos. Sin embargo, es un espacio que permite a los especialistas en educación tornar en debatible las posiciones tomadas, construir y analizar necesidades específicas, así como integrar las disciplinas y prácticas del proceso educativo en su formación.

Es en realidad, un campo que coadyuva un bloque consistente para ser estudiado. Experiencia, formación, necesidades, procesos E/A, contenidos, metodología y soportes epistemológicos tienen que entrelazarse para dar paso a la producción de teoría educativa que realmente logre solventar necesidades en educación superior.

El hecho de que se acepte la formación de docentes como un campo específico, no evita que surjan diversos problemas que pudiesen entorpecer el desarrollo de un programa de formación. Pero quizá los más importantes serían los referidos a la conceptualización de educación superior, el papel del docente y su incidencia en el proceso aprendizaje de los alumnos. La tendencia a partir de supuestos donde la transmisión de conocimientos se considera como lo más importante, lo cual, exige del docente tan sólo el conocimiento de su saber, mismo que le aportará la experiencia y metodología necesaria para su labor, canaliza el enfoque de la formación docente a un mero campo tecnológico.

Es entonces cuando la labor docente se convierte en una opción de trabajo para los egresados de las universidades, que debido a la expansión universitaria, su inclusión es aceptada aunque no se tenga la preparación necesaria para la docencia. Pero precisamente este hecho "plantea la necesidad de profesionalizar la enseñanza (...) con una formación especializada para enfrentar su tarea"(1). A nivel académico, aun se acepta la presencia del docente como el "elemento humano fundamental en todo proceso educativo" (2), por su ingerencia en diversos aspectos académicos relativos al aprovechamiento escolar, los planes y programas, y las necesidades concretas del alumno.

La formación docente parte de la idea de superación académica que pretende proveer de marcos de referencia sobre docencia y educación, así como pautas para reflexionar sobre lo conveniente y

(1) ARREDONDO, Martiniano. La Formación de personal académico. en: Perfiles Educativos. México, CISE, No 7, 1980. pág 34

(2) Ibid., pág 35.

viabile que pueda de hecho incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación. En este capítulo se considerarán aspectos que pueden influir cualitativamente en la educación pero que generalmente no se cuestionan.

Los programas de formación de docentes suponen un posible perfeccionamiento, lo cual implica falta de calidad en el desarrollo de la práctica docente, o bien, que el docente tiene ingerencia directa en la calidad de la educación. Pero se pasan por alto aspectos que no están presentes en un programa de formación, pero que implícitamente ingieren en la calidad de la educación.

La formación educativa no sólo requiere de "especializarse en un campo de conocimiento y de aprender modos de empleo de reglas o de referirse a un modelo que se cambia de vez en cuando..."(3), sino supone confrontarse con la experiencia, analizar la formación, identificarse con las expectativas, conocer contenidos y metodologías basándose en supuestos teóricos para poder abarcar un punto importante en el quehacer, tanto de docente como formador, de transformar la calidad de la educación. Todo esto incide en la búsqueda de un espacio donde el especialista en educación "logre romper con los moldes estrechos en donde frecuentemente se le ha encajonado"(4).

Concepto calidad de la educación en la formación de docentes

El Plan Nacional de Educación Superior en sus lineamientos generales para el período 1981-91 se estructura a partir de dos

(3)B. Honoré. Op. Cit.pág 144

(4)A. Hirsh. Op. Cit. pág 164

objetivos generales: "consolidar un sistema nacional de Educación superior capaz de contribuir al progreso económico, social y cultural científico y tecnológico del país, a través de la superación académica (...) y elaborar planes y programas (...) a fin de promover el mejoramiento de la educación superior"(5). A partir de estos objetivos generales se establecieron directrices específicas entre las que se cuenta: "Elevar la calidad de la educación superior (...) en función de las necesidades de la sociedad, la práctica permanente de formación y la actualización de los recursos humanos para la investigación, la docencia y la extensión..."(6).

Por otro lado, la Universidad Pedagógica en su Proyecto Académico de 1984, "adopta una definición en la que confluyen sus diferentes instancias con el propósito de contribuir a la superación de la calidad de la educación"(7).

Sin embargo los propósitos tanto del Plan de educación superior como los de la UPN de contribuir a mejorar la calidad de la educación se vieron seriamente afectados por la crisis económica que afecta a nuestro país. La función de investigación se ve perjudicada, al reducirse los presupuestos y suspenderse los programas de investigación y, en el caso de los recursos humanos, también se suspenden programas de formación lo cual incide negativamente en el proceso aprendizaje. La calidad académica resiente la situación de la crisis al no poder sostener su desarrollo regular.

(5) Javier Mendoza et al. Op. Cit. pág 40

(6) *Ibid.* pag 41

(7) Véase Proyecto Académico 1984

Ante la perspectiva sombría del futuro inmediato de la educación y el ahondamiento de las contradicciones, el cambio de gobierno redefine políticas y, a través del Plan Nacional de Desarrollo 1982-88 se pronuncia una defensa de los objetivos de la educación superior integrándose nuevamente el aspecto calidad de la educación con la intención de continuar con las mismas políticas de atención a la demanda social.

Una vez más, entre los lineamientos de estrategias para la educación superior se encuentra el de "mejorar la formación profesional y pedagógica del docente"(8) surgiendo nuevas propuestas.

Los discursos políticos como la demanda de desarrollo hacen una crítica a la educación; arguyen la falta de un nivel lo suficientemente alto para ser competitivos en el mercado ocupacional. Pero ni discursos políticos, ni expectativas insituacionales, ni las críticas especifican con claridad a que se denomina un bajo nivel académico; qué se entiende por calidad de la educación. ¿Es acaso a la falta de información?, ¿a la falta de docentes preparados tanto en su especialidad como en aspectos formativos?, ¿a la falta de consistencia de los programas a seguir?, a la deficiencia del curriculum?, o en general, ¿a la no adecuación entre las necesidades y la expectativa de la educación lo que afecta su calidad? La respuesta puede ser muy amplia y a la vez muy escueta dependiendo de lo que se entienda por calidad de la educación. Pero cualquier concepto que se considere incluye a la formación docente y su íntima relación con el hecho educativo.

(8) *Ibíd.*, pág 76

Dar una definición específica del concepto calidad sería tanto como aplicarle adjetivos que en nada lo definen. Hay que considerar que al hablar de calidad en la educación están imbricados el individuo, con su historia personal y con su historia social. Darle validez al concepto sería contemplar tanto al deber ser, la institución, los valores sociales del momento, fines y medios de la educación, todo en conjunto revertido hacia lo que se se espera de la educación y, a través de la evaluación de los resultados, constatar si ese tipo de educación cumple con las expectativas propuestas por la sociedad, por los discursos políticos o por el tipo de institución. Dependiendo del grado de adecuación de los procesos y los productos educativos a las exigencias en su conjunto, se puede evaluar la calidad de la educación(9).

Cada época y cada medio social propone sus propios fines de la educación; para ello adopta una serie de valores tomadas a partir de un deber ser, o bien, como fruto de una reflexión exhaustiva pero temporal; pero, cualquiera que sea la posición adoptada, en general se insiste sobre una posición valorativo ideal, lejos de la realidad concreta, entonces, el posponer una meta por alcanzar demerita el medio utilizado para llegar a ella. Se parte de modelizaciones estáticas, a veces hasta importadas, pero que en vez de realmente constatar la calidad en la educación, reiteran la deshistorización y la fragmentación en el proceso aprendizaje.

Aunque los pedagogos tanto de la vieja como de la nueva

(9)Ver: TENTI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación. México, UPN, 1984.

escuela, hayan propuesto ideales y fines de la educación, se han olvidado de un aspecto importante, la temporalidad de los mismos. Lo que fué bueno para un cierto grupo en un momento dado, ahora puede ser que no rinda los mismos efectos. El proceso educativo no es simplemente un bien de consumo que pueda ser utilizado y reemplazado por otro. En realidad, no es ni reversible ni agotable, es un proceso continuo y revolvente cuyo resultado puede ser permanente. Se trata entonces de "facilitar al educando el proceso continuo de los aprendizajes y que no exiga 'conversiones' de éxito no muy probable"(10).

La definición del concepto calidad supone una previa evaluación al emitir un juicio en la apreciación de la educación como buena o como mala, pero introduce de inmediato aspectos tanto objetivos como subjetivos de quien finalmente evalúa y dictamina. Esto a su vez tiene que ver con aspectos sociohistóricos y económicos de cada época. Puede ser que las condiciones que lleven a cabo la evaluación sean variables, dando origen a dictámenes distintos. El problema reside en realmente considerar quien es el evaluador adecuado, el egresado, el docente, la institución o los que organizan la institución desde fuera, que pueda dictaminar coherentemente cuáles son las fallas y logros de un sistema educativo. Asimismo, aclarar los aspectos que dominan, cuantitativos o cualitativos. Quizá en alguna época, el hecho de introducir el libro de texto gratuito, significó una mejoría a nivel cuantitativo, el tener acceso un mayor número de alumnos a la misma información.

(10) *Ibíd.*, pág 16

Un problema que se presenta en un futuro inmediato, de acuerdo con la tendencia de crecimiento, la matrícula de dos millones y cuarto, "representa un reto para el estado, en la medida en que implica disponer de recursos crecientes (...) que ahora no se tienen"(11).

Lo anterior, a su vez plantea otro problema. El sistema educativo se expande con tal rapidez que su desarrollo, en el caso de la educación superior, responde a lo plantado por el modelo universitario liberal(12) lo cual impide la planeación y institucional y su coordinación. En este caso la definición de calidad queda supeditada a lo que el maestro y los alumnos entienden como bueno, lo cual generalmente no va de acuerdo con lo que los planeadores de la educación aceptan. Si por enseñanza se entiende transmisión de conocimientos, centrarse en su accesibilidad, su vigencia, su estructuración lógica, psicológica y en la tecnología sería el objetivo del mejoramiento de la calidad (13). Sería un rasgo de autonomía del concepto de calidad pero que reduce la educación a una problemática meramente técnica.

El aspecto positivo de esta situación sería recuperar la autonomía del concepto calidad lo cual en un momento dado beneficiaría el proceso de formación tanto de los docentes como de los formadores. Una coyuntura que permite una apertura al diálogo entre docentes y alumnos; quedando al descubierto un

(11) Javier Mendoza et al., *Op. Cit.* pág 69

(12) Véase: Modelo universitario predominante, en: *Ibid.* pág 58

(13) ARREDONDO, Martiniano. El concepto de calidad en la educación superior, en: *Perfiles Educativos*, No. 19 Enero, Feb, Marzo, 1983.

campo de investigación para la formación de docentes.

Ahora bien, el presentar una gama de fines en la educación que pretendan alta calidad no resuelve el problema. Habría que incluir los medios para lograr estos fines. ¿Es realmente posible llegar tales fines, si los medios planteados no responden a la misma calidad? Necesariamente el análisis de los medios de la educación tiene que ser considerado y replanteado desde algún espacio. Si el punto de vista de los medios para el mejoramiento de la calidad es la racionalización "la pedagogía racional será capaz de en el menor tiempo posible suscitar un conjunto de valores, aptitudes y actitudes consideradas como necesarias socialmente y serán de mejor calidad cuanto mas duraderos y exhaustibles sean"(14).

Aunque se tuviese definido tanto los fines como los medios de la educación, para poder dictaminar "calidad", faltaria determinar si son adecuados, es decir, si existe un equilibrio entre ellos. Se requeriría empatar medio-fin lo más racionalmente posible, considerando que en toda práctica escolar existen un número ilimitado de situaciones que también están involucradas en los procedimientos para alcanzar un fin, llámese tiempo, adecuación de actividades, materias por impartir, etc.

El factor tiempo en cuanto a la adecuación de fines y medios es de crucial importancia. Todo proceso tiene sus momentos de duración, sus ritmos; no es susceptible de apresuramientos objetivos o subjetivos, mas bien, hay que reflexionar sobre el tiempo puesto que se contribuye a mejorar el empleo del mismo

(14) E. Tenti., Op. Cit., pág 32

(15). La adecuación medio-fin no será del todo racional si no se liga al tiempo. Según Pescador Ozuna hay elementos al alcance de uno que se pueden manipular antes de buscar categorías complicadas para incidir en la calidad en la educación, esto es, un uso más racional del tiempo (16).

Conciérne a la pedagogía volver racional la adecuación medio-fin en educación. Varios son los instrumentos que pueden retomarse con el objeto de lograr un mejoramiento de los procedimientos educativos, entre otros, la tecnología educativa, la didáctica, la planeación curricular, etc. Lo que no hay que perder de vista antes que lanzar un fin es considerar, a través de una investigación de calidad, si se tienen los medios adecuados para lograrlo.

Una investigación de calidad sería "aquella que conjugue teorías y sistemas conceptuales y los confronte con la realidad del fenómeno educativo para avanzar en su comprensión y explicación"(17). Parafraseando a Díaz Barriga, de qué sirve importar un modelo si en nada se relaciona con mi realidad sociohistórica(18). De qué serviría importar un método pedagógico vanguardista si el ámbito social carece de medios para implementarlo. Un método pedagógico "no sólo debe ser bueno, sino parecerlo, en especial, a aquellos encargados de su aplicación"(19). Incluidos en esta tarea estarán los pedagogos

(15) Bernard Honoré. *Op. Cit.*, pág 72 y 73

(16) Ver: PESCADOR O. José A. Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México, en: **Perfiles Educativos**. No 19. México, CISE-UNAM, 1983. pág 34

(17) E. Tenti., *Op. Cit.*, pág

(18) Véase: Entrevista A. Díaz Barriga.

(19) E. Tenti., *Op. Cit.* pág 36

tanto docentes como formadores de docentes cuyo quehacer tendrá que validarse a través de fundamentos epistemológicos para influir directamente en la calidad de la educación.

La investigación educativa requiere de un espacio a la par con la docencia, no sólo por la relevancia teórica que pudiese tener, sino por la relación que se establece entre teoría y práctica que permita, a aquellos dedicados al campo de la formación, desahogar alternativas de calidad para ser evaluadas y reconceptualizadas. Mas consistente será si dicha investigación responde, primeramente, a considerar expectativas y detectar necesidades donde participen los intereses tanto de docentes como de alumnos. La escisión, docencia investigación tiende a desaparecer, pero esfuerzos insistentes tienen que ser desarrollados por aquellos dedicados a la formación si se pretende realmente ingerir en la calidad de la educación.

En capítulos anteriores se ha justificado la necesidad de crear un campo formativo para los docentes. Pero no basándose únicamente en el acervo de la experiencia como fuente de nuevas alternativas. Inmerso en un medio institucional, donde el docente comparte posición ideológica, teórica, socioeconómica, la experiencia viene a ser la guía lo suficientemente adaptable para evitar el contacto con la realidad. pues aquella representa una estructura compleja, al integrar conocimientos y comportamiento así como aspectos emotivos, que la hacen ser lo suficientemente cambiante y que desorienta la toma de conciencia.

La preocupación en el caso de la formación de docentes sería recuperar la experiencia para el planteamiento de problemas y para caracterizar las relaciones entre el sujeto con el saber, es

decir, en la relación pedagógica, establecer a qué nivel cualitativo se podría considerar la experiencia. Si la docencia implica relaciones con los sujetos y con el conocimiento, con el fin de transmitir un saber, la experiencia es importante siempre y cuando no demerite al mismo conocimiento.

Por otro lado el existe el riesgo de plantear un deber ser a través de la escala valorativa de la experiencia, lo cual resulta un deber ser no pensado críticamente, estático y aislado que no admite duda. En momento dado, este planteamiento equivaldría a excluir la posibilidad de un cambio de calidad que resuelva conflictos y posibilite posiciones. Y, al contrario de lo que se pretende con formar a los docentes, se enfatizan las mismas creencias y hasta se dogmatizan(20).

Otro aspecto que debe de considerarse en la formación de docentes es la tendencia a modelizar. Se escoge un modelo, se toma como bueno y se pone en práctica. El diálogo se cierra. El modelo es uno y tiene, por definición, un deber ser implícito. Se revierten esfuerzos por llevar a cabo lo propuesto y se desdeñan otras posibilidades. Primer problema, se puede considerar un sólo modelo como válido, capaz de resolver conflictos. Se establece el ideal, alcanzar una meta prevista para lograr el éxito, estableciendo con ello la imagen de un futuro, lo cual es negar la historia presente y hasta la realidad del hecho educativo, desconociendo lo que calidad implica.

Por el crecimiento en las universidades, se incrementa el número de docentes que inician su labor como especialistas de una

(20) CARRIZALES, César. Consideraciones para una teoría de la formación docente. Versión mimeografiada. 1986

actividad que ni siquiera conocen, entonces, la formación de docentes se vuelve una necesidad real, concreta y vigente. Sin embargo, la crisis tanto económica como educativa, hace que estos intentos se devanezan y en vez de crear un ámbito donde el docente pueda expresarse e ir adaptando sus actividades a situaciones concretas, se aleja cada vez más de lo que ser docente significa, al no incluir el estudio racional de los medios y fines de la educación al adoptar modelos, heredar experiencias y asumir un deber ser.

Las instituciones, aun teniendo como expectativa el mejoramiento de la educación, elevar la calidad, no concretizan o definen un campo para estudiar lo que eso implica. Se propone la expectativa en discursos políticos e inclusive se legisla en planes y proyectos académicos, pero no se abre debate ni se investiga sistemáticamente sobre la calidad del hecho educativo.

Por otra parte, instituciones hacen responsable al docente de su práctica, pero debido a la organización académica, el docente permanece alejado del perfil del educando, de los objetivos generales de la carrera y de la importancia en el proceso aprendizaje de su asignatura. Así al no haber congruencia entre lo institucional, lo curricular y la práctica docente se atomiza la actividad académica conservándose la misma calidad. De hecho, el considerar la formación del docente como el punto nodal para transformar la calidad de la educación viene a ser, por el momento, un mero discurso.

La formación docente como práctica profesional del pedagogo

A pesar de que los estudios en pedagogía son de los más antiguos en el país, "parecen tener su origen en el siglo XIX como consecuencia de las grandes aportaciones de los pedagogos de esa época..."(21); no fué sino hasta después de 1960 cuando aparece el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía en la UNAM. A partir de esa época, el crecimiento demográfico tuvo lugar dentro de la misma universidad y en universidades tanto privadas como gubernamentales, en el interior del país.

Posiblemente a raíz de la explosión demográfica y de los discursos populistas emitidos después del 68, la búsqueda del profesionalismo en educación se hizo más profusa. Sin embargo, después de más de 25 años, los profesionales en educación, aunque tienen una gama bastante amplia de trabajo, se reconcilian más con la docencia que con cualquier otro campo profesional(22).

La Universidad Pedagógica plantea en su plan de estudio para la carrera de pedagogía una diversificación en el campo profesional donde, además de la docencia, quedan contempladas, la capacitación, el asesoramiento y la planificación tanto en industrias como en instituciones gubernamentales, bancarias, educativas, culturales, de rehabilitación pero conservando el vínculo con la docencia, con la investigación o con la docencia e investigación (23).

En un estudio sobre el aspecto pedagógico de la carrera de

(21) Cit. de cit. en: MENENDEZ, L. y L.E. ROJO. Los Egresados del Colegio de Pedagogía. México, UNAM, 1986. pág 15

(22) Véase: Trayectoria Ocupacional del Pedagogo en: Ibíd.

(23) Ver cuadro anexo

pedagogía(24) en la UNAM, los resultados mostraron que los alumnos tienen una opinión pobre sobre la licenciatura. Si un alto porcentaje de los alumnos se dedica a la docencia como ocupación profesional habría que considerar como problema varios aspectos: primero, la crítica por parte de los alumnos respecto a la ausencia de lo pedagógico en la docencia; segundo, la ausencia de lo pedagógico en el planteamiento de la carrera, lo conceptual es confuso y lo práctico inexistente; tercero, si la crítica hacia la carrera versa sobre lo pedagógico por ende la calidad pedagógica de la misma es endeble; cuarto, si los egresados encuentran en la docencia un campo factible de trabajo, pero cuestionan su formación profesional, cómo resuelven esta problemática o desde que instancia dan cabida ya sea al debate o a subsanar las deficiencias?

De lo anterior se pueden desprender una serie de conflictos con los cuales el pedagogo se enfrenta al desempeñarse como docente, que no por el hecho de ser pedagogo, necesariamente quedan solucionados. Por otro lado, si el pedagogo, cuya formación debiera respaldarlo, tiene problemas de acercamiento a la docencia, pues cualquier otro profesionista que desconozca el hecho educativo tendrá aún mas. Por lo tanto se necesitan abrir espacios para que tanto pedagogos como profesionistas dedicados a la docencia resuelvan sus deficiencias.

En el caso de los pedagogos, quienes desarrollan su labor en el campo de la formación de docentes se enfrentan con otro tipo de problemas, debido a la diversidad de posturas pedagógicas. El

(24) Véase Angel Díaz Barriga. *Op. Cit.*, pp 74-77

primero, sería darle validez científica a su saber para legitimar su práctica. Lo cual requeriría de una constante investigación, para llegar a soluciones coherentes.

Sin embargo, docencia e investigación han sido considerados campos muy aparte. Un segundo problema sería como conjugar estos dos ámbitos. Pero, mientras el pedagogo tenga como objeto de estudio el hecho educativo, habrá manera de solventarlo. ,

Quizá el problema más delicado sería el interrelacional, es decir, el del pedagogo con su objeto de estudio y con otros sujetos que a su vez tienen su objeto de estudio. Pues incursiona desde su perspectiva en saberes que ni siquiera conoce, provocando con ello el rechazo y la crítica a su crítica. No hay que perder de vista que puede haber "aprendizaje efectivo a pesar de lo defectivo del aprendizaje"(25) lo cual podría negar la participación del pedagogo, pero eso no significa que no pueda incidir en la calidad de la educación dándole relevancia a su posición como profesional de la educación.

Aun más crítica resulta la posición del formador de docentes cuando tiene que conjugar diversas posturas y legitimarlas (26), cuando su labor esta inscrita en una institución y la hace como parte integrante de ella. Es decir, tiene que recuperar discursos institucionales, posiciones ideológicas, saberes y contenidos específicos, necesidades e intereses de los estudiantes para circunscribirse a planear y ejecutar lineamientos que posiblemente redunden en la calidad de la

(25) Mortimer Adler. *Op. Cit.* pág. 66

(26) FURLAN, Alfredo. Apuntes sobre la práctica y la investigación alrededor de una experiencia de trabajo pedagógico, en: César Carrizales., *Op. Cit.*, pp 115-122

educación. Pero, cuando su labor es extraña a la institución y sus necesidades ¿cómo justifica su presencia?

El hecho de que los docentes universitarios desconozcan el hecho educativo, pero hagan de ese desconocimiento su práctica, y de que el especialista en educación o el pedagogo no pueda introducirse en su campo por no conocer la especialidad del docente, es una contradicción. Por lo mismo, la práctica del pedagogo como docente, o como formador de docentes, tiene que ser replanteada desde el punto de vista de la formatividad, es decir, todas las actividades que tienen que ver con la formación.

Si un gran porcentaje de los pedagogos hacen de la docencia parte muy importante de su práctica profesional, habría que analizar los planteamientos curriculares para detectar en donde se encuentra la deficiencia o la ausencia de información y de formación al respecto. En primera instancia habría que incursionar en los planteamientos curriculares de las carreras de pedagogía para detectar cómo se contempla la formación docente para el nivel de educación superior. En caso de que la carrera no presente asignaturas relacionadas directamente con la materia, verificar si en los objetivos de cada una de las materias que se relacionen con lo pedagógico esta contemplada la docencia como práctica del pedagogo.

Si lo que se pretende es formar profesionales en educación, habrá que analizar los medios con que cuenta la institución para llevar a cabo sus propósitos. Esto es: planes y programas de estudio, objetivos, métodos, técnicas y preparación docente; con la intención de influir en la calidad profesional de quien pretende dedicarse a la docencia o a la formación de profesores.

Se ha visto que para que la calidad pueda ser transformada se requiere de conjugar aspectos como fines y medios de la educación, coherencia en las asignaturas, teoría educativa, valores, aspectos socioeconómicos, temporalidad y una investigación constante. Asimismo la interrelación docente alumno influye directamente en el proceso enseñanza aprendizaje, por lo que es menester prestar atención a la formación del docente. Pescador Ozuna concluye que hay que actuar sobre "la variable maestros"(26) si se pretende elevar la calidad de la educación.

De acuerdo con lo que la UNAM presenta, las actividades del egresado en pedagogía, "cubren el ámbito general de los problemas educativos centrándose en cuatro aspectos básicos: Filosofía de la Educación, Teoría, Investigación y Técnicas Pedagógicas"(27) y partiendo de estos cuatro campos el egresado puede desarrollar su labor tanto en la docencia como en la investigación. Sin embargo, ya se mencionó con anterioridad de los egresados de pedagogía, en el caso de que ocupen puestos en la categoría de empleados, 75% se dedican a la docencia, y en el caso de que ocupen ocupan puestos en la categoría de jefatura, 22% se dedican a la planificación(28).

A pesar de que el egresado de pedagogía intenta abrirse paso en los distintos campos, la docencia viene siendo el campo donde más participa. Procede, entonces, integrar la formación dentro de la carrera del pedagogo. Así, se resuelven dos problemas: la falta de preparación en el campo de la formación y el actuar

(26)J. Pescador Ozuna. Innovaciones para elevar la calidad de la educación básica en México, en *Op. Cit.* pág 37

(27) Laura E. Rojo. *Op. Cit.* pág 32

(28) *Ibid.* pág 54

directamente sobre los medios de la educación. Si se parte del supuesto que los maestros requieren de elevar su nivel educativo para que ellos a su vez eleven el de sus alumnos, entonces la formación docente surge como necesidad tanto para los pedagogos como para los docentes en servicio, aunque con distinto enfoque.

Es innegable que el egresado de la carrera de pedagogía no debe cerrar su campo de trabajo únicamente a la docencia o a cualquier otro campo (planificación, evaluación, orientación, etc), sin considerar a la investigación como parte integral de su práctica.

Un pedagogo que no investigue o que no participe en este campo, sería tanto como relegar su práctica a lo mas irrelevante, transmitir información.

La formación del pedagogo debe ser revisada cuidadosamente, con el objeto de integrar dentro del plan de estudios espacios que permitan el desarrollo de: la percepción, la reflexión y la crítica, para poder dar inicio a las actividades formativas; que efectivamente tengan ingerencia en la calidad de la educación.

La Universidad Pedagógica, como institución encargada de formar al magisterio, con mayor rigor se ve en la necesidad de retomar el aspecto calidad y someterlo a consideración. Se pretende que la institución forme a docentes con miras a alcanzar el nivel profesional que le permita abordar el hecho educativo de manera consciente y concreta. La Universidad adopta, desde sus planteamientos iniciales, "la definición en la que confluyen sus diferentes instancias con el propósito de contribuir a la superación de la calidad de la educación" (28).

(28) Véase: UPN. Proyecto Académico. 1984.

Se vuelve tarea fundamental de la Universidad pedagógica el establecer la formación de profesionales en educación y de conservar el vínculo con el docente en ejercicio, pero también debe incluir la formación pertinente para quienes se dediquen a la formación de docentes en el nivel superior. No se trata de dar inicio a cambios bruscos en un plan de estudios ya establecido, hacerlo así de inmediato sería rechazado y tendría pocas posibilidades de éxito por el modelo que se establece. Pero lo que se se puede lograr es darle un matiz a la carrera de pedagogía en la UPN que recupere los aspectos de formación docente, tanto para el ejercicio de la docencia como para los formadores de docentes.

C A P I T U L O V

NECESIDADES EN LA FORMACION DE DOCENTES

Cuando se habla de necesidad no siempre queda muy claro que es a lo que se refiere. Lo mismo que en el caso del concepto calidad, el término necesidad por sí sólo no nos dice gran cosa si no se relaciona con una justificación para cubrirla y si no se aclaran los motivos por los cuales se habla de necesidad. En este capítulo se tratará de analizar las necesidades en educación referentes a la formación del pedagogo y si éstas responden a la expectativa planteada por los discursos institucionales, políticos y a la realidad. Así como tratar de encontrar una justificación a la renuencia, por parte de las instituciones, de no considerar al pedagogo capaz de ingerir en los programas de formación de docentes. Para ello se buscarán las deficiencias en su formación y las necesidades que habrán de cubrirse.

Puede considerarse el concepto necesidad como la zona intermedia entre un es y un deber ser(1), también puede referirse a la ausencia o insuficiencia de un estado de cosas(2). O bien, ser un deseo consciente, intención dirigida hacia un objeto el cual está determinado socialmente. En este caso las necesidades sólo pueden ser concretas dentro de un

(1) TYLER, Ralph. Principios básicos del currículum. Argentina Editorial Troquel, 1973. pág 13

(2) R.H. Dearden. Necesidades en Educación en: Dearden et al. Op. Cit. Pág 63

contexto social determinado(3). Lo importante es percibir adecuadamente hacia qué nivel se remite uno cuando se habla de necesidad hacia lo cualitativo o lo cuantitativo, hacia lo existencial o hacia lo humano. En el caso de las necesidades en educación están referidas hacia lo cualitativo y lo humano. Las necesidades propiamente humanas, según Heller, no tienen relación con los impulsos naturales, pero serán de calidad cuando su desarrollo no se distinga por la acumulación de objetos útiles a su satisfacción, sino que los objetos enriquezcan, como la actividad cultural, la actividad moral, la reflexión, la amistad, pero no en el sentido insaciable de las necesidades cuantitativas, las cuales persiguen la acumulación infinita que no alcanza un nivel de saturación (4).

Por otro lado ¿cómo se puede justificar que la necesidad que se detecta es válida?, cuáles serían los criterios para validarla?, porque detrás de una necesidad puede haber diversidad de motivos. Al declarar que existen necesidades por cubrir, se presupone el funcionamiento adecuado de una situación lo cual implica normas sociales que varían de un lugar a otro. La necesidad será válida si al analizar el tipo de norma al cual obedece no haya fracasado en su mantenimiento (5).

Pudiera pensarse que el hecho de querer algo o necesitar algo, es redundante; pero no es lo mismo una cosa que otra. Lo primero obedecería a un simple deseo o estado de ánimo y lo

(3) Véase: Teoría y praxis de las necesidades humanas, en: HELLER, Agnes. Teoría de las necesidades en Marx. Barcelona, Ed. Península, 1984

(4) Dearden et al. Op. Cit., pág 64

(5) Ibid. pág 68

segundo implica llegar a un nivel o cumplir una norma. De hecho es precisamente lo que se necesita lo que nos da la pauta para conseguirlo; y es en esa ausencia donde se justifica la necesidad. Una vez presente, su intensidad depende de la norma que se siga, pues la necesidad por sí sola pierde su valor o su intención ya que puede ser atacada desde diversas perspectivas y verse disminuida por los diversos enfoques que se le puede dar. Este aspecto es importante cuando se refiere a necesidades en educación, ya que son varios los puntos de vista que se conjuntan al detectarlas.

En lo que se refiere a necesidad en educación, es importante descubrir cuáles son los motivos que se encuentran detrás de ellas. El hecho de que los discursos político insistan en el punto de elevar la calidad de educación, no deja ver claro hasta que punto hay que elevarla y cuales deficiencias hay que cubrir. Para el caso de la docencia, se menciona que hay que profesionalizarla, pero no se explica cual ha sido la norma hasta el momento y cual es la expectativa por cubrir. Por otro lado, cuando la detección de la necesidad es unilateral, es poco probable que se dé la condición adecuada para su obtención, sin embargo, "el haber encontrado un estado indeseable de cosas es haber dado un primer paso para avitarlo" (6).

El concepto de necesidades en educación resulta atractivo porque es lo suficientemente versátil como para responder a criterios éticos, valorativos, afectivos y lógicos que estarán dados dependiendo del medio donde se imparta educación.

(6) Ibid. pag 71

Si partimos de la premisa que todo individuo requiere de ser educado, las necesidades se adecuarán a las etapas por las que pasa, respondiendo a distintos intereses y conjugando aspectos sociales, y biológicos muy distintos porque las metas vienen siendo distintas. Por ejemplo, no será lo mismo hablar de necesidades en el Jardín de Niños a hablar de las que se plantean para el nivel superior. Asimismo, no es lo mismo hablar de necesidades en la UNAM o en una universidad privada, porque los discursos vienen de grupos distintos.

