



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN**

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA DE JESÚS MONTOYA OBESO

TUTORA:

DRA. ANITA CECILIA HIRSCH ADLER

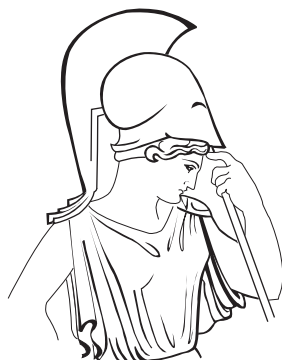
COMITÉ TUTORAL:

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN

DR. GABRIEL JORGE MENDOZA BUENROSTRO

DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ

DRA. ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA



MÉXICO D.F. 2012

ÍNDICE

DEDICATORIA	7
AGRADECIMIENTOS	8
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
PRESENTACIÓN GENERAL	12
ALGUNOS SUPUESTOS INICIALES	12
MOTIVACIONES PERSONALES	13
FUENTES CONSULTADAS	14
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	15
ALCANCES Y LIMITACIONES	17

PRIMERA PARTE:

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO I. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	20
I.1 Planteamiento del problema	22
I.2 Problema principal que motiva la investigación	23
I.3 Marco teórico	24
I.4 Antecedentes	27
I.5 Justificación	29
I.6 Objetivos	29
I.6.1 Objetivos generales	30
I.6.2 Objetivos específicos	30
I.7 Método	30
I.8. Metodología	32
 CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL Y METODOLÓGICO	 33
II.1 Las universidades privadas en México	33
II.2 Las universidades católicas en México	35
II.3 La Universidad Intercontinental	37
II.4 Apartado metodológico	39
II.5 Rasgos de la muestra	42
II.6 Descripción del cuestionario	45

SEGUNDA PARTE:

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO III. CATEGORÍAS CONCEPTUALES EN TORNO A LA IDENTIDAD DOCENTE 50

III.1 Análisis en torno al concepto identidad	55
III.2 La identidad profesional y la identidad docente	67
III.3 Modelos de identidad docente	76
III.3.1 El docente como misionero	77
III.3.2 El docente como funcionario público	78
III.3.3 El docente como técnico	79
III.3.4 El docente como profesional	80
III.4 Trayectorias del análisis de las identidades	81
III.5 El docente en la historia de México	81

CAPÍTULO IV. ALGUNOS ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE 92

IV.1 La formación docente para Gilles Ferry y Bernard Honoré	97
IV.2 Los significados de la formación docente para Paulo Freire	104
IV.3 Las perspectivas de la formación para Ángel Pérez Gómez	107
IV.4 Hugo Zemmelman y su concepto de formación docente	110
IV.5 Henry Giroux y la formación de docentes reflexivos	116

CAPÍTULO V. LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE 121

V.1 La formación ética docente	122
V.2 La formación ética del docente universitario	128
V.3 Los sentidos y funciones del aprendizaje ético	134
V.4 Los contenidos éticos de la formación docente universitaria	139
V.5 Los roles de los docentes desde la formación ética	142

CAPÍTULO VI. LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO 147

VI.1 La formación docente en América Latina	154
VI.2 Antecedentes de la formación docente en México	160
VI.3 Políticas actuales sobre la formación docente en México	166

CAPÍTULO VII. ESTADO DEL ARTE SOBRE IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE 176

VII. 1 Semblanza de algunas investigaciones sobre identidad	178
VII. 2 Semblanza de algunas investigaciones sobre formación	184

TERCERA PARTE:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO VIII. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	193
VIII.1 Perfil de estudios de los docentes	196
VIII.2 Desarrollo de la actividad docente	196
VIII.3 Necesidades de formación docente	203
VIII.4 Visiones del quehacer docente	204
CAPÍTULO IX. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	213
IX.1 Análisis de las categorías derivadas del desarrollo de la actividad docente	214
IX.2 Percepciones y apreciaciones sobre la formación docente	227
IX.3 Percepciones del quehacer docente	230
IX.4 Repensar el quehacer docente	240
IX.4.1 Formación voluntaria y formación obligatoria	242
IX.4.2 Formación para la docencia y para la investigación	248
IX.4.3 Responsables y contenidos de la formación	249
IX.5 Planes de formación según periodos	251
IX.6. Evaluar la formación docente	251
CONCLUSION ES	253
BIBLIOGRAFÍA	265
ANEXO	279

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

CAPÍTULO II

CUADRO II.1. NÚMERO DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL POR ÁREA DE ADSCRIPCIÓN	43
---	----

CAPÍTULO VIII

GRÁFICA VIII.1. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO	193
GRÁFICA VIII.2. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR UNIDAD DE ADSCRIPCIÓN	194
GRÁFICA VIII.3. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN NÚMERO DE HORAS DE CONTRATO	196
CUADRO VIII. 1. FORMAS EN QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN DE SUS ALUMNOS EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS	197
CUADRO VIII. 2. FORMAS EN QUE CONTRIBUYE A QUE SUS ALUMNOS DESARROLLEN CAPACIDAD CRÍTICA Y CREATIVA EN SUS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	199
CUADRO VIII. 3. ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE	200
CUADRO VIII. 4. EVALUACIÓN DE SU PROPIO DESEMPEÑO COMO PROFESOR(A) UNIVERSITARIO	200
CUADRO VIII. 5. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTA EN EL AULA	202
CUADRO VIII.6. ¿POR QUÉ ELIGIÓ TRABAJAR COMO DOCENTE?	204
CUADRO VIII.7. ¿QUÉ ASPECTOS DE SU QUEHACER DOCENTE LE GUSTAN MÁS?	204
CUADRO VIII.8. ¿QUÉ ASPECTOS DE SU QUEHACER DOCENTE LE DISGUSTAN MÁS?	205
CUADRO VIII.9. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARTA USTED LA FORMACIÓN DOCENTE?	207
CUADRO VIII.10. ¿QUÉ RELACIÓN ESTABLECE USTED ENTRE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO Y EL EJERCICIO DOCENTE?	208
CUADRO VIII.11. ¿QUÉ FUNCIONES Y TAREAS DEBE CUMPLIR UN DOCENTE UNIVERSITARIO?	209
CUADRO VIII.12. FRECUENCIA CON LA QUE SE REÚNE CON OTROS DOCENTES DE SU UNIDAD ACADÉMICA	209
CUADRO VIII.13. ¿QUÉ VALOR Y SIGNIFICADOS TIENE PARA USTED EL TRABAJO DOCENTE?	210
CUADRO VIII.14. ¿QUÉ CONTENIDOS DE FORMACIÓN DOCENTE DEBE BRINDARLE LA UIC?	211

CAPÍTULO IX

GRÁFICA IX.1. ¿LES DA A CONOCER A SUS ALUMNOS LA RELACIÓN DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTE CON EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA	215
GRÁFICA IX.2. FORMAS EN QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN DE SUS ALUMNOS EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS	216
GRÁFICA IX.3. FORMAS EN QUE CONTRIBUYE A QUE SUS ALUMNOS DESARROLLEN UNA CAPACIDAD CRÍTICA Y CREATIVA EN SU ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	217
GRÁFICA IX.4. FORMAS DE EVALUACIÓN MÁS FRECUENTES EN EL AULA	218
GRÁFICA IX.5. EVALUACIÓN DE SU PROPIO DESEMPEÑO COMO PROFESOR(A) UNIVERSITARIO	219
GRÁFICA IX.6. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE HA ENFRENTADO EN EL AULA PARA QUE SUS ALUMNOS LOGREN EL APRENDIZAJE	220
GRÁFICA IX.7A. CONOCIMIENTOS QUE NECESITA DESARROLLAR EN SU ACTIVIDAD DOCENTE, ASÍ COMO LO QUE USTED YA DOMINA	223
GRÁFICA IX.7B. CONOCIMIENTOS QUE NECESITA DESARROLLAR EN SU ACTIVIDAD DOCENTE, ASÍ COMO LO QUE USTED YA DOMINA	223
GRÁFICA IX.8. RAZONES POR LAS QUE ELIGIÓ LA ACTIVIDAD DOCENTE	231
GRÁFICA IX.9. ASPECTOS QUE LE GUSTAN MÁS DEL QUEHACER DOCENTE	232
GRÁFICA IX.10. ASPECTOS QUE LE DISGUSTAN MÁS DEL QUEHACER DOCENTE	233
GRÁFICA IX.11. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE	234
GRÁFICA IX.12. RELACIÓN QUE LOS DOCENTES ESTABLECEN ENTRE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO Y EL EJERCICIO DOCENTE	234
GRÁFICA IX.13. PRINCIPALES FUNCIONES QUE DEBE REALIZAR UN DOCENTE	235
GRÁFICA IX.14. FRECUENCIA DE REUNIONES CON MIEMBROS DE SU UNIDAD ACADÉMICA	236
GRÁFICA IX.15. VALOR Y SIGNIFICADO DEL TRABAJO DOCENTE	236
GRÁFICA IX.16. CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE DEBE BRINDAR LA UIC	237

DEDICATORIA

A TRIANA

**MI OASIS,
MI PEPITA DE ORO,
MI PLUMITA DE QUETZAL**

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación no hubiese podido ser elaborada sin la asesoría, la tutoría y el auxilio incondicional de personas que a lo largo de mis estudios de doctorado me guiaron y orientaron en todo lo que tuvo que ver con mi formación como estudiante y aprendiz de investigadora.

Agradezco a:

La UNAM, mi casa y mi refugio, por transformar las utopías en sueños y los sueños en realidades. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su apoyo para la realización de mis estudios y de esta investigación.

Mi tutora la Dra. Anita Hirsch Adler por el gran interés porque hiciera un buen trabajo de investigación. Sus constantes reprimendas, matizadas siempre por una afectuosa comunicación, me hicieron ver la importancia de pensar y repensar el trabajo cualitativo que sustenta la formación de todo investigador. A sus clases asistí siempre deseosa de sus serios, profundos y comprometidos comentarios.

La Dra. Edith Chehaybar y Kuri, por su incondicional ayuda y sus amplios conocimientos en materia de formación docente compartidos a la hora y en el momento que se lo solicité. Su permanente convocatoria a actualizarme me movilizó para querer estudiar el doctorado. Como docente, tutora y amiga, gracias de nuevo. Siempre estarás en mi corazón.

El Dr. Mario Rueda Beltrán por las aportaciones hechas con sus conocimientos y experiencia en el campo de la evaluación docente, por la lozanía y frescura de sus comentarios y sobre todo por su gran apertura y empatía.

El Dr. Gabriel Mendoza Buenrostro porque a lo largo de estos años me ha acompañado en mi formación con sus comentarios y sugerencias profundamente críticas y reflexivas. Por una profunda amistad aderezada de críticas constructivas las cuales han culminado momentáneamente con este proceso de investigación.

La Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez por sus pertinentes comentarios y correcciones en materia del manejo y precisión del lenguaje escrito y hablado. Con su acompañamiento en nuestros cursos de doctorado aprendí en muchos temas alusivos a la formación de migrantes.

La Dra. Concepción Barrón Tirado por su destacado trabajo como coordinadora del posgrado de pedagogía. Su apoyo incondicional me ayudó a resolver problemas gestoriales como nadie lo hubiera podido hacer.

A mis docentes del doctorado, siempre dispuestos a escuchar mis preguntas constantes sobre lo que ellos conocen y manejan mucho mejor que yo, en forma y en contenido.

A mis compañeros del doctorado, que además se convirtieron en mis amigos, sensibles, comprensivos, generosos y empáticos con el quehacer del alumno, del docente y del entorno que rodea a quienes enfrentamos todos los días las vicisitudes de la tarea en el aula.

A todos mis alumnos, leales y generosos que han contribuido a que mis aprendizajes se hayan podido consolidar gracias a su empeño y compromiso.

A mi madre y hermanos quienes me han acompañado en los momentos difíciles y dolorosos que forman parte de esta sinuosa vida, así como en los más gratos e irrepetibles como el presente en que cierro un capítulo muy valioso de mi formación.

A todos mis amigos. Por fortuna son muchos y agradezco a todos a aquellos que la vida nos unió significativamente y, aunque el tiempo y la distancia nos han separado, forman parte de mi vida. Los de Culiacán, Mexicali, Cuernavaca, Monterrey, Madrid, Roma, San José, Los Ángeles, Bogotá, Toronto, Bruselas y por supuesto los de esta ciudad que me adoptó desde hace muchos años y por la cual me considero chilanga.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es indagar en algunos factores que intervienen en la construcción de la identidad docente y su relación con las formas en que se concibe y valora la formación en el marco de una institución de enseñanza, reconociendo que dicho proceso no es lineal pues intervienen elementos diversos de carácter social, político e institucional los cuales determinan de manera específica las formas en que dicha identidad se construye.

En los factores institucionales se reconfiguran características de género, de edad, del perfil profesional, de la filosofía institucional sobre la formación docente y otros. Se hace necesario entonces definir a la profesión tomando en cuenta aspectos sociopolíticos, económicos e históricos en los que ésta se desarrolla, así como el ámbito específico de trabajo en el que esté inserta. En nuestro caso en particular estaremos hablando de la docencia como actividad profesional y más concretamente, estudiaremos la profesión y profesionalización de la docencia en el marco de la Universidad Intercontinental y de las formas en que ésta se ha constituido y entrelazado con la formación de los docentes.

Relacionamos el término profesionalización con varios aspectos de la vida en el aula y de la institución académica como: tiempo de dedicación a la actividad docente, o sea, número de horas clase, cursos de formación docente, dedicación al posgrado, compromiso con la vida institucional y con otras instituciones y participación en equipos de trabajo.

El proyecto de investigación se dirigió a un grupo de docentes de la Universidad Intercontinental. En la primera etapa se elaboró el marco teórico correspondiente, estableciendo los fundamentos señalados anteriormente en torno a la profesión, profesionalización de la docencia, identidad y formación docente.

Se diseñó un cuestionario partiendo de las opiniones de los profesores sobre sus necesidades de formación, entre varios temas. Finalmente se analizaron e interpretaron los datos obtenidos de la investigación.

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas la figura docente ha generado un amplio interés entre los estudiosos del tema. Se ha investigado quiénes son los docentes de los distintos niveles de enseñanza como la superior, básica, media y media superior y del posgrado. Desde ámbitos teóricos distintos se ha analizado la identidad docente, la formación docente o su historia y se han hecho importantes aportes para conocer mejor la figura de los docentes en sus diversos espacios de ejercicio profesional.

A partir de mi experiencia laboral en la Universidad Intercontinental, me interesé por estudiar la identidad y la formación docente en un ámbito institucional específico. En 2002 ingresé en la UIC en la entonces Facultad de Pedagogía y dos años más tardese me invitó a colaborar con el Programa Institucional de Formación Docente. Algunos años antes se había diseñado ahí un Diplomado en Docencia para la comunidad académica el cual tuvo poco éxito. Fue después, en 2004 que fui la responsable de su difusión y promoción lo promoviera en las Unidades Académicas. Algunos docentes se inscribían al diplomado o a alguno de sus módulos poco convencidos de su utilidad, ya fuera porque su coordinador se los exigía o por desinterés personal. Sin embargo, en otros casos había un claro interés por ampliar su formación. Al concluir los cursos, los profesores involucrados destacaban el valor de la formación docente e incluso, expresaban el antes y el después en su trabajo académico. El contacto con los profesores, rico en visiones y perspectivas de vida en el aula y en la universidad me motivó para buscar indagar sobre sus identidades, individuales y profesionales. Las preguntas iniciales fueron pocas pero después se multiplicaron: ¿quiénes eran esos los docentes?, ¿cómo construían su identidad profesional?, ¿qué importancia tenía para ellos la actividad docente y su formación?, ¿qué aspectos determinaban su permanencia en la docencia?, ¿qué factores contribuían para la construcción de su identidad docente?, ¿cuáles habían sido sus trayectorias al interior de la institución?, ¿cómo se han formado y se siguen formando para la docencia dentro de la misma? El trabajo es un estudio de corte cualitativo-cuantitativo que explora en las visiones de los docentes de la UIC sobre la formación docente, su rol como docentes, así como los aspectos y áreas del quehacer docente en las cuales ellos consideran que requieren formación y actualización.

PRESENTACIÓN GENERAL

En las últimas décadas la formación docente ha sido tema frecuente de diversas investigaciones, en algunos casos con la intención de determinar las fallas y dificultades de la práctica docente, en otros, con el propósito de diseñar un perfil profesional acorde con los diversos contextos en los que esta se desarrolla. A partir de nuestra investigación, proponemos el análisis reflexivo, así como el diseño de modelos de formación docente caracterizados por el dominio de conocimientos, determinando las diferencias que se generan entre la formación y la práctica docente.

En este proceso se suelen destacar dos campos de formación docente, la que se realiza en las instituciones formadoras, a la cual se le ha denominado formación inicial, orientada a los profesores normalistas que ejercerán en el ámbito de la educación básica y media superior, y el segundo, llamado de formación continua o de desarrollo o perfeccionamiento profesional.

Es sobre el segundo campo que versa nuestro estudio, destacando como primera tarea la necesidad de integrar los contenidos o grupos de saberes de la formación según la disciplina profesional de origen del docente, así como el área de enseñanza en la que se desarrolla. En este proceso inicial consideramos pertinente desarrollar didácticas especializadas de cada campo de conocimiento.

ALGUNOS SUPUESTOS INICIALES

En la búsqueda de literatura disciplinar, encontramos un vacío de contenidos temáticos agrupados en lo referente a líneas de investigación, corrientes y modelos teóricos. Hace falta por ejemplo, una didáctica de la pedagogía, una didáctica del derecho, de la filosofía, de la psicología, de la sociología, de la psicología, del cine, de la ingeniería y de muchas otras formulaciones especializadas que auxilien a los docentes universitarios para un mejor ejercicio en el aula. Los centros de formación deben considerar a la didáctica como una herramienta inicial de apoyo al ejercicio docente. Se requiere una experiencia profesional amplia, actitud reflexiva,

habilidades tutoriales, estudios de posgrado, lo cual lleva a la tarea de definir y dar identidad y estabilidad profesional a la figura del formador.

Las instituciones de educación superior privadas suelen contratar a sus docentes como expertos en la disciplina profesional pero también como conocedores de las herramientas para enseñarla. La formación como una tarea regulada y planificada desde la institución de enseñanza no suele ser vista o pensada como prioritaria. Asimismo, la formación para el docente es aquella que, la mayoría de las veces es brindada por la institución para un mejor ejercicio del acto de enseñar. Las distintas formas en que el docente valora su propia formación están en muchos casos relacionadas con las configuraciones identitarias de sí mismos. Formarse vendría a ser lo mismo que ser formado por el otro, por lo que la institución le da para configurarse en otro docente, el que sabe más o mejor, transformando su identidad en una nueva, fusionada con ese otro colectivo, el de los otros docentes.

La formación se convierte en un nuevo e importante elemento identitario, con diversos niveles y maneras de valoración, según el lugar en el que se está dentro del espacio académico, pero cobrando un lugar relevante e indisoluble con el ejercicio docente.

MOTIVACIONES PERSONALES

Las razones personales que motivaron la elección del tema para esta investigación tienen que ver por un lado con mi tesis de maestría, y con mi experiencia laboral en la UIC. Durante mis estudios de licenciatura establecí un contacto muy cercano con algunos de mis profesores, quienes habían participado en el movimiento estudiantil de 1968. En la división que había entre mis compañeros de clase y ellos, yo me sentía desarraigada de mi generación por los valores que en ella permeaban, valores culturales, políticos e ideológicos, pero muy separada de la de mis docentes que venían de otra época y otro contexto sociocultural y político. Desde ese momento me interesó saber quiénes eran los profesores universitarios, o por lo menos, los míos. Pero no fue sino hasta que cursé la maestría en el Departamento

de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/IPN, que intenté resolver parte de mis dudas sobre la identidad de los mismos.

Dicha investigación me abrió un camino a la exploración sobre la figura del docente universitario, respondió a muchas de mis preguntas y generó muchas otras las cuales motivaron el deseo de desarrollar el presente trabajo. Aprovechando el tiempo y las experiencias vividas con docentes en la UIC, me propuse responder a las dudas que a lo largo de mis años de docencia se habían suscitado, convencida de que respondería de nuevo a algunas y se abrirían nuevas brechas para seguir explorando en el tema.

FUENTES CONSULTADAS

Las fuentes consultadas para la elaboración de esta investigación se agrupan en cinco temáticas: 1) identidad; 2) identidad docente; 3) historia de la formación docente; 4) formación docente y, 5) ética docente. Sobre el formato de las fuentes, se revisaron libros, revistas, enciclopedias y diccionarios.