Sin embargo, el concepto puede no ser del todo válido, y quedarse a nivel puramente empírico, cuando se pierde de vista una explicitación de lo que hay más allá de una necesidad, pues esta no viene dada por sí sola, proviene de una concepción del porvenir desde donde se ven ausencias, deficiencias o insuficiencias. La expectativa a la cual obedece deberá ser más objetiva para detectar la necesidad con mayor precisión.

En el caso específico del pedagogo, la norma ha sido que aunque se necesite, su labor ha sido llevada a cabo por otros especialistas. Para poder encontrar una explicación habrá que analizar el tipo de expectativas al que se remite su formación para conocer hasta qué nivel y cómo son cubiertas las necesidades y en qué medida se contempla la docencia y la formación de docentes.

De alguna manera se han cubierto las necesidades educativas en los distintos niveles, desde el Jardín de Niños hasta la educación media, preparando a los docentes que se requieren. Sin embargo no se la ha dado el mismo auge a la formación de

profesores universitarios, presumiblemente considerada como necesidad central, según indican los lineamientos de estrategia para la educación superior del Plan Nacional de Desarrollo(7). Si realmente se pretende formar profesionales en docencia a nivel superior, ¿a quién competiría dicha labor? ¿No sería lo más factible que fuesen los especialistas en educación los que hicieran el intento de vincular, asociar discursos políticos, docencia e investigación, métodos y técnicas, conocimientos y experiencias, relacionados con las ciencias de la educación hacia la detección de necesidades concretas? Con ello el concepto necesidad dejaría de ser un simple juicio empírico. Por medio de la correlación entre los problemas éticos y valorativos a los cuales se les da una explicación científica (8).

Quedaría por analizar en qué forma se contempla la formación de docentes en los diseños curriculares de las carreras que abordan el problema educativo desde distintas perspectivas, como es la Pedagogía.

Necesidad de formación de profesionales

El desarrollo político, social y económico de un país plantea la necesidad de progreso, y es a partir de ésta que la educación tiene que proporcionar vías para que el individuo se desarrolle libremente hacia un campo específico. El adquirir conocimientos de vanguardia, incursionar en las distintas investigaciones para cada caso específico y orientar los distintos aspectos teórico prácticos hacia la solución de

(7) Javier Mendoza et al. Op. Cit., pág. 76

(8) P.H. Dearden., Op. Cit., pág 71

problemas que culmine con el mejoramiento y bienestar de la comunidad o sociedad, serían, entre otros, lo objetivos de la profesionalización (9).

De cómo se responda a una misma necesidad de progreso en las distintas universidades implica considerar aspectos, tanto éticos como sociales; y lo que se proponga como expectativa en el perfil del profesional. Dos planteamientos primordiales, entre otros, sustentados por el concepto de hombre, serían los inmediatos a considerar: formar profesionales para la transformación de la sociedad hacia su bienestar, o bien, simplemente formarlos para su inmediata inserción en las necesidades técnicas y productivas; evitando con ello su aporte significativo como conocedor de una materia en especial. 3.1

Del discurso que maneje cada institución dependerán las expectativas y necesidades en la formación de profesionales. Pero habría que analizar si ésta responde a aquellas. Puede suceder que el discurso institucional haga una apologización del perfil del profesionista, pero que en la realidad exista una gran distancia entre una y otra, en la formación del profesional. 3.1

A efecto de analizar como se contempla la problemática educativa de la docencia y la formación, por las instituciones de educación superior, se analizarán los puntos de vista planteados por la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional; representativas de distintos enfoques pero que contemplan la formación del pedagogo.

(8) Cfr. NERICI, Imideo. *Hacia una didáctica general dinámica*. México, Ed. Kapelusz, S.A., 1973. pp. 84, 85, 86, 87.

Necesidades en la UNAM y en la UPN

Por la propia definición de ambas instituciones, la propuesta de necesidades y expectativas de cada institución al respecto de una misma carrera, Pedagogía, es completamente distinta. Comenzando por que cada una tiene características muy propias; la UNAM como organismo autónomo y la UPN como organismo desconcentrado creado para mejorar la calidad del magisterio. Pero debido a la crisis educativa, a la explosión demográfica, a la dilución de las expectativas entendidas como fines de la educación, surge la necesidad de formar profesionales en la educación, pero con planteamientos distintos.

Ahora bien, al existir diversas expectativas, así como propuestas distintas de fines y objetivos, nos remite al análisis de los planteamientos curriculares para verificar si realmente corresponden a las necesidades esbozadas por la UNAM y la UPN.

La carrera de pedagogía en la UNAM obtuvo la consolidación de su estructuración hacia fines de los años cincuenta, mientras que en la UPN fue creada hacia fines de los setenta. Si bien este hecho ocurre en distinta época, en ambas instituciones la carrera obedece a una misma necesidad: teorizar sobre el hecho educativo, analizarlo metodológicamente para de ahí llevarlo a la práctica en los distintos campos educativos, con miras a cubrir deficiencias. Asimismo, el pensar que se puede dar un cambio en lo educativo, deja entrever la necesidad, aunque más ambiciosa, de crear un pensamiento pedagógico, basado en teoría y metodología propias, pero que permita el cambio de la situación

educativa a futuro.

Las categorías calidad y excelencia se hacen presentes en las propuestas curriculares, casi se asegura el campo de trabajo y se deduce que la expectativa ha sido formar un profesional altamente capacitado para resolver cualquier problema que se relacione con educación. Describas así, las necesidades resultan un tanto empríricas, pues no se aclare desde qué punto de vista, desde cuál clase social y cuál élite educativa es la que las detecta. Esto implica que desde la sólo mención de la expectativa primordial, lograr un cambio en educación, las necesidades que hay que cubrir tienen el riesgo de caer en en lo utópico mas que a realmente servir de entronque entre las expectativa y el resultado.

Sin embargo, prevalece la idea de crear un pensamiento pedagógico teóricamente fundamentado que sirva de apoyo a las subsecuentes prácticas educativas y se insiste sobre ello en los planteamientos de curriculares de cada institución. Pero los medios desarrollados para alcanzar esa meta se alejan y diluyen totalmente lo propuesto como expectativa, tendiendo más a la tecnificación necesaria para el mercado, que a la reflexión teórica, respondiendo así a una necesidad inmediata. Con esto lo que se logra es caer, primero, en una contradicción y, segundo, en un reduccionismo que no permite el desahogo de un pensamiento pedagógico, quedando tanto necesidades como expectativas en el abstracto.

Al analizar el curriculum de cualquier carrera, se traslucen las necesidades socioeconómicas que persigue cada

institución. No puede excluirse la formación de un profesional de lo planteado por la casa de estudios que lo forma, no hacerlo así sería tanto como negar la propia institución. Pero aún adoptando lo posición institucional, ésta no debe fragmentarse, sino que debe conservarse dentro de la totalidad del hecho educativo, es decir, individuo, institución y medio ambiente social junto con planteamiento curricular, asignaturas métodos y contenidos. Asimismo, aunque el planteamiento institucional fuese tan sólo un discurso apologizante, se podría responder a necesidades reales concientizando al alumno sobre su posición en el medio en el cual se encuentra inserto y, por medio del análisis y síntesis, permitir el desahogo de propuestas y alternativas viables y aplicables a una situación concreta. Considerando que también ésta dependerá del enfoque teórico práctico que se le dé.

Difícil resulta en el proceso de detección de necesidades, describir con precisión, qué es lo que se requiere para entender una necesidad. El problema es cómo detectar lo subjetivo y lo objetivo, su desarrollo y, sobre todo de parte de quién y para quién surge la necesidad, de dentro o de afuera de la institución.

Cuando se tiene una expectativa y se plantean una serie de necesidades, lo que se pretende es lograr un objetivo, alcanzar un meta, cubrir una deficiencia; pero, ¿hasta qué punto el hecho de cubrir lo anterior, provoca la conclusión esperada? ¿Acaso no debiera de aclararse en la proposición de necesidades por cubrir, cuáles son los límites de la expectativa? o bien, ¿hasta qué nivel se pretende reformar? En el caso de la educación se pretende un cambio transformador, una nueva creación pedagógica

que se adhiere a un modelo ni siquiera conocido, pero si apologizado, ¿ó sería esto tropezarse nuevamente con una contradicción? Desde luego visto a nivel discurso resulta sugerente y atractivo, pero llevado a la práctica lo único a lo que se llegaría es, efectivamente, a una reforma, a un cambio, pero muy limitado, lo suficientemente parcial, para que a lo largo del desahogo académico vaya perdiendo su primera intención y pase totalmente desapercibido. Luego entonces, la expectativa no llega a ser cubierta, transformando la necesidad en un sólo "querer algo (4)" quedándose a nivel de anhelo personal.

Concepción de pedagogía que respalda el planteamiento de necesidades en la carrera del Pedagogo.

Para poder plantear un curriculum que efectivamente alcance las metas propuestas, es necesario de sustentar de antemano la profesión que se va a desarrollar, sea científica o ciencia social, con un marco teórico que conjugue la característica primordial de la disciplina, así como su objeto de estudio y su propuesta de investigación. Dado las distintas concepciones de pedagogía que se pueden presentar, pues el hecho de ser considerada ya sea como técnica, como ciencia o como filosofía dirigida a la formación del hombre, ocurren propuestas curriculares distintas en cuanto al manejo de conocimientos y su interrelación

(9) Agnes Heller, Op. Cit., pag 170

En el caso de la carrera de pedagogía, habrá que partir de la concepción de Pedagogía que se maneja para sustentar el mapa curricular y la estructura disciplinaria de las distintas asignaturas. En el presente caso, ¿cuál sería la concepción que se maneja? Puede considerarse a la pedagogía como Ciencia de la Educación apoyada en la biología y en la psicología, "que no se confunde ni con la actividad efectiva del educador ni con la pedagogía misma, cuyo objeto es dirigir la actividad de la ciencia"(10), o bien, es ella la que engloba, interdisciplinaria y pluridisciplinariamente otros campos convirtiéndose así en ciencia, pues "el hecho de tener su objeto propio, un trozo de la realidad que no pertenece a otras ciencias"(11) la hace capaz de abordar el hecho educativo, y resolver los problemas que se presenten, verificando así su cientificidad.

Otro modo de concebir a la pedagogía sería como disciplina que logra subsanar la probleática educativa con el manejo de teoría y práctica aplicadas en torno a un problema educativo lo cual resultaría altamente pragmático, por un lado, aunque por otro definitivamente haría el camino más fácil para su inserción en un marco teórico que oriente la formación del pedagogo a un mercado actual de trabajo, real en cuanto a necesidad inmediata y que resuelve problemas específicos; tangible, en cuanto los resultados esperados son de hecho a nivel condicionante. Irreal, en cuanto no resuelve la necesidad mediata de transformar o al menos de analizar el hecho educativo y de conscientizar o

(10) DURKHEIM, Emile. Educación y sociología. Bogotá, Ed. Linotipo. pág 20

(11) LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogía. Argentina, Losada, 1984. p42

disertar; intangible, porque ni siquiera se asoma a la realidad quedándose a nivel meramente informativo. El no tener claro cuál es el concepto de pedagogía que se usa, redundaría en una propuesta de formación empírica, remitida únicamente a problemas inmediatos y observables, esto es, a una insuficiencia en el manejo de elementos teóricos y metodológico que enfatiza la necesidad de revisar el planteamiento curricular. Quizá la necesidad cubierta sería la que cumple con el propósito del credencialismo educativo; esto es, acceder a mejores puestos.

Sin embargo, la presentación de un programa apoyado en una concepción de la pedagogía, ya sea como disciplina o como ciencia, deja entrever la relación que existe entre las expectativas planteadas y las necesidades que junto con el mapeo curricular, es lo que nos da realmente la respuesta de si existe realmente un balance necesidad-expectativa. Un sólo discurso no es la afirmación tácita sobre el establecimiento de una ciencia o disciplina, tan sólo es un indicador de por dónde se trata de incursionar para alcanzar las metas establecidas.

Uno de los problemas que de inmediato se vislumbra es el manejo de la cuestión metodológica, a qué criterios hay que referirse para proponer un plan de estudios que satisfaga tanto a las necesidades como a sus expectativas, y que cierre el abismo entre contenido y método, ya que "forman una parte indisociable que es necesario abordar de manera conjunta"(12).

(12) DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y currículum. México, Ediciones Nuevomar, 1984. Pág 44.

Necesidad de estructurar el conocimiento y su significancia en el curriculum

Si se propone que para sustentar la formación del pedagogo es necesario conjugar una serie de elementos teóricos en un plan de estudios, habrá que considerar primeramente el planteamiento del conocimiento, qué necesidades cubre, cuáles son sus objetivos y hasta dónde son sus alcances. De ahí se puede partir a comprender, o a vislumbrar mejor, que se espera de la formación del pedagogo, o de cualquier otro profesionista.

El hecho de diseñar un curriculum a seguir trae consigo el peligro de una reducción del conocimiento, de una supuesta objetivización en pro de una formación que contemple un panorama sucinto del conocimiento pedagógico, lo cual resulta un tanto peligroso. El caer en un reduccionismo desde el inicio, o sea, desde el planteamiento de un curriculum, trae consigo la parcialización, fragmentación y hasta desarticulación del conocimiento. Difícil resulta, entonces, la tarea de compaginar expectativa, necesidades y conocimiento en un proceso de formación(13, el cual no puede darse por concluido por el hecho de haber cursado cuatro años de una carrera .

El quehacer en un campo formativo, como es el pedagógico, no debe circunscribirse a la enseñanza del planteamiento de objetivos o a la realización de pruebas con reactivos verdadero falso. Esto sería una parte técnica que nada tiene que ver con el acercamiento al hecho educativo. El hecho de evitar que el

(13) BARRIGA, A. Y C. BERRON. El Currículum de Pedagogía.
México, UNAM, 1984. pág 14

conocimiento cubra las necesidades nulifica un proceso de formación. Se supone que al elaborar un programa escolar se responde a la necesidad de alcanzar una mayor eficacia de los sistemas educativo lo cual, por otro lado, no garantiza que la eficacia de un plan se refleje en la eficiencia de un profesionalista(14). Esto sucede cuando se importan programas eficaces pero a una realidad sociohistórica distinta.

Consideremos a la pedagogía como un objeto de estudio, el cual tiene diferentes partes que a su vez se interrelacionan de alguna forma, esto sería la estructura (15). El hecho de hacer distintas consideraciones sobre la estructura implica, como en el caso de la Pedagogía que no sigue leyes naturales, formular una serie de conjeturas relativas a la relación de sus partes (disciplinas coaledañas). Pero, por otro lado, el conocimiento de la estructura de un objeto dice poco o nada sobre la relación de ese objeto con otros objetos.

Tomar en cuenta estos dos puntos es importante al plantear el curriculum en la formación profesional. Si se trata de las ciencias humanas, habrá que considerar la necesidad que existe de seleccionar el material que sea relevante y contribuyente a la formación del hombre. El ser y deber ser y los valores que se manejan; pero de todos aquellos valores que puedan ser necesarios a una sociedad en un momento dado y en una realidad concreta. Sin embargo, dado que la realidad no es estática, el curriculum

(14)SCHWAB, Joseph. Un enfoque práctico para la planeación del currículo. Buenos Aires, Ed. Ateneo,1974. pp 18,19.

(15)Joseph J. Shwab. Structure of the disciplines: meanings and significances. en: FORD and PUGNO. The structure of knowledge and the curriculum. Chicago, Rand McNally, 1964. pp 16,17.

deberá ser sometido a constante revisión para su adecuación a distintos momentos con diferente problemática. La empresa educativa representa un tránsito, pues un ser es capaz de devenir otro al experimentar un proceso de formación (16)

El primer problema que se puede presentar al estructurar las disciplinas sería discriminar cuales son mas relevantes para tomarlas en cuenta como indispensables para la mejor comprensión del conocimiento al cual estamos abocados. Determinar la relación entre las disciplinas, identificar su significancia y su relación entre una y otra.

Al plantear un conjunto de disciplinas que coadyuven a la formación es necesario identificar la estructura disciplinaria para mejor comprender hasta dónde tienen ingerencia y cuales son las limitaciones que surgen al formar un profesional bajo sus conocimientos(17). Esto nos lleva a pensar en la estructura particular o sustantiva de cada disciplina, pues el hecho de conocer qué estructuras soportan un cuerpo de conocimiento es al menos estar al tanto de los problemas que se presentan al impartir dicho conocimiento. Si el planteamiento curricular esta basado en un pragmatismo que quiere resolver necesidades muy parciales, pues lo curricular se vuelve o muy abstracto o muy informativo, pero no llega a abordar el nivel de analisis y menos el de síntesis. Además, aunque se quisiera ubicar una práctica participativa para poder aplicar la parte teórica propuesta, en primera instancia hay una ruptura entre teoría y

(16) MANTOVANI, JUAN. Educación y plenitud Humana. Buenos Aires, El Ateneo, 1978. pág 15

(17) Joseph Shwab. Op. Cit., pág 27

práctica, pues los currícula propuestos no unifican teoría y práctica en una sola materia, o bien, se evita toda parte práctica relegándose hasta el momento cuando el estudiante se enfrenta, por sí mismo, en su práctica profesional.

Lo deseable sería imbuir en los estudiantes la competencia necesaria que provoque el manejo de la información para la toma de decisiones y ayudar, asimismo, a que las actitudes desarrolladas vayan conmensuradas con las decisiones tomadas. Es decir, que no exista un desequilibrio entre una toma de decisión y una acción, pues eso redundaría en la creación de un hábito que no siempre lleva a la mejor decisión (18).

Un segundo problema sería considerar las estructura conceptual de cada materia presentada para su objeto de estudio. Cada materia tiene su objeto preciso de estudio y propone problemas particulares. El conocimiento de cada uno de los problemas propuestos se busca con distinta metodología. No sería posible unificar una sola para analizar cada uno pues de hecho, el problema metodológico es un problema de conocimiento en sí mismo, no verlo así es negar el saber o formalizar a nivel instrumental su propuesta (19). Lo anterior acusa otro problema, ¿cómo determinar para cada disciplina o grupo de disciplinas un camino a seguir para su estudio?, ¿cómo determinar hasta que punto se busca el conocimiento y su veracidad? y ¿qué se entiende por conocimiento verificable? El modo de evadir esta disyuntiva sería quedándose a nivel puramente informativo evitando un nivel de análisis, ya sea por la inclusión de materias referidas al uso

(18) Véase J. Schwab, Op. Cit., pág 29

(19) Angel Diaz Barriga. Op. Cit., pág 95

de técnicas, o al utilizar la técnica memorística, o bien, que la materia no encaje en el engranaje siendo irrelevante su estudio para la comprensión del objeto de estudio. Entonces, se recurre a materias puramente informativas o al uso de la técnica como fin.

Cualquier camino abordado para lograr conjugar una serie de materias que redunden en la mejor comprensión de un objeto de estudio nos lleva a criterios opuestos sobre qué considerar como más relevante: la confiabilidad del material por presentar o la validez de las aseveraciones (20).

La confiabilidad requiere de un principio guía, libre de ambigüedades, pero donde los referentes de sus términos tengan un límite inequívoco, y pueda ser repetido con resultados adecuados a las necesidades concretas. Pensar en resultados constantes impediría la comprensión del objeto de estudio. Sin embargo, la confiabilidad no siempre llena los requisitos del criterio validez. Se requiere que la información manejada además de ser confiable sea representativa para que la información refleje, en lo posible, la riqueza y la complejidad del objeto de estudio al cual sea aplicado.

"Si el estudiante descubre como un conocimiento es más relevante que otro, si está consciente de las estructuras que sostienen el conocimiento cotidiano, si se le da la libertad de especular en los cambios posibles en las estructuras que en el futuro se pueden suscitar, no estarán tan sólo preparados para enfrentar revisiones futuras con inteligencia si no entenderán mejor el conocimiento que les es proporcionado"(21).

(20) Joseph Shwab. *Op.Cit.* pág 26

(21) *Ibid.* pág 30

Necesidades en la estructuración curricular en la UNAM

Aunque el objetivo central de la licenciatura en pedagogía es formar profesionistas capacitados en el análisis científico y técnico de todos aquellos problemas relacionados con el fenómeno educativo, la detección de necesidades en la estructuración curricular se ha hecho a partir de las necesidades inmediatas en el mercado ocupacional (22).

Dado que la teoría ha pasado a manos de élites que sirven a la expansión productiva o a profundizar mas la división del trabajo; el trabajo intelectual no queda exento de sufrir esas mismas escisiones, dejando a los profesionistas, a quienes les compete gran parte del desarrollo tecnológico, ser "sólo ejecutores técnicos de diversos proyectos profesionales" (22). El conocimiento que se plantea en la universidad queda severamente segmentado; ya sea por discursos populistas, o por la necesidad de llevar a la práctica inmediata lo que se aprende en la universidad, dando pie a que la teoría sea criticada y en ocasiones ausentada. El planteamiento curricular queda supeditado, además de a lo propuesto por la escuela norteamericana, a una fuerte tradición que impera en las universidades.

En primera instancia la estructuración de conocimientos por asignaturas revela un serio problema, la separación de contextos.

(22) DIAZ BARRIGA, Angel y Concepción BARRON. El Currículum de pedagogía. México, UNAM, 1984. pág 15

(23) Idém.

Por principio de cuentas se hace difícil estructurar lo curricular al especificar cuál materia viene antes o después y cuál es mas relevante. Se propicia la atomización de los conocimientos, la fragmanetación del objeto de conocimiento y la falta de marcos teóricos que sustenten a cada materia, quedándose siempre a nivel de simples opiniones o aseveraciones, pero que no alcanzan a fomentar la asimilación y mucho menos la síntesis (24). El estudiante recibe una formación alejada de la realidad, con conceptos lo suficientemente fragmentados para encajar libremente en cualquier desarrollo que aborde la productividad como fin educativo. Ciertamente se cubre una necesidad, pero ¿para quién o para qué?

En cinco vertientes puede separarse la información que se cubre en la carrera de pedagogía: didáctica, psicopedagógica, histórico filosófica, investigación y sociopedagogía. A pesar de que pudiera pensarse que bajo estos cinco rubros el espectro de conocimiento queda cubierto, se obedece cada vez mas a cuadros que estén capacitados únicamente para el desempeño de acciones profesionales, el saber hacer y no el saber debatir "sobre problemas de un orden conceptual que coloca a la universidad en peligro de convertirse en una escuela tecnológica (25)".

El hecho de privilegiar la técnica como la panacea para resolver todo tipo de problemas: políticos, económicos, sociales y educativos, niega la posibilidad de teorizar o de alcanzar una formación articulada teorica y tecnicamente, quedando asi necesidades, expectativas, objetivos y fines de la educación

(24) Ibid., pág 16

(25) Ibid., pág 48

contenidos en la conciencia social de una época de una corriente determinada.

Por otro lado, el problema estructural que presenta el plan de estudios muestra desde su planteamiento su intrincada fragmentación. El alumno que cursa 58 materias a razón de tres horas por materia a la semana, se enfrenta con la atomización del contenido, y la formación dispersa, quedando lo pedagógico prácticamente ausente de la formación del pedagogo; "el problema de los contenidos del plan de estudios actual no reside en las áreas en las que se han agrupado los conocimientos, sino en la carga de contenidos otorgada en cada área"(26). Resulta una paradoja el hecho de formarse como pedagogo y no tener acceso a lo pedagógico.

De hecho la UNAM no niega el cubrir necesidades específicas, al contrario, responde a exigencias muy precisas, entre otras: saber formular objetivos, poder diseñar una prueba, aplicar test psicológicos de parentizaje, etc. Pero reduce el papel del pedagogo a una labor tan alejada de lo que se pretende lograr con el estudio de la pedagogía. Me convierto en pedagogo y desconozco que detrás de el plantemamiento curricular hay un concepto de hombre, un concepto de sociedad, un concepto de cultura, un cúmulo de valores y una organización lógica del conocimiento que soporta la formación a la que me someto. Quizá esta sea una de las razones a la que los entrevistados se han referido cuando aceptan la necesidad de un pedagogo, no de un técnico en educación.

(26) Libertad Menéndez y Laura Elena Rojo. Op. Cit. pág 22

Posiblemente la propuesta de incluir tantas y variadas materias por cursar en el plan de estudios obedezca la falsa idea de a mayor información, mayor preparación y mas acercamiento a la realidad. Se olvida con ello que gran parte de la problemática, que aun no queda resuelta, se encuentra inmersa tanto en los fundamentos filosóficos de la carrera. No olvidar que la pedagogía tiene que ver con la formación como proceso de desenvolvimiento que entre otras cosas incluye la instrucción informativa y la formativa, antinomia que tiene que ver con el ser y el deber ser y con la autonomía y heteronomía del hecho educativo (27).

En el campo educativo no sólo hay que manejar los elementos de un acto o los factores de un proceso. Ante todo hay que comprenderlos, y hay que conocer su posición ante la estructura total de la que son parte integrante. A lo pedagógico hay que comprenderlo como una realidad que a su vez está en relación con la realidad humana(28), como en el manejo del aspecto metodológico en la manera de abordar el conocimiento. No tiene ningún caso, por ejemplo, presentar seis materias que integran el planteamiento histórico filosófico de la carrera (antropología filosóficas, ética profesinal, historia, historia general educativa, historia de la educación en México y filosofía de la educación) si el aspecto filosófico puede presentarse bajo dos rubros: filosofía e historia la educación. El separar un mismo objeto de conocimiento es la manera mas sencilla de no apreciar el objeto en su totalidad y en relación con los demás objetos.

(27)J. Mantovani. Op. Cit., págs 24-25.

(28)J. Mantovani. Op. Cit., pág 11

Necesidades en la estructuración curricular en la UPN

Cuando se proponen como necesidades la formulación de una teoría de la formación humana, la realización de valores, la formación de un hombre capaz de convertir pensamiento y acción en teoría y práctica, el producir un cambio cualitativo y cuantitativo para satisfacer las demandas de la explosión demográfica, tanto a nivel docente como a nivel alumno; el confrontar y reformar teorías hacia necesidades concretas y todo en su conjunto revertido hacia la búsqueda del cambio, es que el planteamiento de Pedagogía al cual se inscriben va mas allá de considerarla como una disciplina pragmática, mas bien está considerada como ciencia de confluencia, sustentada por disciplinas y ciencias como la sociología y la psicología, la filosofía, entre otras; y cuyo objeto de estudio ubica a la investigación como una necesidad inmediata.

Al presentar a la pedagogía como ciencia de la educación, con un conjunto organizado de conocimientos poseedora de una estructura propia (29) hace que el planteamiento curricular muestre esta concepción, dando paso así a un plan que nos remite, entre otras cosas, hacia los fines de la educación que expresan ideales de vida, manifestados en términos mas abstractos. El cual, además de desahogar una serie de contradicciones(30) que pudiera pensarse niegan el mismo plan de estudio, por otro lado hace que la estructura curricular aborde

(29) Lorenzo Luzuriaga. *Op. Cit.* pág 33

(30) Me refiero al plan de estudios donde el contenido de las materias no cubre el objetivo de las mismas.

tanto aspectos psicológicos, filosóficos como metodológicos.

La educación, en este caso no está considerada como la modeladora de un tipo de hombre que se adecue al mercado de trabajo y que niegue, a través de su propia formación y experiencia, la finalidad de la educación. Más bien se presenta como una necesidad biológica y social que no es transitoria ni arbitraria, sino permanente e inevitable (31). Elaborar un programa de estudios bajo estos planteamientos requiere de aprehender a la educación como un todo, pero que puede y es susceptible de análisis por medio de la pedagogía, lo que va más allá de una percepción meramente tecnológica. Los fines subyacen a los objetivos, que mencionan, en términos concretos, metas particulares e inmediatas de alcance directo del docente. Así, ser y deber ser, se sintetizan a través de los valores, de los elementos cognitivos (informaciones, conocimientos y criterios definidos sobre aspectos de la realidad), de los elementos emotivos (sensibilidad y conciencia) y elementos de automatismo (hábitos positivos).

Es inevitable considerar dos visiones al explorar el mundo de la educación, tanto como realidad y como idea, tanto como hecho y como concepto. Es inevitable, asimismo, considerar la gran brecha que existe entre estas dos visiones. Sin embargo, aunque empatar el concepto realidad-idealidad (ser y deber ser) requiriese de un análisis filosófico y social que nos puede llevar a discusiones interminables, no hay que perder de vista que el hombre mismo se ve enmarcado tanto por aspectos de

(31)Cfr. NASSIF, Ricardo. Teoría de la Educación. Madrid, Ed. Cincel, S.A., 1985. pág 47

carácter natural como por los de carácter sociocultural, por lo tanto hay que considerar que " la educación, no es un proceso simplemente natural, sino un proceso socio-cultural que se cumple conforma a la naturaleza humana"(32).

Muchos son los conflictos que se deshilvanan en la educación, pero quizás uno de ellos, que impacta mucho en los planteamientos curriculares, sea el que está dado entre conservación y renovación tanto personal como social. El cómo se puede manejar esta situación y de qué manera se abordan los aspectos de teoría y práctica, y sobretodo, la realidad educativa, hasta que punto considerarla como cuestionable, requiere de una pedagogía que investigue y analice teórica y metodológicamente diferentes alternativas; que dé propuestas, pero que permitan una síntesis viable del rejuego contradictorio que implica la transformación.

El camino mas fácil a seguir, y retomado por muchas instituciones, sería el de inclinarse hacia la tendencia conservadora, resaltando el efecto progresivista de la tecnología educativa, justificando con ello que la necesidad de progreso se cubre subsanando la parte menos abstracta de la educación, que representa una objetividad palpable y sostenible y que no se disgusta con ninguna alternativa pedagógica. Sin embargo, el disentir con esta posición conservadora implica proponer un curriculum el cual acepte que en la educación existen ambas funciones, reproductora y la transformadora, que el desconocer lo primero implica no lograr lo segundo, por ello es importante desarrollar en el estudiante un concepto claro de la educación y

(32)Ibíd. pág 48

su inserción sociocultural. Los aspectos filosóficos ayudan a resolver el dilema teniendo en cuenta el devenir del hombre en la sociedad. El hecho es considerar los dos planos de la educación, como fenómeno humano con hechos propios, y como hecho social, que engloba sociedad y cultura.

Dado la complejidad del hecho educativo, la tendencia es a recurrir a lo establecido; a modelizar y a conceptualizar dejando a la zaga su comprensión, pero aun cuando la educación sea reproductora, eso no la exime de generar un proceso que no se desgasta y, a mayor nivel educativo, también habrá una mayor exigencia. Aunque sea considerada como un bien de consumo, la educación no sufre un desgaste que deteriore el proceso, mas bien, "la acción educadora entrega herramientas, despierta poderes intelectuales e incita criterios de valoración, que en determinadas coyunturas pueden desempeñar un rol liberador" (33). El mantenimiento de esta idea a lo largo del planteamiento curricular resuelve, desde el inicio un problema, el estudiante vislumbra el camino que le permitirá analizar, valorar y estructurar la información a un nivel de asimilación que lo conducirá al nivel crítico. Panorama curricular que logre consolidar este planteamiento asienta una de las bases fundamentales de las funciones educativas, el desarrollo del pensamiento y conciencia crítica.

Si bien el planteamiento curricular de la UPN tiene un espectro bastante preciso(34), pues de antemano está determinado

(33)Ibid. pág 249

(34) El problema del plan de estudios de la UPN no es su tanto su estructuración, ni su organización, como el debate político - institucional que se establece desde el inicio de sus funciones.

por el proyecto académico de la institución: "servir a los maestros en el ejercicio de su legítimo derecho de superar su cultura general y su nivel profesional mediante licenciaturas, maestrías y doctorados"(35). El hecho de categorizar nivel profesional y cultura general coarta la flexibilidad y la adaptación del plan de estudios ante tales exigencias. ¿Qué es en sí lo que se pretende, realmente entrar de lleno a la búsqueda de la transformación o simplemente tornar la necesidad de superación del docente en universal y ahistórica entrando mas en el debate sociopolítico de integración que en el educativo.

Por ende, el desarrollo del plan de estudios de la carrera de pedagogía presenta, de entrada, dos grandes problemas. Primero, dado que la UPN, como organismo desconcentrado, tiene como propuesta elevar a nivel superior la preparación del magisterio, aunando aspectos histórico culturales y científicos (36), los aspectos pedagógicos subyacen a los políticos. Por definición de la misma institución, hay una dualidad que no queda resuelta; se pretende preparar pedagogos que teoricen sobre el hecho educativo, pero el plan de estudios de la carrera reduce la formación pedagógica. Esto queda demostrado de antemano, porque de las 32 asignaturas impartidas en la carrera, cuatro son de carácter lógico, dos intentan subsanar las deficiencias básicas de lectura y redacción, dos son meramente informativas sobre corrientes universales históricas y ocho tienen que ver con aspectos histórico político de nuestro país, lo que circunscribe el campo pedagógico a menos de la mitad de las asignaturas.

(35) véase: UPN Proyecto Acadadémico 1984.

(36) *Ibíd.*

Cierto es que por las características institucionales y las demandas democráticas, la inclusión del bloque Sociedad Mexicana tiene por objeto dar al estudiante un acercamiento a la realidad nacional, para que ésta se analice y se concientice, con la idea de que en el futuro, el egresado, consciente de su realidad y con fundamentos pedagógicos, logre crear la teoría pedagógica que demanda nuestro país. Sin embargo, aunque el estudiante esté "consciente" de la realidad educativa nacional, si no tiene los fundamentos pedagógicos claros, difícilmente podrá generar nuevas teorías.

En el intento de relacionar sociedad y educación, la UPN integra en el plan de estudios de cualquiera de las carreras que se imparten, las asignaturas de Sociedad Mexicana, Política Educativa y Funciones Sociales de la Educación. La primera tiene como objetivo "el estudio histórico de la sociedad haciendo énfasis (...) en los aspectos económicos, políticos e ideológicos" (37). Política Educativa contempla una serie de temas "cuyo análisis para el magisterio debe ser prioritario" (38). Sin embargo, las tendencias que caracterizan dichos cursos son parciales, no se presenta la realidad concreta, mas bien se destaca "la ausencia de otras concepciones que permita al estudiante confrontarlas entre sí con el marco de su realidad concreta" (39), evitándole "ir mas allá de su sentido común, del discurso cotidiano e incluso de los contenidos del propio curso" (40).

(37) CARRIZALES, César. Crisis en la formación de los educadores. Querétaro, UAQ, 1983. Pág. 64

(38) Idém.

(39) Idém.

(40) Véase: *Ibid.* pps. sbscs.

Lo anterior va en menoscabo tanto del proyecto académico, que bien pudiera quedarse a nivel de discurso político, como al planteamiento de formación pedagógica. Un gran handicap nace en primera instancia. El alumno maneja desde el inicio una concepción errónea de lo que es su realidad hasta caer en la "concepción utópica del nacionalismo cultural"(41) . Si una quinta parte del programa de estudios no resuelve ningún tipo de formación, mas bien deteriora severamente el criterio del alumno evitándole discrepar o elaborar nuevas concepciones, lo mas probable es que a pesar del planteamiento que el programa de pedagogía propone, se enfrenta con una gran contradicción dentro del mismo programa.

Segundo, el hecho de reducir en tal forma la potencialidad de la formación pedagógica hace difícil formar, en tan poco tiempo y con tan pocas horas, un pedagogo que tenga clara su posición respecto al hecho educativo. Si la contradicción de un plan de estudios reside en que segmenta la información provocando la parcialización del conocimiento, y a esto le agregamos lo que se reduce el área de formación pedagógica, el efecto formativo corre el riesgo de quedar a nivel puramente informativo sobre algunos aspectos pedagógicos, que aunque se integren adecuadamente no subsana el déficit teórico que se produce en la formación del pedagogo.

Cuando no se puede insertar en un programa la cantidad de información necesaria para formar un profesional, debido a situaciones circunstanciales, el objetivo debe centrarse hacia la formación, como la categoría básica de la pedagogía. De esta

(41) **Idem**

forma la educación puede "llegar a constituir -y de hecho lo constituye- un medio para que el sujeto tome conciencia de las contradicciones de su contorno" (42). Parte de la formación sería desarrollar la función crítica y la función creativa. Si, y de hecho, no se pueden contar con asignaturas y con horarios que permitan ir desarrollando las distintas funciones educativas, entonces se recurre, al menos, a centrarse en la función evitando acentuar el lado reproductor que ya viene inserto en las demás materias de las áreas vertical y horizontal. Al menos se propone un límite de la reproductividad. Sin embargo, el intento de crear conciencia de las potencialidades de un individuo con respecto a las de los demás, en un proceso de formación que quiere superar la mimesis al disminuir la pasividad, nos revierte a un ideal formativo. Lo cual implica dilucidar hasta qué nivel crítico hay que internarse. Esto implica dimensionar en un proceso histórico los distintos desenlaces educativos, considerando pasado, presente y futuro. No considerarlo así sería tanto como ver la realidad desobjetivada y fragmentada. La función crítica, a manera de pensamiento, concientización y síntesis, abre brecha para la introducción de la programación a futuro. En última instancia el proyecto académico así lo propone; queda pues en el campo pedagógico de la carrera el resolver esta problemática. Difícil en cuanto que se conjugan aspectos sociales, políticos y aspectos meramente académicos de contenidos, metodológicos de la materia.

(42) Nassif. Op. Cit. Pág 251

Objetivos de las asignaturas de la carrera de Pedagogía en la UPN, su relación con la formación docente.

Dentro de las posibilidades ocupacionales del egresado de la licenciatura en Pedagogía se presenta a la docencia y a la investigación como los rubros principales, pero de hecho se pretende que el egresado: "puede dedicarse a la enseñanza, a la didáctica, a la organización escolar, a la investigación y evaluación de las técnicas de enseñanza, o a la dirección técnica y administrativa de centros de enseñanza en diversos grados" (43). Si tanto en los objetivos generales como en las posibilidades ocupacionales, la docencia viene a ser primordial, quiere decir que las asignaturas de la carrera plantean, como objetivo, la relación con la enseñanza o con los modelos de docencia.

Dado que el currículo está integrado por áreas de enseñanza, cumpliendo así con el "proyecto de modernización para la formación de docentes con orientación tradicional"(44), la articulación de las materias obedece a lo que fue considerado como necesario para mejorar la calidad del magisterio.

Sin embargo, los objetivos de las distintas asignaturas, o bien presentan la formación docente como algo secundario o simplemente está ausente. En algunas asignaturas se menciona su

(43) Véase: UPN **La licenciatura en Pedagogía**. Coord. de Pedagogía
(44) José A. Pescador. **Op. Cit.**, pág 21

importancia pero no se adecuían los contenidos. En los casos donde la materia no incluye tópicos relacionados con la formación docente, como Psicología Evolutiva y Psicología Educativa, se justifica, debido a la no pertinencia del tema en los contenidos manejados por la asignatura. Sin embargo hay casos en donde se menciona la relevancia de la docencia, pero se toca tangencialmente o bien se omite de los contenidos.

De las materias que cubren el el área de concentración profesional (véase anexo) las materias que incluyen la docencia dentro de sus objetivos son:

Didáctica Moderna. La cual se imparte en el cuarto semestre, tanto en sus objetivos generales como en los específicos integra la importancia del rol docente y del binomio docente-discente. Asimismo en su metodología de trabajo como en el tipo de evaluación considerado, abarca abiertamente la problemática docente, que si bien en ocasiones no está del todo explícita, queda implícita en las actividades propuestas.

Educación permanente. Aunque en sus objetivos generales no incluye a la docencia, ésta viene a ser el objetivo de una de sus unidades, la cual analiza el "papel que ha desempeñado el educador y las exigencias que plantea la educación permanente a los nuevos educadores. Inclusive contempla como temas a tratar: la formación de los maestros, educar á los educadores, el autodesarrollo, la experiencia como punto de partida de la reflexión y toma de conciencia de nuevas acciones, la práctica docente y el valor de la investigación pedagógica. De hecho tan sólo esta unidad vendría a ser una introducción a la formación

docente. Sin embargo, los contenidos que se manejan ya no responden a la exigencia de la unidad, pues incluye temas muy variados los cuales tratan la formación docente pero tangencialmente.

Investigación Pedagógica I. Aunque presenta como objetivo general "desarrollar habilidades y actitudes positivas respecto de la investigación pedagógica" y la temática sobre la cual gira el seminario: la función social del maestro en México; incluye la función docente, el trabajo pedagógico y la formación de los trabajadores de la educación; temas que podrían abrir espacio de análisis de la formación docente; la decisión de abordar los temas depende de la intención del profesor y los alumnos.

Pedagogía Institucional. Recupera el análisis de las "relaciones que se presentan ante los principales elementos que caracterizan la práctica educativa insitucionalizada (maestros alumnos, contenidos-métodos, etc)"(45). Sin embargo aunque no se incluye un objetivo específico referido a la formación docente, el estudio propio de la materia aborda temas que se integran dentro de la formatividad y que atañen a la diada docente discente. Asimismo, pone de manifiesto un dinamismo que responde a las exigencias de los cambios sociales. Su objeto de estudio, "transformar positivamente la institución a través de la autogestión" hacen de la materia un lugar propicio para el análisis y estudio de la formación docente; pero una vez más, depende del interés de los alumnos el abordar el tema.

Aunque la formación docente y su estudio o análisis no quede contemplada en los objetivos de las asignaturas puede

(45) Véase: Programa Pedagogía Institucional

incluirse en la presentación, en la metodología (actividades o criterios de trabajo) y hasta en la evaluación propuesta. Tal es el caso de Orientación educativa, la cual centra la labor del pedagogo en la docencia e investigación. Pero es más explícita su relación con la formación docente cuando apela a la creatividad y producción del alumno, dándole al maestro el papel de orientador. Quizá en estos términos los aspectos de formación sean más elocuentes al incluir al alumno y sus aportes en "experiencias altamente formadoras"(46).

Planeación y evaluación educativas. Propone como actividades el análisis de currículum por parte de los alumnos, así como el replanteamiento del currículum de la carrera de pedagogía, donde precisamente se detectan necesidades. Se hace hincapié en las finalidades que subyacen en los proyectos educativos así como los procedimientos para su planeación.

Aquí podría situarse de manera muy visible la posición del docente e incluir dentro del currículum su campo formativo.

Quizás sea en los aspectos sobre evaluación donde se encuentre la menor relación con la formación docente y sea un aspecto que mayor relación guarde con lo tradicional, es decir, medición de los aprendizajes más que evaluación. Para ello, se proponen porcentajes de acuerdo al monto o a la dificultad de la tarea por realizar, lo cual, en ocasiones, va en contradicción con las asignaturas como Pedagogía institucional, Seminario de investigación y Planeación y evaluación educativas. Sin embargo la propuesta de evaluación coloquial en el programa de Didáctica moderna representa una nueva alternativa que se acerca más a lo

(46) Ibíd.

que debiera entenderse por evaluación (47).

A pesar de que abiertamente no se contempla una materia denominada "formación docente", los elementos están dados y hay espacios en las asignaturas que bien pudieran abordar el tema.

No queda duda de la posición que mantiene la carrera respecto al planteamiento tecnológico. Está efectivamente bastante alejada. Pero quizá por el conflicto político SEP-SNTE(48) la carrera no mantenga una directriz específica dada. La constante ingerencia del SNTE en la estructuración del currículum y programas de estudios pospuso los objetivos culturales y académicos a un nivel secundario; dándole prioridad al aspecto político.

Por otro lado el distinto punto de vista de la SEP-SNTE ocasiona un criterio disímil en cuanto a la contratación de docentes, dándole el SNTE mayor cabida a egresados de Normal que a graduados universitarios (49), lo cual provoca un distinto enfoque de las asignaturas.

Es interesante notar lo anterior porque el currículum de la carrera denota distintas perspectivas, la política y la pedagógica, lo cual no proporciona abiertamente ni un aspecto ni otro.

En lo que a la investigación concierne, lo pedagógico es resumido a una mera información básica de lo que es la pedagogía. La estructuración de las asignaturas efectivamente se

(47) Díaz Barriga sostiene en una de sus tesis: la teoría de la medición es el fundamento para la teoría de la evaluación lo cual impide su desarrollo, en: *Didáctica y Currículum* México, Nuevomar, 1984. pág 109-119.

(48) José A. Pescador. *Op. Cit.*, pág 16, 17, 18.

(49) *Ibid.*, pág 20

correlacionan. Se le otorga mayor importancia a lo filosófico y considerando lo didáctico como la abrazadera de las demás asignaturas lo cual intenta dar respuesta a la necesidad de coadyuvar docencia e investigación.

A pesar de lo anterior, el plan de estudios tiene la versatilidad que le da oportunidad al egresado de captar que existen necesidades por subsanar, que la realidad educativa no tiene una sola definición ni un solo abordaje, que los aspectos metodológicos no deben desdeñarse y que en primera instancia para definirse en cualquier posición ideológica, es necesario incursionar en lo filosófico para dilucidar un concepto de hombre que sea la retícula que sostenga el basamento formativo que implica la educación.

Sostener simplemente que el plan de estudios de la carrera esboza información y contenidos suficiente, sería tanto como plantear una utopía, y como tal, pareciera un ideal inalcanzable. Pero precisamente el hecho de presentarse como utopía permite dilucidar que por muy magro que parezca, el plan de estudios maneja los elementos mínimos necesarios para formar al pedagogo que esté en contacto con la realidad nacional. Puede ser que sea breve el mensaje pedagógico, puede ser que la información sea escueta, por el número de horas que el estudiante dedica a su preparación, puede parecer, asimismo, desintegrado y en ocasiones hasta incomprensible su estructuración. Sin embargo el hecho de haber sido estructurado alrededor de un proyecto específico, coadyuvar docencia e investigación, lo torna mas coherente en ese aspecto.

Para internarse en estos resquicios que empañan el planteamiento curricular hay que considerar varios aspectos: Primero, el plan de estudios fue formulado en un momento crítico, tanto para la academia de Pedagogía como para la misma UPN. SE daba inicio a una nueva etapa en la educación. Por primera vez se establece la necesidad de formar profesionales de la educación con el suficiente bagaje como para hacer frente a los problemas concretos. El primer supuesto que se expone es que a través de sólida carga teórica se fundamenten los aspectos teórico-normativo, se manejen distintas vertientes metodológicas para participar en tareas de investigación, proponiéndose el dominio de la tecnología educativa como medio para desarrollar nuevas técnicas, mas no como dominante de un enfoque educativo.

Segundo, la formación pedagógica es mínima reduciendo el campo de estudio a una simple información de lo que se puede encontrar detrás de cada asignatura, es decir, la estructura del programa no es tanto el problema como el manejo mínimo de contenidos y la ausencia de metodología para integrar una y otra, aunque así se haya planteado.

Tercero, hay poca objetivización y orientación sobre la posible práctica del pedagogo, se incluye lo teórico escuetamente pero lo práctico queda ausente, dándole al alumno pocas o ninguna alternativa para desarrollar este aspecto, pues ni siquiera se ofrecen, como en el caso de la UNAM, seminarios-taller donde el alumno puede participar de experiencias prácticas aplicables o discernibles en una práctica a futuro

Aunque el programa de estudios haya cubierto las necesidades detectadas en su momento, la falta de análisis y evaluación constante con la pertinente participación tanto de docentes como de alumnos, ha hecho que la expectativa se disperse, relegando la percepción de la totalidad del programa a un segundo plano, convirtiéndose cada asignatura en un mundo muy particular para el docente.

Estas deficiencias aunadas al manejo de contenidos y métodos, desglosadas en cada uno de los programas de las asignaturas, nos indica que la formación de docentes ni siquiera está contemplada como tema de estudio. Ninguna de las asignaturas, a excepción de didáctica y de filosofía de la educación donde el tema se toca tangencialmente, abarca el tema de la formación, mucho menos la formación de los enseñantes.

Aunque los egresados de la UNAM, en su mayoría se dedican a la docencia, el tema no está contemplado como tal. Ni la formación del pedagogo como docente, ni mucho menos la formación del formador de docentes. Sin embargo, ha resuelto el problema ofreciendo variedad de alternativas, ya sea en el CISE o en alguna de las facultades. Pero por otro lado, no ha sido compromiso de la universidad considerar el campo de la docencia y la formación como prioritarios. Ya antes se mencionó que sus intereses y objetivos son muy distintos, acercándose más a la tecnología educativa que a racionalizar posturas frente a la formación docente. Por lo anterior, sería pertinente que la UPN revisara el planteamiento curricular de la carrera de Pedagogía, y considerara introducir, no a manera de escuela Normal, la teoría necesaria en el desempeño de la docencia en el nivel

superior, orientando a los alumnos hacia un campo como es el de la formación de docentes, el cual ha sido retomado, teorizado y criticado por otro tipo de profesionistas cuyo saber está alejado de lo que es la práctica pedagógica.

Dar con precisión un perfil del pedagogo que contemple la formación de docentes, o cualquier otro campo de la educación, sería adoptar un modelo, sujeto a crítica; pero una propuesta sería conservar la noción de equilibrio entre los aspectos formativos del pedagogo como son el filosófico, el psicológico, el social y el pedagógico. El balance entre estos cuatro rubros junto con el estudio y análisis del proceso de formación que incluya afectividad, experiencia y deber ser, sería un buen inicio para dar al pedagogo egresado una visión concreta de lo que el campo de la formación significa, pudiendo incursionar, ahora sí, con una visión más certera en la formación de docentes, tanto como docente y como formador.

Tomando en cuenta lo anterior al hacer análisis de los alcances del currículum sería un buen comienzo para reflexionar sobre una necesidad considerada central en el currículum de pedagogía, como es la formación de docentes, en un momento preciso.

CONCLUSIONES

C O N C L U S I O N E S

-Respecto a la tendencia teórico metodológica dominante, de los programas de formación docente en nuestro país, la mayoría de los que se han instaurado se inscriben en la corriente de interpretación funcionalista. Traduciendo los programas de formación en un sinónimo de capacitación, o bien, en paliar los problemas generados por la masificación de la enseñanza para contribuir a la modernización universitaria. Lo cual reduce la posibilidad de convertirse en espacios de debate formativo para los docentes.

-En cuanto a las tendencias de los programas de formación que se ubican en la corriente marxista, además de analizar el papel reproductor de la educación, intentan darle a la educación una posición de autonomía abriendo un espacio de debate sobre el papel social del docente y la posibilidad de transformar su práctica.

-Por otra parte, no se consolida aún la teoría de la formación docente. Es un espacio que permite el debate y está por construirse. Provocando con ello la diversidad de posturas frente a un mismo hecho. Difícil resulta analizar la formación docente desde una sólo perspectiva teórica. Lo aportado por los autores

a la formación docente ha sido desde el punto de vista de su asignatura, por ello, especial interés en el aporte de los entrevistados fuese desde y para la formación docente, contribución consistente a la teoría de la formación

-Por el tipo de aseveraciones de los entrevistados puede decirse que rechazan la tecnología educativa educativa, tan altamente apreciada en nuestro país, como el único medio rápido y eficaz para contribuir a la productividad. Su posición frente a los problemas de formación de docentes trasluce una tendencia que se inserta en la corriente marxista, al hacer una crítica sobre lo que hasta ahora se ha venido haciendo tan sólo ha servido para reproducir la situación educativa sin considerar la posibilidad de transformación.

- De los aspectos de relevancia considerados para este trabajo, la respuesta de los entrevistados respecto a la concepción de docente no indica definiciones precisas ni apologizaciones. La posición que guardan los formadores es de redefinición constante, dependiendo de la situación donde se practique docencia. El adoptar un modelo de buen docente implicaría analizar, primero el término bueno y segundo, para quién. Después considerar, en dónde y por qué.

- En cuanto a la pertinencia del pedagogo en la formación de docentes, aceptan la necesidad de su presencia, siempre y cuando se trate de un profesional en educación que se inserte en el nivel de concientización sobre su rol como educador, y no como portador del abanderamiento tecnológico.

- Para evitar centrarse en una sola postura, los entrevistados sugieren la presencia de un intelectual en educación. A mi juicio, se puede partir de la preparación del pedagogo y racionalmente analizar y construir aportes que lo conviertan en un intelectual de la educación, preocupado por la investigación y la docencia.

- Respecto a los problemas de formación, entre otros, se mencionan la ausencia de especialistas en educación, la escisión entre quien imparte un curso y la institución, el desconocimiento de las necesidades de los docentes. Si tanto formador como docente desconocen el medio donde se encuentran, los cursos únicamente le permiten al docente un aumento en su crédito académico o simplemente aprobar un requisito, invalidando el proceso de formación que debiera de ser prioritario.

- Por otra parte, la falta de evaluación de los cursos de formación aumenta la posibilidad de que, aunque necesarios, no sean útiles y oportunos. El no dejar claro que se pretende con los cursos de formación, pasar por alto la calidad de los mismos los remite fácilmente al espacio de la tecnología educativa preocupada por un objetivo preciso a seguir.

-Si se considera al docente como parte importante del proceso educativo, capaz de incidir en la calidad de la educación, debiera definirse el concepto claramente. Al no ser así los lineamientos para incidir directamente pierden validez. Lo que equivale a no tener claros los paradigmas que se manejan, así como el dónde y para qué hay que iniciar un curso de formación.

-Situación muy similar es la que prevalece en la detección de necesidades. No se aclara desde dónde o por quienes. Quizá sea una manera muy sencilla de esconder la negativa a formar profesionales no únicamente capacitados, sino concientizados sobre su desempeño profesional en relación con lo social y lo individual.

-Esta posición se desvanece en la detección del problema del magisterio y la necesidad de incidir en su formación profesional, en el caso de la UPN. Pero aunque se vislumbra la necesidad no se cuestiona el aspecto formativo como docente, cuando el alumno lo es; pero cuando no lo es, se pasa por alto la necesidad de incluir aspectos de formación docente.

-Lo anterior repercute en la carrera de pedagogía de la UPN, pues se desconoce un campo pedagógico, la formación docente, anulando la posibilidad de que el docente efectivamente recapacite sobre su labor, pasando por alto la necesidad de influir en su formación, como docente; o en la de otros, como formador de docente, para realmente cumplir con la expectativa de elevar la calidad.

-En el caso de la UNAM, la definición propia de la institución no menciona la formación docente y la docencia como prioritarias, su posición al respecto es menos específica.

-La Universidad Pedagógico Nacional plantea claramente su ubicación y su finalidad como máxima casa de estudios para el magisterio, presentando sus lineamientos específicos, pero

desconoce, en el caso de la carrera de pedagogía, la finalidad de incidir en la formación docente. Ciertamente es que el perfil del egresado y su formación le permiten desarrollarse en el campo educativo, pero para el caso específico de la docencia y la formación de docentes, el tema se presenta o muy diluido, o simplemente se desconoce

-Sin embargo, por la estructuración del programa de estudios, con los aspectos teóricos que incluye, el egresado tiene la posibilidad de efectivamente incidir en la formación del magisterio, faltaría incluir el tema sobre formación en específico, la temática necesaria para sustentar el aspecto formación de docentes, lo cual para la UPN debiera ser efectivamente, prioritaria.

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

CARNOY, Martin. **Enfoques Marxistas de la Educación.** México, CEE, 1981.

CARRIZALES, César. **Crisis en la formación de Educadores.** Querétaro, UAQ, 1983.

La Experiencia Docente.
México, Ed. Línea, 1986.

Para una teoría de la formación docente. Versión mimeografiada.

Políticas de Investigación y Producción en Ciencias Sociales en México. Querétaro, UAQ, 1984.

DEARDEN, R.F., HIRST, P.H., y R.S. Peters. **Educación y Desarrollo de la Razón.** España, Narcea, 1982

DIAZ BARRIGA, Angel. **Didáctica y Curriculum.** México, Ed. Nuevomar, 1984.

Ensayos sobre la problemática curricular. México, Ed. Trillas, 1984.

- DIAZ BARRIGA, Angel y Concepción BERRON. **El Curriculum de Pedagogía.** México, UNAM, 1984.
- DURKHEIM, Emile. **Educación y Sociología.** Bogotá, Ed. Linotipo, 1979.
- FORD and PUGNO. **The Structure of Knowledge and the Curriculum.** Chicago, Rand McNally and Co., 1964
- FUENTES Molinar, Olac. **Educación y Política en México** México, Ed Nueva Imágen, 1983.
- GONZALEZ, Guillermo y Carlos Alberto TORRES (Coordinadores). **Sociología de la Educación.** CEE-Estudios Educativos 5. México, Ed. Pax México, 1981.
- HELLER, Agnes. **Teoría de las Necesidades en Marx.** Barcelona, Ed. Península. 1984
- HIRSH, Ana. **La formación de profesores investigadores universitarios.** Sinaloa, UAS, 1985.
- HIRSH, E.D. **Validity in Interpretation.** Michigan, Yale University Press, 1967.
- HONORE, Bernard. **Para una teoría de la Formación.** Madrid, Ed. Narcea, 1980.
- LABARCA, Guillermo. **Economía Política de la Educación.** México, Ed. Nueva Imágen, 1979.

- LAING, Ronald. *La voz de la experiencia*. Barcelona, Ed. Crítica, 1982
- LANDSHEERE, Gilbert. *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid, Ed. Narcea, 1979.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1984.
- MANTOVANI, Juan. *Educación y Plenitud Humana*. Buenos Aires. El Ateneo, 1979.
- MENENDEZ, LIBERTAD y Laura ROJO. *Los egresados del Colegio de Pedagogía en el UNAM*. México, UNAM, 1986.
- MENDOZA, Javier et al. *La planeación de la Educación Superior*. México, Ed, Nuevomar, 1986
- NASSIF, Ricardo. *Teoría de la Educación*. Buenos Aires, Ed. Cncel, 1984.
- PESCADOR, José Angel y Carlos A. TORRES. *Poder político y Educación en México*. México, UTEHA, 1985.
- POSTIC, Michel. *La Relación Educativa*. España, Narcea, 1985.
- RICOEUR, Paul. *Hermeneutics and the Human Sciences*. London, Cambridge University Press, 1981

SHWAB, Joseph. Un enfoque práctico para la planeación del currículum. Buenos Aires, El Ateneo, 1976.

TYLER, Ralph. Principios básicos del currículum. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1973.

UPN. PROYECTO ACADEMICO. 1984

ARREDONDO, MARTINIAND. La formación del personal académico, en: **Perfiles educativos**. México, CISE-UNAM, Num 7, 1980.

El concepto calidad en la educación superior, en: **Perfiles educativos**. México, CISE-UNAM, NUM 19, 1983

ENTREVISTAS

ENTREVISTA ANGEL DIAZ BARRIGA

Antecedentes profesionales.

¿Cuáles fueron sus estudios, todo lo que estudió está dirigido a la educación?

Bueno yo me dedico a la educación desde hace mucho tiempo. Mi formación es de normalista, normal superior y luego la formación universitaria en educación, maestría en educación y luego el doctorado, el cual aún no termino.

La especialidad o campo al que se ha dedicado, ¿cuál ha sido?

Habría que ver. Me he dedicado a varios aspectos, no sólo a formación de docentes, aunque si fundamentalmente he trabajado en problemas didácticos y en el trabajo en problemas didácticos he trabajado con docentes, con normalistas, en el propio Colegio de Pedagogía en la UNAM.

¿Qué materias imparte?

Laboratorio de Didáctica, únicamente.

¿Se inclina usted por el manejo de la Didáctica?

O quizás lo didáctico como un ámbito pedagógico muy específico y desde ahí se anuda el curriculum y la evaluación.

En su papel como docente, cuando usted imparte una cátedra, ¿a qué funciones les dá mayor énfasis?, me refiero a que cuando uno imparte una clase, dependiendo del tipo de materia que sea, transmite uno al alumno a diversos niveles, lógicos reflexivos, etc., ¿qué aspectos enfatiza mas?

Creo que la clasificación cognoscitivo afectivo es una clasificación muy errónea. Para mi un problema es que el egresado en educación fundamentalmente sea un intelectual en ciencias sociales, yo creo que lo que falta en las carreras de educación en el país, es ver la formación del sujeto desde esta perspectiva intelectual que en otras profesiones queda muy clara. A mi lo que me preocupa es que si es un problema en ciencias sociales, es un

problema donde hay muchos debates y múltiples posiciones. Entonces más que el sujeto aprenda una postura mas o menos superficialmente, me interesa que se de cuenta de los debates que se dan dentro del campo, de las posturas que hay dentro del campo, de la manera que hay que incorporarse a estas posturas, dejando e intentando que vaya armando sus propios niveles; por dónde la giro, la giro por ahí. Yo estoy totalmente seguro que un intelectual en este campo se hace en mucho mas tiempo en que la universidad puede en sí misma soportar.

Bueno, el intelectual a cualquier nivel, esto lleva mas tiempo que lo que la universidad pretende con los programas. Ahora bien, en las carreras de tipo científico, aunque sí hay un nivel lógico reflexivo, ¿no existe el nivel reflexivo de debate como usted lo propone.

Inclusive yo creo que se puede ver en una estructura de lo que serían los perfiles, no se si profesionales de la gente que se desarrolla en el ámbito de ciencias y en el ámbito de ciencias sociales. Tu encuentras que una persona de ciencias a los 26 o 28 años se encuentra trabajando con grado de Doctor, y trabajando en lo que llaman investigación frontera por el tipo de investigación que se hace en ese ámbito. En este ámbito, a los 28 años, difícilmente se puede tener grado académico y muchísimo menos puede tener una postura en el campo que le permita ir abriendo brecha.

Y esto, ¿de qué depende?, de una cierta experiencia o de un conocimiento todavía más rico, mas amplio.

Es un problema epistemológico del campo. El campo es un campo de debates, no es fácil dominarlo. La diversidad de posturas en el ámbito psicológico, en el ámbito sociológico y aun en el propio ámbito pedagógico es algo que lleva mucho mas tiempo que lo que simplemente se desearía. Lo que yo sostengo es que habitualmente el estudiante no llega a darse cuenta de la diversidad de posturas y por lo tanto sostiene eclecticismos muy apriorísticamente.

Cuande está enfrente de una clase, cómo ¿transmite estas ideas de resaltar en los alumnos el hecho de abrirse, estar disppuestos no sólo a contentarse con lo que está dado en una clase. ¿Cómo desarrolla esto?

Dos problemas. Uno, es que uno no puede dar lo que no tiene. A mi me parece que los docentes con los que se enfrentan los alumnos no tienen una posición multivalente, no interdisciplinaria, porque me parecen absurdos, es imposible que el estudiante acceda a entender un debate que el profesor no se lo presenta, presentándole conocimientos parciales, fragmentados. La otra que yo creo que estamos en un momento de redefinir nuestras formas de transmisión. Yo no critico la transmisión oral, yo uso la transmisión oral y para nada me parece criticable o despreciable. Lo que si critico son los modelos lógicos de la misma. Donde todo queda claro al estudiante, donde

tenga que haber buenas síntesis, etc. Yo creo que el estudiante entienda los problemas, las dificultades, las preguntas. Lo único que veo que si pueda hacer es transmitir la experiencia intelectual que uno tenga en el campo, y los medios intelectuales de los que se vale. Esto es frente a postulaciones que el estudiante tiene que saber saberes universales, metodologías universales. Yo estoy un poco al revés, que el estudiante vea que uno también tiene dificultades intelectuales, que uno utiliza también medios intelectuales también en lo específico, no para que copie sino para que así como como uno los ha tenido que idear éstos, en base a algunos ideados esté en posibilidad de idear los propios.

Y cómo logra usted esta transmisión?

Yo no logro la transmisión, yo creo que lo que se logra es que el estudiante se dé cuenta de que hay otra manera de pensar, de enseñar, que hay debates en el campo y que viva angustiosamente esto; yo no creo que el estudiante en una sola clase pueda resolver problemas de tal magnitud. La impresión que yo tengo incluso, es que la mayoría de sus experiencias pedagógicas en la universidad, son contrarias a un modelo de este tipo. Son lo que yo diría modelos de enseñanza cerrado donde hay un texto o un conjunto de textos. Donde hay verdades, donde hay modos de transmisión mas o menos unilaterales; yo creo que romper esto, no... Además yo creo que la enseñanza de la educación en México está en seria crisis, es decir que una sola clase se rompe todo esto, no es cierto. A mi me parece que donde se hacen esfuerzos mas coherentes, mas cuidados, se puede avanzar un poquito con los estudiantes, pero nunca se va a poder alcanzar en cuatro años lo que un estudiante debe de hacer en diez o doce y esto es el límite de ésta transmisión.