En la temática alusiva a la identidad se revisaron autores como Brubaker, R. y Cooper, F. (2001); Day, Ch. (2006); Dubar, Claude (2002); Escalera Reyes J. (1995); Esquirol, Josep, M. (2005); Giddens, Anthony (1995); Gruner. G. (1991); Nebbia, Ángel F. y Mora, Martín. (2006), entre otros; Vasilachis de Gialdino, I. (2003). Troccello, María Gloria (2004); Ricoeur, P. (1996) y Tardif, Maurice. (2004), entre otros. En lo referente a identidad docente están: Birgin, A. (1999); Cole, A. L., Knowles, J. G. (1993); Ferrerers P. V.S. (1994); García G. Carmen (2008); Gros B. y Romañá, T. (1995); Lang, V. (2005); Pérez Gómez, A. I. (2004); Tenti, F. E. (comp.) (2006) y Zabalza, M.A. (2004).

Sobre historia de la formación docente se ubicaron a autores como: Arnaut, A. (1998); Alighiero, Manacorda M. (1992); Balboa, M. Marco A. (1998); Curiel M., Martha Eugenia (2001); Franco, J. (2008); Sahui, M. José A. (2007) y Solana, F. et al. (1982). En lo referente al cuarto tema se revisaron a los siguientes autores: Achilli, E. (2000); Chehaybar y Kuri *et al* (1996); Davini, Ma. C. (2001); De la Cruz

Tomé, M. A. (2003); Díaz O. Ma. Elena y Gallegos, V. Rodrigo. (2002); Duhalde, M. A. (1999); Ferry, Gilles (1991); Honoré, B. (1980); Imbernón, F. (2007); Liston, D. P. y K. Zeichner, (1993); Mendoza, V. J. (2009); Murillo, O. Laura. 2007 y Schön, D. (1992).

En lo referente a ética docente se revisaron autores tales como: Altarejos, F., et al. (1998); Bádenas de la Peña, P. (1990); De la Cruz Tomé, M. A. (1994); Hirsch Adler, A. (2006); Hortal, A. (1994); Kepowicz, M. B. (2007); Núñez C. L. (1994); Román, B. (2001).

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura capitular de nuestra investigación se dividió en tres partes. La primera denominada Estrategia Metodológica, está conformada por dos capítulos. En el primer capítulo al que titulamos, Preguntas de investigación, se presentan y desarrollan las preguntas que nos guiaron y se agruparon entre las que constituyen el marco teórico y las del marco contextual. Las primeras se formularon con la intención de responder a través del estudio de algunos autores o modelos teóricos. Preguntas tales como: ¿qué es la identidad?, ¿cómo se define desde el ámbito pedagógico?, ¿qué significa formar al docente?, ¿cómo se relacionan la identidad docente y la formación docente?, ¿qué elementos deben intervenir en la formación de los docentes?, nos condujeron a diseñar los contenidos teóricos de la investigación.

Dirigidas a planear los contenidos del marco contextual se formularon preguntas tales como: ¿quiénes son los docentes de la UIC?, ¿cómo han construido estos docentes sus rasgos de identidad profesional?, ¿qué elementos intervienen en la construcción de dicha identidad?, qué saberes se construyen en la UIC?, ¿en qué medida la formación docente contribuye a la construcción de su identidad profesional?, ¿cómo reflexionan los docentes de la UIC sobre su práctica?

En el segundo capítulo se desarrolla el marco contextual y metodológico de la investigación. Se realiza una semblanza de las universidades privadas en México,

así como del origen de las universidades católicas en el país. Se presentan los antecedentes de la Universidad Intercontinental y de su estructura organizacional actual. Asimismo, se describen el método utilizado, los rasgos de la muestra y los componentes del cuestionario, explicando cada uno de sus apartados.

La segunda parte de nuestra investigación está formada por cinco capítulos y la denominamos, Perspectivas Teóricas sobre Identidad y Formación Docente. En el tercer capítulo se desarrollan las categorías conceptuales en torno a la identidad docente y profesional. Se comentan varios modelos desarrollados sobre la identidad docente y algunas formas en que se ha concebido la labor de los profesores en la historia de México.

En el cuarto capítulo se exponen algunos enfoques teóricos sobre la formación docente, distinguiendo los aportes de Gilles Ferry y Bernard Honré. Consideramos pertinente destacar el trabajo específico que Paulo Freire hiciera sobre la figura docente y la importancia de la formación. El trabajo de Ángel Pérez Gómez contribuye asimismo, a entender desde otra perspectiva el valor de la formación docente. Henry Giroux desarrolla el tema en torno a la formación de los docentes desde lo que él concibe como profesionales reflexivos. Hugo Zemelman desde el terreno epistemológico, destaca la importancia problematizar en la docencia colocándose críticamente ante la realidad se precisa explicitar.

En el quinto capítulo se analizan los vínculos entre el quehacer docente y la función de la ética como componente de la formación y de la función docente en el aula, asumiendo que una formación ética para el profesor universitario ofrece diversas soluciones de conflictos en el aula y permite acertar en el ejercicio de su labor y de la convivencia.

En el capítulo seis se desarrolla una semblanza de la formación docente en México y América Latina. Se incluyen antecedentes de la formación magisterial en México, así como las características de las políticas contemporáneas desarrolladas en torno a la formación de profesores.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Basándonos en el propósito de estudiar y analizar las vertientes teóricas que han abordado a la formación docente, se puede decir que entre los alcances de este trabajo están una revisión y conocimiento más profundo de los aportes más importantes que a nuestro parecer se han realizado en la materia. Los estudios de Gilles Ferry, Bernard Honoré y Donald Schön, entre otros, nos permitieron comprender más ampliamente la importancia de formar institucionalmente a los docentes, así como facilitar y orientar la autoformación como herramienta para la mejora del trabajo en el aula. En lo referente a identidad docente, a través de este trabajo pudimos documentar las nuevas directrices teóricas que han redefinido en las últimas tres décadas la construcción de las identidades, identificando los contextos sociales, políticos, económicos y culturales que determinan e intervienen en la configuración de la identidad docente y de la profesionalización de la docencia.

La exploración del tema en el terreno del ejercicio docente nos permitió conocer de manera tangible las valoraciones que los docentes hacen sobre la formación. Se puede decir que otro de los alcances de esta tesis es la descripción de los rasgos de la formación docente dentro de un marco institucional como la Universidad Intercontinental, así como algunos elementos que intervienen en la configuración la identidad docente. La comunicación directa y virtual, amplió y enriqueció nuestras percepciones del quehacer docente, así como de las formas en que los profesores de la UIC reflexionan sobre su práctica.

Dentro de las limitaciones de este trabajo está el carácter contextual a partir de una institución privada de enseñanza superior, lo cual significa que los resultados obtenidos del estudio práctico no podrían generalizarse a otros contextos. Esto significa que quedarían más estudios que amplíen la exploración del tema en terrenos contextuales ampliados y su relación con otras variables de análisis tales como la percepción de los estudiantes sobre la figura docente, las representaciones de los estudiantes sobre la formación de sus profesores y otras más.

Al final de este trabajo presentamos algunas estrategias para el diseño de un programa de formación docente pero contiene un par de limitaciones que es pertinente identificar. Por un lado, las instituciones cambian a lo largo de su vida académica y eso hace que cualquier tarea que se pretenda poner en práctica tenga una vigencia. Desde este punto de vista, reconocemos que los planteamientos que aquí hacemos sobre cómo formar a los profesores en un marco institucional, tendrá un plazo determinado de vida. Aunque también permite dar continuidad al cometido de un estudio continuo, así como un seguimiento de los cambios que operan en la configuración y reconfiguración de la identidad y la formación docente.

PRIMERA PARTE:
ESTRATEGIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO I. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

“Nadie ignora todo, nadie sabe todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso, siempre aprendemos.”
Paulo Freire

La conformación de identidades en los grupos de intelectuales y académicos tiende a darse en contextos diversos en los que cada uno desarrolla sus actividades profesionales. Así, la docencia, la investigación y la gestoría académica van dando a quienes las desarrollan una identidad específica que los define. De igual manera, el espacio o la institución académica en la que dichos grupos se desenvuelven contribuye a la conformación de dicha identidad.

Hablar de una actividad determinada como profesión implica reconceptualizar a la misma en los términos de dedicación en tiempo y en espacio y, hablar de la docencia como profesión nos lleva a responder varias interrogantes en torno al concepto mismo:

1. ¿Qué es una profesión?
2. ¿Qué rasgos la definen?
3. ¿Bajo qué premisas podemos afirmar que la docencia es una profesión?
4. ¿Cómo se construye la identidad en los docentes?
5. ¿Cómo se relacionan la identidad docente y la formación docente?
6. ¿Qué elementos deben intervenir en la formación de los docentes?

Para definir a la profesión es necesario tomar en cuenta aspectos sociales, políticos, económicos e históricos en los que ésta se desarrolla, así como el ámbito específico de trabajo en el que esté inserta. En nuestro caso en particular estaremos hablando de la docencia como actividad profesional.

Toda profesión es un trabajo, sin embargo, no todo trabajo es una profesión. La profesión entonces está vinculada estrechamente a la división del trabajo, así como al de la especialización. Pero también lo profesional tiene que ver en sus inicios con lo religioso. Por ejemplo, para Durkheim las instituciones profesionales nacieron de funciones sagradas. El profesional así era el religioso que se sometía a las normas de la institución.

En el siglo XVI lo profesional comenzó a asociarse con la vocación. Para Lutero el trabajo profesional es un deber, es la vocación de trabajo para el mundo. En el siglo XVII la profesión se vincula más estrechamente con el desarrollo de la ciencia positiva. Wilensky sostiene que la profesionalización es un concepto dinámico que expresa el tránsito de ciertas ocupaciones a una creciente profesionalización, por imitación de ciertas características de las profesiones ya establecidas como la de médico y la de ingeniero. Podemos entonces asociar a la profesión con la dedicación plena a una actividad, la posesión de conocimientos en torno a dicha actividad y la relación con otros sujetos inscritos en las dinámicas mencionadas, es decir, la pertenencia a un grupo que realiza las mismas actividades, en este caso la docencia. El concepto de profesión no es neutro ni enteramente objetivo. Se conforma y constituye en contextos sociales, históricos, económicos, políticos y culturales. Es importante pues, estudiar dichos contextos y características. A lo largo de la investigación se describen algunas concepciones del término profesión y en particular, la profesión y profesionalización de la docencia en el marco de la Universidad Intercontinental y de las formas en que ésta se ha constituido y entrelazado con la formación de los docentes.

Se trabajan las aportaciones de Hoyle, Bourdoncle, Honoré y Ferry, entre otros, que abordan a la profesión y su relación con la actividad docente.

Para situar la actividad formativa es necesario reconocer que se ubica en el campo de las actividades humanas donde las transformaciones tienen resultados a largo plazo, la actividad formativa transforma las bases sustanciales que le dan permanencia y seguridad aparente al mundo en que vivimos; ella moviliza a toda actividad reflexiva hasta evocar el proyecto y dará acceso a lo desconocido y a lo posible, donde el orden de toda naturaleza puede ser cuestionado y eventualmente cambiado. (Honoré, 1980:43)

Los docentes, así como muchos otros profesionales, han visto transformada en los últimos años su actividad, cuestionada y sobre exigida por el mundo globalizado que le reclama una cada vez mayor incorporación a la tecnologización y mercantilización del conocimiento. En ello pondrá en juego la reconstrucción de su identidad como profesional de la docencia, regido también por una constante actualización y formación académica.

Al sufrir una crisis de la actividad que realiza el docente ha tenido que reorientar todo aquello que contribuye a conformar una identidad docente y una profesionalización del trabajo que realiza. Un elemento que intervendrá en dicha reorientación es su formación como impartidor de saberes.

El mundo del cambio al que actualmente pertenecen los profesores ha puesto en evidencia la necesidad de una mejor formación tendiente a reforzar su rol intelectual. Es necesario estudiar también los factores que han puesto en crisis la actividad docente y que han generado en los profesores lo que Esteve llama “malestar docente”.

El deseo de incorporar nuevos contenidos, que se apuntan como imprescindibles para la sociedad futura, tiene como límite la necesidad de seleccionar y de abandonar algunos de los contenidos tradicionalmente transmitidos por las instituciones escolares. El profesor tiene que emprender una nueva labor. Ya no le puede bastar con poner periódicamente al día lo que él aprendió en su periodo de formación. Ahora, muchos profesores van a tener que aprender a renunciar a contenidos que han venido explicando durante años y tendrán que incorporar otros de los que ni siquiera se hablaba cuando ellos comenzaron a ser profesores (Esteve 1995:37)

Abordamos la cuestión del género en relación con el rol docente. El número de mujeres que forman parte de la profesión docente ha sido históricamente mayor que el de los varones, principalmente en los niveles, básico y medio. En el superior, la actividad de los varones tiende a ser mayor. Sin embargo, la presencia femenina sigue teniendo un gran peso en esta actividad.

I.1 Planteamiento del problema

Para establecer el planteamiento del problema partí de las siguientes interrogantes:

1. ¿Quiénes son los docentes de la UIC?
2. ¿Cómo han construido estos docentes sus rasgos de identidad profesional?
3. ¿Qué elementos intervienen en la construcción de dicha identidad?
4. ¿Qué saberes se construyen en la UIC?

5. ¿En qué medida la formación docente contribuye a la construcción de su identidad profesional?
6. ¿Cómo reflexionan los docentes de la UIC sobre su práctica?

Para el desarrollo de esta investigación se han planteado otras interrogantes sobre las necesidades de formación de los docentes de la UIC:

1. ¿Cuáles son las necesidades de formación de los docentes de la UIC?
2. ¿Cómo diseñar estrategias para un programa amplio de formación docente que responda a las necesidades de la institución?

A la carga de trabajo del docente se suma la constante demanda institucional y social de una amplia y profunda preparación académica que garantice que los componentes de enseñanza-aprendizaje se transmitan sin obstáculos. La formación constante en el terreno de la actividad docente y de la disciplina, forma parte de las demandas que la sociedad y la institución le hacen al profesor y le plantean el difícil reto de multiplicar sus quehaceres para redundar en uno solo: el trabajo en el aula.

Una detección de sus necesidades de formación, configurando además los rasgos que lo definen como sujeto académico, implica problematizar las prácticas de la enseñanza universitaria, en este caso, en el ámbito de la educación superior privada.

Lo anterior nos lleva a planear para este trabajo un diagnóstico que identifique las necesidades de formación de los docentes de la UIC y que presente también los rasgos que los identificarían como miembros de una comunidad académica específica.

I.2 Problemática principal que motiva la investigación

La formación docente en las universidades mexicanas se ha caracterizado por cimentarse en estrategias de formación tales como diplomados, especialidades, y posgrados. Otra estrategia, quizá de las más utilizadas por los docentes para

propiciar el proceso de enseñanza- aprendizaje es el programa de la materia que imparte. A la vez, dicho instrumento le permite la actualización de sus conocimientos, así como la construcción de una identidad en el ámbito académico.

La formación docente está vinculada estrecha y directamente con la profesionalización de la docencia. El docente universitario que dedica un buen número de horas o todo su tiempo laboral a la docencia y a actividades relacionadas con ésta, ha hecho de su quehacer una actividad profesional y ha construido una identidad como profesor.

A nuestros efectos, centraremos la profesionalidad vinculada al campo educativo en la figura del profesor, con la advertencia de que con ella no se agota toda la profesionalidad educativa. En este sentido es que aquí lo estaremos tratando. Profesor es todo aquel que enseña de una manera organizada, en virtud de la preparación académica adquirida, que acredita a través de algún título, en alguno de los niveles del sistema escolar o estudio regulado. Esta tarea demanda de él otras actividades profesionales necesarias para cumplir el cometido fundamental. Entre ellas estarían la formación permanente, la investigación, el diagnóstico, la evaluación, el diseño curricular, la selección de valores, contenidos e instrumentos, etc. (Sarramona, 1998:100).

Para la investigación estamos relacionando al término profesionalización con varios aspectos de la vida en el aula y de la institución académica como: tiempo de dedicación a la actividad docente, o sea, número de horas clase, cursos de formación docente, dedicación al posgrado, compromiso con la vida institucional y con otras instituciones, participación en equipos de trabajo.

I.3 Marco teórico

Partimos de los análisis del concepto de formación de autores como Gilles Ferry, Bernard Honoré, Ángel Pérez Gómez y Donald Schön quienes plantean desde distintas vertientes teóricas el significado de la formación en el docente y los roles que en la escuela y en sociedad debe cumplir.

Bernard Honoré, destacado investigador del Instituto de Formación de Estudios Psicológicos y pedagógicos de París, posee una larga experiencia en la formación psicosocial y formación permanente. Su trabajo gira en torno a la formación (profundiza en la elaboración de métodos, la evaluación de las necesidades y de los efectos, la problemática de la práctica), propuesta hacia una política y la investigación de la formación como un campo específico. (Chehaybar, 1996:55).

¿Para qué se forma a los docentes?, y ¿qué se está entendiendo como formar? En el medio educativo la formación de los profesores se concibe y entiende desde diversas perspectivas. Por un lado, se busca formar a los docentes para actualizarlos. En ese sentido formación se relaciona con capacitación a través de cursos cortos, seminarios y talleres.

Por otro lado, se diseñan programas de formación encaminados a ampliar los conocimientos de la disciplina profesional que el docente adquirió. También se plantea la necesidad de formar para fortalecer la actividad de la práctica docente, estructurando cursos de didáctica, diseño curricular, psicología del adolescente, mediación, etc., así como, diplomados, seminarios y posgrados tendientes a fortalecer la formación para la investigación de la práctica docente.

De acuerdo con Ferry la formación profesional puede ser ejercitada en dos procesos, por un lado estaría:

- 1) La formación centrada en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de "desestructuración- reestructuración del conocimiento de la realidad", como refiere Lesne. El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallas y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptada a un contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma." 2) La formación centrada en el proceso "comprende una acepción de aprendizaje abierta que incluya, "todo tipo de experiencias en donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía sean buscados desde el inicio con más o menos claridad (Ferry, 1990:87).

El principal medio para la formación es el docente mismo, es decir, es él quien suele propiciar su propio proceso formativo a través del diseño de su programa de materia y de cursos de actualización. Aunque la institución académica busca diseñar programas de formación que garanticen la elevación de la calidad académica de sus miembros, en la mayoría de los casos, son los profesores que como parte de la profesionalización de su actividad, buscan ampliarla y enriquecerla a través de la formación.

Tanto Honoré como Ferry y Schön estudian el concepto de formación y la vinculan con el contexto social, económico y político. Es así como la formación adquiere distintos usos y significados. Honoré afirma que la formación y el cuidado, tanto en sus concepciones como en sus prácticas, son indisociables. Sostiene que se debe avanzar en repensar la acción de las prácticas de los docentes para instaurar, en el ámbito de la formación un campo propicio para la puesta en práctica de lo que él llama la intercomprensión. Honoré destaca la importancia del trabajo filosófico en la elaboración de un planteamiento que sitúe la formación en nuestra vida.

Es necesario definir lo que estaríamos entendiendo como profesión docente y como profesionalización de la docencia. Para responder a estas y a otras interrogantes es pertinente abordar conceptos como: la profesión y sus rasgos. Para ello estudiaremos los aportes en el campo de la sociología de las profesiones y las características que ha destacado desde el ámbito, económico, social, político, cultural e histórico.

La mención de la profesionalidad educativa abre ciertas interrogantes que no se plantean en otros ámbitos. ¿Podemos utilizar el término "profesional" con todas sus consecuencias para referirnos al profesorado, como sujeto más representativo de agentes educadores? ¿Acaso se trata de un semiprofesional, tal como señalan algunos autores? La cuestión es si podemos aplicar el concepto de profesionalidad a la actuación educativa con los mismos parámetros que lo hacemos para otras actividades, cuando resulta que la educación nos implica de manera tan directa a todos y existe desde que existe la humanidad misma (Sarramona, 1998: 106).

Schön concibe al docente como su profesional reflexivo y reconceptualiza en ese orden las funciones de la formación. Para él la práctica reflexiva de los docentes debe establecerse en cualquier programa de formación docente. El trabajo de Schön ha sido ampliamente reconocido en el terreno de práctica reflexiva pues ha diseñado y establecido diversos programas de formación para profesores y educadores informales que han adoptado sus nociones de formación partiendo de sus experiencias de organización y contenidos de enseñanza.¹

¹Una de las contribuciones más importantes de Donald Schön sobre al campo de la educación se dio en torno al estudio de los docentes como sujetos reflexivos, dirigiéndose en contra de "la racionalidad técnica" como terreno de los conocimientos profesionales. La racionalidad técnica es una epistemología positivista de la práctica, dice. Es «el paradigma dominante que no ha podido resolver el dilema de rigor relevancia frente a frente a los profesionales.

Las nociones de reflexión en la acción y reflexión-acción fueron temas centrales para Donald Schön en este ámbito. El primero es descrito como "la reflexión sobre nuestros pies". Se trata de mirar a nuestras experiencias, conectándose con nuestros sentimientos, y atendiendo a nuestras teorías en

Otro concepto que es importante abordar es el de la identidad y las formas en que el docente la construye a partir de su práctica profesional.

Los formadores-enseñantes poseen una identidad que abarca múltiples aspectos, entre los que podemos citar la formación personal, la profesional y la institucional. La construcción de la identidad profesional de los formadores-enseñantes en la formación personal puede ser comprendida como la toma de una decisión libre frente a las posibilidades de llevar a cabo un proyecto de vida (Ferry, 1990), en el cual el elemento prioritario es, sin lugar a dudas, el hecho de comprender y asumir compromisos relacionados con el ejercicio profesional, entendido este último como el reconocimiento del “yo” persona y el “yo” profesional, que de ninguna manera se encuentran disociados, lo cual exige un ejercicio reflexivo y crítico sobre la práctica educativa (Chehaybar, 2003:35).

Los programas de formación docente suelen apoyarse en diversas teorías educativas que señalan los distintos roles que juegan los profesores. Por ello la pertinencia de describir los diversos enfoques sobre la formación docente como el tradicional, el crítico, el tecnológico, el humanista y el constructivista, entre otros.

Estudiar las formas en que los docentes de una institución han profesionalizado su práctica implica desmenuzar con cuidado los elementos que en ella intervienen. Por ello se han planteado aquí los temas de la formación, la profesionalización y la identidad. Creemos que estos tres aspectos intervienen directamente en la configuración de una identidad específica, la identidad docente. El trabajo de campo con los profesores de la UIC se orienta pues a conocer las formas en que se entrecruzan los elementos mencionados, así como a realizar un diagnóstico que permita definir además una detección de sus necesidades de formación.

I.4 Antecedentes

El primer antecedente que permite entender la razón de esta investigación es mi vínculo con la Universidad Intercontinental. Ingresé como profesora en 2002 en la Facultad de Pedagogía. Un año después me incorporé al Programa Institucional de Formación Docente de la misma. En la medida en que me involucraba con

uso. Implica la construcción de nuevos conocimientos para informar a nuestras acciones en la situación que se está desarrollando.

actividades de formación y actualización para los docentes de la UIC me fue interesando realizar un trabajo sobre la identidad y las trayectorias de formación docente de sus profesores.

La Universidad Intercontinental (UIC) tiene sus antecedentes en la creación de las Misiones Extranjeras de los Misioneros de Guadalupe en 1949. En 1955 dichas Misiones se transformaron en el Instituto Internacional de Filosofía asociación Civil. En 1976 se constituyó como Universidad Intercontinental, incorporándose a la UNAM. Más tarde, pasó a depender de la SEP y dejó la incorporación con la primera.

Los Misioneros de Guadalupe han organizado desde entonces misiones de evangelización en varios países de América, África y Asia. A través del Programa Institucional de Formación Docente la UIC imparte a sus profesores cursos de actualización y formación, fundamentalmente, en el área de didáctica, psicología de la enseñanza y enseñanza superior.

Con este programa se intenta rescatar el rol del docente como fundamental para enseñar a los alumnos a aprender, a ser, a construir y a proponer. Los programas de formación docente que se han implementado plantean que se requieren profesionales competentes y reflexivos, investigadores críticos y transformadores que aprendan a establecer redes, desarrollen trabajo en equipos y vinculen lo que saben con el entorno social y cultural.

En mi estancia en estos años en la UIC no encontramos ningún trabajo que ilustrara quiénes son sus docentes ni cómo se han involucrado y vinculado con los programas de formación docente. Por ello nos interesó elaborar un trabajo que además de ilustrar lo anterior, describiera características importantes de los profesores de su identidad profesional. En este apartado de la investigación se presenta una contextualización, internacional y nacional sobre la formación actual de los docentes universitarios. Asimismo, se aborda de manera más amplia la formación docente en la Universidad Intercontinental, así como sus antecedentes.

I.5 Justificación

La Universidad Intercontinental ha establecido que el docente ocupa una dimensión fundamental. Uno de los principios rectores es el alto nivel académico y como sujeto central está el docente. La importancia de implementar un amplio programa de formación y actualización radica en fortalecer el principio rector mencionado.

La pertinencia de esta investigación estriba en:

1. Definir un marco teórico y conceptual que defina las políticas de la UIC en torno a la formación de sus docentes, es decir, su fundamentación filosófica y pedagógica.
2. Desarrollar un marco histórico que describa las trayectorias de la formación docente en la UIC desde su fundación.
3. Elaborar un diagnóstico de necesidades de formación docente en la UIC que a su vez permita llevar a cabo una radiografía de los docentes.
4. Realizar una investigación en la que se plasmen los rasgos de los docentes de la UIC, así como de profesionalización de la actividad docente: género, número, trayectorias de su formación, trayectorias de compromiso institucional, necesidades de formación.

A partir de la relación que se establece en esta investigación entre identidad docente, profesionalización de la docencia y formación docente sostenemos que la identidad de los docentes de la UIC se construye a partir de la relación entre la profesionalización de su actividad en la universidad y su formación. Es decir, una premisa inicial es que existe una relación entre la formación docente y la profesionalización de la actividad de la enseñanza.

I.6 Objetivos

Los objetivos para esta investigación se relacionan directamente con responder a las preguntas planteadas anteriormente a través de bloques programados para el proyecto.

I.6.1 Objetivos generales

1. Estudiar, conocer y analizar críticamente las vertientes teóricas que han abordado el tema de la formación en general y en particular el de la formación docente.
2. Documentar las nuevas directrices teóricas que redefinen la construcción de identidades en los sujetos, en este caso, en los sujetos docentes.
3. Identificar los contextos sociales, políticos, económicos y culturales que determinan e intervienen en la configuración de la identidad docente y de la profesionalización de la docencia.
4. Contextualizar la formación institucional de los docentes universitarios.

I.6.2 Objetivos específicos

1. Describir la fundamentación filosófica, pedagógica y social para la formación de profesores en la UIC.
2. Describir los rasgos que definen el perfil del docente de la UIC.
3. Conocer las formas en que estos docentes han construido su identidad profesional dentro de la UIC.
4. Identificar los elementos que han intervenido en la construcción de dicha identidad.
5. Identificar en qué medida la formación docente contribuye a la construcción de su identidad profesional.
6. Reconocer las necesidades de formación de los docentes de la UIC.
7. Valorar las formas en que los docentes de la UIC reflexionan sobre su práctica.
8. Diseñar estrategias para un programa amplio de formación docente que responda a las necesidades de la institución.

I.7 Método

La investigación está guiada por el Estudio de Caso basado en una investigación cuantitativa-cualitativa. Corresponde a la investigación aplicada que recoge información de un espacio determinado, una institución de enseñanza superior, utilizando como técnica el cuestionario con el propósito de recoger expresiones manifiestas en el lenguaje no verbal de un grupo de docentes. El cuestionario ha

sido diseñado con el propósito de contextualizar a la institución de enseñanza, el ambiente en el que fue y disponiendo de componentes teóricos para el análisis de los datos recogidos y de las conclusiones. El enfoque más importante en la investigación cualitativa es la descripción y explicación de un caso específico. Strauss y Corbin definen al estudio de caso como:

“... cualquier tipo de investigación que produce resultados no encontrados por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cualificación” (1990:17).

Este método nos permite conocer un contexto particular, en este proceso, la Universidad Intercontinental, así como la interacción de los sujetos docentes y los significados y valores construidos en torno al quehacer docente. El estudio de caso sólo nos permite generalizar analíticamente a través de la interpretación de los resultados obtenidos. Para Yin el estudio de caso,

“investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre los fenómenos y el contexto no son claramente evidentes”. (1994:13).

Para Stake (2000), el estudio de caso nos permite entender un caso en particular, indagando datos específicos que lo describen y contribuye a establecer los límites de la generalización el cual puede abordar a un grupo, institución u organización, y de éstos sus valores, creencias, actos colectivos, entre otros.

Para Young,

...un estudio de caso se refiere a “un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una unidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural –ya sea que esa unidad sea una persona, familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o una nación-.” (1939: 273)

El estudio del caso Universidad Intercontinental, intenta describir y profundizar en las visiones y percepciones sobre la formación y su contribución a la conformación de la identidad de sus docentes.

I.8 Metodología

Se pretendió realizar el proyecto con docentes de la Universidad Intercontinental. Se trabajará con todos los profesores de las 17 licenciaturas.

En la primera etapa se ha elaborado el marco teórico correspondiente, estableciendo los fundamentos señalados anteriormente en torno a la profesión, profesionalización de la docencia, identidad y formación docente.

Se diseñó un cuestionario para ser aplicado a los profesores partiendo de la visión de los docentes sobre la formación. La primera fase consistió en realizar el trabajo de campo de la siguiente manera. Se realizó una muestra inicial y de manera aleatoria aplicándose al 10% de los docentes de la UIC y los ajustes y correcciones a los cuestionarios considerando la muestra aplicada. Posteriormente, se interpretaron y se analizaron los datos obtenidos de la investigación.

Se hizo una búsqueda de información bibliográfica sobre las áreas de conocimiento mencionadas: identidad, identidad docente, profesión, profesionalización, profesionalización de la docencia, formación, formación docente, tendencias actuales en la formación docente, formación didáctica, práctica docente, actitudes en la práctica docente, perfil ideal del docente, diagnóstico de necesidades de formación docente.

Asimismo, se visitaron bibliotecas de universidades y centros de posgrado con la intención de revisar investigaciones de tesis en las que se hayan abordado los temas de estudio de este proyecto.

CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL Y METODOLÓGICO

El marco contextual es el conjunto de circunstancias que acompañan a un acontecimiento, es donde se describen las características del entorno del tema de estudio: las características físicas, condiciones y situación.
Soledad Ramírez

En la década de los años 40 surgieron en México las primeras universidades privadas. La primera en 1935, fue la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) que propugnaba por la libertad de cátedra y la autonomía institucional cuyos principios rectores eran la orientación social y la organización universitaria.

“La UAG fue producto de una escisión ocurrida en el seno de la Universidad de Guadalajara, en la que un importante sector de esa universidad, al no estar de acuerdo con la orientación revolucionaria de esta universidad, decide fundar una universidad autónoma de carácter privado, aunque de orientación religiosa, no liberal”. (Acosta, 2005: 7)

En 1940 se creó en la Ciudad de México la primera universidad privada, la Universidad de Las Américas, fundada por un pequeño grupo de estudiantes como Mexico City Junior College, que obtiene su acreditación de la Asociación de Colegios y Universidades de Texas con estatus de extraterritorialidad. (ANUIES, 2000:74). Más tarde, en 1947 se creó un nuevo campus en Cholula, Puebla.

II.1 Las universidades privadas en México

En 1943 se fundó el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey orientado hacia la creación de cuadros profesionales relacionados con el proceso de industrialización del país, inspirado en el MIT norteamericano. En ese mismo año se creó la Universidad Iberoamericana y la Universidad Femenina de México

En 1944 se fundó la Universidad Motolinía. En 1946 se creó el Instituto Tecnológico Autónomo de México por la Asociación Mexicana de Cultura, A.C., por iniciativa el empresario mexicano Raúl Bachilleres. Actualmente imparte once licenciaturas en las áreas de Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas e Ingeniería y Tecnología, y siete posgrados en el área de Ciencias Sociales y Administrativas.

En 1950 había en México ocho universidades públicas:

1. Universidad Nacional Autónoma de México
 2. Universidad Autónoma de Sonora
 3. Universidad Autónoma de Sinaloa
 4. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
 5. Universidad de Guadalajara
 6. Universidad Autónoma de Yucatán
 7. Universidad Autónoma de Puebla
 8. Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,
- y cinco universidades privadas:

1. Autónoma de Guadalajara,
2. Universidad Femenina de México,
3. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
4. Universidad Iberoamericana
5. Instituto Tecnológico Autónomo de México

Entre 1960 y 1980 se dio en México el mayor periodo de expansión de las universidades privadas. Aunque la mayor concentración se dio en la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, comenzaron a crearse universidades privadas en Veracruz, Hermosillo y Puebla.

El perfil de estas instituciones corresponde básicamente a un perfil de cobertura regional o local, con una oferta educativa estructurada en torno a carreras tradicionales (derecho, contaduría, administración), y orientadas hacia sectores medios, para absorber la demanda que no puede ingresar a las universidades públicas (Universidad del Valle de México, U. Intercontinental, UPAEP), en algunos casos, mientras que en otros son orientadas claramente hacia el ingreso de los hijos de las elites locales (U. Regiomontana, U. del Noroeste)." (Sahui, 2007: 9)

En 1960 un grupo de académicos y empresarios fundaron la Institución Harvard, ahora Universidad del Valle de México. En 1962 Manuel Álvarez Campos fundó la Universidad Lasalle (ULSA) con Escuela Preparatoria y la Escuela de Contaduría y Administración. En 1967 la ULSA amplió las carreras con la creación de las escuelas

de ingeniería, derecho y arquitectura. En 1963 se fundó la Universidad Anáhuac en 1963. Muchas de estas universidades han creado una extensa red de Campus en diferentes estados del país.

En 1967 fue creada la Universidad Panamericana (UP) con el nombre Escuela de Negocios, por la Sociedad Panamericana de Estudios Empresariales. El Instituto Panamericano de Humanidades (IPH) es el antecedente inmediato de la Universidad Panamericana. En 1978 fue oficialmente elevado al rango de universidad y tomó el nombre de Universidad Panamericana.

Como se desprende de la tabla, los años sesenta es el período donde se crean 8 establecimientos de educación superior, de ellos en la capital del país. El perfil de estas instituciones corresponde básicamente a un perfil de cobertura regional o local, con una oferta educativa estructurada en torno a carreras tradicionales(derecho, contaduría, administración), y orientadas hacia sectores medios, para absorber la demanda que no puede ingresar a las universidades públicas(Universidad del Valle de México, U. Intercontinental, UPAEP),en algunos casos, mientras que en otros son orientadas claramente hacia el ingreso de los hijos de las elites locales (U. Regiomontana, U. del Noroeste). (Acosta, 2005:9)

La Universidad Panamericana imparte 20 licenciaturas y 53 posgrados: 36 especialidades, quince maestrías y dos doctorados. El periodo escolar anual de licenciatura está estructurado en ciclos semestrales, y duran cuatro años, con excepción de ingeniería y derecho que requieren cinco años, y medicina de seis años.

II.2 Las universidades católicas en México

El primer antecedente de una institución de educación superior católica privada en México fue el Centro Cultural Universitario, antecedente de la Universidad Iberoamericana en 1943. De 1943 a 1975 se crearon en México once universidades católicas. En la siguiente década se incrementaron a 19 y en 1990 sumaban 27 en total en varios estados. En el año 2000 sumaban 47 y en 2004 eran 50 distribuidas en todo el país.

En 1975 existían en el país once universidades católicas ubicadas el Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Guanajuato y Veracruz. En 1978 la

Universidad Iberoamericana creó un nuevo campus en León, Guanajuato con lo cual se inicia un proceso de expansión.

Durante la primera mitad del siglo XX, hasta los 70, su presencia no era notable, se habían fundado las siguientes universidades; Iberoamericana (1954), ITESO (1957), UNIVA (1961), la Salle (1960), Anáhuac (1964), Universidad Panamericana (1967), Universidad de Monterrey (1969), Cristóbal Colón (1969), UPAEP (1973) Universidad Intercontinental (1976). A finales de los 70's pasan de un desarrollo incipiente a tener presencia nacional, regional o local, a partir de redes institucionales. Cuando se abre el mercado, adquieren una nueva racionalidad y bajo la modalidad de universidad distribuida (Rodríguez, 2008), se integran como sistemas universitarios, cuyo empuje es por demás notable, lo que hace preguntarnos: cuántas universidades son en realidad, a que asociaciones o congregaciones pertenecen, dónde están ubicadas, cuántos jóvenes están formando y en qué áreas. (Mendoza, 2009:2)

En 1980 se creó la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de inspiración cristiana (AMIESIC), entre cuyos fines destacan: propiciar la reflexión y el diálogo, la colaboración y la comunión entre los asociados, establecer proyectos y acciones, propiciar que las tareas de docencia, investigación y difusión, sean animadas por el evangelio (AMIESIC, 1996).

Como consecuencia de la apertura del mercado de la educación superior privada en México, la universidad privada se desconcentra para ir en búsqueda de nichos de mercado educativo más atractivos o que por lo menos no estén saturados, y desde una óptica económica al distribuirse geográficamente la oferta privada se descentraliza y la matrícula se concentra en unos pocos grupos de instituciones lo que está originando un oligopolio educativo. Bajo estas circunstancias, surge un nuevo desarrollo al que Rodríguez (2008) describe como distribución territorial o universidad distribuida, para denominar a la constitución de sistemas universitarios del sector privado. Se le considera como sistema porque se trata de un conjunto de organismos o instituciones articulados relacionados entre sí, que comparten una misma filosofía, misión, objetivos y por supuesto un mismo modelo educativo, así como una orientación académica y social, que dirige sus servicios educativos a segmentos medios de la población en unos casos, según Silas (2005) las instituciones católicas se encuentran entre las instituciones de perfil medio. (Acosta: 2005: 7)

Las universidades católicas en México son dirigidas por sacerdotes seculares, las cuales, en su mayoría pertenecen a la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC), fundada en 1984 cuyos objetivos son: el desarrollo educativo, la difusión cultural y el trabajo pastoral. Posteriormente cambió el nombre a Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (IESIC). La Universidad Intercontinental forma parte de dicha asociación.

II. 3 La Universidad Intercontinental

En los años ochenta, existían 19 universidades católicas en el país, distribuidas en los siguientes estados; Distrito Federal (8), Guanajuato (3), Jalisco (2), Estado de México. (2), Michoacán, Nuevo León y Veracruz con (1). Con una matrícula de 27 201 alumnos, lo que representaba el 27.7% respecto al total de la matrícula de la educación superior privada de ese año 97,998 alumnos. En 1990, el sector de las católicas llegó a 27 instituciones con presencia en diez estados.

El Instituto Internacional de Filosofía, A.C., fundó la Universidad Intercontinental el 20 de agosto de 1976 como una institución cultural privada cuya finalidad general se regiría por tres elementos esenciales que son los principios rectores: alto nivel académico, inspiración cristiana y orientación social. La Universidad Intercontinental se fundó con 230 alumnos y 11 carreras, 1 incorporada a la SEP: odontología; 2 libres: lenguas y teología; 8 incorporadas a la UNAM: administración, arquitectura, contaduría, derecho, filosofía, periodismo y psicología y ha tenido seis rectores en su historia.

El 7 de octubre de 1949, el Obispo Alonso Manuel Escalante y Escalante, quien fuera presidente de la Comisión Episcopal Mexicana para las Misiones Extranjeras, director nacional de las Obras Misioneras Pontificias y consultor de la Comisión Postconciliar de las Misiones, fundó en la ciudad de México, por encomienda del Episcopado Mexicano, el Seminario de Misiones Extranjeras. Cuatro años más tarde, sería nombrado primer Superior General de los Misioneros de Guadalupe.

El 16 de noviembre de 1955, los Misioneros de Guadalupe institución mexicana cuya obra sería la evangelización, formaron el "Instituto Internacional de Filosofía, A.C.", a partir del cual se creó la Universidad Intercontinental en agosto de 1976 como una institución cultural privada, que tiene como objetivos tres elementos esenciales que son los principios rectores de toda su actividad: alto nivel académico, inspiración cristiana y orientación social. Nació con 230 alumnos y 11 carreras, una incorporada a la SEP: odontología; dos libres: lenguas y teología; ocho incorporadas a la UNAM: administración, arquitectura, contaduría, derecho, filosofía, periodismo y psicología.

El nombre de la universidad se debió al apoyo que los Misioneros de Guadalupe han dado desde los años 60 a la educación pues han promovido las escuelas como instrumento de la evangelización. En Japón y en Corea, los Misioneros lograron su primer contacto con varias familias por medio de los jardines de niños; en Hong Kong han participado en la labor educativa de primaria, secundaria y preparatoria; en Kenia han promovido la apertura de jardines de niños y escuelas de nivel básico y medio superior, y en Angola, durante más de 20 años dirigieron el Seminario Mayor de Luanda, en el cual se imparten cátedras de filosofía y teología.

El 9 de julio de 1982 junto con otras instituciones de Educación Superior particulares, participó en la fundación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), cuyo objetivo es estudiar los problemas educativos y sus soluciones para mejorar la calidad de las instituciones que la conforman. La Universidad Intercontinental ha obtenido la certificación por la FIMPES.

El 20 de abril de 1991, junto con 23 instituciones de educación superior, la Universidad Intercontinental participó como miembro fundador de la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC), cuyo objetivo es apoyarse mutuamente en el diseño de estrategias y planes para la evangelización de la cultura; a la fecha agrupa más de 50 instituciones miembros, entre afiliados y observadores.