¿Qué concepto tiene usted de formación?

Dar una respuesta en tres minutos, no. La palabra es muy compleja, puede uno poner adjetivos: formación humana, formación intelectual, etc, etc. El problema o quizá una veta por la que se pueda contestar es que nosotros mismos estamos en proceso de formación; y quien no vive proceso de transformación en este campo, está fregado. Intelectualmente está muerto. Ahora, desde ahí pensar cual es la formación el otro, a mi me parece que si la formación en el otro no se da cuenta de lo que él no haga, nadie se lo va a hacer, es aberrante. Hay que crear espacios de pensamiento, espacio de reflexión, inclusive espacios de comunicación, distintos a los establecidos. No porque se comunique grupalmente, sino porque se comunique uno de otra manera, haya como mayor profundidad, haya como mayor cuidado en lo que se piensa que no existe, etc, etc. Pero con independencia de todo esto, si el sujeto no se da cuenta que él es el motor de su propia formación, la cosa está muy mal; y él es quien tiene que construir, así como nosotros hemos construido nuestros espacios de diálogo y nuestros espacios de formación.

Cuando se habla del docente se dice que dentro de sus

papeles está el de formador, ¿qué se entiende por esto?

Al docente se le cargan de ideologías. Nuestra sociedad es una sociedad que le gusta ideologizar funciones, yo creo que la función docente está terriblemente ideologizada. Yo entendería que el docente, en el caso de las ciencias sociales; además es el en el cual yo ahorita estoy moviéndome, puede, a partir de su propia formación crear pistas de la formación de los estudiantes. Me refiero al caso universitario. Con la condición que sus estudiantes de todo esto van a lograr una mínima posibilidad. Todo lo demás, yo no sé si el docente lo pueda cubrir o no.

Específicamente en educación superior, ¿qué entendemos por formación?, me refiero a si orientamos, se reflexiona sobre el cambio? Se dice que hay modelos pedagógicos para formar a los universitarios, etc, etc; pero me preocupa el manejo impreciso del término formación.

Precisamente precisar el término será ideologizarlo. Yo tengo mis dudas. Yo trabajé en el CISE y yo las externé en el momento en que trabajaba, de si efectivamente se logran los planes de formación que se dice. O sea, no me cabe la menor duda y no lo minimizaría que al docente que entra en un proceso como el de CISE, le viene un proceso de transformación en él mismo, pero intelectualmente... Yo creo que todavía les falta años en un proceso que no se dan cuenta como los determina. Entonces decir que logró la formación, me parece una aberración.

De hecho es algo que no se puede decir "ya lo logré".

Bueno, lo veo con mis estudiantes, no dudo que hagan esfuerzos, que entiendan, no dudo que intenten hacer cuestiones sólidas, pero es un intento, para nada yo puedo garantizar en ellos una permanencia, una creación de una estructura personal que les permita avanzar, es decir, que se logró una formación, me cuesta trabajo.

Yo creo que eso no sería posible.

Es mas, yo siento que a nosotros al igual que se dice de los músicos, de un buen pianista, si deja de practicar un mes, el público lo nota. Yo creo que a nosotros nos pasa lo mismo; y que nosotros mismos podríamos revisar en el caso de la gente que trabaja en educación, yo podría mostrar que hay gente que en diez años repite las mismas tesis, repite las mismas cosas. Uno se pregunta: realmente este sujeto entró en un proceso productivo?. Para mí formación y productividad intelectual tienen que ir de la mano. En cambio, yo podría mostrar que hay personas que se puede seguir lo que va pensando. Yo no digo año con año, o mes con mes; pero uno puede encontrar grandes etapas, grandes evoluciones. En concreto, lo que quiero decir, es que también en nosotros persiste el riesgo de tener un proceso de formación, de revertirlo, de estancarlo. Te digo, desde esos parámetros, se

forma un estudiante?, yo digo se intenta, se intenta abrirle vías de. Si forma un maestro, yo creo que es igual. Depende de condiciones que él crea. Si la gente fue incapaz en sus procesos de estudiantado de encontrar problemas, y lo único que encontró fueron respuestas, ya quedó fregado para toda la vida; porque ya tiene un discurso que cantar, ya puede cantar cualquier cosa, ya desde ahí siente que ya sabe. Sólo que la gente haya encontrado problemas y haya trabajado ámbitos de problematización estará interrogando. Hay una actitud muy seria que desde los griegos se puede seguir, la cuestión sobre la interrogación del objeto.

Cuando se utiliza este término de formación de docentes a nivel superior, ¿qué es lo que se intenta formarles?

Yo creo que hay varias opciones, yo no cerraría una sola posición, yo creo que el proceso pasa, en México, por varias etapas:

Una es adiestramiento y se confunde adiestramiento con formación. Que la gente haga cosas, y en el supuesto que haciendo las cosas, que conozca los fundamentos de lo que hace, deberá ser mejor docente, que no hacerlas. Yo no creo que en eso hay toda una gama de acciones que actualmente están vigentes para intentar adiestrar al docente.

Otra sería la formación como la reflexión, como crear un espacio de reflexión del docente sobre los problemas que tiene en su práctica y yo creo que esto por ejemplo, lo cumple el CISE y muchas otras instituciones. Me parece un avance en relación a la anterior. Pero me parece que faltaría una tercera, y que sería pensar la formación no sólo como detección de problemas sino como un desarrollo intelectual de un sujeto que se inserta al ámbito de las ciencias sociales y desde ahí forma una postura en el campo; pero creo que esto no se logra.

¿Cuál ha sido su experiencia como formador de docentes en la educación superior?

Bastante. Yo creo que muchas de las gentes que nos iniciamos en el campo nos iniciamos en un proyecto de adiestramiento de docentes. Yo transité claramente por la segunda opción que te decía; de intentar una formación en torno a los problemas de los docentes y en este momento intento desarrollar esta fase. Y digo intento desarrollar porque aún no se ven los resultados que uno quisiera. Sin embargo, el que uno encuentre que después de ciertos esfuerzos que una o dos gentes vayan cuajando, para uno ya es importante. Yo sé que no van a cuajuar para el año que entra, pero yo veo que ya ellos mismos van creándose las condiciones de estar en condiciones de producir intelectualmente. Eso ya para uno, es importante.

¿Y siempre ha trabajado aquí en la universidad?, ¿en la preparación de docentes?

No estoy trabajando ahora una maestría en Querétaro que es

la que me ha posibilitado esta última inserción. A mí me parece que a la UNAM le gusta la ideología, bueno a todo mundo le gusta la ideología, entonces la UNAM esta perfectamente agusto con que la gente medio se adiestre, y si ve algunos problemas, ya incluso le veo problemas a la UNAM, fundamentalmente porque no sale la persona haciendo las cosas técnicas que se esperan de ella. Yo creo que la UNAM por el momento no va a dar más.

El maestro Furlan me platicaba que cuando el comenzó con estos cursos de formación en la universidad, fué por la necesidad que presentaba la universidad para empezar, ya no con la idea de cambio, simplemente con un adiestramiento necesario, básico fundamental, para empezar el desarrollo de los maestros; puesto que llegaban con una licenciatura y y en la mayoría de las ocasiones, con ninguna experiencia docente. Lógicamente si se comienza un adiestramiento, subsumamos el término formación como una instancia, ¿qué técnica o qué tendencias epistemológicas, filosóficas, didácticas emplea usted cuando hace ese tipo de cuestiones?

Yo he escrito sobre eso, sobre cómo pasamos nosotros en el campo, creo que Alfredo tiene todo el derecho de pasar como el haya podido pasar por el campo, pero yo no pasé así por el campo. Para nosotros iniciar un adiestramiento en los docentes era fundamentalmente revelarnos contra una forma de aprendizaje demasiado idealista que habíamos tenido en la facultad, en la escuela; entonces era un poco como decía, al maestro se le pueda tratar mas científicamente y era una rebelión juvenil. De hecho los que iniciamos esto en México éramos bastante jóvenes. Ha sido el tiempo un poco lo que nos ha permitido, y nuestros propios procesos de formación, el darnos cuenta de un conjunto de supuestos que implica esto. Yo creo que los modelos han quedado bien claros establecidos en modelos de operación de dinámica de grupos, modelos de conceptuales basados en conductismo y con cierta incorporación de funcionalismo y positivismo. Yo creo que esos fueron los modelos que claramente impactaron y en algunos casos, nosotros estuvimos bien cercanos a ellos también con la recuperación de todo un pensamiento, pues yo diría izquierdoso, o progresista latinoamericano, como pudiera ser el caso de Paulo Freire. Paulo Freire es uno de los autores al que más se le ha recuperado inadecuadamente para otras cuestiones. Ahora, yo creo que es importante reconocerlo así, porque además, nosotros mismos tuvimos que romper; y a diferencia de otras posiciones que incluso se pueden sostener el el CISE, muchos de nosotros dijimos no más a este tipo de planteamientos, no más a este tipo de teorías. Y de hecho lo que hicimos fue una ruptura con él.

¿Y con qué han seguido adelante?

Desde hace tiempo pienso, y creo que no he cambiado, que un docente que no tiene formación teórica está perdido. ¿Qué entiendo por formación teórica?, no la repetición absurda de un discurso que no se entienda; sino la inserción del sujeto en un campo de problemas y la vista de cómo esos problemas son resueltos desde diferentes puntos de vista o modelos teóricos. A

mi me parece que mientras el docente no llegue a eso difícilmente se le puede hablar de formación, y es ahí donde también tenemos discrepancias con gente que hace formación en la UNAM; que piensa que con que la gente vea problemas y se sensibilice a ellos y tenga algunas respuestas ante ellos, la gente avanza mucho. A mi me parece que sí, que es muy bueno que la gente avance y que vea problemas y todo eso, pero me parece también que no se consolida.

Entonces propiamente dicho lo que se hace no tiene gran alcance.

Por lo menos queda sensibilizado, que es mejor un individuo sensibilizado que uno no sensibilizado, pero que no resuelve el problema básico. Nuestros maestros van a ser maestros de facultades y escuelas, es ahí donde hay que fundar la perspectiva de nuestro trabajo.

Dentro de su constante investigación, ¿cómo es que se da usted cuenta o constata que ha habido una mejora en su práctica? ¿que va evolucionando positivamente?

Tiene uno dos tipos de experiencias. Tiene una experiencia interna y tiene uno material escrito. Yo creo que es una constatación de ambas. Yo no sé si el término sería mejora, pero que hay un a modificación y que cualitativamente hoy no se hace lo que se hacía antes, eso está totalmente claro. Por una parte, y eso sería un tercer elemento, están los mismos manejos de modelos teóricos que uno va teniendo, a la luz de eso uno puede rever prácticas anteriores y decir, bueno esta práctica se inserta en este modelo. Yo inicié con prácticas de dinámica de grupos, hoy prácticamente ya no hago nada de eso; que yo recuerde, en lo últimos años no he recurrido a la práctica de dinámica de grupos.

Ahora, ¿qué es lo que desarrolla?

Entendiendo dinámica de grupo como una teoría grupal, no. Desde hace tiempo estoy trabajando la cuestión grupal desde la concepción operativa de grupo. Pero lo cual no significa que yo haga grupo operativo en los programas de formación, sino incluso, ahí viene otra delimitación, sino como emplea uno una concepción para trabajar con la gente. O como emplea uno un modelo teórico cuando se va a trabajar con la gente. Pero con independencia de eso, yo le doy mayor importancia, mucho mas relevancia a las formulaciones teóricas que se puedan hacer dentro del salón de clase. La gente que no llega con formulaciones teóricas, no me interesa que hable en lo mas mínimo, si puede estar callada y con las orejas abiertas, que lo esté, y si ni eso puede estar, tampoco me interesa. En ese sentido yo creo que teóricamente es mas aceptable lo que se hace ahora, pero no se si sea lo mejor. O sea, no se si haya mejoría, yo lo que digo es que hay un cambio cualitativo, además se puede ir rastreando por lo que uno escribe y lo que no escribe de alguna manera tiene que ver con estos registros.

El lector desde luego va constatando los cambios que se han suscitado, ciertamente.

Y es más, yo creo que soy de los pocos en México que se ha atrevido a escribir sus propias evoluciones, o sea, yo creo que hay una especie también en los intelectuales de la educación de decir, desde que nací era así, no es cierto. Yo puedo mostrar como muchos compañeros iniciaron en los ámbitos que hoy critican y que han tenido procesos de evolución al igual que nosotros. Para mí el no reconocerlo es tratar de olvidar la propia historia de uno.

Cosa que es grave y contradictoria.

Por lo menos entre gitanos no nos demos la mano; si no quieren que diga nombres, yo no digo nombres, pero si puedo encontrar sus trabajos y decir como se manejaba esta gente.

Yo pienso, al menos con las gentes con las que he tenido la oportunidad de platicar, que hay un inminente deseo de romper con lo establecido, de romper con los modelos que tienden a el estancamiento del pensamiento y al, como usted lo dijo antes, a simplemente al balbuceo de ciertas ideas y que no permite el desarrollo intelectual del individuo, cosa que definitivamente es negar la libertad individual inclusive, pero cuando usted está frente a un grupo, ¿no encuentra que en muchas ocasiones hay una reticencia al cambio, una resistencia total?; porque la situación de yo absorbo una información de un gran educador, pues ya logré mucho, el problema aquí es, ¿se contentan con eso?

Yo creo que todos somos víctimas, en una sociedad como la nuestra, de un conjunto de contradicciones. Entonces yo no eximo, ni a mí, ni mucho menos a los participantes de esas contradicciones. Entonces para mí decir que un conjunto de gentes tienen resistencia al cambio es nada mas describir una fenomenología, habrá que tratar de cualificar como se conforma en determinado momento. Yo creo que eso es totalmente distinto, las maneras que la resistencia asume en mis estudiantes adolescentes de facultad, de los profesores universitarios. Las dos cualificaciones las veo graves, con el profesor universitario, uno de los puntos mas duros que cuesta mas trabajo de trabajar, es ese sentimiento de quien enseña de que ya sabe. Desde ese sentimiento es muy difícil ir rompiendo posturas muy arcaicas, le cuesta trabajo muchísimo más.

Lo que si, yo creo es que dependiendo de cómo viene el trabajo en clase puede uno decir, en este tema a los que deseen y no a todo mundo les interesa el problema, pero pueden profundizarlo por aquí. Pero lo que sí rescataría es que es muy importante el saber del maestro; es muy clave para la relación pedagógica, el saber del maestro. Es más, yo creo que es el vínculo mas aceptable en la relación pedagógica maestro y alumno. Puede haber el vínculo de cuatismo, el vínculo que uno gusta, pero el mas aceptable es el vínculo que pasa por el saber. O sea que el alumno vaya a preguntarle al maestro, que el alumno vaya a

escuchar al maestro, por qué, porque reconoce que sabe. Porque nosotros no tenemos el mínimo respeto cuando estamos en un salón de clase y reconocemos que el tipo que está enfrente no sabe y desde ahí podemos establecer cualquier otro vínculo menos el vínculo pedagógico. Cierta omnipotencia yo creo que se conjuga con problemas de personalidad de uno y con otro tipo de broncas. También depende de como lo maneje uno, a mi no me importa que el maestro sea pedante y omnipotente, yo también tengo maestros pedantes y omnipotentes, no es eso lo que me preocupa, porque no voy a una terapia ni voy a buscar un amigo, ni voy a buscar alguien con quien convivir; sino voy a buscar a un intelectual. Si el intelectual estructuralmente es omnipotente y no quiere ir a psicoanálisis, bueno, entonces que se joda y que siga omnipotente, su bronca. Sí, en serio, no tengo porque pedirle que además de intelectual, sea psicoanalizado, etc. Si yo voy y lo busco como intelectual y yo te podrá decir yo trabajo con perengano y con perengano, y en esos hay de todo, desde gentes muy sencillas a gente muy omnipotente; pero no me interesa, siempre y cuando me permita trabajar, yo creo que esto es importante rescatarlo, mientras no sea una situación muy patológica tampoco afectaría demasiado al alumno. El problema es el otro, el discurso democrático, el de que todos somos iguales, lo que se esconde es una profunda ignorancia del docente. Ignorancia de teorías, ignorancia de modelos, etc. Esto me parecería mas peligroso porque es otra vez llevar el ámbito de la educación al ámbito de la ideología. O sea al de las relaciones ideologizadas. No porque en lo otro no lo halla, si lo hay, pero también la metemos a jugar como teoría.

Cuando usted desarrolla o piensa en un curso de formación de maestros, ¿que aspectos considera usted primordiales y fundamentales. Yo hoy decido entrar a uno de sus cursos y que es lo primero con lo que me voy a enfrentar?

Para mi la gente no entra individualmente, precisamente yo decía que trabajo una concepción de grupo, yo lo que trato de anotar es el registro intelectual y el registro de discusión que pueda tener ese grupo. Yo no te puedo decir, yo hago presupuestos e indudablemente. Este año desarrollé un curso en la Universidad de Tabasco, antes de ir hago presupuestos. Esta gente mas o menos debe estar a este nivel, ya cuando llego yo ahí, mis primeras observaciones sobre el grupo tienden a confirmar, conformar o reformular mi registro previo. Por decirte algo, si los comparara yo con mis alumnos de Querétaro que tengo yo dos años y medio con ellos, yo presupongo que los alumnos que están a un año y medio de trabajar conmigo, tienen otro nivel de discusión y lo puedo constatar. En cambio, si yo voy a trabajar con un grupo que además parece se que se integra reciente, yo presupongo que sus niveles de discusión todavía son pobres. Todo esto me hace modificar mis formas de intervención en función de lo que la gente pueda dar. A mi parece también importante, que un curso le sea motivador a la gente. Pero en un sentido de motivación totalmente distinto a que le sea agradable solamente.

De hecho no hay una planeación estática, si no se adapta a

las necesidades del grupo.

Yo creo que conforme uno avanza mas en el campo de la teoría no necesita tener todo planeado, siempre le va a faltar tiempo, que planea? Hace tiempo que con algunos grupos ya no me preocupó mucho de la planeación. Los grupos de la facultad como van evolucionando en el transcurso del tiempo me parece que... Si habría que buscar otra manera de intervenir con los grupos que no fuera la planeación solamente.

Usted considera que el hecho de formar a los docentes, ¿es una necesidad? ¿Existe una necesidad real de formarlos a nivel universitario?

En un sentido sí. Quizá no sea en el que se argumente. O sea, la universidad ha perdido, ha perdido intelectuales; es bien notorio, aquellos docentes que son intelectuales son los que no recurren a la formación, me parece también importante. Por ejemplo, Sánchez Vázquez dígame que vaya a tomar un curso de didáctica, pues se expone uno a que el tipo lo insulte en público, y es un caso muy lindo, pues es un tipo muy neurótico y muy interesante como intelectual. Es en serio, cuando digo estas cosas no las digo peyorativamente, yo lo aprecio al tipo.

Pero además tiene una obra muy consistente.

Pero además es muy lúcido, el tipo puede demostrarle a cualquiera que balbucea a Kant, y eso es importante, y eso no es el común de profesores en la universidad. En esa perspectiva la formación de docentes intentaría ideológicamente adiestrarlos para que no se vea tanto su ignorancia.

Eso suena bastante grave! Adiestrarlos para que no se note tanto su ignorancia!

Pero es que es cierto, hay mucha gente que llega a dar una clase y con dificultad uno puede decir que sabe algo mas de lo que está enseñando.

O que tan siquiera sabe lo que está enseñando, la materia específica y precisa.

Te lo digo y casi me caigo. Lo que ahora les hice a los alumnos de didáctica fue decirles: díganme los temas, no me escriban nombres de personas, díganme los temas y los libros que estudiaron de didáctica. Pero con independencia de que hayan estudiado libros o que hayan estudiado temas, es atroz lo que estudian, porque eso no es didáctica; por eso es atroz. Porque la gente se enganchó en el discurso y les hizo aprender medio Bloom, medio Gagné, medio quien haya sido y eso, yo digo que no es didáctica; eso es un modelo pedagógico dentro de un debate didáctico y eso es lo que la gente no pesca.

Pero eso yo creo que más que nada se debe a una falta de orientación.

No, yo creo que se debe a una ignorancia de los que la enseñan.

Bueno, también. A una falta de orientación debida a la ignorancia.

Todo eso se pretende subsanar con que la gente sepa un poco mas de planeación, mas de métodos y todo esto.

Pero en ocasiones se topa uno con situaciones en donde el maestro no tiene ni siquiera la capacidad para orientar.

Pero eso presupone que el maestro es un buen intelectual. No sé si un investigador.

Bueno al menos que siempre se encuentre en contacto con la vanguardia.

No sé, no sé si con la vanguardia, a veces hay que estar en contacto con la retaguardia.

O con ambos, si es posible.

Yo para que quiero estar en la vanguardia educativa de los Estados Unidos, realmente no me importa. Dentro de la lógica de un pensamiento técnico no me parece que nos sea relevante para esta situación. Si cuando yo te digo que estoy estudiando a Comenio y a Pestalozzi, estoy en la retaguardia.

En ocasiones me pasa que cuando leo a Comenio o a Spencer, siento que estoy hablando con un autor actual. Pienso que ha pasado el tiempo, sí, pero el pensamiento aún es fresco y muy rescatable. en ocasiones se escuchan discursos de los que se dicen vanguardistas y no vienen a ser mas que repeticiones de lo que se ha dicho años atrás.

Por eso es importante estudiar para poder decir: esto se ha estudiado en tal forma y se ha formulado de tal forma en tal época.

Ahora, estos cursos de formación además de ser una necesidad para los mismos maestros, logicamente llevan tras de sí una necesidad política, ideológica de la institucion, que se traduce en dos casos, en dos cuestiones, una, ¿es realmente una necesidad porque se requiere recuperar, reformar o reestablecer ciertas pautas para el docente, o bien, simplemente cómo un discurso político educativo?, en su caso, ¿cuál ha sido su vivencia?

Creo que son las dos, sobre todo en el sentir de las instituciones. Las instituciones les gustaria un docente técnico que supiera muchos métodos, que supiera muchas alternativas de planeación y que fuera lo que se pudiera denominar dentro de la ideología técnica, tecnicamente eficaz. Además de eso, que haya un discurso político, yo creo que es inocultable. Se capacitaron

tantos docentes, se destinaron tantos recursos para la capacitación de los docentes, etc,etc. Yo creo que cumple las dos funciones.

Pero, ¿no hay una brecha, una gran diferencia entre lo que se plantea políticamente y entre lo que se hace realmente? O sea, se presume, porque sale hasta publicado.

Bueno, lo que se hace en términos de lo que se logra en la capacitación del maestro, bueno eso no lo sabría decir. Yo creo que depende de cada modelo de formación de cada institución. Que te diré, en medicina, enajenados con su computadora, con que su computadora haga los reactivos, con que el docente interprete los valores estadísticos que la computadora dá de los reactivos. Yo creo que la gente debe estar feliz, y entre mas trabaje uno a ese nivel con los docentes, las autoridades van a estar felices.

Menos compromiso.

Ahora que les puede molestar a esas autoridades; les puede molestar que su docente a su vez cuestione un poco los modelos estadísticos a los que está trabajando. Que se dé cuenta que lo que le pasa al alumno no está estadísticamente registrado.

El aprendizaje, por mucho que se evalúe, imposible de que sea totalmente registrable.

Sin embargo, yo que te digo que con la experiencia que hemos tenido en Querétaro, una cosa más, de procesos mucho mas largos de formación, nosotros detectamos que en general el debate educativo en la universidad cualitativamente se ha incrementado. Y que hay un avance muy notorio y sin embargo las universidad lo sigue usando como discurso político en el sentido de decir, bueno, hay tantas generaciones de la maestría, se ha implicado tanto, tanto de nuestra planta docente es egresada de la maestría, etc; pero mas allá en tanto no tienen una necesidad técnica de hacer computadoras y todo eso, ni tampoco les preocupa; aunque cualitativamente, para mí, hay un avance en la manera de entender, plantear y afrontar lo educativo. Inclusive con respuestas relativamente originales, como por ejemplo: talleres para reprobados. Los maestros han discutido que hacer con los que hacer con los reprobados, y en vez de mandarlos a un exámen extraordinario, crean talleres de reprobados.

Bueno, eso lo plantea mucho la escuela norteamericana, la creación de talleres para reprobados y la creación de talleres para genios, entonces hay una división tácita.

No sé, te digo, si sigan los lineamientos de la escuela norteamericana o en cuales se base, de todas maneras aparece una respuesta interesante frente a un problema.

Interesante y hasta cierto punto muy debatible.

Pudiera ser, no sé.

Cómo formador de docentes, ¿qué objetivos se plantea?

Yo creo que depende según el tipo de curso el tipo de inserción; como yo te decía si el curso es aislado, pues fundamentalmente un curso de sensibilización sobre grandes problemas y respuestas a algunas preguntas muy concretas. Yo creo que eso no lo puede uno tampoco dejar y tampoco les puede uno dejar el campo a los que lo ven como adiestramiento. Si, yo creo aquí es un pleito donde uno está en el parque y no puede uno cruzarse de brazos. Si lo ve uno mas a largo o mediano plazo, como yo te digo, es fundamentalmente la constitución de un intelectual en ciencias sociales, que en muchos casos no se logra.

Cuando está usted con un grupo de docentes, ¿cómo los percibe?, realmente constata, si no de inmediato a través de sus pláticas, ¿el desarrollo intelectual que tienen?

Yo te insisto, depende. Ahora que estuve en Tabasco quince días, desarrollo intelectual ninguno, por supuesto. Llega uno a gente asustada y nada mas. Gente que dice, qué barbaridad, cuantas cosas había que aprender, y aquí no tengo a nadie que me las enseñe. Cuando no, sujetos que definitivamente se instalan en no moverse de donde están, que también es válido. O sea, a fin de cuentas este curso me da tantos puntos para el tabulador con eso ya tengo tantos, pero no me pidan que me mueva nada mas en mi práctica pedagógica. Yo creo que también es una respuesta válida de ellos. O sea, también son trabajadores y se juntan otro tipo de broncas. Cuando la cuestión es un poco mas larga, uno puede ir viendo las evoluciones de las gentes, y bueno, vas sugiriendo. Yo creo que hay gente que efectivamente se lanza, hay gente que no porque tiene miedo y hay gente que no tiene madera. Yo creo que ser intelectual en el campo no es fácil, no, en todo caso; hay gente que no tiene madera, que no encuentra problemas por mas que uno... Y lo que yo me he dado cuenta es que esa acción intelectual, uno no la puede reemplazar, cosa que sí se puede hacer en el ámbito de la ciencias. En el ámbito de las ciencias un investigador te puede decir, tu me vas a investigar la función química que está desempeñando esta sustancia, pas, pas. Aquí, uno no puede hacer eso.

Sí, pero es que hay un proceso lógico comprobable y punto, que no influye en lo que yo piense o diga en ese momento.

Acá uno no lo puede hacer veces la gente me dice, sugiérme tema. Pues cómo le va uno a sugerir tema, no soy caja de mago que da temas así. Si él no tiene tema, es es porque no tiene problemas y ese acto intelectual no lo remedia uno. Mas allá de que sean buenas personas y puedan tener una formación sólida.

Usted considera que la presencia del pedagogo en estos cursos de formación es fundamental, necesaria o simplemente pues

si estás que bien y si no, pues ya estará otro.

Yo haría la pregunta al revés. O sea, ¿qué tipo de intelectual? Si el pedagogo no es intelectual, y la mayoría de las veces no lo es, estorba. Estorba porque va a estar molestando sobre los aspectos formales, que aquí falta planeación, que aquí faltó esto, etc; entonces está estorbando. Yo creo que lo que se requiere realmente es que cada vez estos cursos esten en manos de intelectuales; de gente que está debatiéndose en el campo, no se a quienes vas a investigar, pero en educación hay mucha gente que no son pedagogos y que tienen discursos interesantes.

Pero de alguna manera el pedagogo tiene que justificar su presencia, pues es necesario desarrollar un papel y mientras uno mismo no problematice pues no puede uno desarrollarse dentro de la profesión.

Yo creo que nosotros podemos efectivamente, a diferencia de otras profesiones, tocar puntos en las situaciones escolares que no se tocan en otros lugares. Por ejemplo, el psicólogo los puntos que toca son los puntos de interacción, el sociólogo los puntos que toca son los puntos de relaciones sociales de macrosociología o de microsociología, y así se podría seguir, pero nadie toca el problema pedagógico, el problema de, por ejemplo, de lo que sería un método un sentido didáctico, no en un proceso de instrucción norteamericana, porque eso lo gestaron los psicólogos, y son lo que trabajan los psicólogos reemplazando, entonces nadie toca ese tipo de problemas. Yo creo que el pedagogo efectivamente tiene una función que pueda cumplir, el problema es que muchas veces la cumplen con un rigor aparente que lo desprestigia. Yo recuerdo uno que decía: "y los objetivos, y los objetivos", si la gente no quiere precisar los objetivos pues que no los precise. Queda mal nuestra profesión porque queda como la criada que está vigilando que las cosas que dijo la señora, que son de planeación, tienen que estar ahí.

Creo que ése es uno de los grandes problemas porque ciertamente debiéramos de encontrar el justo medio por desarrollar en la educación superior, en donde casi no hay o bien no hay pedagogos.

El pedagogo en México está muy desprestigiado en este momento y no se va prestigiar diciendo, que necesita estar aquí o necesita estar allá. Yo lo que digo es que necesita ser intelectual y si no es intelectual... Recetarios, no, hay recetarios mas lindos, Los recetarios de los psicólogos funcionan mejor, no dejan de ser recetarios, funcionan mejor, además tienen un lenguaje mas bonito: proceso instruccional, etc. Lo que falta es rehacer el lenguaje, pero rehacerlo desde una formación realmente sólida.

Y ¿a qué se refiere usted con una formación realmente sólida, que incluya qué?

Yo puedo referir casi lo que fue nuestra formación. Nuestra formación era básicamente enseñarnos dízque verdades en donde lo que se nos escondía eran los modelos teóricos que las fundamentaran, y yo hablo aquí tanto de mi experiencia en normal superior como en la propia facultad. Yo creo que hay que invertir esta cuestión; que la gente vea que no hay didáctica, que hay modelos didácticos y modelos que se debaten unos con otros, que no hay sociología de la educación sino modelos aplicables a la educación.

ENTREVISTA CESAR CARRIZALES.

¿Cuáles son tus antecedentes profesionales?

Estudié Normal, Normal de primaria, Normal superior, Economía, Psicología educativa y Ciencias de la educación. La Normal Superior la hice en pedagogía, después hice un estudio en Psicología Educativa, Economía la hice en la Universidad de Sinaloa y una maestría en Ciencias de la Educación; la maestría en Ciencias de la educación fue la que me metió realmente al campo educativo, en plan de investigación o en plan de planeación, porque antes era exclusivamente docencia. He trabajado en primaria, en secundaria, en preparatoria y en educación superior. En primaria trabajé casi dos años y tengo aproximadamente diez años en educación superior, en diversas instituciones, sobretodo en la Universidad de Sinaloa y en la Universidad Pedagógica, nada más.

La maestría en ciencias de la educación es algo general o ¿tienes alguna especialidad?

Cuando yo la estudié era algo general, había dos líneas, la línea sociológica de la educación y la línea psicológica de la educación; hoy ha cambiado esa maestría pero en aquel tiempo era muy enciclopédica, muy general, te daba un poquito de todo.

¿Qué materias impartes hoy en día?