En febrero de 2000, la UIC obtuvo el ingreso a la ANUIES, previa recomendación del Consejo Regional Metropolitano y del Consejo Nacional y fue aceptada como miembro de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC); este organismo agrupa a universidades confesionales de los cinco continentes e inicia sus actividades en 1924 con la finalidad de contribuir al progreso del saber y a la construcción de un mundo más justo y más humano a la luz de la fe cristiana y gracias al espíritu del Evangelio. Actualmente cuenta con casi 200 universidades del mundo.

Actualmente la Universidad Intercontinental imparte 19 licenciaturas y diez maestrías. El periodo escolar anual está estructurado en semestres para el nivel de licenciatura, en tanto que para el posgrado en trimestres o semestres.

II.4 Apartado metodológico

Toda investigación pedagógica y educativa, además de un marco teórico requiere de un marco metodológico, es decir un conjunto de procedimientos que ordenan los conceptos y los datos obtenidos del registro y la búsqueda de información.

Al examinar detalladamente los distintos métodos se llega a concluir que éstos no pueden separarse de los conceptos en los que son elaborados y aplicados. En un sentido más restringido aún, se designa como método el plan concertado de las operaciones a efectuar para la consecución de un cierto objetivo. Ello supone, por tanto, la elección y combinación de técnicas pertinentes a los problemas en cuestión e incluso, la elaboración de nuevas técnicas. (Flores y Tobón, 2004: 130)

La estructura metodológica responde a un orden concreto en relación con el objeto estudiado y analizado. A través del método organizamos de manera más completa nuestra investigación. La acumulación de datos sin un orden metodológico ni análisis intermedios puede multiplicar el trabajo y complicar la investigación. Coffey y Atkinson (2002) señalan que en investigación cualitativa no existe el método perfecto, así como tampoco una sola manera correcta de analizar los datos que no son de un solo tipo. Una de las diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa es que la segunda adopta diversas formas y genera diversos tipos de datos, para lo cual la estructura y el orden metodológico nos permiten clasificarlos, ordenarlos y dividirlos creando categorías de análisis.

El investigador emplea varios métodos de investigación para asegurar los datos; posiblemente, la observación, los cuestionarios, las entrevistas y los documentos. Así, se utiliza la “triangulación” (Denzin, 1970) para ver el caso desde diversos puntos de vista y para correlacionar los métodos con las perspectivas. Se debería advertir que el estudio de casos emplea muchos métodos de investigación y que no es un método individual que se pueda empaquetar y utilizar como una prescripción. (McKernan, 2001:97)

La perspectiva metodológica de este trabajo es cualitativa/cuantitativa e interpretativa, comprendiendo como tal paradigma la investigación y no un método. En este sentido algunos datos se han cuantificado, aunque su interpretación ha sido

considerada como valor indicativo de tendencias. Debido al carácter de este estudio, no se pretende que los datos sean generalizables a todos los docentes, tratando de comprender en cada uno de ellos cómo se relacionan los aspectos planteados en el problema. Dado que se trata de un estudio que intenta abordar las tareas cotidianas en el aula y los problemas que los profesores enfrentan en lo cotidiano, para describirlo y analizarlo y así acercarse a su complejidad, no se partió de tener todas las categorías definidas previamente, sino que a partir de la interpretación se fuera construyendo y analizándolas.

Para nuestra investigación se construyó un instrumento de recopilación de información a través de un cuestionario que recoge datos generales de los maestros y su contexto escolar, observaciones de lo que perciben de sí mismos, de su trabajo con los estudiantes, de su formación, de lo que ven como aciertos y desaciertos de su trabajo docente. En algún momento contemplamos la posibilidad de hacer entrevistas abiertas o semiestructuradas, sin embargo, por el número de docentes y diversidad de horarios, el trabajo se hacía muy difícil, tanto en lo operativo como para el vaciado, clasificación y análisis de la información.

A continuación se presentan los componentes metodológicos de nuestra investigación. Nos guiamos por el interés de explorar y conocer las concepciones de los docentes de la Universidad Intercontinental sobre su quehacer en el aula, sus opiniones y expectativas sobre la formación docente y sus visiones sobre el quehacer docente. A partir de una preselección de profesores para una prueba piloto, se realizó posteriormente la selección de un número que sería considerado como representativo de dicha población. La exploración en estas categorías se organizó en tres apartados, precedidos por los que describen los rasgos de formación profesional. La presente investigación es un estudio de caso de la Universidad Intercontinental el cual se inscribe en el marco de la metodología cualitativa. La definición de lo que es un caso depende en buena medida de la selección que el investigador hace de su objeto de estudio. Como unidad de análisis de estudios de caso se puede identificar a personas, instituciones, documentos o acontecimientos específicos.

En cuanto a la clasificación de los tipos de estudio de caso, existen diferencias entre quienes analizan este tema. Guba y Lincoln (1981) realizan dicha clasificación a partir del propósito que persigue el investigador al asumir el estudio de caso como recurso de investigación. Los propósitos tomados por los mencionados autores son cuatro: a) para realizar una crónica. b) para realizar comprobaciones. c) para acciones de enseñanza y d) para representar situaciones. Otro tipo de clasificación es hecho por Stake (1994) a partir de casos múltiples y el caso único por Bogdan y Biklen (1982). También se habla de los estudios denominados de caso intrínseco donde predomina el principio del interés que ofrece el caso, el de caso instrumental que permite profundizar la comprensión de situaciones empíricas o teóricas del colectivo como estrategia de indagación intensiva.

El estudio de caso único se caracteriza por abordar estudios histórico-organizacionales (génesis y estructura institucional), etnográficos en pequeña escala (estudio de unidades mínimas de actividades organizacionales), comunitarios (estudio de unidades barriales, comunidad de vecinos, jóvenes, comerciantes), estudios biográficos (estudios en profundidad a partir de la narración-significado-resignificación), estudios observacionales (c/técnicas de observación participante) y situacional (prevalece la "voz del actor").

El estudio de casos se ha convertido en una técnica de investigación que es muy célebre en la investigación científica, como testifica su aumento en campos tan diversos como la antropología, la educación, el derecho, el trabajo social, la medicina, la psicología, la psiquiatría por nombrar sólo unos pocos. El método del estudio de casos se ha convertido en algo parecido a un caballo de tiro en la investigación cualitativa en general y un examen cuidadoso de las publicaciones indica que existen cada vez más pruebas de su uso en la investigación educativa. (McKernan, 2001:97)

En el presente capítulo se describen los rasgos de los componentes metodológicos de la investigación, se describen los componentes de la muestra y se presentan los apartados del cuestionario.

II.5 Rasgos de la muestra

Para nuestra investigación se seleccionó un grupo que representara a la población de profesores de la UIC, lo cual conllevó a utilizar técnicas específicas de selección, así como la necesidad de determinar su tamaño óptimo. El Diccionario de la Lengua Española (2011) define la muestra como “parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permiten considerarla como representativa de él”. Jiménez Fernández (1983) destaca la condición de representatividad que ha de tener la muestra:

“... es una parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población. Su característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación”. (Jiménez, 1983: 237).

Desde su fundación, la Universidad Intercontinental se creó con escuelas y facultades que, aunque dependían directamente de la rectoría y de la subdirección académica, gozaban de independencia en lo relativo a cambios curriculares, organización de su planta docente y actividades de extensión y promoción académica, entre otros. Las primeras carreras que conformaron a la UIC se constituyeron como facultades. Se trata de la facultad de Teología y Pedagogía. Durante los primeros años la Universidad Intercontinental estuvo incorporada a la UNAM y posteriormente a la SEP, al mismo tiempo que a la UNAM. Años más tarde y debido a la dicha incorporación simultánea, los criterios se dividieron y las carreras nuevas se establecieron como escuelas y ya no como facultades. Nos referimos a Turismo, Derecho, Comunicación, Arquitectura, Diseño Gráfico, Mercadotecnia, Psicología, Administración y Odontología.

Con la reforma curricular de 2008 las facultades y escuelas se convirtieron en coordinaciones agrupadas por áreas de conocimiento con un director general para cada una y con coordinadores de carrera. Las áreas son:

1. Área de la Comunicación y la Arquitectura: Arquitectura, Comunicación, Diseño Gráfico y Traducción
2. Área Empresarial: Negocios, Relaciones Comerciales Internacionales y Turismo

3. Área de Humanidades: Derecho, Filosofía, Pedagogía y Teología
4. Área de la Salud: Odontología y Psicología

CUADRO II.1. NÚMERO DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTALPOR ÁREA DE ADSCRIPCIÓN

Área Empresarial	138
Área de la Salud	124
Área Com. Y la Arq.	107
Área de Humanidades	92
TOTAL	461

En la primera fase de la investigación se planeó aplicar el cuestionario a los profesores con contrato de medio tiempo y tiempo completo con la intención de relacionar la profesionalización del trabajo docente como el elemento que configura en buena medida la identidad docente. Sin embargo, localmente la categoría de Profesor de Tiempo Completo o de Medio tiempo no existe. Los docentes con contrato superior a las veinte horas cubren tareas administrativas y gestoriales, e incluyen algunas horas para la enseñanza.

Entendemos por población como:

... “el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio” (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

El individuo en este caso, alude a cada uno de los sujetos de los que se obtiene la información, es decir a los docentes. Para la prueba piloto se entregó un paquete de cuestionarios a los directores de cada carrera y se les dieron dos semanas para responderlos. Ante la demora en devolverlos, se extendió la prórroga por un mes más. Pensamos que la aplicación del cuestionario se haría en un periodo breve considerando que conocíamos a un número importante de profesores con los que habíamos trabajado en semestres anteriores en el Diplomado en Docencia, pero no fue así. La tarea de contactarlos fue más ardua y prolongada de lo planeado, de tal manera que se modificó la estrategia y el instrumento pasó de entrevista a cuestionario escrito. En ese tiempo, más de dos meses, se hicieron correcciones al cuestionario, eliminando un número importante de preguntas con el fin de abreviar el

tiempo para las respuestas. Más tarde y, aunque les entregábamos los cuestionarios personalmente y acordábamos la entrega en un tiempo razonable para contestarlos, no lo entregaban o posponían darlo, aludiendo a compromisos laborales, tareas docentes, reuniones de grupo o quehaceres familiares. Por última vez se modificó la estrategia y el instrumento pasó de cuestionario escrito a electrónico.

Después de varias visitas a las Unidades Académicas nos enfrentamos con la dificultad de que algunas escuelas como Psicología y Odontología no respondieron a nuestra convocatoria, las mismas se conformarían más tarde como Área de la Salud, por lo cual no figuran en las gráficas de esta investigación. Una vez hechas las correcciones al instrumento y eliminada una parte importante de preguntas, nos dimos a la tarea de enviarlo. Se realizó una prueba piloto consistente en la aplicación de diez cuestionarios a docentes de diversas escuelas con el propósito de hacer las correcciones pertinentes al instrumento.

Después de las correcciones hechas, se enviaron 150 cuestionarios a los cuales respondieron 74 profesores lo cual significó 17% de la planta docente de la UIC. Después de la primera fase, las autoridades de la UIC anunciaron la reforma curricular mencionada lo cual hizo más difícil la aplicación de los cuestionarios por lo cual se reorganizó el proceso. La segunda y tercera fase que constituyeron la aplicación del mismo se hizo por vía electrónica, lo cual aunque no hizo más rápida esta tarea, nos permitió cubrir un número mayor de docentes después de nuestra reiterada petición para responderlos.

El 43% de los docentes entrevistados es del Área Empresarial e indica una mayoría importante en comparación con las demás áreas. Esto se debe a dos razones. En primer lugar esta área cuenta con el mayor número de carreras que en total son ocho: Administración Estratégica, Administración Hotelera, Contaduría y Finanzas, Relaciones Comerciales Internacionales, Turismo, Mercadotecnia, Tecnología y Sistemas de Información e Ingeniería Industrial. Y en segundo lugar porque las carreras de corte empresarial y administrativo son las que captan la mayor matrícula en toda la Universidad. El 17% de los profesores que respondió al cuestionario son del Área de la Comunicación a la que pertenecen las carreras de Comunicación,

Traducción, Arquitectura y Diseño Gráfico. El Área de Humanidades con Pedagogía, Filosofía, Derecho y Teología cubrió el 8% y el Posgrado el 5%.

II.6 Descripción del cuestionario

El primer cuestionario se constituyó por 44 preguntas al cual, después de varias revisiones y correcciones se le eliminaron 19, quedando 25 preguntas y organizándose en cuatro apartados. El primer apartado cubre los rasgos generales de los profesores: edad, sexo, estado civil, antigüedad en la UIC, tipo de contrato laboral, grado máximo de estudios e idiomas que conoce.

Datos de identificación

Unidad(es) o área(s) de adscripción
Hombre
Mujer
Edad
Estado civil
Antigüedad en la UIC
Señale por favor el número de horas en total y tipo de contrato que tiene usted en la UIC
Marque los grados obtenidos
Señale los idiomas que maneja y el nivel o porcentaje de dominio

En el segundo apartado se incluyeron dos preguntas cerradas y cinco preguntas abiertas orientadas a indagar las formas en que los profesores llevan a cabo la práctica docente. Es decir, los tipos de herramientas didácticas que utilizan en el aula, las formas en que se comunican con los estudiantes, las actividades de aprendizaje que planean en su ejercicio docente y los problemas que viven en el aula, entre otras. Aquí se intentó explorar en los componentes de la práctica docente y el tipo de tareas que los profesores realizan en salón de clases.

La primera pregunta cerrada del cuestionario fue: ¿Les da a conocer a sus alumnos la relación de la asignatura que imparte con el plan de estudios de la carrera?, con cinco opciones de respuesta: siempre, muchas veces, regularmente, algunas veces

y nunca. Para analizar los resultados se asignó un número a cada respuesta y finalmente se elaboraron los porcentajes. A la primera se le asignó el valor numérico de 100, a la segunda 80, la tercera 60, la cuarta 40 y la quinta 20. Para el análisis cualitativo de cada una, con la primera respuesta se interpreta que la información de los contenidos es óptima y constante. En el caso de la segunda, es frecuente pero no siempre quedan claros los contenidos y reglas de la clase. En la tercera opción la frecuencia y profundidad es menor. En la cuarta las tareas de comunicación de contenidos son muy limitados y en la quinta nulos.

Desarrollo de la actividad docente

¿Les da a conocer a sus alumnos la relación de la asignatura que imparte con el plan de estudios de la carrera?
¿Cómo promueve la participación de sus alumnos en actividades académicas (concursos, exposiciones, elaboración de artículos para revistas o periódicos escolares, etc.)?
¿Cómo contribuye para que sus alumnos desarrollen su capacidad crítica y creativa en las actividades de aprendizaje
¿Qué sistemas y actividades utiliza para evaluar el aprendizaje de sus alumnos?
¿Cómo evaluaría su propio desempeño como profesor(a) universitario(a)?
¿Cuáles han sido los principales problemas con los que se ha enfrentado en el aula, para que sus alumnos logren el aprendizaje?

La segunda pregunta cerrada se organizó en una columna que identifica diez necesidades de formación, orientada a indagar en las tareas de enseñanza en que los profesores consideran necesario formarse.

De la siguiente relación, por favor marque con una cruz lo que considere, necesita desarrollar en su actividad docente, así como lo que usted ya domina.

	Necesito aprender más	Ya lo domino
1. Poseer un marco teórico conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación.		
2. Integrar la asignatura que imparte y su función como docente, a un currículo y al contexto social en el que se desarrolla.		
3. Desempeñar actividades de investigación e innovación.		
4. Diseñar programas de materia justificando c/u de sus contenidos		
5. Planear las actividades de enseñanza y de aprendizaje.		
6. Realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje.		
7. Realizar estrategias de motivación		
8. Organizar el trabajo en grupos en situaciones de cooperación.		
9. Evaluar los aprendizajes de sus alumnos.		
10. Brindar asesorías y tutorías.		

El tercer apartado del cuestionario va encaminado a explorar en las necesidades y expectativas que los profesores plantean sobre la formación docente y en la incursión que han tenido en ésta a lo largo de su ejercicio en la enseñanza. Cuenta una columna con once necesidades de formación y tres respuestas: definitivamente sí, parcialmente y no que a continuación presentamos.

Necesidades de formación docente

Marque con una X los conocimientos que usted considera que necesita para un mejor ejercicio docente

Necesita ampliar sus conocimientos sobre educación superior local, regional, nacional y mundial
Necesita conocimientos sobre psicología educativa
Necesita conocimientos sobre desarrollo curricular
Necesita conocimientos para desarrollar en sus alumnos actividades de investigación
Necesita conocimientos para elaborar trabajos escritos (ensayos, artículos, manuales)
Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para planear la clase.
Necesita conocimientos para desarrollar habilidades del pensamiento en sus alumnos
Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos
Necesita conocimientos para manejar correctamente el Programa Operativo
Necesita conocimientos para vincular los Principios Rectores de la UIC con los contenidos de la asignatura que imparte

El último apartado se diseñó con ocho preguntas abiertas orientadas a conocer las formas en que se perciben a sí mismos como docentes.

Visiones del quehacer docente

¿Por qué eligió usted trabajar como docente?
¿Qué aspectos de su quehacer docente le gustan más y por qué?
¿Qué importancia tiene para usted la formación docente?
¿Qué relación establece usted entre los estudios de postgrado y el ejercicio docente?
¿Qué funciones y tareas debe cumplir un docente universitario en su trabajo académico?
¿Con qué frecuencia se reúne usted con otros docentes de su Unidad Académica y qué temas se abordan?
¿Qué valor y significados tiene para usted el trabajo docente?
¿Para usted, qué contenidos de formación docente debe brindarle la UIC y cuáles debe usted buscar por sí mismo?
Comentarios y observaciones

En el siguiente capítulo se describen los resultados encontrados en las respuestas de los cuestionarios aplicados a los docentes.

SEGUNDA PARTE:

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE
IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE**

Capítulo III. Categorías conceptuales en torno a la identidad docente

“La identidad es a la vez estable y provisional, individual y colectiva, subjetiva y objetiva, biográfica y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los sujetos y definen las instituciones”.

Claude Dubar

El término identidad proviene del latín *idem* e *identitas* que significan lo mismo y se refiere por un lado, a las características que percibimos de una sola persona diferente a las demás y por el otro, a los atributos que se comparten con otras personas. La identidad puede definirse como el conjunto de los rasgos propios de un individuo y también de una sociedad, que lo caracterizan frente a otros individuos y a ésta frente a otras sociedades o comunidades. Dichos rasgos, por sus múltiples y variadas características han sido estudiados por diversas disciplinas.

La identidad ha sido estudiada por diversas disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía, lo cual hace difícil articular todas sus definiciones y características en una sola descripción. No es posible entonces yuxtaponerlas dado que los paradigmas propios de cada campo de conocimiento tienden a crear su propio lenguaje, potencialmente valioso y complejo.

Existen diversas tipologías descriptivas de la identidad, tantas como el tipo de vínculo del individuo con la sociedad y comunidad en las que está inserto. Por ejemplo: identidad nacional, territorial, comunitaria, grupal, institucional, racial, sexual, de género, cultural, moral, histórica, personal y profesional, entre otras. Desde el plano disciplinar, la delimitación que hicimos de nuestro estudio fue sociológica y pedagógica; desde el conceptual, nos centramos en la revisión de investigaciones que abordan a la identidad profesional y docente.

Con el propósito de analizar los roles e identidades que los docentes construyen, contextual e históricamente, abordamos en un principio el de la identidad colectiva. Con este término abarcaremos los fenómenos englobados a partir de múltiples denominaciones usadas en el lenguaje común y de las ciencias sociales tales como identidad nacional, pueblo, región, identidad de clase, identidades culturales o sociales, identidad institucional e identidad de grupo.

Para iniciar esta reflexión es indispensable hacer algunas consideraciones. La primera es que la noción de identidad acompaña el desarrollo del pensamiento social. La segunda reflexión apunta al problema central de las ciencias sociales y nos referimos aquí a la naturaleza de sociedad, a la forma como se concibe la dinámica social, tomando en cuenta que el concepto de sociedad conlleva a una definición acerca de la naturaleza humana. La tercera es que el proceso de socialización es la internalización de una visión de la realidad. Es vivida por los individuos como la realidad y esto es independiente de su validez científica.

Los formadores-enseñantes poseen una identidad que abarca múltiples aspectos, entre los que podemos citar la formación personal, la profesional y la institucional. La construcción de la identidad profesional de los formadores-enseñantes en la formación personal puede ser comprendida como la toma de una decisión libre frente a las posibilidades de llevar a cabo un proyecto de vida (Ferry, 1990), en el cual el elemento prioritario es, sin lugar a dudas, el hecho de comprender y asumir compromisos relacionados con el ejercicio profesional, entendido este último como el reconocimiento del “yo” persona y el “yo” profesional, que de ninguna manera se encuentran disociados, lo cual exige un ejercicio reflexivo y crítico sobre la práctica educativa (Chehaybar: 2003).

Para muchos científicos sociales siempre ha sido una preocupación epistemológica la diferenciación entre el pensamiento común y el científico. Al respecto explica Pierre Bourdieu:

El modo de pensamiento sustancialista, que es el del sentido común - y del racismo - y que lleva a tratar a las actividades o las preferencias propias de ciertos individuos o ciertos grupos de una cierta sociedad en un cierto momento, como propiedades sustanciales, inscriptas de una vez y para siempre en una suerte de esencia biológica - o lo que no es mejor - cultural, conduce a los mismos errores en la comparación no sólo entre sociedades diferentes, sino también entre períodos sucesivos de la misma sociedad.(1997: 68).

Los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones sociales, culturales, personales y profesionales que, en principio, configuran este macroconcepto.

En general, se comparte que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca objetiva y subjetiva, entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, Dubar (2000) la define como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones."

Brubaker y Cooper (2001) afirman que el concepto de identidad ha sido utilizado para propósitos tan distintos que se ha vuelto ambiguo y ha perdido su especificidad. Dentro de este conjunto variado de funciones que cumple el término y en el caso específico de los docentes, la concebimos como autocomprensión, aunque vista como una construcción del ser social, es decir, como forma de autocomprensión socialmente y contextualmente situada. Desde nuestra perspectiva, la identidad de los docentes no es algo dado y cerrado. Por el contrario, está sujeta a permanentes definiciones y redefiniciones de uno mismo en relación a los demás. Tampoco la pensamos como algo que se transforme tan rápidamente que pierda su sustento sino que se constituye sobre una base difícil de cambiar. Con esto queremos decir que los docentes construyen su identidad en la medida en que viven y lo hacen a su vez, sobre la base de la experiencia pasada. En este punto reconocemos una fuerte similitud con el concepto de *habitus* de Bourdieu (1995).

Sin embargo, la noción de *habitus* rebasa al de identidad.² Mientras la primera está atravesada por la totalidad de dimensiones que tienen que ver con las disposiciones

²Sandoval Aragón (2000:1) aclara: "Hay que advertir, empero, que ciertamente la noción de identidad no ocupa en la obra de Bourdieu un lugar central y que aparece en ella como asimilada al concepto de *habitus* y, más precisamente, asociada al concepto de *representación* (cfr. *La distinción*, p. 492. Citaré sólo esta obra por ser la única que se usó en el ensayo en cuestión).

de las personas, la segunda la relacionamos con los valores, con la comprensión que en este caso el docente tiene de sí mismo y de los otros dentro de un espacio social determinado. 3En síntesis, entendemos por *identidad docente* las autocomprensiones que los actores considerados tienen acerca de sí mismos, de otros, y de la sociedad. En especial observaremos los valores que se asumen y el sentido que los hablantes otorgan al trabajo docente. Por otro lado, nuestro énfasis no está puesto aquí en la identidad en tanto proceso psíquico, sino como constitución del ser social.

En este orden de ideas, Bourdieu también distingue entre *identidad nominale* *identidad real*, la primera hace referencia a la identidad pretendida por un individuo o grupo, que busca sea reconocida, por tanto meramente nominal y subjetiva (Bourdieu da el ejemplo de las ocupaciones que se quieren hacer reconocer como profesiones legítimas). La identidad real correspondería entonces a la valoración/posición *objetiva* que el individuo o grupo tiene en el orden social. Como se puede colegir fácilmente, la identidad (meramente) nominal (y por ende puramente subjetiva) puede llegar, a base de un trabajo y una lucha de imposición simbólica, a coincidir con una identidad objetivamente (y por ende realmente) reconocida; este último caso es el que podríamos denominar propiamente "identidad".

La identidad se construye con o al lado de los demás, condicionados tanto por factores estructurales como por la historia particular. De este modo, la identidad es lo subjetivo pero también lo social, son las pertenencias y exclusiones, las afinidades y diferenciaciones, las cercanías y distanciamientos. Sostenemos, además, que la identidad está vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene

3Para Bourdieu, la identidad es fundamentalmente *social*, en el sentido de que es la representación de sí que el individuo o el grupo se dan de sí mismos y que buscan sea reconocida por otros individuos o grupos. En este sentido, la identidad social viene a ser una forma que adopta la dinámica de los enclasmientos o clasificaciones sociales; asimismo, la identidad social aparece como resultado de las luchas simbólicas ("La presencia o ausencia de un grupo en el enclasmiento oficial depende de su aptitud para hacerse reconocer, para hacerse percibir y para hacerse admitir y por consiguiente para obtener, lo más a menudo a viva fuerza, un lugar en el orden social": *La distinción*, p. 491).

de la propia posición dentro de ésta. También las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad.

A partir de la segunda mitad del siglo XX el nuevo Estado y la nueva sociedad colocaron al trabajo como eje integrador de la sociedad. La particular organización social emergente fue configurando un conjunto de valores y representaciones sociales que podríamos englobar en dos grandes tipos. Un primer grupo de representaciones se sintetiza en lo que denominamos visión meritocrática que entiende al trabajo como un medio de progreso económico y social, donde los actores son forjadores de su propio destino, entendiendo que a costa de esfuerzo se podría mejorar la posición en el espacio social. Esta idea penetró en grandes sectores de la sociedad que fueron integrados principalmente a través del empleo con protección social.

Simultáneamente se originó en los márgenes de este mercado formal de trabajo especialmente en América Latina, un heterogéneo sector informal, también organizado en torno al trabajo pero sin la protección social de los primeros. Encontramos aquí, además de la ya mencionada visión meritocrática, otra que podríamos denominar visión naturalista en la que el trabajo es un simple medio para lograr el sustento cotidiano y donde las personas tienen que acomodarse lo mejor posible a sus condiciones objetivas. La primera de estas concepciones prevaleció durante mucho tiempo, fruto de condiciones brindadas por la sociedad salarial. Se pensaba el futuro con progreso social donde la certidumbre de un mañana mejor era la regla. A tal punto esta forma de ver el mundo permeó la sociedad, que persisten rasgos de ésta en casi todas las trayectorias analizadas.

En los últimos años, el desempleo y la pobreza extrema, así como el discurso de los medios en relación con la corrupción, la delincuencia y la inseguridad y la difusión de planes del Estado sobre cómo combatir estos problemas, han dejado un espacio vacío a un conjunto de alternativas desarticuladas que pugnan por dar certezas donde hay incertidumbre. Al desplazarse el trabajo como el soporte que da sustento a la organización social, ¿dónde se buscan los apoyos? Aquí emergen varias posibilidades que no siempre resultan suficientes: la familia, la política, la religión, la ilegalidad, por mencionar sólo algunas. El análisis sobre las continuidades y

rupturas, los cuestionamientos que se hacen los entrevistados, las identificaciones y diferenciaciones, pone de manifiesto la forma en que van resignificando su propio lugar en el mundo.

III.1 Análisis del concepto identidad

Algunas preguntas que motivan el desarrollo de este apartado es, ¿cómo se construye la identidad colectiva de los sujetos?, ¿qué elementos intervienen en la misma?, ¿es la identidad colectiva un producto histórico de luchas de poder? La intención es dilucidar si el concepto identidad es una categoría teórica científicamente sustentable.

Una reflexión epistemológica nos puede ayudar a ejemplificar cómo en las condiciones de producción de los diversos discursos científicos, la dimensión ideológica es ineludible pues es la consecuencia de los juegos de poder que intentan imponer una concepción del mundo y en consecuencia de la ciencia.

Existen diversos usos y significados del concepto de identidad. Revisemos algunos de ellos. Desde la psicología se afirma que la identidad personal requiere de un proceso de evolución psicológica que concluye en un sentimiento de identidad y continuidad que experimenta la persona en cuanto tal, o sea, el yo dinámico a través del tiempo. El sentimiento de identidad define al hombre como entidad independiente. Al haber perdido la unidad con la naturaleza debe ser capaz de sentirse a sí mismo como sujeto de sus acciones.

El análisis organizacional ha generado el concepto identidad de las organizaciones para tratar de la idea de permanencia de organizaciones e instituciones en desenvolvimiento histórico de su particularidad. En la sociología y en la ciencia política los estudiosos señalan que estos sentidos no son aplicables a las identidades colectivas en tanto categorías teóricas. Existe un amplio debate en torno a la caracterización de las identidades colectivas pero muy pocos acuerdos; creemos que ello responde no sólo a su polisemia, sino también a que existen

diversos supuestos epistemológicos que sustentan lo que debe entenderse por identidad.⁴

En su conceptualización de las identidades colectivas Laclau y Mouffe sostienen que el sujeto no se encuentra determinado únicamente por su posición de clase, sino que tiene múltiples posiciones de sujeto como son las culturales, regionales, sexuales, institucionales, que se determinan en un proceso de articulación hegemónica. Ese proceso genera las identidades colectivas. El concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la idea de articulación. La articulación es una práctica que supone la presencia separada de elementos.

Pensamos, por el contrario, que la experiencia del “desarrollo desigual y combinado”, de la dislocación que es su resultante y de las consiguientes recomposiciones hegemónicas –heterodoxas respecto a las categorías clasistas del marxismo– es más evidente todavía en los países de la periferia capitalista. En ellos asistimos constantemente a la redefinición de las fronteras de lo político, y a la emergencia de identidades populares y colectivas que no se recortan en términos de la divisoria de clases. Y también –ni qué decirlo– el conjunto de problemas vinculados a la experiencia de la democracia y a las posibilidades de su radicalización, es aún mucho más apremiante que en las sociedades industriales avanzadas (Laclau y Mouffe, 1989: 6).

Para ubicarnos en el campo de las articulaciones se debe renunciar a concebir a la sociedad como una totalidad conformadora de sus procesos parciales y el orden social no puede ser concebido como un principio subyacente. Esto significa afirmar el carácter precario de las identidades. La articulación, explican, "es una práctica que establece una relación tal entre los elementos que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica. La totalidad, estructura resultante de la práctica articuladora la llamaremos "discurso". (Laclau y Mouffe 1989). Lo discursivo se entiende en el sentido de conjunto de fenómenos de la producción social de sentido que constituye a la sociedad como tal. Se entiende al discurso como extensivo a lo social. También llaman la atención respecto del concepto de determinación que toman de Freud y aclaran que no es cualquier proceso de fusión o mezcla, sino que por el contrario es un tipo de fusión muy preciso que supone

4 Desde un plano sociológico, Claude Dubar desarrolla su reflexión en torno al proceso de socialización, centrándose en la dimensión profesional de la construcción de la identidad, la cual, que es su punto de vista, forma parte fundamental de la socialización.

forma de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos. En relación con el problema del sujeto, la afirmación del carácter discursivo de la posición de sujeto va unida al rechazo de la noción de sujeto como totalidad originaria y fundante.

En la actualidad las identidades, colectivas e individuales, se construyen en contextos de apertura a nuevos espacios científicos, académicos y culturales en donde la discontinuidad, la diferencia y el abordaje de la realidad se dan a partir de reconocer la multiplicidad de ejes problemáticos y se reemplaza con ello a toda una etapa determinista y homogénea de visión de la historia. Quizá por ello sean también múltiples las formas de nominar estos nuevos discursos científicos: paradigma de la complejidad, interpretativo, postmoderno, social-constructivista, etc. Todos pugnan por el reconocimiento de la comunidad científica en luchas de poder desigual en un campo dispersión generalizada.

Dentro de estos nuevos paradigmas en proceso de gestación elegimos la nominación de paradigma de la complejidad, por entender que es pertinente para calificar a las corrientes teóricas que en ciencias sociales reniegan del pensamiento disyuntivo que intenta la explicación del todo a partir de la sumatoria de sus partes. Es en la tarea de caracterizar este paradigma de la complejidad que Edgar Morin afirma que en el hombre hay un doble pensamiento y dice:

".. un pensamiento que llamaría racional, empírico, técnico, que existe de la prehistoria y es anterior a la humanidad... y... un pensamiento simbólico, mitológico y mágico. Vivimos permanentemente en ambos registros." (Morín, 1994: 87)

Es aquí donde consideramos que debe abordarse el problema de las identidades colectivas tratando de encontrar la relación o el sentido que las une. En el campo epistemológico se hacen constantes interrelaciones teóricas pero existen aportes importantes de la dialéctica, del constructivismo y del estructuralismo. Bajo sus premisas sostenemos que existe un mundo social capaz de poderse objetivar en estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, es decir relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas. Esas relaciones objetivas se incorporan a los agentes sociales constituyéndolos como sujetos históricos y sólo son posibles si existe una inteligibilidad social compartida que se

genera en las prácticas sociales, la cual se da de manera compartida y es el producto de luchas de poder, por imponer visiones de la realidad.

En este paradigma, son múltiples los abordajes desde los que se intenta explicar la naturaleza sociológica o antropológica de las identidades colectivas, pero tienen en común que los sujetos se constituyen interactuando unos con otros a través de prácticas individualizantes por medio de las cuales el sujeto se reconoce porque reconoce a los otros, y esas prácticas son consecuencia de relaciones de fuerzas por imponer visiones de la realidad.

Esas relaciones de fuerzas son de poder y necesitan de verdades para circular, es decir, necesitan discursos hegemónicos que naturalicen lo social. Por ello interesa adentrarnos en las formaciones discursivas. No obstante, aunque es pertinente abordar el tema de la teoría del discurso, dado el riesgo de dispersión en nuestro tema de estudio, nuestro acercamiento al primero será limitado. El discurso se concreta y se materializa una vez que produce y debe ser concebido como diferencia entre sus condiciones de producción y de recepción. El sentido,

"...sólo existe en sus manifestaciones materiales, en las materias significantes que contienen las marcas que permiten localizarlo. El sentido producido que tradicionalmente se llama "conocimiento científico" aparece, ya bajo una forma práctica ("efectos prácticos": tecnológicas y operaciones sobre lo real) ya bajo una forma teórica (los discursos de la ciencia)". (Trocello, 2004:3)

Es así como en los textos compuestos por una pluralidad de materias significantes tales como escritura e imagen; escritura en imágenes y sonido; imagen y palabra etc., en donde debemos, a través de la descripción de sus operaciones discursivas, reflexionar sobre la producción del sentido. Verón (1987:22) señala al respecto,

Todo discurso está sometido a condiciones de producción determinadas, Cuando estas condiciones conciernen a las determinaciones sociales que proceden de los mecanismos de base de la formación social, estamos en el dominio de lo ideológico. En este nivel no es posible distinción alguna entre una instancia " ciencia" y una instancia " ideología"... "La distinción entre la científicidad y el efecto ideológico es un asunto de reconocimiento, no de producción. Lo que hace de un discurso un discurso científico es la neutralización del efecto ideológico como resultado de la relación que el discurso establece con sus relaciones con lo real En otras palabras: en un discurso es la exhibición de su ideológico lo que produce la científicidad."

La concepción de las sociedades construidas desde los mitos y de las ideologías condiciona la forma del abordaje científico de un problema, en este caso el de las identidades colectivas. Escalera (1995:12), afirma que el término identidad:

“...se revela analíticamente inútil, puramente nominalista y carente de cualquier poder de explicación para el estudio de los colectivos sociales. Su empleo tiende a producir la idea de unidad del colectivo, no considerándose la capacidad de maniobra, siempre relativa a su posición con respecto al acceso a los recursos, que poseen los individuos y grupos que lo integran. El problema es que no se define lo que sea la identidad en cada caso, y cuando se hace, se equipara a cultura o a "realidad social". La noción de identidad se convierte así en una especie de fórmula mágica para traducir (reducir) la realidad. Como consecuencia, la identidad es todo y es nada al mismo tiempo, sirve para definir una sociedad, una cultura, unos valores, un sistema económico, un espacio, un tiempo."

Cabría entonces intentar avanzar sobre la posibilidad de análisis de este fenómeno en el marco de las formaciones discursivas que para Foucault son epistemológicamente neutras. Aun cuando ésta es una tarea que va mucho más allá de las posibilidades de este trabajo, entendemos que es un desafío pendiente.

Ahora bien los actores sociales, en este caso, los docentes, son percibidos y tratados como miembros de colectivos, jóvenes o viejos, mujeres u hombres. Son fenómenos a observar y no son un problema de conocimiento verdadero o falso, pues su configuración es histórica, cultural e ideológica. La eficacia social de un discurso no depende de su verdad o falsedad, sino de los juegos de fuerzas que imponen su eficacia, de los juegos de poder para imponerse como falso o verdadero en el imaginario colectivo. Las palabras forman parte de las cosas que pertenecen y que se construyen dentro de contextos de discurso los cuales generan la inteligibilidad social común y son por lo tanto productos de un proceso de lucha por la hegemonía ideológica para la construcción del sentido.

Gruner (1990) afirma que “la cultura es una forma de intervención en el espacio público que construye, de-construye, re-construye identidades sociales y sus posiciones relativas de poder”. La cultura es entonces un campo de fuerzas en permanente lucha por imponer sistemas de representación, que organizan el universo según la lógica de los diversos intereses materiales y simbólicos, es decir, es la lucha por el sentido. La asimilación de la cultura a la idea de hegemonía como construcción del sentido actualiza la noción gramsciana de hegemonía. Gruner

asocia la hegemonía con la constitución de las identidades colectivas a partir de las categorías del constructivismo a través de la lucha por el sentido y el reconocimiento.

La noción de hegemonía que nace históricamente como una necesidad estratégica para la conquista del poder por las clases dominadas, se constituye en una herramienta teórica de análisis histórico de las formas culturales de la dominación. Y, desde la perspectiva de la hegemonía, puede entenderse la cultura de una sociedad histórica, es decir pensándola como un campo de poder, en el que se dirime el sentido que constituyen las identidades colectivas.

La articulación de posiciones de sujeto por un discurso hegemónico es también válida para Gruner que reconoce que las clases no son las únicas formas de identidad social, política o sexual, entre otras. En esto acuerda con Laclau y con Mouffe y señala no puede negarse el carácter determinante de lo económico en la constitución histórica de los sujetos.

Aunque las articulaciones identitarias no se reducen a determinaciones estructurales de tipo clasista, no puede dejar de verse que justamente, las determinaciones estructurales de base económica son las que hacen inteligible el proceso como articulación de producción de sujetos en una formación social e histórica concreta. En otras palabras, no se puede obviar nunca el componente de clase. También podemos hablar de otros aspectos como lo femenino, que es sin duda una interpelación en la constitución del género, pero lo es también y estaría sobredeterminado en una determinada clase social. Se puede ser mujer, madre, profesora, mexicana, joven, etc., pero en cada una de estas posiciones de sujeto encuentra el proceso de reenvío simbólico que supone la sobredeterminación del componente de clase. No es lo mismo constituirse como ama de casa si se es de clase media que si su universo simbólico se desarrolla en una clase baja.

Para comprender el concepto de discurso hegemónico es indispensable recurrir a Gramsci, pero también desde otros campos de lectura redefinir el contexto de interpretación. Es necesario entonces ampliar el análisis hacia lo que entendemos como funciones de las prácticas culturales. Las prácticas culturales están

atravesadas por las ideologías o concepciones del mundo que se manifiestan en producciones discursivas y rituales mediadas por el sentido común. Dichas prácticas culturales se estructuran en espacios de socialización como el trabajo, la casa, los círculos de profesionistas y la escuela, entre otros. Estos espacios tienen la función social de conformar el contexto en que los sujetos construyen su propia identidad y sus pautas de conducta. Las prácticas culturales no constituyen un bloque homogéneo, sino uno en donde coexisten diferentes concepciones del mundo con distintos grados de elaboración.

Dado que las prácticas ideológicas y culturales están estratificadas en distintos grados de complejidad y coherencia, tampoco las concepciones o visiones de mundo constituyen un todo homogéneo. En las clases más desposeídas las prácticas culturales se presentan siempre fragmentadas y tienen un carácter ambivalente, justamente por estar sometidas a la penetración de una cultura dominante. La línea de estudio centrada en el profesor es una de las que surge con mayor fuerza en el campo educativo en la actualidad. Una de las perspectivas de investigación en esta línea asume al profesor en la dimensión real y concreta de su trabajo cotidiano y, a partir de la recuperación de su propia voz (Hargreaves, 1998).

La presente investigación se inscribe en esta línea y encontramos el punto de partida en la reconstrucción de las propias trayectorias profesionales de los profesores, valiéndome de las entrevistas estructuradas sobre su práctica profesional. En este marco, comprenderemos cómo elaboran y construyen su trabajo como profesores, y cómo han adquirido su condición de profesor, es decir, su identidad profesional. Estas trayectorias ofrecen, no sólo la posibilidad de reconstruir las identidades individuales, sino también sus confluencias colectivas, porque son elaboradas desde la interacción con las estructuras culturales, a saber, la cultura profesional de los docentes.