Problemas de Educación y Sociedad, en México, y en Querétaro está la materia de Política Educativa y en especialidad también. Casi las materias que he dado siempre están vinculadas con la cuestión política, sociológica de la educación. Pero en mis ratos libres me gusta escribir cosas psicopedagógicas, cuestiones psicológicas y filosóficas de la educación, pero por azares de las instituciones casi siempre me piden que yo dé cuestiones políticas, entonces realmente las doy porque me lo piden. Acabo de terminar en Chapingo también un curso sobre Política Educativa y en Querétaro también. Aquí en la UPN siempre he impartido campos sociopolíticos de la educación. Sin embargo el campo que a mí me atrae más es el campo psicológico, filosófico de la educación, aun cuando creo que no estoy parcializando demasiado o reduciendo demasiado el conocimiento educativo hacia alguna parte, pero por ahí anda la cosa.

Ahora, me imagino que cuando estás impartiendo tu cátedra en diversas instituciones, asumes diversos roles dependiendo de la situación o del campo en el que te desarrollas, pero lógicamente por tu formación o por tu interés por cada grupo, desarrollas algún aspecto que te interesa más, ¿cuál sería éste, el aspecto cognoscitivo, afectivo...?

La formación de profesores, sí. Algo que coincide en mis

tiempos libres y en mi trabajo institucional es que todo lo he llevado en los últimos dos años a la formación de profesores.

Y dentro de la misma formación de profesores, ¿qué enfatizas más?

Ahí sí. Depende. Le he dado mucho peso a la cuestión sociopolítica de la formación de profesores y hace un año para acá le he dado más. Me ha interesado mucho los aspectos pedagógicos. Quizas mas adelante se pueda distinguir que entiendo por pedagógico.

¿De alguna manera sientes que en cada grupo en el que desarrollas tu práctica docente tienes un distinto rol, tú como docente?

Esto es así para todo el mundo, no es nada nuevo que aun en contra de alguna persona se pueda autopercebir como muy rígida mantenga una práctica semejante en diferentes instituciones aulas, grupos. Esto no es cierto, toda persona, lo conciba o no, es diferente de un grupo a otro. Es diferente porque el mismo grupo tiene una especificidad propia, una experiencia grupal propia, y en esa experiencia grupal propia se manifiestan una serie de cuestiones afectivas, valorativas. Por un lado sí, tenemos prácticas distintas en diferentes grupos que responden a las características mismas del grupo, y por otro lado, hay cierto sello, cierta etiqueta docente que uno tiene y que no se le puede cambiar totalmente. Hay una personalidad docente en cada persona, una característica determinada que tiene diferente forma de expresarse, pero que no se elimina.

Logicamente dentro de todo este contexto ¿te planteas ciertos objetivos específicos?

Bueno, por la concepción que estoy manejando mucho términos pedagógicos, el objetivo específico que yo me planteo, independientemente de la materia o del lugar que se trate, si es especialidad, licenciatura o maestría; lo que yo me planteo es llevar la reflexión de las personas hacia su propia práctica buscando con esto remover ciertos mitos, ritos e imágenes que uno tiene y que generalmente no se detiene a reflexionar. Ese es el objetivo que me planteo independientemente de la materia que se dé. Llevar a la persona hacia la reflexión y hacia la creación de ciertos tipos de angustia en función de esas reflexión. Es una reflexión no tanto de tipo cognoscitivo nada más, sino que tiene implicaciones afectivas, implicaciones valorativas, y en ése sentido las personas sienten que generan angustias al estar reflexionando cosas que se salen del estricto campo de la formación profesional, y abordan campos de formación personal. Ese es el objetivo que siempre manejo independiente del grupo. Estar lanzando discursos que a veces son bastante poco fundamentados quizá, pero que no tienen el objetivo de polemizar a niveles cognoscitivos sino que tienen el objetivo de crear polémicas muy dirigidas al campo particular de experiencia de los sujetos que están dentro del aula. Claro, a este objetivo se le

agrega el objetivo propio de la materia, si es política educativa, si es problemas de la educación, si es sociología de la educación; pues hay objetivos propios de la materia, ahí si muy en el campo cognoscitivo.

Entonces las funciones que tú desempeñas como docente, pues varían, varían desde orientador hasta creador de angustias, ahora, el alumno se da cuenta que lo engarzas en una creación de angustias para romper con ciertos cartabones.

Sí, sí. Porque no se está manejando esto con una arbitrariedad ética, no se está violando la ética de lo que el estudiante quiere decir o no quiere decir, o quiere pensar o no quiere pensar, generalmente el se da cuenta. Se da cuenta del manejo que se está haciendo de la relación educativa con él, en el ámbito del aula, y le fascina. No me he explicado si esto responde a una relación medio masoquista, pero lo cierto es que le ha venido fascinando al alumno realmente entrar en ese estado de angustia, le gusta, reacciona muy positivamente, tiene muchos mecanismos de defensa, es cierto, tiene muchos obstáculos para entrar, aún una vez que la entra a ciertos procesos de confusión y de angustia el trata de volver a sus certezas anteriores, que son como asirse de algo. Una certeza le permite uno asirse de algo, le da cierta seguridad en la vida; entonces en el momento que sienten que sus certezas están entrando en crisis, ellos le entran con cierta fascinación al momento ése, pero al mismo tiempo cuando están sintiendo que la angustia es fuerte tratan de regresar a sus certezas. Todo esto lo viven ellos, lo viven bastante evidentemente, están conscientes de lo que está sucediendo porque no estoy manejando ninguna teoría psicoanalítica de tipo inconsciente, entonces se está trabajando fundamentalmente con su experiencia, es decir, con lo que es posible que ellos puedan razonar sin que tengan que penetrar a ciertos campos que no se filtran; el inconsciente no se filtra al consciente. Sí, hay una relación ética y ellos saben en que relación educativa se están encontrando. Generalmente cuando se me escapan bastante, en términos de angustia, y regresan a cierta seguridad en base de sus certezas, los dejo descansar para volver en un momento determinado; la excusa es lo de manos, puede ser cualquier tema, cualquier tipo de racionalidad que uno esté analizando, siempre tiene una carga afectiva y una carga emocional y una valorativa. Es posible otra vez, en otro momento ir otra vez a la misma relación. Esta relación no es otra cosa que una práctica educativa pensada en una desmistificación de la racionalidad, desmistificación de certezas; pero certezas, como ya lo señalé, no solamente están en el plano cognoscitivo, sino que tienen fuertes implicaciones emocionales, tienen fuertes implicaciones afectivas, fuertes implicaciones valorativas; y esto es, creo yo, lo que hace que el alumno se resista mas, se resista mas a entrarle a un proceso como de ruptura emocional en función de la fé que tiene en ciertas certezas. Entonces la idea mía, no es cambiar la certezas nada mas; sino es meter en crisis la fé; la fé en la certezas, porque me había dado cuenta que las personas pueden cambiar de certezas, pero no cambian el proceso afectivo, valorativo, lógico que se inscribe en la fé. La idea es

eso, desmembrar una forma de razonar, una forma de pensar, una forma de creer, en donde una persona necesariamente tiene que asirse a una certeza independientemente de su contenido. Entonces, no es tanto criticar las certezas mismas, sino es criticar el por qué la persona tiende a asirse a la certeza y por qué se defiende de la inseguridad que representa en algún momento estar en una etapa escéptica, para volver a producir conocimientos distintos. Toda esta relación se presenta, no sé hasta dónde tiene el estudiante conocimiento de lo que está viviendo, pero lo que si, yo no me propongo, en ningún momento ocultarlo.

De alguna forma se cae en desarrollar el aspecto orientador, porque provoca angustia, provoca un desgarramiento emotivo intelectual, pero no sería posible darle al alumno los lineamientos para sacar adelante esa cuestión.

Sí. Tras de lo que yo señalo si hay una racionalidad, la racionalidad consiste en esto: en la convicción en que el desarrollo del conocimiento humano ha sido doloroso. Ha sido doloroso en el sentido que ha habido crisis en diferentes momentos en que se desmistifica un saber para producir un nuevo saber. Ha sido doloroso el conocimiento cuando se derrumba un dios para construir otro. Ha sido doloroso el momento en que se destruye un conocimiento científico y se construye un nuevo conocimiento científico, ha sido doloroso el momento en que se destruye una forma de sentir, de amar, y se construye otra forma de sentir, de amar. El desarrollo del conocimiento humano siempre ha sido doloroso porque siempre ha estado vinculado a la afectividad, y además, siempre ha estado vinculado a formas de poder. Entonces si uno imbrica poder, afectividad y saber uno se da cuenta que toda ruptura en el saber es dolorosa, porque implica las otras dimensiones, implica una crítica al poder y un cuestionamiento a la afectividad, una desintegración de la afectividad y una nueva construcción de la afectividad. En este sentido si hay una racionalidad atrás, y, la paradoja, la vieja paradoja de la pedagogía, de que el maestro, por un lado debe orientar y por otro debe, dejar que los estudiantes se expresen con cierta espontaneidad y que sean ellos mismos, se resuelve, en este caso, dándole oportunidad de que él genere sus propias rupturas sin una orientación cognoscitiva. Pero la orientación se da en llevarlos a la ruptura y que no se queden ahí. La paradoja sigue existiendo porque sí hay una función orientadora. Además estoy convencido de que esta paradoja se da aun en aquellos que se niegan a darla, aun en aquellos que se han negado a ser orientadores. Incluso el práctico de la práctica docente como una misión pedagógica a la orientación. No es cierto, creo que en toda circunstancia se da la paradoja, de no ser así, si la paradoja está entre la orientación, por un lado y la espontaneidad del estudiante no existiera, entonces la escuela se iba a quedar desarmada, desamparada; la escuela iba a ser escéptica. Iba a ser la escuela que no cree en nada, entonces el estudiante iba a llegar a esta utopía irrealizable y él mismo iba a dirigir sus energías hacia su orientación espontánea. Esto no es cierto, toda escuela tiene una racionalidad, independientemente del modelo de escuela que sea, del

separadamente curricular que sea, tiene una racionalidad, tiene una orientación institucional; y los docentes no estamos al margen de esa función de orientación. Lo cierto es que no todas las escuelas orientan de la misma manera, unas reconocen mas una dirección muy autoritaria quizá hacia determinado tipo de racionalidad, otras adquieren así como tintes democráticos entre dejar que el estudiante se oriente por sí mismo, que él escoja por sí mismo, darle una visión mas plural de las cosas, darle una metodología mas dinámica para que indague por cuenta propia, etc. Pero, insisto, una escuela que se niegue a dar orientación es una escuela que niega su racionalidad y niega historicamente el papel que tiene de orientar, y eso, no es posible, simplemente no es posible.

Aunque esta pregunta es para el final, sin embargo, si he visto que después de que tu das un curso de especialización en X parte, lo tomas como fundamento para hacer una investigación y de ahí compilas nuevo material, o sea, metes hebra sacas, estudias, ves y al siguiente quizá aplicas algo que no aplicaste en el curso anterior. ¿Cómo investigas, planificas y desarrollas de tu práctica docente?

No quisiera que pasara esto. De hace poco mas de diez años, se puso muy de moda el combinar la investigación con la docencia; ha sido una gran polémica en términos de cómo hacerlo. Si el mismo docente va a investigar, etc, etc, o, si por un lado una institución tiene investigadores o tiene docentes y va a buscar la forma que las investigaciones tengan que ver con la formación profesional de la institución. Es decir, ha habido muchas respuestas y muchos cuestionamientos, se han vuelto a plantear nuevas posibilidad de articular la investigación y la docencia. Lo que yo hago es una forma natural de vincular la investigación y la docencia pero, aclarando que esto es posible por el tipo de temas que se han estado abordando. Se han estado abordando temas como, las autopercepciones que tienen los profesores de si mismos, las autopercepciones que tienen los estudiantes de si mismos, cómo pueden entrar en crisis estas autopercepciones, si la autopercepción responde a la práctica que desempeñan, cuál es el deber ser en esas autopercepciones; es decir, una serie de temas que tienen que ver con las modelizaciones con los roles, con las prácticas mismas y que esos temas son susceptibles de abordar en una experiencia docente. Son temas que relacionan muy claramente una práctica docente al mismo tiempo, paralelamente, con una indagación de la misma práctica de la misma relación que se está dando; la relación educativa que se está dando. Pero esto, de ninguna manera es un modelo para establecerlo para como una forma de relación institucional; porque en el momento en que cambia la temática de investigación, ya no se puede realizar en un aula, no todo se puede investigar en un aula, sino que en un aula se puede investigar aquello que tiene relación, fundamentalmente, con la indagación; con la indagación de las mismas relaciones educativas. Cuando se da otro problema de indagación, necesariamente tiene que haber, ahora si, una cierta separación entre docencia e investigación, porque la docencia tiene una especificidad propia y la investigación tiene otra

especificidad propia; lo cual no niega la posibilidad de buscar articulaciones entre investigación y docencia. Voy a dar un ejemplo: supongamos que se va a investigar "El analfabetismo en México", yo no puedo investigar el analfabetismo en México en la experiencia de los estudiantes o en la experiencia de los profesores; sino que el analfabetismo en México se tiene que investigar fuera de la institución por gente de la institución, pero fuera de la institución. Ese es un ejemplo de como hay cierto tipo de investigaciones que no se pueden realizar trabajando con la experiencia de los sujetos que están en la relación educativa. Yo creo que lo que ha dado la posibilidad de que se esté haciendo una serie de ensayos y al mismo tiempo una práctica docente, es el tipo de ensayo que se está trabajando fundamentalmente con la experiencia que está en la relación educativa y eso lo propicia.

¿Quisiera que me caracterizaras en forma general el concepto formación.

El concepto formación, aquí vamos a hablar un lenguaje de complicidad entre tu y yo, porque de alguna forma has leído algunos textos que también yo he leído y has leído algunos textos en los que me he inspirado mucho para este concepto. Me estoy refiriendo fundamentalmente a Honoré, pero también me podría referir a Laing o a otros textos que andan por ahí. El concepto de formación, casi voy a repetir unas ideas de Honoré, que yo estoy asumiendo en este momento, es un concepto de formación que reside fundamentalmente en la experiencia, creo que el aporte de Honoré es secundario, supuesto que este punto de vista es más de Roland Laing, que la formación reside en la experiencia; entendiendo la experiencia como, no sólo los conocimientos técnicos y científicos, sino entendiendo la experiencia como una estructura donde se imbrican de una manera muy compleja, conocimientos, valores, elementos afectivos y elementos lógicos y de carácter metodológico. Estos cuatro elementos hacen una mezcla muy complicada de diferenciar, a tal grado, que en el campo de la formación no podemos hablar fácilmente de una formación cognoscitiva nada más, o una formación de ética, o una formación afectiva emocional, o de una formación lógica en cuanto a como se razona; sino que están imbricados de una manera muy compleja. Esto da pie, una de las sugerencias posiblemente más significativas, ahora si de Honoré, esto de retar a la reflexión en términos de cómo se imbrica la formación personal con la formación profesional. Esto creo que es un aporte que no lo hace un pedagogo pero que es una vieja preocupación de la pedagogía; de tratar de ver las imbricaciones entre los ámbitos y dimensiones de la formación personal y la formación profesional. Creo que ese es un aporte fundamental de ese autor. Volviendo a Laing, otro aporte fundamental en el campo de la formación es distinguir la experiencia del comportamiento pues la pedagogía, a veces, cuando está muy influenciada por la pedagogía conductista ha caído en pensar que la modificación de los comportamientos es el objetivo de la educación, de la teoría educativa, es el objetivo de la enseñanza aprendizaje, etc. Entonces, cuando Honoré habla, en base a la reflexión de Laing, de distinguir

Experiencia y comportamiento está haciendo una crítica importante a un campo conductista dentro de la pedagogía; o cuando habla de criticar lo cognoscitivo nada más. Es decir, que una formación profesional implica un cambio en lo cognoscitivo olvidando lo alorativo, afectivo, lógico, etc., entonces también se está haciendo una crítica a ciertas corrientes pedagógicas de la escuela, sobre todo de la escuela tradicional, pero que no desconocen la escuela nueva, que habían venido poniendo el acento en los objetivos cognoscitivos en el campo del aprendizaje. Creo que esta distinción, compleja por demás, inseparable por demás, en términos de los dos aspectos que se distinguen, experiencia y comportamiento, es otro aporte importante a la reflexión pedagógica, es un reto más de reflexión. Y otro más, y me parece que este sí es de Honoré pero basado mucho en Bachelard, es ver la formación en dos dimensiones, en el concepto dimensión. Una dimensión donde domina el deber ser, domina la racionalidad, domina la verdad, es una formación, diría este autor, es de continuidad, es de adaptación, de integración, de duración, de argüedad. La otra es ver la formación en términos de una dimensión distinta, de ruptura, donde entran, la crisis de la razón y entra la construcción de una nueva razón. Necesariamente como producto de una ruptura no solamente está el escepticismo inicial, sino está en la propuesta final de una nueva razón que no es la misma que dominaba anteriormente en tiempo de continuidad, en tiempo de duración, de integración, de adaptación, etc. Entonces, me parece que este tercer aporte en esta doble dimensión, me parece un aporte muy significativo también. Creo que la teoría de Honoré tiene algunos problemas fuertes que por ejemplo, si se le cuestiona su concepto de experiencia se derrumba su edificio conceptual en cierta medida; el otro es el no incorporar el elemento inconsciente dentro de este concepto de formación que yo creo que tiene un lugar importante, pero que en este momento a lo mejor es hasta prudente no incorporar. En síntesis pues, veo que hay autores que yo asumo en este momento, que están dando algunas aportaciones interesantes en el campo de una reflexión del concepto formación, independientemente de donde este concepto se aplique: formación del niño, del adolescente, formación profesional, formación de profesores, etc., sino analizar el concepto de formación en sí, en este sentido se podrían sacar algunas hipótesis. Por ejemplo, la vieja preocupación de Dewey, ya muy en el campo pedagógico, sobretodo en la obra que se llama Experiencia y Educación, de criticar a la escuela tradicional y a la nueva, a ambas las criticaba; una, porque no consideraba la experiencia del que aprendía, y a la otra, por considerar la experiencia del que aprendía, pero no hacer una teoría de la experiencia en la cual se podría sustentar una teoría pedagógica. Yo creo que hoy estamos cada vez más en posibilidad de darle una contestación distinta a la preocupación de Dewey, y que ni él en su momento pudo darla, por lo menos para satisfacer los intereses de las gentes que andaban en la práctica docente. Es decir, su preocupación era construir una teoría educativa en base a la experiencia del que aprendía. Hoy podemos decir que estamos en posibilidades de construir esa teoría de la experiencia y sobre esa base construir una teoría educativa. Creo que los

aportes recientes que han dado diversas personas en el campo filosófico, en el campo de la psicología y en el de la sociología, y me estoy refiriendo a Bachelard. Los conocimientos que la sociología de la educación están dando, y estoy pensando en la sociología de la educación, particularmente en Bordieu, están dando mucho aporte, para ahora si, ya con el nuevo momento que estamos viviendo, responder a esa cuestión pedagógica, crear una teoría pedagógica basada en la experiencia. Creo que no solamente del que aprende, creo que también del que enseña, quizá esa puede ser una diferencia actual; y de ahí se pueden abordar una serie de hipótesis muy amplias. Por ejemplo, que toda una teoría educativa debe estar basada en la experiencia, muy de Dewey, hablar de la inseparabilidad de la formación personal y la formación profesional en la experiencia, muy de Honoré; hablar de los diferentes ámbitos de formación de la experiencias de formación, Laing por ejemplo; hablar de la formación en tiempo de la continuidad, en tiempo de integración, quizá Agnes Heller se podría recuperar con la idea de cotidianidad, la formación en tiempo cotidiano donde domina el deber ser, la razón, lo impensable, etc., etc, los prejuicios, hablar de la formación en tiempo de rupturas, muy en base de Bachelard, por ejemplo; y hablar de la formación en términos de la relación entre el antes, el ahora y el después que sería hablar de una dialéctica del tiempo de formación, en el sentido de que el deber ser juega un papel muy importante en todo proceso formativo, ya que el deber ser implica una idea de cambio constante en función de decir: "yo me la juego no por el es, sino me la juego por el porvenir", eso implica necesariamente una crítica al es y una confianza en la idea de la transformación. Por lo tanto, estas hipótesis en el campo de la formación, creo que hay algunas más, se basan fundamentalmente en la idea de cambio. Toda formación implica un cambio. Pero de no del cambio para llegar a ser de acuerdo con ciertas modelizaciones alienadas, por ejemplo, llegar a ser como se debe ser; sino un cambio que implique la crítica al deber ser en función de la reflexión crítica de él mismo, la construcción de un nuevo deber ser, y por lo tanto la construcción de un camino distinto para acceder a él bajo una visión dialéctica. Me parece a mí, en este concepto de formación donde, no solamente mantiene uno petrificado un modelo al que uno intenta llegar, sino mantiene ese modelo en movimiento, al mismo tiempo que se mantienen en movimiento también los caminos que debe recorrer para llegar a ese deber ser construido necesariamente. En conclusión, entiendo el deber ser como el punto de referencia a través del cual uno puede reflexionar en una realidad concreta, la posibilidad de cambiarla; y este elemento es el elemento sustancial quizá en el campo de la formación.

Ahora, ¿cómo transmites este concepto de formación en los cursos de formación que impartes?

Hay como una metodología que estoy intentando precisármela más. Una metodología para el análisis de la experiencia docente, de la experiencia del que aprende, de la experiencia del que enseña. Es decir, una metodología para el área de la, en mi caso así le llamo, experiencia docente. Esa metodología consiste en:

primeramente, llevar a la reflexión de las personas a su deber ser, creo que en el deber ser se expresan muy nítidamente la idea de la conservación o la idea de la posibilidad del cambio. Creo que en el deber ser se expresa muy claramente el problema de los valores. Creo que en el deber ser se expresa muy fuerte el aspecto de lo afectivo. El deber ser es el campo que uno teme más que sea atacado, nadie se defiende tanto de cuestionarse como cuando el deber ser de uno es atacado. Entonces, el deber ser expresa el ideal, el ideal del éxito, el número uno, expresa el primero, expresa la victoria. El deber ser por lo tanto, es fuertemente afectivo, fuertemente valorativo. Mi idea pues, en el trabajo de aula, en esa metodología para el análisis de la experiencia docente es, analizar la experiencia, analizar la experiencia de los estudiantes a partir del deber ser. En el deber ser, al localizarse los valores, al localizarse la lógica de la afectividad, da pie para que sea estudiado, desmenuzando esas características, desmenuzando los aspectos afectivos, valorativos, etc. Ese es el primer momento porque, sobra insistir, la función cognoscitiva del deber ser es muy grande. Por ejemplo, el deber ser sirve para que uno juzgue si sus prácticas andan bien o andan mal. Si a tí te dicen analice un plan de estudios, de dónde se puede decir si ese plan de estudios está bien o está mal, a partir de un deber ser. Si te dicen a tí: "Juzga tu práctica docente", de dónde lo vas a hacer, ¿a partir de un deber ser? Es inevitable la función cognoscitiva del deber ser, es fundamental para uno entender la realidad. Pero que pasa cuando a tí se te cuestiona el deber ser; es decir, cuando a tí la referencia fundamental a través de la cual te conservas de una manera sólida en tu realidad, es a través de una manera conservadora. Por otro lado en la realidad, ese deber ser que te sirve como antes dije, para asirte a cierta seguridad, se te desintegra. Entonces se te desintegra el punto de referencia con el cual tú analizas tu práctica cotidiana, o con el cual tú juzgas la práctica del otro, no nada más las tuyas, sino las del otro también. La técnica que he venido trabajando es poner en crisis el deber ser y al mismo tiempo se pone en crisis el referente fundamental que implica afectividad, que implica valores y conocimientos a través del cual uno analiza, pues lo que vive, su cotidianidad; y, como te señalaba eso no implica necesariamente que la persona se quede sin una certeza, sin una razón, sin un deber ser. No, lo que implica es, que la persona entre en crisis de su deber ser y necesariamente tiene que construir otro; porque además, yo no critico el deber ser en el sentido de que no debe existir, sino critico lo inmóvil conceptualmente de él, lo impensable del deber ser, lo alienante del deber ser, como no es pensable, yo le llamo alienante, en el sentido que uno no sabe quien habla a través del deber ser, por lo tanto no sabe uno quien habla a través de uno mismo. En otro momento, después de pasar por una etapa de duda, de confusión, y que le he venido llamando una etapa de crisis, y que se expresa a través de escepticismo. Necesariamente hay que retomar la idea de la nueva construcción de la razón, pues el deber ser es fundamental. Simplemente el deber ser no solamente implica un punto de referencia para conocer la realidad, nuestra realidad; sino el deber ser implica también un punto de referencia para

transformar nuestra realidad, como se señalaba en el concepto de formación. En ese sentido pues, la forma en que he venido trabajando implica una idea de ruptura donde, fundamentalmente, cada persona tiene que vivir la ruptura a partir de sus posibilidades y a partir de su propia experiencia; y a partir de sus posibilidades de construir una razón distinta. Esto genera cosas muy interesantes. Por ejemplo, hay personas que al tener algún tipo de ruptura entran en una crisis de la razón, construyen una forma de razón, uno puede juzgar esa ruptura como una ruptura insignificante. Vamos, no es la ruptura de Freud, o la de Marx, o la de Einstein o la de Galileo., no son los grandes héroicos que han producido las grandes rupturas en su persona y que han sido rupturas que se han socializado y han hecho rupturas incluso en el campo social, en el campo intelectual de la sociedad; como Freud, como Marx, como Weber, como Einstein, como Newton, tanta gente importante. No, simplemente cada gente vive una ruptura en función de sus posibilidades; y de pronto, si una monja vive una ruptura pequeña, desde mi punto de vista puede decir: "vamos!, ¿tanto sufriste para tu ruptura?", y desmerecer esa ruptura; eso es falso. La monja puede sufrir tanto en una ruptura pequeña como sufrió Gramsci en la cárcel con sus grandes rupturas, o como sufrió Freud en su momento con sus grandes rupturas, o como sufrió Galileo con sus grandes rupturas. Es decir, la ruptura se sufre. Se sufre, es dolorosa, como una monja que de pronto entra en cuestionamiento su deber ser, sufre como si hubiera sufrido Galileo, en una cárcel, cuando decía que la tierra era redonda y toda la sociedad eclesástica y teológica de su tiempo le estaban cuestionando sus puntos de vista. Pero las rupturas, insisto, son diferentes en cada persona.

Experiencia en el campo de la formación docente, creo que no hay duda al respecto, pero como docente, ¿empleas algunas técnicas, o simplemente manejas el sistema operativo de dejar al alumno quien sea el que te proponga lo que tienes que hacer?

Nunca he estudiado algún texto sobre técnicas, he estado en talleres así sobre cuestiones de técnicas, que le ponen nombres distintos a un montón de técnicas, incluso algunos muy complicados. Nunca me ha interesado el asunto, trabajo con los alumnos de distintas maneras, y estoy seguros de que esas maneras tienen sus nombres, tienen sus nombres dentro de los textos correspondientes. Me gusta mucho la conferencia. Me gusta mucho hacer la plática. Me gusta mucho pegar donde duele en términos afectivos. Me gusta mucho generar problemas para que los estudiantes indaguen. Me gusta que trabajen por equipos. Me gusta que expongan. Es decir, creo que en mi práctica docente no tiene nada interesante el campo de la técnica. De ninguna manera es una práctica modelo técnicamente. Sin embargo, les va bien. Les gusta a los estudiantes las maneras dinámicas en las que se establecen las discusiones, la búsqueda del conocimiento, las indagaciones. Últimamente he venido reduciendo mucho la exposición, aun a costa de mi interés y de mi gusto por ella, para dar más opción a los estudiantes de que participen. Creo que en este punto no se podría decir gran cosa, sino simplemente recuperar lo que está atrás, porque tengo una idea. Tengo la idea de que una misma

técnica es usada de manera distinta por los diferentes profesores y función de su concepto de aprendizaje. Si mi concepto de aprendizaje significa todo lo que dije anteriormente, de dudas, de confusión, de construcción de una nueva razón, de crisis de la razón, de pegar en los campos emocionales -afectivos, valorativos- y a través de ellos, desarmar a la gente para la construcción de la razón; necesariamente todas estas ideas aplican que si yo utilizo una técnica, la utilizo de manera distinta a otro profesor que tenga una concepción distinta. Es decir, la misma exposición no es la misma exposición, la misma dinámica de intervención del estudiante no se presenta en el mismo sentido, pero, en el campo técnico no podría decir nada significativo. Ahora, en el campo de los programas lo que he sentido es que en los últimos cursos que he dado, los programas o los elaboro, los hago a mi gusto y no tengo el problema que tienen otros profesores de que la institución les da un programa, que participan en un programa junto con otros profesores con los cuales tiene que llegar a un acuerdo y ese es el programa institucional y hay que darlo. Nunca se da, íntegramente, se da parcialmente siempre. Pero yo ni siquiera tengo ese problema. No tengo el problema de relacionarme con un programa institucional y a alguna forma que sea un referente institucional lo que tengo que cumplir parcialmente, sino que simplemente, como yo hago el programa, lo hago de acuerdo con mis temáticas, con lo que conozco, lo guío de la forma en que lo conozco, y les hago las modificaciones en la marcha. Casi siempre el programa con el que inicio no tiene que ver con el programa con el que termino y, no he tenido problemas con eso tampoco, entonces la forma en que yo programo, últimamente ha sido bastante autónoma hasta donde es posible. Lo que se me asigna es el título de la materia, yo hago el programa, yo lo oriento, yo lo dirijo bajo estas concepciones que te he estado señalando, y en el campo técnico ahí si no tengo nada importante que decir.

¿Profesionalmente sientes que hay una mejora en tu práctica, conforme pasa el tiempo?

Si, sí. Yo lo siento así. No sé como lo sientan los demás, pero yo si lo siento así, fundamentalmente por la cuestión esta de estar trabajando con mas claridad una idea de desalienación, una idea de crisis de la certeza. En ese sentido creo que he ido mejorando esa forma de trabajar. Creo que antes trabajaba mejor, pero con otra concepción, mas paternalista, mas orientadora, mas de: "mírenme aquí está la razón, siganme el camino". Si algún estudiante tenía alguna crítica yo se la podía destrozar y decirle que estaba mal y que yo tenía la verdad. Creo que era una práctica muy perfeccionada en ese campo, pues estuve como ocho años en esa actividad. Era experto en destruir la razón del otro decirle por dónde estaba la verdad. Creo que ahora, cómo he modificado esa forma de relacionarme y disfrazo mi razón a través de una crítica de la razón, mía y de los otros, entonces al principio si tenía algunas dificultades para comportarme y para relacionarme con el grupo en esos términos. Yo sentía que el estudiante entraba en un escepticismo que posiblemente le fascinaba pero que no tenía salidas, y creo que ahora ya tengo

gunas ideas de como darle salidas a la crisis de la razón que la estudiante partiera de sus posibilidades. En esta nueva concepción que estoy pensando de aprendizaje, creo que voy mejorando la práctica. Insisto, no tiene que ver esta práctica con la otra en términos muy generales, se distingue bastante. Es decir, ahora puedo seguir siendo expositor, pero mi exposición va dirigida contra una razón mientras que en lo otro era la propaganda de la razón. Antes era muy bueno en el campo doctrinario, hoy creo que soy regular pero en el campo de entender la experiencia del sujeto, darle mas importancia al sujeto que tengo enfrente de mi, no como un sujeto que tiene que seguir una doctrina sino como un sujeto que tiene que construir propia doctrina, si quiere. Pero al fin será la suya, sin que yo niegue lo que decíamos al principio, de que necesariamente en mi concepción hay una razón y que de alguna forma trato de intentar hacia ella. Pero no en términos doctrinarios quizá.

¿Cómo vas mejorando el programa que presentas?; si tu mismo es susceptible de optimización me imagino que el programa que presentas también lo sometes a ese proceso.