El trabajo se ha desarrollado con un grupo de profesores de licenciatura y posgrado, por ello hemos querido profundizar teóricamente en algunas perspectivas y conceptos que aportan elementos para comprender a la identidad docente. Desde la psicología de la personalidad, Harré (en Rivas Flores 1993), plantea que su construcción es un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso

individual y la cultura. Cuando la cultura ofrece elementos para que el sujeto construya la identidad, éste a la vez la modifica. Lo anterior permite visualizar a la identidad desde una línea sociocultural que supera la noción psicologista. Este análisis nos lleva a vincular lo público, lo privado, lo individual y lo colectivo entre sí, localizando la identidad en los ejes individual y privado, aunque vinculada con los convencionalismos sociales y culturales que son aprehendidos por las personas en el espacio colectivo.

Las perspectivas sociológicas reconocen la identidad desde la idea de la diferenciación de los individuos entre sí (Goffman, 1974) por las particularidades de las trayectorias o biografías (Giddens, 1994). Supone la influencia de los procesos sociohistóricos, desplazamientos por el espacio social y por acontecimientos que inciden en la imagen de sí mismos. Vasilachis (2003) distingue dos componentes de la identidad: el esencial y el existencial. El primero es el elemento común que iguala e identifica a los hombres/mujeres con otros hombres/mujeres; el segundo es el aspecto diferencial que los distingue entre sí y los hace único/as frente a todos ellos.

Los aportes de Goffman⁵ se centran en el estudio sobre la sociedad y en cómo ésta establece los medios para categorizar a las personas y a sus atributos corrientes y naturales. Dentro de una comunidad académica y de la sociedad misma, los

5

En su libro *Estigma, identidad deteriorada* Erving Goffman destaca el estigma como un atributo profundamente desacreditador y directamente relacionado con significaciones y valoraciones sociales. Los estigmas son todo aquello por lo cual un individuo puede ser desacreditado o desacreditable. Es el conjunto de la sociedad, el conjunto de los individuos denominados “normales” quienes definen que es una desventaja y que no. Goffman destaca la falacia de la pretendida normalidad sobre la que descansa la estructura social: “Según en consenso general, en Estados Unidos, el único hombre que no tiene que avergonzarse de nada es un joven casado, padre de familia, blanco, urbano, norteamericano, heterosexual, protestante, que recibió educación superior, tiene un buen empleo, aspecto, peso y altura adecuado y un reciente triunfo en los deportes” (Goffman, E: 1963. Pág. 150). Plantea la perspectiva de abordaje que desarrollará respecto al mismo. “El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditado; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos”. (Goffman, E: 1963. Pág. 13) Es así que se centra en las interacciones que rodean al individuo estigmatizado, ya sea con otros estigmatizados, con otros individuos considerados normales, entre grupos estigmatizados y entre grupos de normales. Parte de la imposibilidad radical de la comunicación social, el individuo transmite, aún sin desearlo información sobre sí mismo y su entorno; y sobre esta información se desarrolla la interacción. Goffman, centra sus preocupaciones en la constitución de la identidad del individuo y en cómo ésta se relaciona, interactúa, dialoga con otros individuos. Propone la noción de identidad personal como: “las marcas positivas o soportes de la identidad y la combinación única de los ítems de la historia vital (...) se relaciona, entonces, con el supuesto de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y entrelazan, como en los copos de azúcar, los hechos sociales de una única historia continua.”

docentes no son unos extraños o estigmatizados ni su identidad se constituye a partir de la separación de estos respecto al entorno social. Desde este punto de vista, en la conformación o estructuración de la identidad social de los profesores no interviene un estigma como elemento identitario.

También hemos hallado que líneas de investigación de corte sociohistórico se han dedicado a explicar cómo se ha constituido la identidad profesional del docente. Estudios de diferentes países han puesto énfasis en la forma que ha asumido la docencia en la sociedad a lo largo de la historia de la conformación de sus naciones. Al respecto, Birgin (1999:127) afirma:

Los sistemas educativos constituyeron una tecnología del Estado para la construcción de las naciones... la regulación de los procesos escolares también implica la regulación del grupo social que tiene a su cargo la tarea educativa e impacta sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo una estructura cognitiva, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal y lo posible.”

El rol que el Estado asumió en algunos países latinoamericanos frente a los docentes, llevó a definir como un elemento conformador de identidad la misión social del docente. En el devenir histórico surgieron tensiones, entre estas misiones asignadas y los roles que han ido asumiendo los docentes, en el contexto de un sistema regulado por el Estado. Asimismo, ha condicionado la posición del grupo o colectivo docente dentro de la estructura social a la que pertenece. Las construcciones y conformaciones sociales se remodelan constantemente, a lo largo de la historia, en el plano de la misma profesión y en su posición social (Lang, 1999).

La identidad profesional, desde esta perspectiva, constituye una construcción social más o menos estable que se da en un período. Se adquiere como un legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y, también, como una transacción en las relaciones entre los actores sociales del cuerpo Dubar (1991). Es así como se puede reconocer, un plano de interiorización individual de la profesión y un plano social de producción y reproducción de la misma.

Entendida de este modo, la identidad ofrece la posibilidad de comprender el trabajo docente desde lo individual y lo colectivo, fundamentándola en la relación

inseparable entre sujeto y contexto. Los profesores construyen su identidad compartiendo espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión.

Tanto Parsons como Stenhouse afirman que la cultura se transmite, se aprende y se comparte, es decir, que los sujetos la producen, la transmiten y modifican en la interacción social, por lo tanto, es el producto de los seres humanos a la vez que los determina. En la intersección de lo público y lo privado, de lo personal y lo profesional y de lo individual y colectivo de los sujetos, encontramos denominadores comunes que orientan sobre los rasgos que componen la cultura de los docentes.

Es posible considerar a la cultura como el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación. Las personas que pueden actuar sin equivocarse lo hacen a base de consenso de significados manifiesto en el uso lingüístico y dependiente de un consenso más profundo de valores y entendimientos. (Stenhouse, 1963:122)

En una revisión de las principales investigaciones sobre la identidad profesional del profesorado Beijaard, Meijer y Verloop (2004) las dividen en tres categorías: cómo se forma la identidad profesional, la identificación de sus características, y algunos estudios sobre cómo se representa en los relatos o narraciones del profesorado. En este trabajo vinculamos la formación docente como elemento conformador clave de la identidad profesional. La hipótesis de partida es que la formación y actualización docente es uno de los elementos centrales que fortalecen y estructuran la identidad de los docentes a lo largo de su carrera profesional. La búsqueda del profesorado de una formación permanente nos indica que han determinado profesionalizar la carrera docente. De este modo, pretendemos tomar los discursos de los docentes entrevistados como medio para hacer emerger la identidad profesional y sus concepciones sobre lo que entienden que es la formación docente.

Los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones sociales, culturales, personales y profesionales que, en principio, configuran este macroconcepto. En general, se coincide en que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al

margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca, objetiva y subjetiva, entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones.

Dubar (2000) afirma que la identidad es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones.⁶

En los últimos años ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad (Giddens, 1995; Holstein & Gubrium, 2000; Gergen, 1998). Como sostiene Ricoeur, la identidad puede ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa tales como la trama argumental, la secuencia temporal, los personajes y la situación. Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad. Giddens (1995:49) sostiene que:

La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente."

La identidad del docente se explicita entonces en la crónica del yo, en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un

⁶El tema central de los trabajos de investigación de Claude Dubar es el de las identidades profesionales, reflexionando sobre los procesos de socialización con la instancia particular de la identidad profesional. En su obra *la Socialización, construcción de las identidades sociales y profesionales aborda* la génesis de las identidades y establece la distinción entre una "identidad para sí" y una "identidad para otros".

sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible. Ricoeur (2001:23) destaca la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje."

Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. Consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy es. De esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados vista como una reproducción exacta del pasado, ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente, es decir, es la identidad del yo en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando la propia historia que las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que narran. (Cole y Knowles, 2001).

En el caso de los docentes universitarios no habría una identidad homogénea ni atemporal, sino que es algo contingente y variable históricamente. De este modo, la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. La identidad profesional se sitúa entre la identidad social y la personal. La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (Cattonar: 2006).

En referencia a la Universidad Intercontinental, diremos que sus docentes y sus modos de identificación son aspectos que varían en el curso de sus historias

colectivas y sus vidas personales, tanto en las identificaciones que se formulan los otros, como de las que asume el propio sujeto. En el juego entre estas dos atribuciones de identidad se juega la forma identitaria que adquiere un grupo profesional. (Dubar, 2000). La identidad profesional es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

III.2 La identidad profesional y la identidad docente

En la revisión de estudios sobre la identidad profesional del profesorado Beijaard, Meijer y Verloop (2004) las dividen en tres categorías: cómo se forma la identidad profesional, identificación de sus características y estudios sobre cómo se representa en los relatos o narraciones del profesorado. Estos autores enumeran algunas características de la identidad profesional docente, en: (Marcelo y Vaillant, 2009:36)

- La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo de profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta de “¿quién soy (en este momento)?” sino la respuesta a la pregunta “¿qué quiero llegar a ser?”.
- La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. La identidad profesional no es única. Se espera que el profesorado se comporte de manera profesional, pero no porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas. Los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que le adjudican a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto.
- La identidad profesional docente está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos entre los que los profesores se desenvuelven.

En los últimos años ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad. Como afirma Ricoeur, al ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa, la trama la argumental, la secuencia temporal y los personajes.⁷ Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo,

⁷El concepto de *identidad narrativa* sirve para Ricoeur como punto de apoyo para la comprensión de la "vida buena" y funciona por eso como un resorte conceptual indispensable para la constitución de una ética. Ahora bien, la investigación sobre la "vida buena", es decir sobre ese tipo de vida que vale la pena buscar para "ser feliz", no deja de suscitar una serie de interrogantes: ¿existe un sólo tipo de "vida buena", el mismo para todos los hombres?, y si no, ¿no supone lo contrario una libre efusión de "buenos sentimientos", distintos según cada persona? Ricoeur piensa que, para escapar de esa alternativa, es preciso centrar la investigación de la "vida buena" en la acción humana y en su teleología interna.

singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad. En una conceptualización que compartimos, Anthony Giddens (1995:72) señala:

"La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es *el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente"

La identidad del yo se explicita en la crónica del yo, en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento por descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible. Ricoeur (1996:147) resalta la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje".

La identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. Se sitúa entre la identidad social y la personal. La social es un modo de definición del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y diferenciación. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (Cattonar, 2002)

La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la "definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad en el trabajo, abarca también la relación del individuo con otros grupos sociales. Puede ser entendida como un conjunto

heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales.

Por su parte, Christiane Gohier y otros autores (2005: 28) señalan:

La identidad profesional del profesorado consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente".

La identidad profesional docente, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. El espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias compartidas, en primer lugar en el centro escolar, con los profesores, alumnado y familias, como agentes reconocedores de identidad. Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. Como tales, tienen un "núcleo central" compartido por el conjunto de miembros del grupo profesional docente, que forma parte de la memoria colectiva y de las reglas y normas de la profesión. Este núcleo central es relativamente estable, aun cuando pueda ser progresivamente transformado por desajuste con las nuevas realidades.

Al lado de este núcleo pueden identificar otros elementos como la identidad profesional docente conformada en subgrupos profesionales, en nuestro caso el profesorado universitario. La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la definición de sí del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad en el trabajo, abarca también la relación del individuo con otros grupos sociales.

Las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación

de interacción y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. La identidad profesional docente, es la suma de acciones en un contexto de trabajo e inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. El espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias compartidas, en primer lugar en el centro escolar, con los profesores, alumnado y familias, como agentes reconocedores de identidad. Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. Como tales, tienen un núcleo central compartido por el conjunto de miembros del grupo profesional docente, que forma parte de la memoria colectiva y de las reglas y normas de la profesión. Este núcleo central es relativamente estable, aun cuando pueda ser progresivamente transformado por desajuste con las nuevas realidades.

Junto con ese núcleo central se pueden identificar otros conjuntos, como sería la identidad profesional docente de subgrupos profesionales, en nuestro caso el profesorado universitario y en particular de la UIC. La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. De acuerdo con lo anterior, nuestra investigación permite analizar las identidades profesionales docentes comunes e individuales, al mismo tiempo, su desarrollo, así como dar cuenta de las dinámicas identitarias de acción.

En la actualidad los cambios de la sociedad contemporánea y los avances científicos y tecnológicos tienen implicaciones en los procesos de modernización y transformación de las instituciones de educación superior las cuales tienen un papel central en la formación profesional y en la investigación científica.

La dinamización del cambio sociocultural exige en la educación superior una nueva reflexión sobre la práctica pedagógica y una apertura hacia el diálogo entre los saberes y los agentes educativos, en el marco de la dinámica cultural y de las posibilidades y limitaciones de la ciencia y la tecnología, para la formación integral de las personas y el desarrollo armónico de las comunidades locales y regionales del país. Frente a estos retos y al desafío de construir nuevos escenarios para la

gestión del conocimiento y de la acción educativa, se plantea la necesidad de mejorar cualitativamente la práctica universitaria que conceptualice, aplique y experimente los conocimientos relacionados con el aprendizaje de los saberes en los diferentes contextos.

La carencia de concepciones teóricas que fundamenten la práctica pedagógica en la educación superior, reduce la labor del educador a una acción meramente técnica y a simple transmisión de información, por lo general, descontextualizada. La superación de situaciones que limitan la calidad, la eficiencia y la equidad social de la formación académica y profesional en la educación superior, se convierte en un imperativo que obliga a la reflexión y a la búsqueda del sentido y razón de ser de la práctica pedagógica.

El ejercicio de la profesión docente vive una situación compleja debido a que existe un lento proceso de transformación en los ámbitos laboral, profesional y administrativo, así como una paulatina apertura a la cultura de la evaluación y un cambio en la significación social del ser maestro. Aunque el acceso a las nuevas tecnologías para sectores cada vez mayores de la población introduce ciertos cambios respecto a la vinculación del maestro con el conocimiento, hay un sentido muy importante en el que la profesión docente mantiene continuidad y permanencia.

Los estudios y análisis sobre los docentes en educación superior ha cobrado en la actualidad una importancia creciente por diversas razones, entre las cuales figura la necesidad de articular la formación a las nuevas bases colectivas y locales de la sociedad en las cuales se inscriben hoy las profesiones y las ocupaciones. Es por esto que a las universidades se les exige hoy mayor actualización de los conocimientos y de las prácticas pedagógicas, se le demanda que sea intermediaria y catalizadora de cambios científicos y tecnológicos. A los profesores se les pide mayor preparación en sus tareas académicas y que estén más actualizados en materia pedagógica. También se les exige mayor eficiencia, mayor creatividad, sentido crítico y reflexivo con respecto a su quehacer académico y, finalmente, se les reclama que sean protagonistas de alternativas de transformación institucional para lograr mayores niveles de eficiencia y pertinencia tanto en los procesos de formación como en los de investigación y proyección social.

En México la situación de la práctica docente en educación superior es muy diversa pues a pesar de la existencia de programas empleados en mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y de planes de posgrado existentes en relacionados con el perfeccionamiento, especialización o investigación en docencia universitaria, la institucionalización de nuevas prácticas y la transformación consecuente de la cultura pedagógica de los profesores continúan siendo insuficientes.

El interés por estudiar las trayectorias de sus docentes en la búsqueda de una identidad local tiene un gran significado frente a la necesidad de recuperar nuevos espacios de reflexión que posibiliten la restauración de un plan de reconocimiento y valoración de la práctica pedagógica en la universidad. Dicho plan o propuesta debe considerar ante todo la gran diversidad de contextos de formación que se activan desde las identidades de nuestros docentes

El discurso de las instituciones de educación superior forma parte, hoy día, de lo que se denomina una política académica global que ha dado origen a los más variados planteamientos sobre la selección y organización del conocimiento y sobre las modalidades pedagógicas de su transmisión y evaluación.

A la luz de dicho discurso y de sus acciones prospectivas, las instituciones de educación superior han mejorado o renovado desigualmente los recursos necesarios para la cualificación de sus agentes docentes en prácticas pedagógicas tales como creación de revistas, boletines, módulos, cursos, seminarios, programas de postgrado, acervo bibliográfico, etc. Sin embargo, no hay un conocimiento completo sobre dichas acciones, que pueda indicar en qué medida la calidad de la práctica pedagógica ha mejorado sustancialmente.

Es necesario entonces, penetrar en las identidades de los sujetos docentes, así como en las tareas y funciones que contribuyen a edificar su identidad reconociendo la multiplicidad de factores que intervienen. Existen algunas prácticas escolares que parecen impermeables a los mencionados procesos de transformación; el manejo de la disciplina, la relación maestro-alumno, la organización general de la clase, el manejo intencional con ciertos fines socioeducativos de los patrones de interacción

social y la formación o autoformación que los docentes deben llevar a cabo en su carrera académica.

Preguntas como: ¿Cómo se vive la profesión docente en la actualidad? ¿Qué valor tiene el ser maestro? ¿Cuál es el sentido de la profesión?, ¿Cómo se enfrentan los cambios?, son algunas de las que motivaron la presente investigación buscando responderlas a partir de una aproximación cualitativa que nos permitiera explorar en los significados que estructuran la acción de maestros en servicio. Como toda aproximación cualitativa, no se pretende generalizar los hallazgos sino ilustrar realidades cotidianas y rescatar el sentido subjetivo de los propios actores sociales.

La necesidad de investigar sobre la identidad docente se debe entre otras muchas razones a que actualmente la profesión docente enfrenta un momento de cambio que parece radical. Existe, por una parte, una clara tendencia profesionalizante la cual no es sólo una condición esencial para construir el nuevo modelo educativo que requiere el desarrollo presente y futuro de nuestras sociedades, sino que ha pasado a ser un elemento para la propia supervivencia y desarrollo de los educadores, de sus organizaciones y de la enseñanza como profesión.

Dicha tendencia, sin embargo, no está exenta de conflictos y contradicciones. Algunas investigaciones al respecto señalan que aunque el discurso oficial trata de referirse al profesor como un profesionista, las condiciones reales de trabajo y ciertas prácticas sumamente arraigadas en el funcionamiento administrativo, político y cotidiano de las escuelas le impiden acceder a las condiciones que definen a una profesión. Más bien, la docencia parecería una semiprofesión que no tiene necesidad de conocimientos especializados, ni de constante actualización, ni tiene autonomía en la toma de decisiones propias del ejercicio profesional, entre otras.

Existe también un acuerdo en el sentido de que el docente no es un mero ejecutor de las políticas educativas sino que es una persona con la capacidad y la responsabilidad para tomar decisiones con base no necesariamente en la aplicación de conocimientos especializados sino en su buen juicio, en el desarrollo de criterios y parámetros racionalmente fundamentados. También es necesario reconocer que conviviendo con estas tendencias existe un fuerte deterioro de la apreciación social

del maestro, una desvalorización, resultado de multiplicidad de factores entre los que destaca: la accesibilidad a la información, la tecnología, los medios masivos de comunicación, la desvinculación escuela comunidad, el deterioro salarial, el cambio en ciertos roles tradicionales, etc. El contexto que hace a la función docente es conflictivo, contradictorio, complejo y cambiante. Paradójicamente hay también una fuerte tendencia hacia la conservación de formas tradicionales de convivencia al interior de los espacios áulicos, ciertas rutinas escolares se han mostrado sumamente resistentes al cambio, hay una tendencia a la absorción de tendencias modernizantes dentro de formas tradicionales. Todo lo anterior tiene un impacto en la definición que de sí mismos tienen los docentes quienes en muchos sentidos son la pieza clave de la realización de las políticas de cambio.

Se han identificado cuatro situaciones fundamentales a las que se enfrenta el profesorado con más frecuencia y que pueden provocar la necesidad de ayuda:

- Problemas de naturaleza personal.
- Conflictos interpersonales en los que se ven implicados otros miembros de la comunidad educativa (incluyendo alumnos, padres y compañeros),
- Problemas relacionados con la actividad docente como tal.
- Enseñanza a grupos de alumnos con diferentes necesidades educativas y los retos que esta situación puede suponer. (Reding, 2004:147)

Como resultado de la capacidad de reflexionar sobre sí mismo dentro de una estructura que supone unidad, totalidad y continuidad, la identidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos.

La identidad, sin embargo, no es algo dado, no es una estructura preformada. Tampoco es una realidad misteriosa o inasible, no es una entidad que radica en el interior de las personas. La identidad, más bien es un concepto relacional, es un constructo que nos permite referirnos a la continuidad de la experiencia de nosotros mismos. Es algo que se construye a lo largo de la vida, que puede adquirir múltiples formas y tener mayor o menor solidez. No parece ser algo de todo o nada. Cuando se habla, por ejemplo, de la pérdida de la identidad, en realidad nos referimos a falta

de consistencia, a una incapacidad para determinar el sentido de continuidad de la acción de la persona.

En realidad los roles que los docentes desempeñan, las experiencias que viven, las imágenes que reciben de los demás e incluso de sí mismos son múltiples y complejas. La identidad es aquello que los organiza y los integra. En ese sentido podemos referirnos a la identidad como un núcleo. Paradójicamente, la afirmación del carácter complejo y cambiante de la experiencia que nutre la construcción de la identidad no invalida la afirmación de que esa multiplicidad, parece requerir cierto límite. Sin cierta continuidad, consistencia y coherencia de la experiencia, la identidad sufre alteraciones.

Entre los múltiples problemas en torno a la identidad, destacan dos que son particularmente relevantes para la discusión de la identidad docente. El primero tiene que ver con la solidez o, por contraparte, la *pérdida* de la identidad. La pérdida de la identidad supone la ausencia del núcleo que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones, en la valoración de la experiencia. Como Gergen (1992) ha puesto de relieve, la identidad es algo a lo que uno mismo necesita adherirse, ser congruente, algo a lo que ser fiel.

Pero ¿cómo conservar ese núcleo cuando el contorno es demasiado cambiante y cuando las instituciones se resquebrajan, cuando las relaciones son múltiples, efímeras y superficiales? Es decir, el contexto institucional que rodea y en parte hace a la experiencia docente se está transformando de manera rápida y supone cambios radicales en la forma de ser docente. ¿Cómo entonces se está reconstituyendo la identidad del maestro?

El segundo problema en torno al ser docente es el de la comprensión de la lógica de la acción docente. El docente es un sujeto con capacidad y responsabilidad para tomar decisiones, para hacer juicios y para establecer los criterios que orientan su acción educativa. Si hay un proceso de reconstitución de su identidad, ¿cómo afecta esto a la comprensión de la actividad docente?

La preocupación por el conocimiento del docente es un intento por comprender la lógica de la acción cotidiana, la construcción de los criterios y parámetros que subyacen a la toma de decisiones de los maestros.

III.3 Modelos de identidad docente

Aunque el trabajo docente tiene un carácter eminentemente práctico, detrás de la práctica suele haber un cuerpo teórico que explica los fundamentos de dicha tarea, es decir, cualquier práctica que un individuo realiza en su vida, responde siempre a una teoría. No existe la posibilidad de realizar ningún tipo de acción sin que tenga su correlación teórica cognitiva que la justifique. No obstante, aunque toda práctica conlleva una teoría, no significa que siempre que hacemos algo lo hagamos conscientes de cuál es el encuadre teórico que respalda lo que se hace. Cuando se tiene una profesión como la docente, en la que hay que intervenir socialmente por cuanto se interacciona con otras personas, se está inevitablemente marcado por las concepciones ideológicas personales para juzgar todo el Proceso enseñanza/aprendizaje que se realiza, aunque sea una ideología elemental y de práctica inconsciente. Así, toda modelización en el campo de la enseñanza tiene un componente teórico y un componente ideológico, de los que se debe ser consciente, lo que conlleva inevitablemente la pluralidad de modelos.

La palabra *modelo*, en el terreno de la enseñanza se refiere a los estereotipos que socialmente se construyen en torno a la figura docente. Como cualquier otro modelo, los modelos docentes son una interpretación de la realidad que sólo tienen validez en contextos socioculturales determinados, pero cuya interpretación suele ser inexacta fuera de los límites de utilidad y reconocimiento.

El modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, una estructura en torno a la que se organiza el conocimiento y tendrá siempre un carácter provisional y aproximativo a la realidad (Gimeno, 1981). El modelo, más que un ideal que intenta constituir desde fuera una realidad que es de por sí deficiente e imperfecta, se propone como horizonte regulativo de proyectos y orientaciones. Genera condiciones para recuperar todo lo que de positivo tiene la propia experiencia docente acumulada, posibilitando reconocer los rasgos que han

devenido obstáculos para una acción presente innovadora. El modelo, más que un ideal a imitar, se dibuja como un facilitador de prácticas nuevas; más que un patrón calificador, se ofrece como un marco de orientaciones que resuelve problemas y hace el trabajo más fácil.

III.3.1 El docente como misionero

En los países de cultura cristiana y en la etapa de fundación de la escuela se configuró una identidad definida como misionera, evangelizadora o apostólica de la cual las Iglesias fueron las principales constructoras.⁸ Aparecen también algunos rasgos que identifican ideas del iluminismo moderno con la identidad docente.

En suma, pues, la docencia universitaria se inscribe en el ámbito del aula y se desarrolla mediante el acto pedagógico, pero trasciende a ambos, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se sitúa en el contexto específico de los propósitos institucionales para adquirir el sentido que expresa la misión. Debemos entender la docencia, entonces como el ejercicio de una misión institucional que toma forma, cuando enseñamos buscando la relación de los conocimientos, universalmente válidos, y transmisibles, con la formación de personas, pertenecientes a una cultura, para que sean capaces de entender y transformar su entorno (Ferro, 2006: 227)

Hay también rasgos docentes originalmente asociados con el iluminismo moderno. Los ilustrados europeos y los hispanoamericanos que, trataron de constituir a los maestros laicos en portadores de la luz del saber y la razón, que debían combatir a

⁸ En la historia de la formación docente en México, destaca el trabajo de Marco Antonio Balboa que realiza una detallada revisión del tema. “Las primeras actividades misioneras en 1921 fueron ambulantes y llevadas a cabo por seis misioneros; 1922 iniciaba con solo 77 de ellos y 100 maestros, cuando las necesidades del país demandaban elevar el número de misioneros a 300 y se requerían 20, 000 maestros, recursos humanos muy numerosos que era necesario destinar para lo que en ese entonces se empezaba a considerar como un problema social prioritario: la educación. El misionero fue un tipo de maestro cuya primera labor era visitar los centros rurales y en forma especial las comunidades indígenas, de estas visitas rendían informes a las autoridades educativas y trataba de reclutar maestros rurales para destinarlos a las poblaciones más necesitadas. Las Misiones Culturales fueron fundadas oficialmente en Octubre de 1923, por el Presidente General Álvaro Obregón, siendo el primer Jefe de Misión el Profesor Rafael Ramírez. En aquel entonces se estimó que un maestro misionero debería tener conocimientos amplios sobre las condiciones de vida de la población, dominar el idioma nativo de la región y tener conocimientos pedagógicos suficientes para capacitar y entrenar adecuadamente a los maestros que reclutaran. La escuela rural no podrá llenar su misión educativa si los maestros no basan su enseñanza en los trabajos manuales, tales como el cultivo de la tierra y las variadas y pequeñas industrias y ocupaciones que derivan de la agricultura. Si los maestros no aprovechaban las aptitudes de los niños, encauzándolos convenientemente para procurar hábitos de cooperación y de trabajo, y si los maestros no llegan a entender cuál es la verdadera misión de la escuela de los campos y aldeas, que no es otra que la de conseguir para la vida rural un ambiente de mayor comodidad y de mayor progreso”. (Balboa, 1998:54)

la ignorancia y la superstición con el mismo sentido misionero de quienes predicaban el evangelio cristiano. 9

III.3.2 El docente como funcionario público

En la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el Estado ha sido el principal constructor externo de identidad. Los docentes encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública han sido definidos como funcionarios públicos, asumiendo esta identidad, la cual frecuentemente se ha asociado con el referido rasgo de sacerdocio laico.

La analogía del profesor como funcionario es otra idea estrechamente relacionada. Bullough, Gitlin y Goldstein (1984) señalan que la noción clásica de servidor público viene de la *República* de Platón en la que se establecían las condiciones de cómo una clase particular de gente (los funcionarios) se esperaba que reprimieran su individualidad para servir al Estado. La base de esto estaba descrita como “necesidad objetiva”; que es tanto como decir actuar según los intereses de la nación, para mejora de la mayoría o de acuerdo con la voluntad divina... Respondiendo a este modelo, el profesor ideal, durante la mayor parte del siglo XX, ha sido descrito a menudo como aquel que tiene las cualidades de un servidor público (Biddle, Good y Goodson, 2000:116).

En el contexto del sistema educativo mexicano, los docentes frecuentemente se ven exigidos a desarrollar diversas tareas que van más allá del ejercicio académico en el aula. Además de planear las clases, programar contenidos, calificar y evaluar aprendizajes y atender alumnos, suelen atender y resolver problemas de índole administrativa que reconfiguran su identidad profesional.

La visión del profesor como funcionario, servidor público dependiente, cuya actuación está administrativamente controlada, alguien que cumple con una tarea establecida desde fuera, es una configuración política de su papel profesional (Gimeno, 2002:200).

9Durante la gestión de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública se creó la figura del maestro misionero con las Misiones Culturales Mexicanas. Los maestros misioneros buscaban en zonas rurales los espacios adecuados para instalar una Misión Cultural, convocando así a las comunidades para realizar tareas de alfabetización, localizar maestros y formarlos en dicha tarea.

III.3.3 El docente como técnico

En la etapa de la masificación de la enseñanza, la identidad colectiva de la gran mayoría de los docentes siguió considerándose como función pública. El Estado siguió operando como el gran configurador de identidad docente, pero también hubo otros agentes participantes. En otro plano, la formación sistemática y especializada de docentes, contribuyó con creciente fuerza a darles identidad. Más tarde aparecieron los sindicatos u otras organizaciones de docentes también como constructores de una identidad colectiva.

El profesor como técnico se ocuparía primeramente de unos fines decididos por otros (Pérez Gómez, et al, 1999:511.)

La ampliación de la oferta educativa pública llevó a una tensión permanente entre dos demandas: por una parte, la exigencia de calidad y especificidad, que hacían necesaria una formación inicial, asociada al desarrollo del conocimiento sobre pedagogía y educación; por otra, la necesidad creciente y urgente de multiplicar las aulas y con ello, reclutar nuevos y más maestros. En otras palabras, se fue configurando un dilema entre calidad y cantidad. La solución fue la definición y redefinición del rol docente como de carácter técnico; es decir, un rol de ejecución o de aplicación de normas y tareas establecidas desde afuera, cuyas competencias fueran fácilmente alcanzables.

La metodología que comúnmente sigue el profesor se basa en apegarse al programa de estudios de materias obligatorias, ya que de esta manera podrá transmitir el sistema que desea. Sus clases son en forma de conferencia o clase magisterial y está encargado de transmitir las formas más eficaces para transmitir, convencer, fijar la información en la mente de los alumnos, estos últimos casi siempre se convertirán en alumnos pasivos, sin información reflexiva, analítica e investigativa, incapaces de generar juicios razonados, no participan de la generación del conocimiento, dependientes de la información que se les ofrece.

Por otra parte, el profesor queda reducido a la labor de técnico de la enseñanza, pues es un grupo “selecto” el que elabora los programa de estudio de las asignaturas, es ese grupo el que decide qué temas, qué autores y cómo llevar el proceso, quedando excluidos y sin considerar los punto de vista del profesor que trabaja con los grupos y no se rescata su experiencia (Ahumada, 2005:132).

Ese fue el sentido de la formación especializada de docentes: conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza. Así, la formación inicial de docentes se constituyó en principal constructora de identidad y con ello de la definición técnica del trabajo de enseñar.

Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 2001:37).

III.3.4 El docente como profesional

En la naciente etapa de la educación puesta en la sociedad del conocimiento, la identidad es configurada por diversos agentes sociales e institucionales y también es de autoconstrucción. Así, en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional de los docentes. La configuración estatal de la identidad profesional fue muy bien expresada por las recomendaciones de la UNESCO a los Estados miembros, en 1996:

“i) el dominio de la disciplina que enseñan; su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional.”

Para materializar esta imagen de la profesión docente, se recomendaba a los gobiernos:

Elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación: adoptar medidas que favorezcan la innovación educativa; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo.”

Actualmente, diversas tendencias de análisis sobre el profesor tienden a visualizarlo como un profesional de la actividad docente que, a partir de un modelo de formación adecuado es posible instituir dicha función. Es a partir de la formación que es posible alcanzar dicho *status* social.

III.4 Trayectorias del análisis de las identidades

Los procesos constitutivos de la identidad colectiva no son sucesivos y excluyentes entre sí; son procesos de continuidad y cambio. Tenti (1991:67) señala:

“... es preciso recordar que todo cambio, por más radical que parezca, se inscribe en un horizonte de continuidad. Las raíces existen aunque no tengamos conciencia de ello. Hay mucha historia muerta que se apodera de lo vivo. Y esta historia está en las cosas de la sociedad (sus recursos, su infraestructura, su sistema de regulaciones, etc.) y está en la mentalidad de los agentes, aunque ellos no tengan conciencia de ello. Es más, la historia es más efectiva cuanto menos conocida es. Por otra parte, no está de más recordar, con Borges, que la tradición es obra del olvido y de la memoria’ y que el propósito de abolir el pasado ya ocurrió en el pasado y – paradójicamente- es una de las pruebas de que el pasado no se puede abolir.”

Por su parte, la imagen o rol del docente como funcionario persiste en la etapa de la masificación y se debilita, o se redefine actualmente. Algo similar ocurre con la identidad propuesta construida por los sindicatos de profesores. El rol técnico no ha desaparecido pero se redefine más ampliamente amalgamándose con lo profesional. Si la identidad profesional sería la que tendría que predominar, se combina y coexiste con las otras expresiones de identidad.

La combinación de identidades se encuentra al interior de un mismo actor colectivo en escala de cada sistema educacional, en cada universidad y en cada facultad o escuela. Se da también a escala global pues existen contextos nacionales en que todavía son predominantes todas o algunas de las identidades más antiguas. En otros casos la identidad profesional tiene más fuerza y supera a las anteriores, sin erradicarlas del todo u obligándolas a reconfigurarse o readaptarse a las nuevas circunstancias.

III.5 El docente en la historia de México

La figura docente y su historia están estrechamente relacionadas con la conformación de un Estado legalmente instituido. El profesor se convirtió así en una parte de sus componentes que vendría a poner orden moral y a formar las nuevas conciencias de la sociedad. No cualquiera podría ser entonces, profesor, podrían serlo sólo aquellos que tuvieran la templanza y el carácter apropiados para educar.

Un elemento que caracteriza a los profesores universitarios a lo largo de la historia fue precisamente aquel que lo instituyera legalmente como educador y éste vino a ser el certificado o título para ejercer la docencia. Las primeras universidades medievales europeas condicionaron dicho título, al desarrollo de un examen público.

Terminando la edad media, los centros de enseñanza se expandieron, y las comunidades de profesores comenzaron a adquirir carácter corporativo, muchas de cuyas características han marcado la universidad desde entonces. Se fueron organizando cada vez con mayor precisión cursos formales, exámenes, grados, licencias, y ceremonias de graduación, etc. El profesorado se nutría de los estudiantes que terminaban sus estudios como doctores, y aquellos que eran aceptados en la comunidad de profesores recibían una licencia con el derecho de enseñar en cualquier lugar de los países extranjeros que estaban bajo la influencia de la Cristiandad. Durante los siglos XII y XIII se crearon en Europa 16 universidades en los territorios de Italia, Francia, España e Inglaterra; y, para finales de la edad media (siglo XV), había alrededor de 80 universidades que incluían otros países de Europa además de los señalados. Al parecer, esta expansión fue estimulada en parte por la Reforma y la Contrarreforma que competían por ganar influencias. Desde finales del siglo XV y entrando en lo que los historiadores llaman “edad moderna temprana” (siglos XVI-XVIII) comienzan a tener importancia nuevas formas de enseñanza y cambios en las características del profesorado. A decir de los historiadores, por regla general, casi todas las universidades contaban con un pequeño núcleo de profesores fijos, además de un grupo más o menos considerable de docentes de todo tipo (doctores, maestros, licenciados, graduandos y bachilleres) que eran contratados para ayudar a los fijos, y que también podían estar disponibles para clases particulares o tutorías. Al parecer, los profesores que ostentaban las cátedras mayores –que coincidían con el grupo de profesores fijos- en las universidades españolas e italianas, impartían sus clases por la mañana, mientras que los profesores más jóvenes, que ocupaban cátedras menores, daban clase por la tarde. (García, 2008:3)

En la historia de México y después de la Conquista española, muchos miembros del clero se constituyeron como docentes poniendo a su ejercicio un sello especial asociado a prácticas misioneras o evangelizadoras. En la etapa de implantación de escuelas durante dicho periodo, los primeros educadores fueron sacerdotes, aunque también hubo personas sin formación religiosa, contratadas por los Cabildos o por la propia Iglesia. No hubo esfuerzos específicos por formarlos para el trabajo docente y su desempeño fue muy rudimentario. ¹⁰

¹⁰La tarea de búsqueda de textos históricos alusivos a la figura docente fue compleja. Las escasas fuentes encontradas se referían con frecuencia a algunos antecedentes de la formación de profesores normalistas en diversas regiones del mundo. Destacan los trabajos de Luz Elena Galván de Terrazas que abordan la figura de los docentes normalistas en la historia de la educación pública (1985) “Los maestros y la educación pública en México: un estudio histórico”, “Los maestros de ayer:

Después de la etapa mencionada la identidad docente dentro del contexto religioso se prolongó hasta la etapa de Santa Ana y Comonfort. En los hechos, la condición funcionaria de los docentes de la educación pública, se constituyó en la segunda mitad del siglo XIX. Fue reforzada a lo largo del siglo pasado, en asociación con el desarrollo del Estado chileno que, entre otras expresiones, lideró la masificación educativa en los años 40 y acelerada en los años 60. En efecto, la organización de un sistema escolar público se inició en lo fundamental hacia 1840 y puede considerarse acabada en las primeras décadas del siglo XX. Se debió principalmente a una iniciativa del Estado, el cual le imprimió tanto su sello centralista, autoritario y burocrático.

A partir de 1905, año en que Justo Sierra fue nombrado titular de la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, se impulsó la educación primaria con carácter nacional, integral, laica y gratuita. A él se debe el establecimiento del primer sistema de educación pública en México y el cambio del concepto de instrucción por el de educación. De 1921 a 1924 José Vasconcelos impulsó la escuela rural, la educación de adultos y la creación de bibliotecas públicas.

Al iniciar la década de los treinta las escuelas normales rurales vivieron una gran transformación. La Secretaría de Educación Pública fue ocupada por Narciso Bassols (1931-1934). Un economista que pensaba que la vida rural no cambiaría sólo a través de la escuela sino que era necesaria una labor gubernamental amplia integral sobre todo, una transformación económica. En este plan, la preparación de maestros ya no era vista sólo como una capacitación sino como una formación más completa. (Civera, 2004:6-7)

De 1943 a 1946 Jaime Torres Bodet reorganizó y dio nuevo impulso a la campaña de alfabetización, creó el Instituto de Capacitación del Magisterio, organizó la Comisión Revisora de Planes y Programas, inició la Biblioteca Enciclopédica Popular, construyó numerosas instituciones educativas, entre ellas la Escuela Normal para Maestros y la Escuela Normal Superior. De 1958 a 1964 cuando ocupó por segunda vez el cargo de secretario de Educación Pública, inició un Plan de Once

(un estudio histórico sobre el magisterio, 1887-1940); "Soledad compartida: una historia de maestros, 1908-1910", publicados por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Años para resolver el problema de la educación primaria en el país y fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

En lo que respecta a la formación de profesores y los procesos para mejorar su calidad, el mismo Torres Bodet, había planteado desde 1944 la necesidad de mejorar los planes de estudio. En este sentido, en la Convención de Saltillo, Coahuila celebrada el 23 de abril de 1944 expresó: ¿Cómo ignorar el hecho de que, en la formación de nuestros maestros, no existiera el tránsito señalado, para otras profesiones, por la enseñanza preparatoria? Semejante falta de transición constituía un error pedagógico incuestionable, ya que la determinación prematura de una vocación como la del educador es un riesgo para la sociedad, pues perjudica a los alumnos y también a los profesores. (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; 1984:16).

No obstante, Torres Bodet reconoció que ese planteamiento vendría a reducir la matrícula en las escuelas normales y sin embargo, esta idea quedó latente y en 1969 ante la imposibilidad de establecer el bachillerato en la carrera de profesor de educación primaria, se aumentó un año de estudio, de tres a cuatro. A partir de 1972, con el fin de capacitar a los profesores para continuar estudios en otros niveles, a los egresados se les otorgaba, junto con el título de Profesor de educación primaria, el certificado de bachillerato. Fue hasta 1984 cuando se estableció oficialmente el bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales.