Si, esto es muy difícil decirlo como, porque depende de cada grupo, de como va respondiendo cada grupo; pero lo que yo he sentido últimamente es que no tiene que ver nada el programa inicial con el programa final. Siento que en el transcurso de esa justia que comparto con los grupos, porque como que me agoto a veces al estar oyendo esto, el mismo programa inicial entra en una crisis. De pronto me resulta un programa cuestionable y deficiente, en ese sentido, de que el programa no es un papel que está en la relación educativa que se establece típicamente con los estudiantes donde el aspecto cognoscitivo es uno de los elementos componentes de la relación. Entonces en ese sentido el programa es un espacio y es un tiempo que está sufriendo modificaciones constantes, constantes. Hace poco me diferenciaba de que al terminar un seminario de una semana, lo que se logró al final no tenía que ver nada con los objetivos iniciales, entonces al final se me pidió que hiciera una evaluación junto con el grupo de lo que había acontecido, lo que me hizo darme cuenta de que se lograron distintos objetivos a los iniciales. La primera reacción fue de cuestionar el que no se lograron los objetivos iniciales, pero de pronto nos fuimos dando cuenta que los objetivos finales tenían, tanto o más valor, que los objetivos iniciales. El programa se destruyó dentro de la relación educativa que se estableció. Esto en ninguna manera debe ser un modelo para los profesores, porque te imaginas que decirle a los profesores: "miren, el programa que utilizan tiene objetivos y ustedes a lo mejor al final van a lograr objetivos totalmente distintos", esto no cualquier profesor lo acepta. No cualquiera lo aceptaría como válido institucionalmente, que él establezca una relación con los alumnos y al final logre objetivos totalmente distintos a los que se establecieron originalmente, o que al final se cuestionen los objetivos que se establecieron originalmente estableciéndose objetivos totalmente distintos. Yo creo que esto es lo correcto, pero generalmente el profesor tiene una disciplina institucional y en ella se dice, por

os teóricos de la teoría curricular, sobretudo de los teóricos
lijistas, que cada programa tiene un lugar y que cada programa
tiene los objetivos particulares dentro de los objetivos
generales. Me parece que estos son mitos, son mitos que pueden
darle mucha armonía a una propuesta curricular, pero que no
tienen que ver nada con lo que está aconteciendo realmente en las
relaciones educativas que se establecen dentro de una
institución. Creo, es más, que cada estudiante sale con una
formación distinta, aun cuando supuestamente haya recibido los
mismos programas y el mismo plan de estudio, y si lo anterior
fuera cierto, lo que tenemos que reflexionar es, no la ineficacia
de un plan de estudio y sus programas correspondientes, sino que
lo que debemos cuestionar es que, ese mismo plan y ese mismo
programa están planeados de una manera de "deber ser", de un
modo feliz, de una armonía que no tiene que ver nada con lo que
realmente acontece con personas. Como diría Honoré, son formadas
en distintos ámbitos, en diferentes dimensiones, en diferentes
tiempos, que tienen diferentes experiencias, que tiene diferentes
valores, diferentes formas de afectividad, etc. Afortunadamente,
lo que esta teoría dice es que no somos robotitos, maquinitas que
nos pueden programar en determinada manera y responder en función
de la programación, pues el ser humano es un ser que se distingue
de cualquier otro tipo de aparato, o de cualquier otro tipo de
robotización, inclusive en contra de los intereses de los
planeadores.

Ahora, cuando tu pretendes desarrollar este aspecto de
formación de docentes, me imagino que te propones, o estableces
una serie de conocimientos que sean importantes, que sean
necesarios para el desarrollo mismo del curso y para
desarrollar o formar, entre comillas, al docente. ¿Cuáles serían
estos conocimientos básicos?, y si no básicos, pues lo que te
propones como los más relevantes

No creo que existan conocimientos básicos, lo que creo que
existen son temáticas históricamente determinadas y que varían
históricamente, y que varían de institución a institución y de
personas a persona. Así ubicado el contexto, yo estoy trabajando
en el campo de la formación docente con ciertas temáticas que tienen
relación con la experiencia, con la práctica y con una concepción
de formación que no tiene que ver con las élites, que no tiene
que ver con el especialista que va a decir hacia donde deben
orientarse las prácticas para ser unas prácticas exitosas. Como
la idea de ser el primero, el número uno que tiene toda persona,
me está moviendo mucho, hoy no tengo claro que es ser primero
si que sentido tiene ser llegar primero, es decir, ser exitoso,
ser algo así como tener una práctica cercana a los ideales, en
ese sentido los programas de formación docente los estoy pensando
en que se cuestione su experiencia, que no vean la experiencia
como valiosa, que vean la experiencia como criticable. Que no
vean la experiencia como la acumulación de un saber que
históricamente se va desarrollando a partir de los años que uno
va teniendo las prácticas, sino que vean la experiencia como algo
que debe ser desmistificado en diferentes planos, en diferentes
planos que lo componen, que desmistifiquen el deber ser que

ienen en su experiencia, que desmitifiquen los caminos que
eben seguir para llegar a ser buenos docentes. Ahorita ando en
n plano de transmitir angustias en el sentido de la
desmitificación de lo que uno cree, supongo yo que en relaciones
de alienación y en relaciones donde a uno le han impuesto a
seguir caminos hacia el éxito, donde a uno le han dicho cual es
el éxito, que camino recorrer, a que obstáculos vencer, que
situaciones buscar, es decir, en un mundo de certezas
inviolables, ahorita sí vale la pena. Creo que a lo mejor siempre
o valdrá, el mantener una concepción de formación que se base en
toda una primera etapa en las desmitificaciones. Sí, sí. Creo
que vale la pena. Creo que en otra etapa, pasando después de la
anterior, viene una etapa de construcción, una etapa de
creatividad, una etapa donde se recupera la sensibilidad pero con
conocimiento de la sensibilidad, se recupera la afectividad con
conocimiento de la afectividad, se recuperan los valores pero
abiendo que reglas estamos jugando y en ese sentido viene una
etapa de creatividad que tiene una mayor conciencia que en la
etapa anterior la cual se basaba en un saber no reflexionado, un
saber no pensado, cuando menos no pensado críticamente. El que
tiene es un saber, pero uno pensado críticamente, además creo que
las personas que le entran a esta segunda etapa, son personas que
tienen un mayor movimiento tanto en sus ideas como en su
práctica, creo que no se construye una razón para establecerse
en una razón como la verdad y quedarse quieta en el tiempo, sino que
establece una razón que está bastante débil, ya no está tan
fuerte como la certezas anterior, una razón que cambia
constantemente; sin desconocer que toda ruptura tiene un tiempo
de consolidación y un tiempo de duración, un tiempo de
integración. Un tiempo en que esa nueva razón se madura, se
reconstruye, etc., etc. En ese sentido, pues, mi trabajo con los
docentes es muy, te estoy hablando de un año, hay que considerar
eso, de un año para acá, es llevarlos a la primera etapa y
eficientemente trabajar la segunda etapa, la etapa de
construcción. Quizá en los próximos meses pueda tener mucho más
claro, pero ya con alguna experiencia, como se ha pasado de una
etapa a la otra. Solo tengo vivencias sueltas, experiencias
seltas, ideas sueltas que no sé si corresponden a lo que he
vivido o son imaginaciones mías con respecto a lo que he vivido.
pero creo que pronto voy a tener algún tipo de precisión más en
torno a ver como se están desarrollando cierto tipo de personas
que tengo, sobretodo en la ciudad de León, y que han vivido
fuerte, fuertemente, la primera etapa, y que ya están en la
segunda. Ya están haciendo sus trabajos en función de nuevas
formas de relacionarse con los alumnos o nuevas formas de
relacionarse con los profesores, con las autoridades, nuevas
formas de articular sindicato con práctica docente, articular el
ámbito de la práctica profesional de los estudiantes fuera de la
institución con el ámbito interior, de estudiar las percepciones
que tienen los estudiantes de los profesores y viceversa. Ver el
deber ser de los modelos de profesionista que tienen los
estudiantes al ingresar y al salir de la carrera; es decir,
ahorita están doce temas, vinculados con esto, siendo trabajados
por veintiocho gentes. Dependiendo de lo que resulte de lo
anterior, yo puedo saber si estas personas entraron en una

crisis de la razón y salieron de ella construyendo una razón, o, entraron en una crisis de la razón y se volvieron a su razón anterior, a sus certezas anteriores, que no me extrañaría para nada; y no sería un fracaso de la técnica sino un fracaso de uno que no ha sabido madurar los procesos de ruptura.

Todo esto que te planteas sobre formación de docentes surge, desde luego, de una necesidad, de una necesidad de participar o organizar cursos de formación debido a alguna situación, ¿cuál sería la necesidad que te impele a participar y seguir trabajando en estos cursos de formación?

Hace poco me hicieron una pregunta, no igual pero parecida. Me cómo había yo construido mis categorías, qué interés había construido los conceptos, de qué necesidad. Mira, lo que está atrás es una angustia personal por tratar de buscar formas, por generar el cambio dentro de las relaciones pedagógicas. Todos hablamos del cambio en las relaciones pedagógicas, pero lo cierto es que hoy sabemos que no basta cambiar los planes de estudio para que cambien las prácticas, eso lo sabemos. No basta que cambien los programas para que cambien las prácticas. Que a un profesor le pueden cambiar los programas muchas veces y su práctica puede ser muy semejante, lo sabemos. Sabemos que no podemos jugarnos todas las cartas en el campo de los conocimientos, también sabemos que no podemos jugarnos todas las cartas en el campo de los métodos de enseñanza, que un mismo conocimiento puede ser enseñado con diferente metodología de la enseñanza, y que tampoco suceden grandes cambios. Hoy como que creo que la pedagogía en su expresión, vinculación curriculum y conformación esté en una etapa así como de desencanto; como lo que había creído que era eficaz hoy se dan cuenta que no es tan eficaz. Creo que este momento de fracaso o de desencanto, para no ser tan fuerte, en el campo de la relación pedagogía formación o en el campo de la relación curriculum con formación, como se gustó, cuando me he inscrito. Mi preocupación por la pedagogía se dió en este momento, en el momento del desencanto, en el momento de que las grandes certezas en el campo de la formación entran en crisis. En este momento se dió, pero yo tenía un antecedente muy político de la educación, muy en términos de las relaciones políticas, de las relaciones sociales; y de pronto me veo en la situación de que también ahí hay desencanto. Hay desencanto en el sentido de pensar que un cambio en la estructura de una escuela un cambio de autoridades pueda cambiar la formación. También ahí hay desencanto, no basta con que cambien las autoridades, ni las estructuras, las formas de organización estructural para que cambie la formación. En todo este contexto que de alguna forma hemos vivido todos, unos mas y otros menos con mayor o menor sensibilidad, cuando yo hablo de desencanto y de desánimo en el sentido de que los grandes razones se convierten en grandes mitos, se inscribe creo que la gran preocupación de mucha gente y creo que a través de tus entrevistas estás viendo muchas coincidencias, si no en lo que uno dice en actitudes frente a una misma problemática

ENTREVISTA JUAN CARLOS GENEIRO

Antecedentes Profesionales.

Bueno, tengo profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación y maestría en Educación. Los dos primeros títulos los tuve en Argentina y el de maestría en Puerto Rico, en la Universidad de Puerto Rico.

¿Y es licenciatura en Educación o es Pedagogía?

No, los títulos son de profesor y de licenciado en Ciencias de la Educación, y la maestría es en educación.

¿Qué especialidad tienes?

Bueno en lo que más me he orientado en términos de líneas curriculares, ha sido en sociología de la educación y en teoría pedagógica, fundamentalmente.

¿Qué materias impartes hoy en día?

Hoy en día imparto aquí en la UPN, Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos, en los cursos de especialización que tiene la UPN. En Querétaro, trabajo Sociología de la Educación en la Universidad, en una maestría; Sociología de la Educación y Teoría pedagógica.

Cuando tu desempeñas tu rol como docente y estás enfrente de una clase, lógicamente me refiero a educación superior, ¿qué funciones desempeñas? ¿qué es lo que más te interesa al dar una clase? El aspecto afectivo, el cognoscitivo, etc.

Por un lado creo que hay dos ejes en términos de tipo de trabajo que considero. Por un lado, el cognoscitivo, y por otro, sería la recuperación de otro componente que hay en un proceso de educación, como las experiencias mismas de los alumnos, y también, claro está, lo afectivo, en cuanto a que lo afectivo no está escindido de esa experiencia, ni de las experiencias que se tienen al interior del trabajo que nosotros estamos haciendo; esto serían un poco las bases sobre las cuales se articula la dinámica de trabajo. Por un lado, efectivamente, lograr dentro de esas líneas de trabajo de estas asignaturas, un efectivo conocimiento de las distintas teorías y concepciones sobre ese efectivo conocimiento, un análisis crítico de las mismas, - reflexivo- y a la vez articulado al análisis de situaciones concretas en lo posible. Porque en este aspecto, muchas veces lo

ue se advierte a partir de un conocimiento limitado o superficial, hay propensión a hacer generalizaciones o juicios acerca de la teoría que se estudia, no fundamentados. O un apresuramiento en la aplicabilidad de estos principios generales a una teoría, a una realidad inmediata y concreta; que si bien esto último es legítimo, puede llevar a concepciones maniqueas, o justamente a un abordamiento ligero de una realidad que es bastante compleja, diversa y contradictoria como para que cualquier teoría dé respuesta al conjunto de manifestaciones de esa realidad. Lo experiencial, en términos desde la perspectiva del desarrollo teórico, metodológico académico, una de las cosas que ocurre es que desde la sociología y de la pedagogía misma, muchas veces se dá la exposición teórica, que puede ser muy buena, pero sin que esto tenga lazos de articulación donde el maestro a partir de su propia experiencia ubique estas manifestaciones, o en la práctica educativa en general, y aquí es donde importa justamente que el maestro -hablando de educación superior y de formación de maestros- pueda efectivamente en su propia práctica, reconocer en qué medida se expresan estas manifestaciones devenidas de distintas corrientes teóricas o sociales, pedagógicas o sociológicas.

Y el aspecto afectivo, ¿cómo lo manejas?

Bueno, yo considero que una relación de trabajo académico, como otras relaciones de trabajo, en la medida que el contexto lo permite, lo afectivo es también una necesaria condición para lograr un proceso de trabajo, por parte del alumno, por parte de los maestros, que sustenta una motivación, un interés, un diálogo, y yo creo que en todo esto converge lo afectivo como una condición necesaria para que den estas situaciones.

En el desarrollo de tu práctica docente, ¿cuál es tu autopercepción, cómo te percibes? ¿Conservas tu imagen en todos los grupos, o la vas variando de acuerdo con el grupo?

Yo creo que puede haber ciertas características básicas pero que éstas están connotadas según los grupos concretos con los que uno trabaja. Sea por las características del grupo, por el tipo de formación profesional previa que tienen los que integran cada grupo, por el tipo incluso de dinámica que el grupo trae antes de que uno empiece a trabajar con él, donde juegan también situaciones de historia de grupo ajenas a lo que uno pueda generar. Claro que lo que uno pueda generar con el grupo y en el grupo se articula a la historia. Pero, digamos, uno encuentra que ciertos grupos tienen un nivel de integración, un nivel de conflicto al llegar a trabajar con ellos. Esto evidentemente influye la manera en que se pueda generar respecto a esta asignatura en la que uno trabaja, o línea curricular, una dinámica u otra.

Dentro de tu papel como docente, ¿cuáles son tus objetivos y qué funciones desempeñas?

Bueno, yo creo que el objetivo primordial, en parte lo decía

ntes, es presentar para el análisis y para la discusión, una serie de aportaciones teóricas metodológicas generadas en el ámbito de problemáticas educativas; y de que efectivamente esta información genere una serie de procesos de trabajo de aprendizaje que van más allá del conocimiento estricto de una teoría. Propiciar la reflexión, propiciar el análisis de la realidad concreta; la teoría en sí puede estar lógicamente construida puede ser inobjetable desde un punto de vista teórico otro, pero en verdad no tiene ningún valor en términos de formación de maestros si esta teoría de alguna manera no puede ser recuperada para el análisis, para la transformación, para la generación de procesos que están insitos en una realidad concreta. Yo creo que ese es un objetivo principal. Además de esto, según los grupos, hasta yo diría, enseñar a leer; y este enseñar a leer es porque yo reivindico o a pensar o a ver la articulación lógica de un artículo. Porque esto muchas veces el alumno no lo tiene, no por incapacidad congénita, sino por un tipo de método de trabajo que ha tenido en otros niveles educativos, modalidades donde, tal vez, no se han favorecido estos procesos y más bien el alumno ha caído en un tipo de valuación memorística fincada fundamentalmente en la repetición así textual de una información, sin meterse en esa información, sin ver los supuestos, sin ver las prospectivas de esta propuesta, sin ver las maneras que incide en proceso educativo concreto. Es decir, y volviendo a lo anterior, las teorías en sí o son conocimiento si no están articuladas a una práctica y a una situación concreta.

¿Retomas alguna experiencia grupal que hayas tenido como punto de referencia para investigar o desarrollar otro tipo de cuestiones dentro de tu práctica docente?

Bueno, yo en esto creo que hay una experiencia que uno va acumulando, no solamente individual, sino experiencia donde intervienen compañeros de trabajo, digamos colegas, en donde también uno encuentra experiencias que uno integra a su propia práctica. Tengo mis reparos, bien digo, a propuestas que enfatizan mucho los aspectos técnico didácticos, más bien pienso que es una construcción que se va generando con el propio grupo, donde evidentemente, de mi parte, hay ciertos principios de orientación del trabajo. Pero creo que en verdad, porque no es solo que también esté ubicado en la no directividad; yo creo que sí hay una relación educativa, y en esto recuperaría a Gramsci. Hay ciertos principios que el educador tiene en cuanto a la manera en que se orienta un proceso, pero que no son ni principios rígidos sino más bien que en un proceso, yo diría dialéctico, se va conformando una cierta metodología generada en base a algunas propuestas de las cuales se elige una en un momento, otra en otro momento, por las características del grupo, por los intereses que va desarrollando el conjunto de gente que trabaja en esto de la educación.

¿Cuando impartes una clase, considerando los aspectos interiores, la planificas de alguna manera, o dejas que el grupo

ismo te presente sus necesidades y sobre de ellas tu...?

Yo creo que ahí hay una relación dialéctica que se queda, en cuanto a que no hay una situación única, determinada, a priori, ni siquiera por el propio grupo, sino de que hay propuestas iniciales posibles de trabajo, de las cuales el grupo va eligiendo cuál vive y siente como más conveniente. Esto implica que no tiene la verdad el grupo en cuanto a que eligió ésta y pueda haber equivocaciones; puede haber retrocesos, puede haber situaciones de no avance, de impasse, entonces se puede generar una reflexión, una discusión y proponer otro tipo de trabajo, otro tipo de metodología. Porque es un problema el de la configuración de un grupo de trabajo académico en cuanto a que muchas veces se reivindican cierto tipo de propuestas de trabajo o directivas, o incluso a nivel de organización de contenidos rigamos modular, de trabajo interdisciplinario, que no son muchas veces efectivamente viables, y esto implica entonces no desechar algunas propuestas de trabajo interdisciplinario, o de fincar una especie de libre albedrío por parte de cada alumno, de la manera que concibe qué le es a él más útil, más accesible, un proceso de trabajo. En cuanto a lo primero, es decir, reivindicar el trabajo interdisciplinario implica reivindicarlo pero asumiendo las posibilidades reales en las que se puede generar ese tipo de trabajo; no desconocer las dificultades que origina porque sea interdisciplinario o multidisciplinario. Subsiste lo disciplinario y esto lleva a todo un proceso sostenido de intercambio, de conocimientos, de experiencias para poder en algún momento, y que no es de corto plazo, la construcción o el enmarcamiento de un marco conceptual efectivamente interdisciplinario, esto sería por una parte. Por el otro, es que si efectivamente lo que se genera es un trabajo grupal e individual. Hay que compatibilizar ambos tipos de dinámica. Suele suceder también de que se habla de trabajo de grupo sin que efectivamente esto suceda. Muy habitualmente encontramos trabajos de grupo que descansan sobre una persona o en dos y donde los restantes componentes del grupo, o no participan de la actividad, o hacen una aportación fragmentada de lo que genera el grupo, etc. A nivel de educación superior, y también válido para nivel medio superior, son las situaciones concretas de trabajo académico, las posibilidades institucionales, la historia del grupo, la misma ubicación de la asignatura o del seminario dentro del proceso de formación, etc.; las que configuran el contexto en el cual se advierte qué tipo de metodología es más factible de ser aprovechado de acuerdo a ciertas áreas que el grupo se plantea.

Primeramente me gustaría que me dijeras ¿qué entiendes por formación?

Yo creo que la formación es un proceso continuo en el que se articulan un conjunto de prácticas dentro de un proceso. Si lo entendemos como proceso a este concepto de formación, podemos reconocer que hay una primera base desde antes que el alumno ingresa, en término institucional, a un proceso de formación. Si

el maestro --y estamos pensando de educación superior-- tiene ya en su haber una formación como maestro normalista, al menos hace dos años así ocurría, pero tiene el bachillerato pedagógico que es una parte de la formación, además de su propia experiencia, de sus intereses que también se articulan por ser, en algunos casos, prácticas, pues la experiencia es un conjunto de prácticas, en este proceso de formación. Concibiéndolo ya a nivel de la formación del docente, digamos, ya a nivel de educación superior, está el componente de lo que es un plan de estudios y de todo lo que genera como curricularmente se entiende el desarrollo del plan de estudios; es parte del proceso de formación. Pero no sólo en términos de escolarizado, aúlicos, por decirlo de otra manera, sino también la formación es el intercambio de experiencias y de necesidades con los propios compañeros fuera incluso de la universidad, los diálogos que uno va manteniendo con otros docentes, además de lo que es en términos programáticos, el conjunto de actividades curriculares del plan de estudios. Pero yo diría de que esto es un principio de la formación. En verdad a la formación se amplía y se enriquece y se profundiza en la medida que esta otra forma, que mencionamos anteriormente, se embrica en una práctica concreta. Entendiendo por práctica solo el ámbito laboral en el cual uno va a insertarse una vez que es pasante o titulado en términos credencialísticos. No, sino que la formación es continua, diría que es para toda la vida, como un proceso; y que claro está, hay ciertas partes de esa formación que si no son definitivas en términos de lo que se pueda lograr inciden significativamente. Que quiero decir que el proceso de formación o la etapa del proceso de formación fincada en un plan de estudios, en un equipo docente, en un contexto institucional que tiene ciertas características es fundamental como un prestatamiento para proseguir con este proceso de formación. De lo contrario hay no solamente pérdida de tiempo sino de que uno puede estar diez años tratando de ubicarse dentro del espectro de posibilidades que ofrece una formación profesional. Yo entendería eso por formación.

¿Y cómo trasladas este concepto a lo que haces ahora, qué es la formación de docentes?

Bueno, yo creo que este concepto de formación en esta situación concreta está en términos reales influenciado por una serie de situaciones. Por un lado, lo afecta la condición laboral, profesional y social del maestro. Como maestro, diría yo como grupo en términos corporativos, dado que hay todo un proceso de formación muy vinculado a reivindicaciones de tipo escalafonario, esto pesa y juega en los maestros. A mayor credencial, mayor posibilidad, en términos escalafonarios, de recibir un cierto tipo de beneficio económico. Juega el grupo de pertenencia. Incluso diría yo, sindical o gremial en el que el maestro está, de lo cual se deriva que el hablar del maestro en términos genéricos es muy impreciso. Hay distinto tipo de funciones y de posiciones en el cuerpo magisterial; esto de alguna manera está presente en el mismo proceso de formación. En el tipo de intereses, en el tipo de expectativas, en el tipo de posiciones que asumen, sobre todo en estas líneas curriculares en

as que uno trabaja. Está también, por decirlo de alguna manera, a influencia institucional porque los procesos de formación de docentes también tienen ciertos límites que si no están expresados físicamente están de todas maneras presentes en la manera de formular un plan de estudio, en la manera de enfatizar ciertos procesos de formación y no otros; que depende del tipo de institución en el que se da ese proceso de formación. Qué quiero decir con esto? Ciertos tipos de instituciones formadoras de maestros que están directamente inscriptas en una política educativa que en última instancia responde a una cuestión política ideológica, hay ciertos límites. Si uno opera en una institución privada, hay otros; si uno opera en una institución oficial pero autónoma, son otros. Tampoco creo que se pueda hablar en sentido de análisis concretos de procesos de formación en sentido genérico, sino que los procesos de formación están ubicados, contextualizados, involucrados en distintos ámbitos y con distintas fuerzas que concurren a distintas concepciones y maneras de llevar a cabo un proceso de formación de maestros.

¿Cuál ha sido tu experiencia en el campo de la formación de docentes, tu experiencia como docente?

Bueno, la experiencia por ser experiencia, no es homogénea, es diversa, presenta sus contradicciones y es compleja. Una de las experiencias que yo podría resaltar es en dos aspectos. El primero, la manera en que docentes, digamos universitarios, que provienen de otros campos de formación, no pedagógicos, biólogos, matemáticos, físicos, enfermeros, médicos, etc. Yo destacaría lo positivo de un cambio de actitudes y de concepción acerca de su propia práctica, acerca, por ejemplo, de la concepción misma de la ciencia y que genera una serie de inquietudes. De la manera cómo se resuelven estas inquietudes depende y no sólo de proceso de formación adístico o extra-adístico, sino también en cuanto a condiciones individuales de vida. Digamos, en algunos genera angustia, en otros puede generar un cierto rechazo, en otros puede generar una superación de posiciones, parcial o limitativa, o enfoques muy rígidos. Pero de todas maneras genera una experiencia positiva o yo tengo una experiencia positiva. Con respecto a quienes si están con una experiencia previa y una práctica anterior en el mismo campo educativo. Lo que se propone y no se logra en un cien por ciento es, justamente recuperando parte del principio, generar en los maestros, no solamente una actitud reivindicativa de su práctica, sino también una mayor información y uso de esa información para el análisis de las situaciones que están dentro y fuera de la escuela o de la dependencia donde trabaja. A veces ocurre de que hay una especie de deber ser, en cuanto, si tu quieres respondiendo a una concepción muy precisa, a una especie de santificación de la práctica educativa, a una especie de apostolado, como si lo político, lo económico, lo social fueran cosas nocivas, o que no deben ser tenidas en cuenta, en pro de la formación, digamos de una niñez. Esto yo creo que es equivocado y en lo que hay que trabajar. No evidentemente cayendo ni generando posiciones pamfletarias o de consigna, pero si advirtiendo de que los procesos educativos, en cualquier tipo de sociedad, están

nscriptos e íntimamente articulados con otros ámbitos de una sociedad, con distintos procesos que se dan en la sociedad, con distintos valores que se jerarquizan en una práctica por distintos grupos y clases sociales; y yo creo que este es un tipo de experiencia que yo reconozco como la más sustancial; y que en términos individuales no genera en un corto plazo y en términos lógicos un producto. Pero sí pienso que es una aportación, que no se da en términos individuales, sino que lo individual se inscribe en lo colectivo; y a su vez lo colectivo no es homogéneo. Al decir colectivo es en la medida en que uno entra a una práctica, se reconoce y se adhiere a ciertas concepciones que reconoce como más válidas, como más útiles, más legítimas, más reales que otras y en esto, lo comparte con quienes están en este tipo de trabajo, confrontándose con otros obviamente.

¿Y tú a qué línea te avocas más en este aspecto de formación, a la cuestión sociológica, a la pedagógica?

Bueno a las dos. Lo que pasa es que los términos pedagógico sociológico son, yo diría una especie... de chicle, se puede estirar, se puede acortar. Es decir, lo pedagógico en sentido estricto ha variado su significación a lo largo de la historia. Hoy mismo se discute y no hay una posición unívoca con respecto a lo que es la pedagogía y lo que deja de ser, o lo que ya no es pedagogía, por un lado. Obviamente uno puede reconocer un conjunto de producciones que están articuladas o se integran a producciones pedagógicas, a prácticas pedagógicas. Lo mismo con lo sociológico. Hoy día nadie hace sociología, a menos que se inscriba en, y que ya es muy raro encontrarlo por otra parte, muy típicamente a una posición teórica metodológica, no se hace sociología sin abordar cuestiones políticas, cuestiones psicosociales, cuestiones económicas, etc.; y a la inversa, no se puede construir un discurso pedagógico que no integre en su contenido y en sus análisis, esto.

¿De alguna manera te remites a ciertas técnicas cuando manejas lo que vas a dar, o en tu caso ya no?

Bueno, yo ya soy un poco ... Tengo veinte años de docencia, entonces uno se vuelve medio mañoso, pero en otras cosas no. O se vuelve muy mañoso pero sin ser viejo digamos.

Sí, sí. De que uno ya tiene, sí, durante unos años ha trabajado en este campo. Tiene por un lado ciertas convicciones, como como dogma, pero si tiene convicciones. Por ejemplo, digamos en el campo de la teoría pedagógica; qué teorías son las más interesantes de abordar, digamos, sea a nivel epistemológico, o sea a nivel sociológico, ya en términos disciplinarios, es decir, o como teoría en sí, o por el tipo de problemáticas a la que alude esa teoría. Ese es un tipo de convicción que uno va generando como experiencia, como intercambio, como trabajo, con los alumnos, con los profesores, con la vida, etc. Que no es rígida, porque si no encuentra un grupo que especialmente esté interesado en una teoría que inicialmente no contempló, bueno se puede iniciar y trabajar con el grupo. Lo otro que también está como

convicción, que para hacer un trabajo consistente, si uno dice serio, tal vez suene a muy formal, pero en el sentido de consistente, de una formación que sea en términos cognoscitivos, sólida. Hay que leer. Desafortunadamente la sabiduría no viene con el aire. A través del aire viene otro tipo de sabiduría pero no ésta en todo caso. Hay que leer. Hay que profundizar en un autor. Hay que articular la pasión con la sabiduría, diría yo; y esto que implica, porque acá está Gramsci de nuevo, es decir, yo he encontrado maestros que se inscriben dentro de una posición que uno incluso puede compartir, pero donde la realidad es blanco negro y no queda de otra. En verdad, la realidad no es así. Entonces a veces hay rechazo al leer un autor porque es reaccionario, por ejemplo. Sin entender de que para criticar hay que conocer, para fundamentar una crítica y que ésta sea menos refutable debe estar justamente fincándose en un conocimiento exhaustivo de lo que se critica. Porque la pasión sola, no agota ni responde al análisis de una realidad ni a la transformación de ella. Ni tampoco aquel muy docto que conoce a fondo las teorías, pero que está desvinculado de una realidad, puede saber, pero como dice Gramsci, muy difícilmente pueda comprender y sentir. Esto es necesario favorecer como proceso; y a la vez uno mismo ser no rígido; porque esto que se pretende favorecer, en una situación concreta de grupo, se puede generar en diez, en cinco, en tres, y a la vez no dejar de responder a quienes estén más recobrados por una credencial, más preocupados, incluso por usarla bien; de todas maneras, en lo posible, contribuir en lo que uno considera legítimo contribuir a su formación. Para mí estos son principios devenidos de la propia experiencia, en cuanto a ciertos criterios para hacer un trabajo. En verdad, en verdad, yo no me ocuparía de defender un criterio a ultranza, en términos metodológicos, yo más bien haría énfasis en el para qué, porque cuando el para qué está claro, las opciones justamente se amplían, toman aire. Cuando uno tiene claro el para qué el propio alumno lo tiene, las opciones son siempre más de una. Cuando uno no tiene claro el para qué, entonces se vuelve más quisquilloso en el coco y yo creo que es por eso.

Ahora, Tu pretendes que los alumnos reflexionen sobre su realidad concreta y los conminas a una especie de cambio constante en su reflexión, ¿tu haces eso mismo y te planteas algunos requerimientos para mejorar tu práctica?

Bueno, sí. Yo entiendo como práctica docente no nada más trabajar dentro de una aula, sí. Pero trato junto con eso, cosa que tal vez hacía antes, lo cual quiere decir que todavía tengo esto que voy a mencionar; no se ni de tan autoexigente ni tan vulcro, por decirlo de alguna manera, en cuanto a la manera en que a partir de hoy para mañana tengo que... No yo creo que es un proceso. Proceso en que uno como humano está, en cierta coyuntura, con más disponibilidad, con más condición de vida como para plantear un cierto cambio, una cierta innovación en una manera de trabajo. Pero a veces no, uno no puede tener ganas y seguir en la medida que uno se origina un conflicto insuperable sin dejar de reconocer que hay cosas que uno puede hacer, pero esto no lo vivo como una exigencia que me impida trabajar, o que

e demerite el trabajo que hago, porque además nosotros somos salariables, somos, como dicen los italianos, laborantes, y muchas veces, tampoco la propia práctica está descontextuada de esas condiciones institucionales donde uno está trabajando. Generalmente las instituciones producen una serie de discursos, y sobre todo en cierto tipo de sociedades como éstas, que fomentan el deber ser, y aquí recuperaría a Foucault, que bueno, como institución pues el discurso puede ser legítimo de la institución; pero lo que sucede al interior de la institución, esas maneras concretas de trabajo, los reconocimientos que como hombre, y generador de actividad cualquiera, necesita como estímulo, como gratificación, no están dadas. Obviamente uno puede seguir reconociendo que sí, hay que ir avanzando en un conjunto de prácticas, pero esto no es perentorio, porque son condiciones concretas en las que uno se inscribe. Por otra parte no discriminaría entre lo que es una innovación técnica, porque ahí volvería a lo que dije antes, y una innovación vital. En verdad, en los campos en los que uno trabaja, además coexisten proyectos, coexisten grupos, coexisten intereses, y aun dentro de esa perspectiva también puede haber innovación, pero, insisto, yo creo que cuando uno tiene claro el a dónde va, no hay una sola manera ni siempre una forma mejor, necesariamente, para trabajar. Sin desconocer, de que la experiencia que uno genera y comparte, contribuye, a veces, a plantearse una reflexión sobre la propia práctica y generar, en lo que se pueda, en lo viable, modificaciones que prepondan a una práctica más rica.

¿Existe alguna necesidad real de crear, de participar, de comentar, cursos de formación de docentes?

Sí, yo pienso que sí. Si el proceso de formación es continuo, pero este proceso de formación a la vez se articula a condiciones concretas, a condiciones laborales, a condiciones sociales, históricas incluso. Pero sí, en términos generales, es para mí un proceso continuo, por lo tanto los cursos de formación; claro, ahí tendríamos que entrar a qué se entiende por cursos de formación, qué objetivos tiene, etc. Pero son útiles.

¿Y qué objetivos tiene un curso de formación?

Exacto, exacto. Yo diría que sí en el espíritu más o menos, en el sentido de como he planteado lo que yo entiendo por formación, etc.

Tú, como formador de docentes, ¿cómo percibes a los docentes que estás formando?

Bueno, yo no diría que soy formador de docentes, porque esto suena como a que hay una materia prima que uno hace algo, muy formado. No, yo creo que uno contribuye y se articula a un proceso de formación. Claro que en términos es cierto, en términos de trabajo concreto, nuestra práctica es una práctica educativa y por lo tanto, tratamos de generar o de contribuir a procesos de personas. Entonces, uno está inserto en un proceso de formación en el cual tiene ciertas las actividades que realiza y

onde no sólo encuentra de todo, en términos de experiencia, en términos de expectativas, en términos de intereses. Es dentro de eso que uno, como decía antes, orienta las actividades al logro de ciertos fines, no fines últimos, o reconociendo estos fines últimos pero como que uno no los va a alcanzar en el período de un semestre. Ahí quedan como pequeños bichitos de inquietud, por decirlo de alguna manera, o no quedan, o son aplastados por la tradición, por lo cotidiano, por lo cómodo, por lo burocráticamente, o no los son. El proceso de formación, para mí, insisto, es un proceso y como tal uno interviene en los distintos sujetos tratando de favorecer cierto tipo de cambio de actitudes, de enriquecer el conocimiento y la práctica de esos sujetos y de recibir de ellos también. Entonces esto de formador de docentes, o lo descartaría. Yo diría más bien, de que nuestro trabajo se inserta en estos proceso de formación magisterial y en el cual ayudamos y a veces no.

¿Y los alumnos, o los docentes, que objetivos se plantean?

Yo lo decía antes. Yo creo que también, no se puede identificar al conjunto de los maestros, al menos en términos coyunturales, con los mismos intereses. En algunos prevalece más obtener formalmente un grado para tener una retribución en términos escalafonarios o para pasar a otro tipo de práctica. Hay otros que efectivamente quieren, que se insertan en estos proceso de formación, para volver a la práctica que reconocen como la más legítima para su actividad humana. Hay otros que vienen porque los mandaron y entonces, creo que hay distintos intereses. Tal vez el trabajo sea que aquellos que vienen con intereses inmediatistas, por decirlo de alguna manera, se les puedan generar ciertos procesos de formación, que favorezcan una formación sustantiva, iría yo; en términos de vida y en términos de prácticas y no tan oportunistas, no en el sentido peyorativo, sino en el sentido de lo inmediato: "vengo, estoy acá un año, dos años, salgo con el título, y esto me va a permitir a mí ganar veintemil pesos más o ser jefe de un departamento". Yo diría que esto es lo oportunista en el sentido de lo inmediato y coyuntural; sino contribuir más a esa formación sustantiva perdurable, independientemente del campo en el que estemos trabajando.

¿Hay una serie de modelos pedagógicos adoptados en estos cursos?

No. Mira, primero el asunto de los modelos en sí es discutible. Qué se entiende por modelos? Si se puede hablar de modelos pedagógicos si uno desde una perspectiva dice: vamos a considerar aquí por modelos pedagógicos, esto; sin pretender con esto fundar una verdad científica, sino una puesta de acuerdo, por la misma significación de un concepto. Es decir, qué estamos entendiendo por modelos pedagógicos? Insisto, no quiero decir que sea más legítima que otra..., en todo caso sería cosa de discutir y confrontarse, pero no sé si es el momento. Nosotros creemos que las distintas teorías que aluden a la educación, y digo que aluden a la educación porque nosotros podemos decir que hay teorías pedagógicas pero también podemos reconocer de que las

teorías pedagógicas no siempre fueron generadas en el campo de la pedagogía. Es decir, las teorías se conforman con mayor o menor énfasis o desde la filosofía, o desde la psicología, desde la antropología, desde la sociología, desde la política. Es decir, a la pedagogía, si yo hablo del pragmatismo, fue generado dentro del campo filosófico y llevado a lo pedagógico. Entonces, para mí, modelos pedagógicos lo estaría entendiendo como que las teorías tienen una concepción de sociedad, una concepción de estado, una concepción de familia, una concepción de individuo, una concepción de conocimiento, de ciencia, una concepción de maestro, de alumno, una concepción de lo que es medio, de los fines, etc. Entonces, esto sería como el modelo que se deriva de una teoría; la propuesta que tiene una teoría y que configura una especie de modelo, de deber ser. Así estaríamos entendiendo modelo pedagógico. No estamos a un nivel metodológico didáctico, donde también desde ahí se pudiese recuperar el concepto de modelo, este es un concepto de modelo pedagógico a donde se integra porque es pedagógico y no simplemente didáctico, o no solamente psicológico. Integra un conjunto que hace a una propuesta orgánica en el que se engloban estos aspectos que mencionaba antes como un modelo.

¿Tú crees que la presencia del pedagogo, en estos cursos, es importante?

Claro. Si no nos quedamos sin chamba. Yo creo que sí. Tal vez lo que hay que... Mira pasa lo siguiente. Yo creo que el oficio de pedagogo, como todos los demás, médico, abogado, farmacéutico, ingeniero, es producto de una revolución que se llama revolución burguesa. En el sentido de que a partir de una concepción del mundo y de la vida, se originaron reconocimientos formales a prácticas que en otra época anterior estaban muy difusamente entremezcladas, no sólo en términos individuales de personas, sino de instituciones. Digamos, hasta principios del siglo veinte, quien era comadrona era comadrona y no porque hubiese ido a la universidad, era una práctica que la comunidad le reconocía. Quien era maestro, lo podía hacer sin título. Quien era médico, aunque tal vez la medicina era una de las primeras en ubicar esto, lo era sin una necesaria credencial. Pero que sucede, yo creo que la revolución burguesa origina, entre otras cosas, y esto está bastante estudiado, una relativa especificidad de práctica y una distinta manera de adjudicar la autorización o el consentimiento de la comunidad para esa práctica, que era a través de una credencial. Entonces, dentro de esta configuración, porque en el siglo XVIII no había sociólogos como tales, uno puede reconocer filósofos; es decir, el oficio de sociólogo, el oficio de pedagogo, se inscribe dentro de un contexto cultural ideológico a partir de esto que yo voy a caracterizar como lo que fue la revolución burguesa. Y así estamos. Yo creo que en año 2500 no va a haber más pedagogos. Porque en verdad, lo que nosotros hacemos es coadyuvar a, como decíamos, a estos procesos de formación que no solamente son magisteriales; y yo concebiría que esto, más adelante, esto puede ser asumido por cualquier sujeto que tenga algo que decir a otro, o algo que enseñar a otro o recibir del otro y también aprender. Hasta ahí, pero que en

este momento sí. Y por qué?, porque así se están inscribiendo las prácticas, así se está configurando la realidad y esta configurada así, porque yo sinceramente digo y lo reconozco, si yo ejerciera la práctica de curar lo más probable es que me metan a la cárcel, primero porque mato al tipo que me viene a ver y segundo, porque ejerzo ilegalmente la medicina. Asimismo reconozco de que, si viene un médico a tratar de favorecer un proceso de formación en una perspectiva como la que es la educativa, podrá decir algunas cosas de sentido común, pero que evidentemente su práctica es otra. Entonces yo creo que sí.

¿Tu crees que es importante coadyuvar la investigación y la práctica docente, o son dos cosas distintas y no tienen que ver una con la otra?

Yo en ese sentido digo que tienen que estar necesariamente articuladas. Porque, y aquí entraría lo que es el concepto de investigación. Predomina muchas veces este concepto de investigación académica en el sentido de hacer como muy exquisito este concepto de investigación. Yo creo que se tiene que mantener como exquisito pero hacerlo más dúctil al concepto, y entender que las actividades de investigación, ni tienen por qué culminar siempre en una presentación formal de un producto, que es una de las maneras de expresión, pero que hay otras; puede ser un trabajo, puede ser un ensayo, puede ser una reflexión que contribuya al proceso de formación. Claro, sin desmerecer para nada lo que puede ser un aprestamiento técnico metodológico en cierto tipo de indagación de la realidad, pero que no la agota. Y lo otro entonces, tampoco es antinómico, es una parte. Yo creo que las actividades de investigación, a nivel de la propia práctica, a nivel del medio en que se insertan estas prácticas, a nivel de los elementos cognoscitivos que se involucran en esas prácticas, son todos campos susceptibles de investigación por el docente y necesariamente, el docente tiene que practicar este tipo de actividad. Podemos hablar de que en un proceso de formación escolarizada y sistemática la investigación efectiva debe estar considerada como un eje de formación; y que en la práctica misma de un docente, debe ser parte de ésta, la investigación.

ENTREVISTA AZUCENA RODRIGUEZ

Antecedentes Profesionales.

Pues yo soy profesora de pedagogía y psicopedagogía que en el plan de estudios sería un título de posgrado, sobretodo dirigido a capacitación para la docencia, de la Universidad de Córdoba, Argentina. También tengo una beca en perfeccionamiento dada por la Universidad de Córdoba, en la universidad de Buenos Aires, en cuestiones relativas a formación docente; a todos los aspectos metodológicos y de práctica docente. Mi formación, mi trabajo fundamentalmente ha sido sobretodo en el área de didáctica, sobretodo en Argentina. Fui desde ayudante de profesor, profesor adjunto, titular de didáctica fundamentalmente de prácticas de enseñanza y la cuestión de aspectos metodológicos. También coordiné un departamento de formación de profesores en la universidad de la Pampa, al sur de Argentina; y digamos que alternado en mi trabajo en la universidad, como mi producción escrita, en cuestiones relativas a formación docente. En México me inicié en la universidad de Querétaro, trabajando en el departamento de formación de profesores también en cuestiones relativas a la formación docente, pero ya al decidir venirme al IF empecé a trabajar en cuestiones de sistemas de enseñanza abierta en la facultad de Filosofía y letras de la UNAM. Ahí coordiné la unidad de asesoría pedagógica de Filosofía y Letras en un sistema abierto, tuve la oportunidad, durante un corto periodo de ser la Secretaria académica de la división. Digamos que desde hace diez años a esta parte, mi trabajo en la UNAM ha estado, sobretodo, referido a la enseñanza abierta. Capacitación de tutores, a producción de material escrito, alternando con algunas cuestiones relativas a la formación docente. Es decir, en definitiva formación de tutores también es formación docente. Me invitaron también en el programa de Becarios del CISE para trabajar sobre aspectos didácticos mi especialidad estaría basada por esta cuestión tan amplia y tan indefinida que sería la cuestión didáctica, que yo la centraría mas en curriculum, programación y formación docente. En cuanto a mi preparación académica ahora estoy estudiando la maestría en Pedagogía aquí en la UNAM; pero sobretodo por una cuestión de carrera docente que mi profesorado no tiene un equivalente en el sistema mexicano. Dada mi carrera docente como profesor de tiempo completo en la UNAM, me interesa la maestría. En cuanto a producción escrita sobretodo he trabajado en cuestiones de Curriculum, en cuestiones de método didáctico, de metodología y en cuestiones de sistema abierto, tengo algunas publicaciones aquí en México, en revistas, una publicación allá en la universidad de Querétaro sobre análisis crítico de la tecnología educativa, una publicación conjunta con un conjunto de pedagogos. Ultimamente en el año pasado, fui invitada por la UNESCO como invitada especial para un curso sobre formación docente para universidades. Es decir, la UNesco está interesada en formar una red en

capacitación docente, en ese sentido me invitaron para trabajar aspectos relativos a la formación de maestros para el nivel superior, en un taller de capacitación de maestros.

Dentro de su papel como docente y de acuerdo con las funciones que desarrolla, ¿a qué le da mayor importancia? Con esto me refiero al aspecto cognoscitivo, al aspecto afectivo, etc; es decir, ¿cómo va conjuntando las funciones que desempeña?

Mira, yo diría que mi preocupación sobre todo en cualquier tarea, apunta más a cuestiones de tipo metodológico. Es decir, yo creo que en los aspectos metodológicos es lo que hace, a las formas de proceder frente a todo proceso de conocimiento y todo aprendizaje es un proceso de conocimiento, lo que permite conjugar tanto los aspectos afectivos como los cognoscitivos como incluso los motrices que pudiera haber, es la cuestión metodológica. Es mi experiencia de capacitación de profesores, como en mi experiencia de elaboración, o de asesoría, en cuestiones de sistema abierto de educación abierta, mi preocupación fundamental está dada en cuál es el proceso metodológico para acceder a eso. Sin negar la importancia de los aspectos cognoscitivos y afectivos, pero conjuntados en el problema metodológico. Es decir yo pienso que una situación de aprendizaje, pensemos en un curso de licenciatura o maestría, las cuestiones afectivas y cognoscitivas, se juegan a través de los modos de proceder del grupo, o sea, a través de los elementos metodológicos que se ponen en juego en una situación de aprendizaje.

¿Y dentro de estos aspectos metodológicos inserta usted la cuestión didáctica como parámetro fundamental?

Claro, yo creo que la manera de definir la cuestión metodológica es un problema de concepción didáctica. De acuerdo como yo defina la didáctica, de acuerdo como yo defina su ubicación dentro de la pedagogía, que es una ubicación bastante ambigua, bastante indefinida; pero sobretodo una visión de la didáctica no tecnicista, sino una visión crítica de la didáctica, que no se desvincula de los fines de la educación, sino que al contrario es consciente de ella, está definiendo una cuestión metodológica. Y las relaciones docente-alumno, y las relaciones con el propio grupo, incluso la propia relación con el conocimiento.

Cuando usted toma a su cargo la preparación de docentes X, además de las cuestiones metodológicas que ya usted mencionó, ¿usted las planea con anterioridad o deja que su experiencia en su carrera le dicte lo que tiene que hacer?

No, yo soy partidaria de una programación. Para mí, el programa que puede uno elaborar, el maestro solo, el maestro con los estudiantes, el maestro con los ayudantes, tanto para un curso de licenciatura como para una instancia de capacitación docente, es fundamental. Creo que hay definiciones a priori que están resolviendo un plan de trabajo, no de carácter rígido, pero si necesario para una situación de aprendizaje, ya sea para un

curso de formación de profesores o para un curso para estudiantes de licenciatura. No creo en un espontaneismo, creo en una importancia de una programación con ciertos criterios de programación, desde una manera de entender el programa.

¿Y qué objetivos se plantea como primordiales dentro de su planificación?

Mira, más que plantearme, o poder decir hay algunos objetivos primordiales, yo diría el carácter que tendría que tener ese objetivo. Es decir, yo creo que el planteamiento de objetivos al nivel de un programa debe ser un planteamiento de objetivos que permita integrar los resultados del aprendizaje y no dissociarlos. Que tiene que tener una relación con la práctica de esas personas, sean estudiantes de licenciatura, sean maestros de la facultad de filosofía. He tenido oportunidad de dar cursos en el programa de superación de personal académico en la facultad de filosofía y para mí el planteamiento de objetivos de un programa, debe ser un objetivo de carácter integrador, debe ser un objetivo que permita a los participantes del curso conocer que van produciendo. Es decir, creo que el aprendizaje necesita concretarse en productos, no puede quedar en una situación demasiado abierta como para que el sujeto no vea qué está resultando de ese proceso, y necesita plantear dentro de ese objetivo tanto lo que va a ser su información, sus procesos de pensamiento, como las actitudes que se conforman dentro del proceso. Si son actitudes, estoy aludiendo a la ideología de quien está haciendo o participando en curso, como los elementos del propio curso, tanto en los aspectos cognoscitivos como en los aspectos de interacción pueden adolecer; entonces para mí, el objetivo primordial sería ese objetivo; el que permita por el carácter del mismo, reunir todos estos componentes.

¿Me gustaría que me conceptualizara lo que se entiende por formación?

No sé, nunca me he puesto a ver en sí el concepto de formación. Yo diría que formación tomado como algo que uno va a moldear, es inexistente. En todo caso podemos entender formación como un proceso de interacción entre todos los esquemas referenciales, actitudes, conocimientos, estereotipias del sujeto, y lo que una experiencia anterior con lo que una situación están presentando como elementos que debe modificar o de alguna manera. No creo que haya un proceso de formación entendido como un elemento que viene de afuera a moldear algo; sino en todo caso yo preferiría hablar de capacitación o recapitación, o actualización del sujeto. Porque el concepto de formación tomado así sólo da la idea de una especie de arcilla sin forma que alguien le da la forma, y yo creo que si alguien nos da la forma; si nos la da la socialización primaria en los cinco primeros años de vida en donde la familia nos conforma en ciertos elementos que son muy muy primitivos, como para que sea muy difícil cambiarlo. Ahí sí diría yo que puede haber un proceso de formación, en esos cinco primeros años donde se resuelve una serie de cuestiones de

dentificación, donde internalizamos una forma de vida de la familia, una ideología que es la de la familia, ahí sí, porque estamos hablando de los cinco primeros años de vida de un sujeto.

Pero ahora apliquemos el concepto al campo del docente, qué serie de categorías le injertaría usted a este concepto, es decir, en un proceso de formación ¿qué es lo que se inserta, como concibe usted este concepto?

Ya refiriéndome a formación docente específicamente, yo creo que el primer elemento importante en la cuestión de formación, es el interjuego entre la imagen real del docente, lo que el docente es, y la autoimagen que el docente tiene. Y que en todo proceso de formación docente, quiera o no, se está conjugando, se está conjugando ese conflicto, o a veces esa identidad entre lo que el docente quiere ser, piensa de sí mismo que es y realmente cómo opera en la situación de aprendizaje. Entonces, el primer elemento que yo diría que tiene que remover el proceso de formación docente, es el análisis del propio rol. Es decir, cómo está jugando el rol; no creo que un proceso de formación docente venga que impositar modelos al docente, pero sí creo que a nivel inconsciente el maestro tiene modelos de docente internalizados a través de él en su situación de grupo. Como situación de alumno, en la situación de aprendizaje, aparece el modelo, no porque los docentes que hemos tenido quieran ser modelos, pero de hecho tenemos algunos modelos. Algunos que rechazamos y otros nos identificamos porque se asemejan más a nuestros ideales. Entonces en un proceso de formación docente, yo creo que el primer elemento es ese. A qué tipo de maestros se está apuntando. Estamos partiendo de una idea de que el maestro en sí se encuentra alienado por una práctica alienante y por lo tanto se trata de descubrir realmente que hay de auténtico en ese maestro, yo no creo en posición de ese tipo. Yo creo que el docente en sí tiene la alienación que tiene todo el mundo en una sociedad de clases y en una sociedad y en una sociedad autoritaria. Lo que creo que hace falta es un autoanálisis del propio rol. Ese sería un elemento. Otro elemento importante es definir desde qué idea o que estamos entendiendo por formación docente, estamos entendiendo una tecnificación, estamos entendiendo una modernización, estamos entendiendo un interjuego entre un modelo más o menos tradicional y de alguna manera lo modernizamos con determinados elementos, estamos entendiendo que la formación docente es meramente una formación en técnicas pedagógicas. Yo no creo en todos esos elementos, yo no creo que sea eso solamente. Yo creo que formación docente está suñando una manera de entender lo que debe ser el docente, quiera o no. Si no, no hablaríamos de formación; y segundo, éste está entendiendo que toda capacitación pedagógica interjuega con la manera que el docente se ubica con respecto a los elementos cognoscitivos, es decir, a campo de conocimiento. Es decir, que no se puede trabajar la capacitación docente, como si fuera una formación o capacitación al margen de lo que ese maestro está enseñando, sea matemáticas, sea historia, sea geografía, etc., sino que hay un interjuego entre lo que se llama en algunos programas la actualización en el campo de conocimiento de para la propia formación docente. De lo contrario

stamos pensando que la formación docente es una forma que se adapta a cualquier manera de entender cómo investigar, cómo proceder en el propio campo de conocimiento. Es decir es un poco lo que pretende la tecnología educativa, este rol. Pensar que podemos dar formas nuevas, que sin tocar los elementos de contenido sean válidas de por sí, y hagan de ese docente un docente mas moderno digamos, o mucho mas racional.

¿Usted como docente, cómo se percibe, cuál es su autoimagen?

Yo creo que hay una gran distancia entre la autoimagen y lo que uno es. Yo me percibo como un docente laissez faire, un poco con algunas dificultades para, no digo poner límites, sino para autorizar permanentemente un proceso de aprendizaje. Mi cuidado, digamos, es de que un proceso de aprendizaje, el ritmo del grupo o se convierta en un ritmo que yo sienta como único posible. Dentro de eso me veo como laissez faire. En lo que se refiere a la relación con los alumnos, creo que soy un docente con buena relación. Si he idealizado demasiado esta situación porque siento que los docentes como todos sentimos simpatías y antipatías y hay alumnos que realmente no hay ningún rapport y otros sin embargo, que tenemos actitudes mas concebibles, o por lo menos mas comprensivas. En ese sentido, si creo que mi imagen en la relación con el grupo es una relación mas o menos cordial, mas o menos, no se que mas.

¿Y ésta la conserva a cualquier nivel, o sea es la misma a nivel licenciatura que a nivel formación de docentes, en filosofía, universidad de Querétaro, o varía de acuerdo con las contradicciones mismas que se presentan en un grupo?

Yo creo que varía fundamentalmente entre dos situaciones. Entre la situación que puede ser dar clase a nivel de licenciatura o a nivel de posgrado y las instancias de capacitación docente. Es decir cuando yo estoy en una instancia de capacitación docente, sean maestros de primaria, sean maestros de la universidad, siento que la relación es mejor; estamos compartiendo una experiencia en común, que es la experiencia de ser maestros, es decir, maestros de historia, o de primaria, así que siento que la situación es mucho mas padre. En definitiva somos ambos maestros. En cambio, en licenciatura o aun en posgrado, siento que la situación es diferente porque el objeto de análisis puede ser diferente. En el caso del estudiante de licenciatura va a ser todas sus posibles expectativas de lo que va a ser su campo laboral y en el caso del profesor de la facultad de filosofía, estamos discutiendo sobre una situación o estamos analizando una situación que también en parte la compartimos. En ese sentido yo creería que mi autoimagen de laissez faire se convierte en una preocupación mayor cuando yo doy clase de maestría o licenciatura, que cuando estoy trabajando en instancias de capacitación.

¿En el campo de la experiencia como formador de docente, usted tiene alguna metodología que emplea en el desarrollo de

estos cursos?

Más que metodología específica, yo diría que hay componentes comunes en cualquier curso que yo pudiera programar. Uno está el hecho de esta preocupación, en términos de objetivos, que debe haber una tarea. Es decir, una tarea que el grupo vaya realizando conforme el curso se vaya desarrollando y que el grupo vaya produciendo, cosa que uno siempre no lo logra, pero es realmente como preocupación, es ésa. Metodológicamente, cómo se va a cuidar la producción del grupo y que el grupo además cuide producir en el tiempo que dure esos cursos; es decir, veinte horas o cuarenta horas. Otra preocupación, es la importancia de una interacción. Que haya instancias de interacción en grupos pequeños entre los asistentes del curso. Preocupación más fuerte en términos de capacitación docente que en términos de licenciatura o de posgrado. Precisamente porque, en el caso de los docentes, estamos en una situación donde ellos, quiera que no, tiene que enseñar su visión de su programa, su visión de metodología, en el arco de la institución, con relación a otros maestros, con relación al currículum, entonces la interacción entre ellos me parece muy importante, ellos serían los dos elementos constantes en cualquier curso que se implemente.

¿Hay alguna serie de conocimientos específicos, volviendo a la formación de docentes, que se requiera darles a estos grupos que se forman?

No, yo no podría hablar de un conocimiento específico. Yo creo que la situación puede variar mucho de un curso a otro. Es decir, yo no creo que la solución sea que los maestros sepan programar o que sepan utilizar técnicas grupales o que analicen problemáticas de la motivación. Yo creo que depende muy específicamente de la situación y de las necesidades de cada grupo; y lo más difícil precisamente en una instancia de capacitación, sobretodo cuando no hay experiencias previas, con ese tipo de maestros, es prever cuáles son las necesidades reales y expectativas de los sujetos. Porque los de la institución surgen más o menos claro, en el momento en que a uno lo invitan a hacerse cargo de un curso. Pero el problema es que no siempre las expectativas de la institución son las expectativas de los asistentes a un curso de capacitación, además de que la institución es muy incubridora. Yo digo que cuando un problema es insoluble, se vuelve problema pedagógico, es decir, cuando en una institución hay un problema serio que puede el detonante ser de tipo curricular, o los exámenes semestrales o los departamentales, aquí en la universidad, hay una tendencia por parte de la institución, a derivar esto hacia el problema pedagógico y hacia la capacitación; esperando que la capacitación resuelva el problema. Entonces la institución se vuelve encubridora del conflicto y el conflicto aparece en el curso. No puede evitarse. Porque en una instancia de capacitación, es una instancia de reunión de maestros y es en reunión con otros donde los conflictos que hay con la institución por políticas salariales, por designación de tiempos completos, por lo que sea, aparecen ahí. Siempre los conflictos aparecen. No

e si en otras situaciones, también quizá, pero en las instancias de capacitación aparece realmente los conflictos que los asistentes al curso, los maestros, sienten. La institución es muy encubridora del conflicto precisamente porque... quizás a nivel inconsciente lo encubren; pero de hecho lo encubre.

¿De dónde surge o como detectan la necesidad de seguir implementando estos cursos de capacitación de maestros?

Yo en sí, mi opinión respecto a los cursos es bastante negativa. Yo no creo que los cursos resuelvan el problema de capacitación docente, yo creo que la capacitación docente debe pensarse en el propio lugar del trabajo del maestro en una relación permanente entre lo que es sus necesidades y los problemas que le presenta la práctica educativa y lo que le puede aportar una capacitación pedagógica. Es decir, los cursos en general su efecto a cierto plazo . Ahora en programas mas amplios como puede ser un programa de capacitación tipo programa CISE, yo creo que es muy relativo. El efecto real que hay, porque de todos modos al docente no lo saca de sus situación y lo lleva, y llevándolo ahí lo pone en una especie de laboratorio para que analice lo que está haciendo; y cuando regresa tiene que checar en qué medida eso le sirvió y a veces lo se secha, entonces es muy relativo. Yo creo que la capacitación debe estar integrada a la acción diaria del docente y no vista como un momento: "bueno ahora me salgo de esta lata de tener que dar clase a cincuenta alumnos de licenciatura y me voy a pensar sobre lo que hago", sino que debe ser un proceso que vaya conjunto a la propia práctica; mas de labor de capacitación desde afuera hacia ellos, sino como idea del análisis que se hace con los propios compañeros de trabajo y con gente que puede estar especializada en didáctica o en psicología social, etc., pero en la institución de trabajo. Porque por otra parte los centros de capacitación docente tampoco viven la problemática de los lugares donde se hace la docencia. Es decir el lugar dónde se vive la problemática es el lugar dónde está la problemática y no fuera de ella.

Además en este tipo de laboratorios se conjugan tales problemáticas que pues realmente lo que se está analizando en un momento dado es una idealización de una serie de problemas.

Exacto, exacto. Además esa situación grupal genera su propia dinámica. También yo ahí me estoy midiendo como docente con otros docentes y en una situación que no es la mía real, yo maestro del ICH, yo maestro de la facultad de filosofía y letras.

¿Pero a pesar de eso, se puede detectar alguna mejora en la práctica docente que justifique la constancia de esos cursos?

Mira, en lo personal yo no he hecho un seguimiento como para poder ver esto. Hay algunas experiencias que yo podría decir que son positivas; uno puede ver que realmente se generó una necesidad, se generó una preocupación, una línea de formación y esa preocupación se mantiene; y en la medida que hay una

continuidad y mayores posibilidades que una manera de entender la docencia universitaria, una manera de entenderla ideológicamente, entenderla metodológicamente pueda tener vigencia en la práctica educativa. Para eso yo diría bueno, para mí un recuerdo de esto, en el aval de esto sería el hecho de haber trabajado en la facultad de filosofía con un grupo de maestros de un colegio determinado y definir una continuidad en esa línea de trabajo en el siguiente programa de superación académica, y ver que hay maestros que estuvieron en el curso anterior y vuelven al curso para continuar trabajando sobre su programa, sobre cómo plantear las actividades al grupo, sobre el plan de estudio de la carrera, etc. Es que hay situaciones donde en la medida en que en la capacitación docente aflora el conflicto o los conflictos, y el grupo se hace cargo de esos conflictos y elabora un proyecto de acción, podríamos hablar de que la capacitación docente realmente tiene sentido puesto que no siempre un curso de capacitación resuelve. Quizás lo que haga es crear problemas, pero en la medida en que los crea, pero en la medida en que los crea es que hay gente dispuesta a hacerse cargo de los problemas y buscar su solución. Creo que ahí es donde la capacitación docente cumplió realmente su propósito. Yo siempre recuerdo medio en son de broma, pero en realidad bromas aparte, creo que una experiencia de capacitación que rindió sus frutos fue en la universidad de Córdoba, con maestros de una carrera de medicina de química biológicas, donde realmente el curso permitió diferenciar muy claramente la ideología de los médicos. Entonces se armó un curso paralelo, se la cátedra, es decir, había dos programas, entonces el titular de la carrera ni nos saludó a una compañera, Gloria y yo, que ni habíamos cobrado por el curso ni siquiera nos saludó el titular de la carrera que era toda una eminencia cuando nos fuimos. Porque indudablemente el curso permitió que una serie de problemas que había alrededor de la concepción de cómo formar un médico hicieran explosiones, hasta entonces habían estado más o menos tapados estos problemas. De todos modos creo que la continuidad de los cursos es más que todo una manera como las instituciones entienden que debe hacer de la capacitación y porque realmente y porque quizá sea más fácil en términos económicos y administrativos, es decir, en el tiempo se hace un curso a decir, bueno, de tiene un grupo que permanentemente está trabajando en la cuestión de capacitación.

Sí, en términos inclusive económicos, es muchísimo más barato.

También lo otro corre peligro de anquilosarse, es decir, entrar en la dinámica de la institución y entrar en, más una justificación, no digo que sea la panacea pero corre peligro de anquilosarse, de que en algún momento las formas de operar de la institución se convierta en algo tan estatuido que también la propia instancia de poder ser un analista permanente de como está dándose el proceso de enseñanza aprendizaje no se realiza.

Cuándo está en este tipo de grupos, cómo percibe a los docentes? Realmente con las necesidades planteadas por ellos mismos, con una problematización propia, o me mandaron, a ver si aprendo algo nuevo; en general, ¿cuál es el ánimo de estos

grupos?

Bueno, puede variar un poco según sea un curso pedido por los propios docentes a un curso donde se elige a la gente que va a asistir, desde las autoridades, se elige a la gente que va a asistir y creo que eso modifica mucho la situación. Es decir, en qué medida el curso responde a expectativas que surgieron de los propios maestros, hasta dónde se vive como una instancia para obtener un papel más, un documento necesario desde el punto de vista de la calidad docente un certificado más, entonces la situación puede variar mucho de acuerdo de una situación a otra. Creo que el problema básico, en qué medida el docente esté enterado de eso y lo sienta como una necesidad. En qué medida realmente lo mandaron ahí o lo eligieron. En el caso que lo elijan puede verlo como un premio y tener una actitud más abierta, en caso de que lo considero como obligación, como que me lo están imponiendo de alguna manera, su actitud va a ser mucho más cerrada. Yo diría que en general todo situación de capacitación docente es una situación de todos modos de mucha agresión. Mucha agresión porque hay una competencia. Es decir, yo creo que todo mundo se siente un poco médico y un poco maestro y en el caso de un curso de capacitación de maestros, es otro maestro el que viene a decirme a mí, o a explicar, o a indicar, o a dar elementos teóricos sobre algo que yo ya viví. Es decir una situación de capacitación docente es básicamente una situación de mucha competencia, de mucha agresión. El maestro se pone muy competitivo y muy defensivo frente a eso.

La cuestión didáctica me interesa mucho, me refiero a qué líneas didácticas se remite?

Sería la manera de entender la didáctica. Fundamentalmente una línea didáctica que vea el proceso de enseñanza aprendizaje inmerso en un contexto social, es decir, que no podemos hablar del proceso enseñanza aprendizaje sin atender a su inmersión su ubicación en una situación institucional concreta, o social concreta. Que las respuestas que pueden darse desde la didáctica son respuestas que siempre implican un compromiso ideológico, ya sea en una definición curricular, en una definición de programa, en una definición de metodología. Yo entiendo que la didáctica debe conjugar un enfoque interdisciplinario, un enfoque político de la situación y una preocupación de tipo epistemológico para ver con qué categorías, desde el punto de vista desde la conformación de un campo de conocimientos, se está manejando. Es decir, con qué categorías, maneras de explicar, de comprender, de construir una ciencia determinada. No podría hablar de una escuela didáctica; más vale que se trata de entender una didáctica que no desdeña un enfoque en algunos aspectos de tipo, no entiendo que una posición política y no autoritaria tenga ser una posición de absoluta paridad en las relaciones docente alumno, sino roles diferenciados de docente alumno, relacionados en cuanto a construcción del conocimiento. Podría decir que en mi enfoque didáctico tiendo a darle siempre mucha importancia al proceso aprendizaje, mucha importancia a cuales son los procesos de pensamiento, cual es posibilidad de sistematización del

ajeto, cuál es la posibilidad de integración de los elementos, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje implica una reconstrucción cognoscitiva dentro de eso y con elementos tomados de la psicología social desde el punto de vista de la teoría y técnica de los grupos operativos, no como técnicas de grupo operativa necesaria en una situación de aprendizaje, sino para entender el aprendizaje como proceso. En algunas partes de mi área, sobre todo de mi producción escrita de los artículos que he podido hacer, ha estado muy teñida de un enfoque marxista, de inculcación entre teoría y práctica. En este momento me siento en un momento de revisión de algunos elementos. No desde el punto de vista político, sino desde el punto de vista de posibilidad dentro de un proceso de investigación de que la metodología pueda ser tan estrictamente dentro de las líneas de un materialismo histórico y dialéctico. Desde el punto de vista epistemológico, lo siento que estoy en un momento de revisión de ciertas categorías que yo diría hace un par de años me parecían inamovibles. No sé en que medida eso puede revertir en mi enfoque dialéctico.

¿Usted cree que la presencia del pedagogo en estos cursos de formación es necesaria o indispensable?

Depende de que tipo de pedagogo, si es un pedagogo preocupado por los tecnicismos, yo diría que en general es más negativa que positiva su presencia. Depende de cómo haya sido su formación. Me preocupan dos vicios, digamos, de la presencia del pedagogo. Una o dos actitudes. Una, la actitud del pedagogo que cree que tiene la suma del saber porque maneja taxonomía y elaboración de cartas descriptivas, típico tecnólogo educativo que cree que tiene las respuestas y que se trata de trasbascar eso, cuestión que en algunos casos depende de la ideología de los que están en el curso en algunos casos, eso puede ser sentido como muy positivo. En definitiva, no es algo que cuestiona, cuestiones profundas del maestro. En otros casos desata muchas resistencias. Otra actitud, que yo le temo, es la actitud de la crítica de todo el orden establecido, a o todas las situaciones sin respuesta. Muchas veces la actitud se da en criticar, en una actitud ultracrítica, muy ultra diría yo, en términos políticos, que en definitiva deja a los docentes tan desarmados o peor. Compiéronse esquemas sin haber ningún elemento que los regulase. El ser humano no puede soportar una situación así. Es como si uno fuese a una situación terapéutica y le desarmen las defensas que tiene. Pero, quedó sin sus defensas, sin saber realmente cómo se va a conectar con la realidad y sin tener otros mecanismos. Digamos que esas dos situaciones, las dos perfectibles. Creo que es válido un análisis crítico, pero no un análisis destructivo, que no dé elementos de construcción. Es dejar a los sujetos desarmados. De ahí dependería que sea importante o no la presencia del pedagogo.

¿Usted cree que la cuestión de investigación coadyuva a la práctica docente, es necesaria, es posible; o tanto investigación como docencia son caminos distintos?

Yo creo que es importantísimo la investigación. Si hay un problema es precisamente sentir que la investigación es una tarea desvinculado de la docencia. O que el docente por las exigencias que tiene por la cantidad de grupos que atiende, por la serie de cuestiones inmediatas, realmente no tenga tiempo ni posibilidades de formación para la investigación. Muchas líneas, por ejemplo esta línea de la investigación participativa, no sé si sería una solución. Creo que es un poco difícil desdoblarse en quien investiga y quien lleva a cabo una investigación. De todos modos creo que sea necesario que el docente tenga instancias donde la investigación sobre la situación de aprendizaje, le permita retroalimentar su propia práctica educativa. Personalmente no puedo imaginarme un problema de investigación, una cuestión de investigar que no esté vinculada con cuestiones de la práctica educativa. Creo que la práctica educativa es la que genera los problemas, la que requiere la investigación. Es una disociación así de división de trabajo intelectual el que haya por un lado la investigación y por otro lado la docencia. Si creo que debe haber una unidad entre investigación y docencia; y que es la única forma de encontrar realmente respuestas para la práctica educativa, respuestas válidas. No digo para siempre, pero sí válidas con fundamentos y no con base en modas.

ENTREVISTA ALFREDO FURLAN

ANTECEDENTES PROFESIONALES

Yo estudié ciencias de la educación en la Universidad de Torodova, trabajé como profesor (ingresé en la licenciatura) en la misma universidad.

Después de egresado hice varios trabajos que se relacionaban con la parte curricular.

Después cuando llegué a México a comienzos del 76 ingresé a la UNAM y ahí participé en los procesos de cambio del plan de estudios y cumpliendo el rol, coordinando la parte de formación de docentes.

¿Tiene alguna especialidad?

Si, Doctorado en la Universidad de Paris en el año 79-80 y a tesis no hace falta estar allá.

¿En la Universidad desempeña algún rol como docente? Imparte alguna materia?

Si, pero no en Ixtacala sino en C. U. Dicho un taller en la carrera de Pedagogía, doy clases a alumnos de Pedagogía. Participo varias veces al año en cursos con docentes pero como actividad con alumnos imparto como docente.

¿Qué aspectos enfatiza?

Al aspecto cognoscitivo, pero entendiéndolo no como captación de una información sino como el aprendizaje de formas de trabajo intelectual, análisis de textos, comparaciones de textos, críticas de textos. Básicamente la metodología que aplicamos es de análisis de discursos; son el tipo de enfoque que tiene el taller.

¿Cómo se percibe como docente?

Bueno, tengo muchas autoimágenes, es que hay una enorme variedad de situaciones de docencia. Es totalmente diferente de la situación de docencia cuando un grupo de alumnos está en una institución totalmente burocrática donde enfrenta la materia como una materia más en donde han sido acostumbrados a lo largo de varios semestres a no pensar, a no interesarse, simplemente a hacer el trabajo mínimo necesario para calificar entonces, frente a ese tipo de situaciones uno se percibe de un modo diferente que

l trabajar , por ejemplo, con un grupo de profesores que tienen una tarea común sobre la cual se va a hablar; si se trata de profesores que han sido mandados a la fuerza, o que lo hacen por un título o que lo hacen por otras causas, muchas veces no hay ninguna diferencia con los alumnos que acabo de describir. Pero muchas veces sucede que uno puede hacer docencia contando con el interés por parte de los que asisten y con ciertas condiciones institucionales apropiadas como para poder decir que se trabaja como docente.

En las otras situaciones propiamente desaparece el rol docente o es una lucha por tratar de ser docente, dado que no hay docencia posible. En ese tipo de casos, la tendencia es a tratar de abrir discusiones y hacerlas con los alumnos que quieran hacerlas, desinteresándose uno explícitamente.

¿Su imagen se adecuaba entonces al grupo en cierta forma?

No se, sí, que tan pedagógicamente adecuada sea, pero lo cierto es que uno se adecuaba emocionalmente al tipo de actitud que el grupo de gente tiene en función de los rasgos que la institución ha remarcado y ha valorado como los legítimos, es decir, si la institución ha acostumbrado a la gente, a que se base sin estudiar, negociando la calificación, entonces, la gente hace todo un reacomodo para darse cuenta que las reglas del juego que uno quiere desarrollar se basa en un trabajo de construcción por parte de ellos. Entonces frente a la indiferencia por parte de los alumnos mi respuesta es la indiferencia. Ahora, en general trato de rehuir ese tipo de situaciones. Por cierto, como no vivo de hacer docencia sino que tengo una plaza de tiempo completo para investigación y además soy jefe de un departamento entonces hacer docencia para mí es una parte mínima, es más bien un deseo que yo tengo, en ese sentido estoy en una situación de lujo en relación con los demás docentes que tienen que atender por semanas seis o siete grupos. Para mí, yo tengo todo el tiempo del mundo para preparar las clases, es decir puedo llegar con condiciones óptimas. Entonces con mayor motivo el esfuerzo de uno por ahí choca con, la no digamos, la formación previa sino con que tan sólo existiera la disposición, el interés por la clase, lo que pasa es que el estudiante de pedagogía, como básicamente no sabe para que está estudiando pedagogía, tampoco tiene motivos claros para tener que tener un interés. Yo trabajo con alumnos del octavo semestre y los alumnos del octavo semestre que terminan mi curso y egresan. Mi curso junto con otros cursos, des luego no logran formular con cierta claridad qué tipo de práctica ellos suponen que un pedagogo puede hacer. Lo cual habla no de que sean poco capaces individualmente sino que el curriculum de la carrera nmo se preocupa en los términos más radicales por orientar, por ofrecer posibilidades de debate sobre prácticas concretas que los pedagogos concretos hacen. Y se ha dedicado por neutralizar ésta posibilidad de interés. En fin, que la imagen que uno se hace en tanto docente, está muy muy influenciada por el tipo de situaciones en las cuales uno hace docencia.

¿Cuando se plantea "voy a dar una clase" que funciones desempeña; la planea, la investiga, o también depende de la respuesta de los alumnos?

Sí, también los grados de investigación previa, de planificación previa, dependen mucho de la índole de los temas que se traten y el tipo de dinámica de trabajo que se establezca. Por ejemplo: cuando se trata de que yo exponga o cuando me toca presentar un texto, se podría decir que hasta hace algunos años la planeaba, lo que hago actualmente es prepararla; preparar un buen esquema de tema. Pensar en, previamente, si voy a planear una actividad. Pero a la hora de la clase se ajusta, claro, se ajusta en función de la respuesta de la gente porque hay veces que uno supone que de cuatro a cinco cuestiones, preguntas que se proponen, es una la que va a despertar mayor interés. Yo creo que con una buena preparación y con cierto nivel de experiencia en el manejo de situaciones de clase, se puede plantear una buena situación de docencia, sobretodo, cuando uno cree que el trabajo fundamental pasa por el trabajo que el alumno haga, uno como maestro, lo que tiene que cuidar es ser, así como decían los pedagogos clásicos, "un buen modelo de trabajo intelectual"; uno, es decir no como repetidor de cosas que dice otro sino mostrarse uno capaz de producir, capaz de abrir un debate, capaz de abrir polémicas, por lo tanto, para crear polémica tiene uno que tener polémicas en su cabeza, tiene uno que haber pasado también por revisiones de la propia producción. Entonces yo creo que quien mejor puede hacer docencia es aquén que en sí mismo representa lo que en la clase se trata de mostrar como dirección de la formación. Si no pasa lo que pasa clásicamente, que hace gran cosa que no hace nunca jamás. Entonces, yo creo que para hacer docencia a nivel universitario, con jóvenes o adultos, uno pueda hacer docencia con los temas con los cuales ha trabajado, con los que ha desarrollado una producción. Yo creo que eso le da legitimidad al acto de la docencia, le da autoridad, como decían los clásicos.

¿Qué conceptualización tiene del término formación, cómo comprende este concepto?

Concepto muy discutible, además toca casi el problema central de la educabilidad y del poder de educar que un maestro tiene. Bueno, clásicamente formación era una especie de explicitación de lo que quiere decir educar. Dar forma de hombre de acuerdo a lo que la sociedad aceptaba como la forma legítima y válida del hombre que se trataba de formar. Sea el hombre en el sentido general del ciudadano o sea el hombre profesional de una determinada área del quehacer o del saber. Formación indicaba eso, incluir al sujeto en la forma apropiada y prácticamente en ése sentido se hace.

Yo creo que los procesos educativos indudablemente cumplen una función de dar forma. Ayudan a que formas que están socialmente legitimadas sean reproducidas y sean internalizadas por los alumnos, por los sujetos que están en formación. Cuando se forma un profesionista, por ejemplo, indudablemente la

universidad cumple una función de transmisión de los marcos de referencia cultural, científico y técnico que conforman esa profesión; y normalmente se cree que sólo son los marcos científicos y técnicos que, yo el primero que dije, el marco cultural: hábitos, atenuados, modo de pensar. Hay profesiones que remiten a una actividad individual, hay profesiones que remiten a una colectiva o instituciones, pero todo eso se orienta en la universidad o en la institución. Es ilusorio suponer de que esa orientación puede crear algo que la sociedad no acepte como legítimo, como también es ilusorio suponer de que el educador tiene un poder ilimitado para la formación del sujeto. Hay estructuras de la constitución de la personalidad que pasan por ámbitos que no tienen nada que ver con el trabajo de la escuela. Como que la escuela después trabaja sobre esa base. En ese sentido si se restringe y se atende el concepto de formación, se puede decir que la escuela forma o que, se podría decir de otra forma demagógica como se gusta actualmente, es decir que el alumno se forma en la escuela, como si se hiciera a sí mismo, o como decía Freyre, se forma trabajando junto con los demás mediatizado por el mundo dice él.

Bueno yo creo que es ser formado, y se forma, hay toda una función, un aspecto de mimesis que es importante sobre todo en el aprendizaje de ciertos hábitos que precisamente son los más constitutivos, que son los hábitos que van más bien en la esfera del inconsciente. todas las disposiciones por ejemplo, lo que nace a un niño, le permite, como dice Jackson, esperar su turno para hablar. Ese tipo de aprendizaje, soportar que un adulto que no es su padre lo evalúe. Saber soportar que un par de él lo evalúe, saber competir con su compañero por el éxito en el salón. En fin, todo ese tipo de gama de cosas. Claro se pueden aprender en otras instituciones que no sean en la escuela, pues mientras los chicos van a la escuela las aprenden ahí. En ese sentido si forma uno, en ese sentido se puede entender como formación. Hay una institución que implica normas que implican formas, formas de comportarse, de pensar, y en ese sentido se da forma hay una cierta formación.

En la institución donde desarrolla su labor de formación de docentes qué parámetros o qué rasgos específicos toma para desarrollar su labor? Me refiero al considerar la formación como un planteamiento de actualización, superación, de renovación, de innovación, de autoevaluación. ¿Cómo se maneja este concepto a la hora de formar docentes en el nivel superior quienes supuestamente tienen una especialidad?

Sobre ello se ha escrito mucho. Yo, cuando hablaba de formación hablaba de formación de profesionales o en la formación inicial de maestros o en la formación de un niño que va a la escuela primaria como concepto amplio. El problema de un docente universitario queya es sacralizado por la magia sacralizadora del contrato institucional puede vivir en su institución procesos formativos y cual es la índole de estos procesos formativos.

Es decir, yo creo que si los vive ahora los vive generalmente al margen de todo programa formal de formación, es decir, el lugar donde la formación en el sentido de la apropiación de las formas de que el ejercicio de la docencia tiene como posibilidad aparte, en el espacio que la institución determinada es en la misma práctica, que no es sólo la práctica del aula, es el apropiarse, comprender y muchas veces en función de un sinnúmero de conflictos, por eso las reglas del juego de la institución; darse cuenta de que si lo que la institución efectivamente va a lograr es la preparación académica o la fidelidad política. Darse cuenta de que si lo que realmente los alumnos piden es enseñanza o es la negociación de la nota; en fin, yo creo que es en frente a este tipo de demandas en las que el docente va conformando su forma de docente también por supuesto, el docente individual no es un sujeto neutro, cada uno lucha a su modo y cada uno lucha con un interés distinto. En una época, hay un cierto tipo de docentes que tienen el deseo de saber y el deseo por aprender normalmente tiene el deseo por enseñar y bueno, hay muchos docentes que llegan a la institución a buscar una chamba en su profesión y que no les importa más que conservarla pero que hacen lo mismo, pero que su interés vital en absoluto está puesto en la actividad universitaria. Digo todo esto porque lo que uno puede hacer como formador docente universitario, o escudado bajo esta denominación, es ofrecer algunas posibilidades en donde los distintos tipos de personas que conforman esto, que genéricamente e impropriamente se les llama la docencia universitaria, puedan encontrar, según las perspectivas, diversos tipos de oportunidades, o de recibir algún tipo de información técnica, o ilustrarse con todos los problemas de tipo institucional o de reflexionar junto con otros maestros en relación a los problemas de la institución y sus propios o, y esto también se desprecia, ver gente estudiosa alguna vez en la vida. Estar en contacto con gente que también represente un modelo de trabajo intelectual. Y esto representa un dificultad grande para los que nos formamos como pedagogos porque implica aprender a trabajar y además a ser respetuosos de distintas formas de trabajo. Tratar de reflexionar bastante sobre el propio rol de pedagogo, sabiendo que existe la relación de poder. Los pedagogos fácilmente tenemos la tendencia a ofrecer cursos de formación en donde se trata de traer al maestro sacándolo de su práctica y de los referentes de su práctica, traerlo de territorio donde se constituye una lógica abstracta de tipo didáctico o de teorías pedagógicas en donde el maestro no encuentra un lenguaje que le permita hablar sobre su experiencia práctica como docente. Eso es en parte un vicio, un defecto de los modos como se han construido los discursos pedagógicos, pero también es un caso que se juega en la perspectiva de trazar la raya de un saber que el pedagogo si domina y el maestro no, entonces esto salió se derivó de que los profesores por ahí se complacen en ver gente que sabe trabajar intelectualmente, entre el saber trabajar intelectualmente está el poder mirar con respeto los distintos campos de trabajo y entender que cada uno de los campos de saber tiene una estructura propia sus problemas propios, sus conceptualizaciones propias, mostrarse con la selectividad suficiente como para no reducir todo a un verbo para

meterlo a un objeto. Entender que cada campo de profesionales y de saberes tiene su especificidad y saber entender con toda la humildad lo que esto significa, el tener que hacer un esfuerzo para aprender lo que otros ya saben. Entonces todas estas cosas se pueden relacionar a la tarea de la formación.

La pregunta inicial era ¿en qué parámetro?

Bueno, normalmente, cuando se puede, porque no siempre se puede, la tendencia que nosotros tenemos para plantear la formación es tratando de ligarla a las tareas normales de la docencia. Tratar de hacer situaciones de formación ligadas a la actividad normal del maestro que no implica salirse ni ponerse a un lado de la actividad del maestro. Entonces, al hacer cursos o eventos de este tipo uno puede saber, sin necesidad de hacer una encuesta, acerca de si los maestros les resulta significativo lo que en el evento llamado de formación de maestros.

¿Qué se imparte en éstos cursos?

Bueno, depende de... hay una gran variedad de situaciones. Lo clásico, es introducción a la didáctica que implica algunos elementos de programación, de manejo de trabajo de clase.

Aspectos de evaluación, también hay actividades que se ligan a procesos de desarrollo de curriculum de cada carrera ahí hay más variedad porque hay veces que se plantean cursos con orientación de tipo epistemológico o a veces con orientación de tipo sociológico, cuando se trata de eventos con un cierto nivel de programación y muchos casos se trata de discutir con los maestros las cosas que él está haciendo, sin un programa específico de discusión sino más bien en siguiendo las cosas que para los maestros resultan más significativas y ahí hay una enorme variabilidad de cosas, sí, porque hay maestros que no son muy sensibles a la no respuesta de sus alumnos, hay otros maestros que están muy preocupados por la organización formal de su materia o sus materiales, hay otros que son sensibles al acto de la evaluación y a los problemas éticos que, al de su ejemplo, vaya. He mencionado sólo algunos, pero hay una amplia gama de pkuertas entradas a la chamba de maestros.

¿Ahora, usted, con su experiencia en el campo de formación de docentes, emplea alguna técnica en éstos cursos, o simplemente se planean de acuerdo a las necesidades de cada maestro, de cada grupo, o de cada institución, van etiquetados con el emblema de la institución, en la UNAM se hace algo distinto a lo que se hace en la UAM ?

No, bueno, si hay técnicas, pero más que técnicas hay concepciones distintas de la formación de profesores y estilo de trabajo distinto. Dentro de la UNAM varía mucho la forma de una parte a la UNAM a otra, a lo que aludía recién es a la forma en que se trabaja en Iztacala. Ahora, hay instituciones donde se tiene un estilo específicamente restringido al dictado de taller

discurso. Y, por ejemplo, el caso CISE que no tiene contacto con poblaciones fijas de docentes, como es el caso nuestro. Nosotros somos parte de la escuela donde se hace la docencia, donde están los maestros y donde el maestro vive en el conjunto de los problemas institucionales. entonces, para nosotros es imposible sustraerse a los problemas institucionales, en cambio, para los organismos que son dictadores de cursos, pueden permanecer totalmente indiferentes a los problemas que el maestro vive en su institución, o si los toma, los toma como un tema de "charla" dentro del curso pero no como un problema por atacar juntos. Nosotros estamos identificados con la institución (énfasis) y la gente nos conoce también, sabe no nos podemos escurdir en la magia del curso. cuando uno llega a un curso de formación docente y nadie lo conoce a uno, si uno se logra echarse un buen rollo el primer día, ya con eso la hizo, lo logra, en cambio, ahí, los maestros tienen, han tenido años para darlo y saben quien la hace y quien no la hace. entonces como que el respeto no depende de ninguna magia que pase por llevar a los maestros algún lugar rodeado de verde y fuera de su área de trabajo. Ahí la legitimidad de uno como formador se tiene que sustentar todos los días, en una vida compartida de institución, que muchas veces hace que uno esté sentado al lado del maestro peleándose contra todos, entonces, por esto no se puede decir que el problema sea de distintas técnicas, son situaciones distintas y concepciones distintas.

¿Cuándo comenzó a forjar este tipo de programas de formación, debido a qué necesidades surgió?

Básicamente en función de dos tipos de necesidades. Una: una necesidad proveniente de que Iztacala se creó en forma muy rápida y con gente que no tenía ni la más mínima preparación para hacer docencia, más allá que el haber sido alumnos de una carrera universitaria y no necesariamente buenos alumnos. Entonces, la necesidad primera era dar algún tipo de orientación a gente que no tenía la más mínima idea de lo que era impartir clase, más allá de haberla recibido, lo cual es una experiencia básica, nada despreciable pero que en ese momento no se consideraba suficiente. Y la segunda necesidad fue que al cambiarse los planes de estudio y pasar al sistema modular como en Iztacala, se planteó también una metodología de trabajo docente más complicada que la habitual, para lo cual se esperaba que el docente se formase específicamente, eso planteó una necesidad adicional. Esas son las dos bases.

¿A los formadores qué se les exigía, algún conocimiento especial, el que fueran pedagogos?

Básicamente que tuviésemos un dominio de las cuestiones didácticas. Sin embargo, la mayoría de los formadores nos formamos ahí, era casi excepcional de que alguno de nosotros viniera con alguna capacitación previa para esto. La inmensa mayoría de la gente la primera que se enfrentó a un maestro en plan de formarlo, fue en Iztacala. Yo había tenido la posibilidad de trabajar antes pero tenía, digamos, no más de tres

años de experiencia y era el que podía mostrar una experiencia previa, plantear algo nuevo. Casi nadie más, además, la formación que ofrecía los planes de estudio para pedagogos o psicólogos para nada garantizaba el tipo de cosas que tiene que saber un formador. Entonces lo que se pedía para entrar es que tuviera los créditos académicos suficientes y que fuese mínimamente listo, es decir, que no fuera definitivamente estúpido.

¿De alguna manera, el hecho de que usted siga desarrollando esta labor es porque usted justifica la necesidad de que exista un programa de formación de docentes?

Bueno yo creo que es importante que todas las instituciones universitarias tenga un programa de formación de docentes. Sobre todo porque hoy es definitivamente utópico imaginar que las cosas pasen como pasaban en las universidades tradicionales, no. Que eran más elitistas y que estaban integradas por un personal docente que consideraba todo un honor hacer docencia y que trataba de justificar.

Actualmente no existen más este tipo de instituciones salvo una élite que normalmente se dedican a impartir clase a nivel de posgrado. Casi no existe ya esto a nivel de licenciatura salvo horribísimas excepciones que yo no diría que son de instituciones, sino más bien de cierta gente de la institución. Es decir, actualmente el nivel de burocratización de la docencia universitaria a nivel licenciatura es espantoso. Y por otra parte, la posibilidad de acceder a ser maestro universitario también es muy amplia, o era por lo menos en el tiempo del petróleo cuando el barril costaba 30.00 dólares. Ahora, sigue el tiempo del petróleo, pero cuesta menos, pero está difícil. Pero creo que con las características que tiene actualmente las instituciones universitarias que están integradas por gente que tiene pésimos hábitos de trabajo académicos, yo creo que sería irresponsable de decir que más bien valdría la pena de suspender. Lo que se creó es que hay que encontrar las formas de que los programas de formación docente se autogestionen por parte de los propios docentes. Es decir que no respondan a programas burocráticos del gobierno de la institución, que tengan el apoyo del gobierno de la institución, pero que sean muy respetuosos de las demandas de que los maestros en debate se plantean. Es decir, creo en la necesidad de mantener un programa de formación docente pero no un programa impositivo, impuesto por iluminados, ya sea por sabidurías exquisitas o por el poder institucional. Creo que la gente que puede arrogarse el saber más de esto lo que puede hacer es plantear su posición y someterla al debate y la gente que quiera, como funcionario, favorecer esto, su actitud básicamente es de apoyar la iniciativa, más que de sentarse a fabricar planes fantásticos, capacitación que después los docentes desconocen.

¿Qué objetivos primordiales se plantea, como formador de docentes?

Bueno, el primer objetivo que uno se tiene que plantear es el ser aceptado por los docentes. Te parece poco ético, pero es la verdad si uno no logra adquirir una cierta legitimidad frente a los docentes lo demás no sirve para nada. Salvo que se produzca la rara situación de que precisamente la autogestión de los maestros surja en contra de uno. Esas son cosas que en las épocas de crisis y de movilización de masas en la universidad por ahí suceden, no? Yo he visto y me tocó vivir, como alumno y como maestro situaciones de movilización política de los alumnos de movilización política de tipo grilla, sino de movilización donde se debatían banderas tales como: la libertad. Entonces, a mí me tocó ver e incluso participar donde se combatía con un profesor en función de discutir un programa, no una nota. Que es el ámbito al cual la burocracia ha condenado el debate que el alumno hace. No, a discutir la orientación de un programa.

Para poder discutir la orientación de un programa los alumnos estaban obligados a poder justificar en una discusión nacional, hasta donde se pudiese, digamos, si el fracaso de uno o si el rechazo al planteamiento que uno hace es un rechazo académico, consciente, bueno, qué bueno sería fracasar así, ser objeto de repulso pero que abra la puerta a un proceso de formación y de debate sólido. Como normalmente esto no sucede y como además uno chamea como formador, entonces hay que cuidar la chamba. Si la primera meta que uno se establece es poder establecer un nivel de diálogo legítimo con los profesores. Si uno lo logra, puede plantearse una segunda meta y es que los profesores quieran abrir su ámbito de preocupaciones a uno como formador. Si uno no legitima su presencia ahí, en términos de ser alguien y dueño para un diálogo tampoco los docentes van a abrir a algún problema, es decir, se van a escudar en el repertorio clásico de problemas en los cuales cualquier docente se va a ocultar. Preguntas tales como cómo hacer para que los alumnos pongan atención o se interesen en la materia, sobretudo en aquellos que han sido evangelizados por la tecnología educativa, normalmente más que preguntar cosas para medir qué tanto sabe el docente que está de formador y que se para al frente.

Cuando uno logra sortear ese sistema de mediciones, puede lograr que se abra un diálogo. Después de estas dos primeras metas, lograr la validéz y el diálogo, yo creo que las metas que siguen dependen de los temas y de las circunstancias que rodean el diálogo, no es lo mismo docentes que tienen un alto nivel de angustia por una situación institucional, o presión; a docentes que tienen toda la libertad del mundo y no saben que hacer con ella. Entonces, varían totalmente las circunstancias. No es lo mismo docentes que dominan con mucha intensidad, interés y riqueza el contenido, a docentes que ni siquiera tienen la más mínima idea de los temas que está dando. Pero eso depende del tipo de diálogo que los docentes plantean, de eso dependen las metas que uno pueda plantear.

¿Ahora, justifica usted la presencia del pedagogo en los cursos de formación?

Lo que voy a decir ahora es un poco paradójico. Yo soy pedagogo, por lo tanto el decir que es necesario que sea pedagogo es una especie de defensa profesional. Sin embargo, tendré que hacer una precisión. Para quien es, en primer lugar, útil la participación del pedagogo en este tipo de eventos, es para el propio pedagogo. Para poder encontrar un terreno en el cual se enfrente cabalmente en determinada forma de aparición de los problemas educativos. Yo creo que primer lugar y dado como están las cosas, dada la carencia de pedagogos con formación, si yo sostengo públicamente la necesidad de que haya pedagogos, es porque creo que a los primeros que les hace falta es a los mismos pedagogos. Es una incógnita saber si la presencia del pedagogo es útil a los maestros, y eso depende del tipo de enfoque personal y de actitud. Sobretudo, que el pedagogo tenga en relación. Si va el pedagogo a refregarle al maestro un saber que no tiene, yo creo que lo mejor que se podría hacer es eliminar esa clase de pedagogos de los cursos de formación. Si los pedagogos van a problematizar y a buscar que esa problematización tampoco llegue a callejones sin salida, aunque muchas veces haya cosas que no se puedan resolver prácticamente, hay cosas que pueden dar origen a una buena investigación. Si la gente va a problematizar, a problematizarse, a escuchar si un pedagogo es capaz de hacer eso, entonces sí, porque podría cumplir un rol que en las instituciones no existe por la burocratización, por las fuerzas de poder. De algún modo el pedagogo puede ocupar un lugar privilegiado en la institución, puede estar en un lugar en la institución, donde esté tanto al lado de los maestros como también al lado de las autoridades o de los alumnos. Puede de algún modo, si es que se esfuerza por ello... tiene que luchar contra su propia formación para poder hacer eso, porque la formación del pedagogo lo lleva naturalmente a ser él.

A N E X O