Desde la década de los años setenta la política económica ha estado orientada a conseguir tasas más elevadas de producción, con el supuesto objetivo de dar mejor atención a los desposeídos, sin que esa política haya rendido los frutos anunciados. Se crearon también las instituciones tecnológicas desde el nivel básico hasta el superior, como fue el caso de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, en las cuales se puso en marcha el método de aprender haciendo. El propósito era que el joven, al egresar de esta escuela estuviera en condiciones de incorporarse al mercado de trabajo, generando su propio empleo o continuar estudiando preferentemente en los Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria. Como complemento de todo lo anterior, en el nivel superior se incrementó el número de Institutos Tecnológicos Regionales.

En el caso específico de la formación de profesores también imperó esa visión de formar técnicos para la enseñanza y fue así como los programas de las escuelas

normales se sustentaron con los aportes teóricos de la Tecnología educativa que se venía construyendo en Estados Unidos como producto de la industrialización.

Actualmente, los acelerados cambios en la economía mundial han conducido al mundo a un proceso globalizador que ha obligado al gobierno mexicano a sujetarse a los requerimientos de los mercados mundiales y a las decisiones de los organismos internacionales que definen el rumbo educativo mundial. Así las escuelas normales han entrado a un proceso de reforma propiciada por organismos internacionales (OCDE, FMI, BM, OMC). Estas escuelas se convierten paulatinamente en el mejor lugar de capacitación de los profesores de educación básica, para ajustarlos al modo de funcionamiento de la sociedad capitalista. En estas instituciones se está instruyendo a los profesores para reproducir el currículum oficial.

La escuela normal es el espacio institucional creado para aprender a ser maestro, para adquirir las competencias necesarias para reproducir en los niños y jóvenes los conocimientos y saberes que se encuentran organizados en el currículum. Es importante considerar que estos conocimientos no se dan en el vacío, sino dentro de modelos amplios de poder y control social, en este caso, se dan en el marco de la globalización económica. El modelo de práctica docente de las escuelas normales es el mismo de la escuela primaria; se reproduce en la primaria, pues la educación básica y normal forma parte del mismo paradigma de la modernidad en la cual los valores de los profesores son la eficacia, la productividad, la calidad y la competitividad.

La práctica docente del profesor de educación básica se da en un ambiente de soledad y de rutina, es decir, sólo él sabe lo que acontece en su trabajo. El maestro necesita aprender a compartir sus experiencias y conocimientos entre sus compañeros, necesita aprender a convivir académicamente; pues sólo de esta manera mejorará su práctica educativa. Los profesores no le encuentran sentido a la educación ni a su labor, hay una crisis de confianza. En el profesorado se requiere de una identidad profesional y una formación ética que no existe en este gremio, pues la responsabilidad ética, política y profesional del educador, como dice Paulo Freire (1993), le impone el deber de prepararse, capacitarse y graduarse antes de

iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica. Se requiere una nueva concepción de escuela, de alumno, de profesor, de sociedad; es decir, comprender estos conceptos desde un enfoque crítico, no técnico como sucede actualmente.

En el paradigma de la modernidad al profesor no se le ve como sujeto pensante, sino como un objeto que sigue al pie de la letra lo que se le indica. Lo que se requiere actualmente es de un paradigma crítico que considere al profesor como ser humano capaz de aprender y de pensar, pues este técnico no le permite pensar, sino sólo actuar. Se puede establecer así, que el sustento teórico de la formación de profesores de las cinco reformas analizadas es el paradigma técnico, Pérez (1996) cuyo sustento epistemológico se encuentra en el positivismo.

El positivismo pretendió hacer, de la ciencia, el fundamento de toda la vida humana y, en este aspecto, la educación jugó un papel importante. Para el Positivismo, el fin de la educación era preparar al individuo para vivir una vida completa que comprendiera, básicamente, la conservación del individuo. En este sentido, Comte consideraba que sólo una doctrina positiva serviría de base para la formación científica de la sociedad y señaló que una verdadera Ciencia debería analizar los fenómenos, incluso los humanos, como hechos. Asimismo, Comte consideró que la sociedad se debería regir por leyes naturales. Él pensó que la derrota de la Ilustración y de los ideales de la Revolución se debía a la ausencia de concepciones científicas. Señaló también que la sociedad pasa por tres etapas sucesivas: el estado teológico, en el cual el hombre explica la naturaleza por agentes sobrenaturales; el estado metafísico, en el cual todo se justifica a través de nociones abstractas como esencia, sustancia y causalidad y el estado positivo, donde se buscaban las leyes científicas. De esta Ley Comte dedujo su sistema educacional en el cual la primera fase correspondería a la infancia y, en ella, el aprendizaje no tendría un carácter oficial; la segunda correspondería a la adolescencia y a la juventud, en ella, el hombre se adentraría en el estudio sistemático de las ciencias;

en la tercera etapa, el hombre en la edad madura, superaría el estado metafísico y llegaría al estado positivo. (Abbagnano, 1999).

Para Comte la vida individual produce la historia de la humanidad. Por eso, para él, la educación adecuada es aquella que reconoce los “tres estados” de desarrollo y ofrece los elementos de aprendizaje acordes con la edad de los sujetos. “Comte declara explícitamente que el término <positivo>, con el cual designaba su filosofía, implicaba una educación del hombre, para que tomase una actitud positiva respecto al estado de cosas existente.” (Marcuse 1998).

Al sustentarse, los programas de formación de profesores en el positivismo, lo que se busca es sólo la capacitación del profesor, con habilidades para que desarrolle eficazmente su labor docente. Por esta razón, desde este paradigma, el concepto de profesor es el de un técnico que aplica los conocimientos generados por otros sujetos.

Es importante reconocer que los programas de formación de profesores no están diseñados para que ellos tengan acceso al conocimiento teórico, sino más bien, al dominio de las técnicas para enseñar, para la aplicación de las dinámicas de grupo, la elaboración y requerimiento de documentos administrativos como la lista de asistencias y de calificaciones, la elaboración de cronogramas, el llenado de formatos de planes de clases, entre otros. Esas exigencias de tipo burocrático-administrativo son también las que han dañado a la educación, pues el profesor le dedica más tiempo y esmero a la revisión de estos documentos que no sirven para nada en lo que a mejoramiento educativo se refiere. Los directores y supervisores tienen la concepción de que los maestros que cumplen con la elaboración de estos documentos, son los “mejores maestros” y por este motivo, los profesores descuidan el aspecto docente porque, a fin de cuentas, éste no importa a nadie.

El actual modelo de profesor es el de reproductor del sistema socioeconómico y el de solucionador de problemas; los valores que sustentan este modelo son los de competitividad y desempeño. En estas circunstancias, el profesor es el encargado de formar a un nuevo hombre productivo, educado, socializado y eficaz, capaz de desenvolverse en una sociedad clasista, consumista y armónica en la que todos adoptan los mismos valores y se someten a las normas que elaboran los grupos dominantes para regular las relaciones sociales. La llamada calidad de la educación

se fundamenta en las teorías empresariales de la calidad, es decir, para el grupo en el poder, las teorías del capital humano son las únicas que pueden explicar la calidad de la educación.

La imagen del docente como trabajador de la educación no fue antagónica sino convergente con la de funcionario público y con el desempeño como técnico en las aulas. A pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de empleo, los sindicatos magisteriales defendían el llamado “Estado Docente”, en sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo. El propio sindicalismo legitimaba y se apropiaban de la identidad funcionaria y la compatibilizaba con la identidad de trabajador.

Las formas de identidad, su estructura y su contenido varían histórica y culturalmente. No existe una forma única de definición de sí mismo, no hay una estructura universal. La experiencia de sí mismo varía culturalmente, geopolíticamente, históricamente. La expresión conformación de la identidad hace referencia a la diversidad de formas que puede asumir el sujeto en función de los elementos socioculturales disponibles. Por ejemplo, depende de los significados sociales de las prácticas cotidianas y de su carga valorativa. El sí mismo más que una imagen es una acción, es un proceso en constante construcción que se inserta en el fluir de la acción cotidiana. En ese sentido, el decir sobre sí mismo más que una mera descripción es una acción. Es más un diálogo constructivo que una representación. El individuo no es único sino más bien es un participante en redes sociales de interacción.

Con la expresión *conformación de la identidad* se pone énfasis en la importancia del sentido de las prácticas sociales como insumo de la identidad, se otorga reconocimiento de validez, en principio, al conocimiento de sentido común de los actores sociales pero trata de ponerlos en relación con insumos socioculturales, históricos, ideológicos respecto a los cuales los sujetos no necesariamente son capaces de distanciamiento crítico.

Para poder pensar los procesos de conformación y construcción de la identidad docente de nuestros profesores deberemos remitirnos directamente a ciertas formas

de representación que sobre su propia vida hagan en las entrevistas formuladas. En este sentido, hay que tener en cuenta que la creación de la identidad está filtrada por procesos de institucionalización, lo cual permite significar a cada docente por lo que es, tanto en la dimensión social como personal. Dicho proceso de institucionalización es relevante pues no sólo confiere nominación a nuestros profesores, sino que les impone un lugar y constituye un espacio que favorece a la vez, una definición frente a los otros. (Romo Beltrán, 2000)

Por lo anterior y en términos de esta misma autora, se vuelve necesario pensar la noción de constitución identitaria desde la idea de creación cultural, como la posibilidad con la que cuentan los docentes para hacer cosas, para otorgar significado en forma particular o general a la sociedad, de nombrar y nombrarse, de reconocer y reconocerse, en fin, de desconocer y desconocerse en los roles asumidos y asignados. Entendiendo entonces dicha conformación de la identidad, como una construcción inacabada, un continuo que incluye procesos tanto de reconocimiento como de desconocimiento, de ubicación y reubicación, a través de lo cual los sujetos se incluyen en un orden simbólico y en un imaginario institucional.

Retomando lo propuesto por Castoriadis (1998) podemos señalar que la constitución de la identidad aparece a la vez marcada por una serie de tensiones entre lo instituido y lo instituyente, a este último plano corresponden las creaciones que los mismos sujetos aportan, en tanto que el primero incluye el conjunto de significados, formas de organización e imaginarios institucionales ya existentes y previos a la interacción de los sujetos en cuestión. Esto nos sitúa en el supuesto de la relación con la práctica y la conformación de representaciones sobre la carrera de origen. Nos referimos a la práctica pedagógica como aquella que se despliega en el contexto del aula, poniendo de manifiesto la relación docente-conocimiento-alumno, y se halla centrada en el enseñar y el aprender Achilli (2000). Dichas prácticas, en tanto prácticas sociales, obedecen a la lógica propia de las prácticas, que no tiene correspondencia con otro tipo de lógica.

Las prácticas docentes se caracterizan por la improvisación, la espontaneidad, inmediatez o urgencia, apelando a la intuición, la percepción, a principios de acción

no explícitos en el momento de actuar. Y dichas prácticas mantienen una relación concreta con conocimientos y representaciones anteriores y marcadas históricamente y con otras concepciones teóricas que se refieren más a los modos de llevar adelante la práctica y del contenido en sí mismo propio de cada práctica.

En este sentido, al iniciar un acercamiento al trabajo de análisis que se desprende del trabajo de campo, en particular de las entrevistas realizadas a los docentes, aparece como notaria una relación problemática entre las dimensiones teóricas y prácticas que se encadenan en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto del aula. Desde este punto, nos estaríamos remitiendo a las diferentes concepciones teóricas desde las que se fundamenta la disciplina de origen de estos docentes, unidas a un cúmulo de representaciones acerca de qué es dicha disciplina científica, cuáles serían sus campos de pertinencia y el mismo proceso de institucionalización y consolidación de la tarea docente.

Desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en una identidad docente. Las diversas identidades existentes no son inmutables. La historia larga de la educación formal, registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actores colectivos. Puesto que los sistemas educativos acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, actualmente la identidad colectiva de los docentes contiene rasgos contruidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo.

Para analizar la edificación de las identidades docentes, es necesario abordar la historia y origen de la escuela. La escuela no es una institución natural sino una construcción sociocultural. Esto cobra más sentido cuando, al otro extremo del proceso histórico, se anuncia la caducidad de la escuela y del sujeto docente. En las últimas décadas ha habido enfoques y procesos que parecían anunciar el fin de la escuela, a causa de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Parecía probable su reemplazo y la desaparición del trabajo docente, lo que hubiera hecho innecesaria una discusión sobre su identidad profesional. Sin embargo, podemos hoy en día sostener que las identidades

colectivas de los docentes se construyen en el marco de la instalación histórica de la escuela y el consiguiente desarrollo del sistema escolar formal.

Brunner (2003) ha propuesto un esquema que sirve para interpretar la historia de la educación en la civilización occidental, desde la fundación de la institución escolar hasta la fase a la que estamos entrando. Este autor ve a la educación como un proceso marcado por la sucesión de cuatro revoluciones que dan origen a varias fases. La primera revolución fue la aparición de la escuela y con ella, la apertura de la fase de producción escolarizada de educación. La segunda revolución fue la creación de los sistemas escolares públicos y con ella, la fase de producción pública de educación y la tercera, la fase de su producción masiva. Actualmente estaríamos entrando en una cuarta revolución y con ella, a nuevo ciclo histórico en educación organizado en torno a las “tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento”.

Brunner no concibe esta cuarta revolución como un futuro proceso de extinción de la escuela y de la docencia, sino que examina las exigencias y las potencialidades para su remodelación y analiza diversas alternativas de inserción de la escuela y la docencia en la nueva escena revolucionaria.

CAPÍTULO IV. ALGUNOS ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Entonces, ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es “ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma.

Gilles Ferry

Para abordar la problemática de la formación docente en México y en particular la de una institución de educación superior es necesaria una revisión de los significados y funciones construidos desde algunos autores, así como los modelos que de ésta se han elaborado. Es pertinente iniciar con una definición del concepto formación y las diferencias con otros, dada la frecuente confusión en su utilización y aplicación. De los diversos significados que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española menciona, destacan tres. El primero establece que significa dar forma a algo; el segundo establece que formar significa criar, educar, adiestrar; y el tercero dice: formar es adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral. También aparece como sinónimo de adiestramiento y de educación.

El significado *formación* presenta una polisemia que al relacionarse con otro concepto como el de docente necesita ser acotada para dar homogeneidad y sentido a nuestra propuesta de análisis. Los programas de formación docente suelen apoyarse en diversas teorías educativas que señalan los distintos roles que juegan los profesores. Por ello la pertinencia de describir los diversos enfoques sobre la formación docente como el tradicional, el crítico, el tecnológico, el humanista y el constructivista, entre otros.

Estudiar las formas en que los docentes de una institución han profesionalizado su práctica implica desmenuzar con cuidado los elementos que en ella intervienen. Por ello se ha planteado aquí los temas de la formación, la profesionalización y la identidad. Creemos que estos tres aspectos intervienen directamente en la configuración de una identidad específica, la identidad docente.

El trabajo de campo con los profesores de la UIC se orienta a conocer las formas en que se entrecruzan los elementos mencionados, así como a realizar un diagnóstico que permita definir además una detección de sus necesidades de formación. Partimos de los análisis del concepto de formación de autores como Gilles Ferry, Barnard Honoré, Ángel Pérez Gómez y Donald Schön, entre otros que, aunque con distintos enfoques, amplían nuestra visión de la formación docente. Estos autores plantean desde distintas vertientes teóricas el significado de la formación en el docente y los distintos roles que en la escuela y en sociedad debe cumplir.

Para desarrollar este capítulo nos han guiado preguntas tales como: ¿para qué se forma a los docentes?, ¿qué se está entendiendo como formar? En el medio educativo la formación de los profesores se concibe y entiende desde diversas perspectivas. Por un lado, se busca formar a los docentes para actualizarlos. En ese sentido formación se relaciona con capacitación a través de cursos cortos, seminarios y talleres.

En las últimas décadas la formación de los docentes ha sido uno de los campos de conocimiento educativo sobre el que más se ha abundado en textos escritos y en prácticas institucionales. El campo de conocimiento permite que empiecen a cuestionarse aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que estaban estancados en una inercia institucional y por otra parte, permite que aparezcan elementos nuevos, que actuarán como fuerzas ocultas e impulsoras de un nuevo pensamiento formativo. Además, todo esto se da en un contexto donde cobra cada vez más importancia la investigación-acción y la racionalidad práctica. Con la incorporación de ciertas reflexiones de racionalidad crítica, podría afirmarse que se están dando las condiciones para un cambio en la formación.

La figura e imagen docente ha cambiado a lo largo de las décadas. No es lo mismo el docente normalista que el universitario ni el docente en el terreno formal que el del no formal. El contexto social, geográfico, institucional y disciplinario marca diferencias sustanciales entre ambas figuras docentes.

Ante los cambios económicos y políticos vividos en este tiempo se exige cada vez más una relación estrecha entre aparato productivo y escuela. A los profesores se

les exige dominar una serie de destrezas que hace treinta años no se hubiera pensado. Se habla de crisis económica, de crisis política y también de crisis del conocimiento. Si hay entonces crisis de conocimiento, hay crisis en la escuela, por ejemplo, la interrogante que surge es qué y cómo se ha podido enseñar.

Lo anterior ha llevado a las instituciones a replantear los contenidos y la evaluación de los mismos sobre lo que se tiene que aprender. Modelos teóricos como el constructivismo, la psicología cognitiva, la investigación-acción han surgido en otros países y se han impuesto, algunas veces ignorando las condiciones pertinentes de adecuación de los mismos.

El presente capítulo ha sido escrito a partir de la tesis central que sostiene que la docencia y los rasgos que la definen como actividad profesional se sostiene en la formación que los profesores reciben y buscan como parte de las exigencias que el sistema social e institucional exigen de ellos. Un concepto clave que abordaremos aquí es el de formación, particularmente formación docente. ¿Qué se entiende por formar?, ¿quién forma a quién?, ¿cómo se forman los docentes?, ¿cuál es el sentido o los sentidos de dicha formación?, ¿qué variaciones ha habido en las últimas décadas sobre la tarea y función de la formación docente? El concepto formación es polémico y polisémico lo cual nos lleva a abordar diversos campos en construcción. Para Ferry (1990), por ejemplo, la formación es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.

Francisco Imbernón¹¹ realiza una periodización de la formación docente a partir de la década de los años 70. Afirma que hasta esa década sobresalen las aportaciones de John Dewey, Celestin Freinet y María Montessori en el rubro de la formación de docentes de enseñanza básica, precisamente en el periodo en que se institucionalizó la formación inicial. En el ámbito universitario, dice, predominó un modelo individual de formación que él denomina: “fórmate donde puedas y como puedas”. (2008)

¹¹Francisco Imbernón es catedrático de la Universidad de Barcelona. Ha sido director de la Escuela de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona y ha desarrollado tareas en formación inicial y en formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la Universidad, y en la formación de profesionales de diversos sectores y formadores.

En los años ochenta se manifestó la paradoja formativa frente al auge de lo técnico en la formación y la resistencia práctica y crítica. En la década de los años noventa, aunque fue poco y muy limitado, se dio la introducción del cambio en el ámbito tendiente a adecuar a los profesores a los tiempos actuales a través de una formación decidida por otros.

Se trata de una época predominantemente técnica y de rápido avance del conductismo sin alternativa y sin convencimiento de gurús racionalistas, en la que el paradigma de la racionalidad técnica nos invade y contamina, y la búsqueda de las competencias del buen profesor para incorporarlas a una formación eficaz en el tópico de investigación por excelencia en la formación permanente del profesorado. (Imbernón, 2008: 21)

En ese periodo dominó la búsqueda de la formación en el desarrollo de habilidades que provocara cambios aunque sin una comprobación posterior, en las actitudes de los docentes y éstos en las de sus alumnos. Permeó la lectura de literatura pedagógica anglosajona como Donald Schön, Wilfred Carr y Carl Kemmis, entre otros y se consolidaron centros de formación y seminarios permanentes.

A partir del año dos mil y hasta la actualidad se dio la búsqueda de nuevas alternativas formativas frente a una crisis de la profesión de enseñar, manifiesta en problemas como: edificios inadecuados, necesidad de formación emocional, falta de recursos destinados a la formación, desapego a la formación, falta de alternativas de formación de las instituciones, y la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación.

Analizaremos entonces algunas propuestas teóricas que desarrollan el análisis de la formación docente desde diversas perspectivas y más adelante plantearemos nuestra propia definición de lo que consideramos que podría configurarse como un modelo de formación docente para el contexto de estudio de la Universidad Intercontinental.

Sin embargo, es pertinente insertar el análisis del concepto desde una perspectiva histórica-contextual, para lo cual es necesario recuperar los enfoques bajo los cuales se ha abordado el concepto de formación a lo largo del tiempo. Los enfoques que en su desarrollo histórico ha seguido la formación de profesores son el resultado de la aplicación de políticas y núcleos de interés que han dado lugar a modelos con

orientaciones diversas. Los principales enfoques de formación son el *cultural*, identificado fuertemente durante los años cincuenta y caracterizado por el énfasis puesto en la asimilación y reproducción de la cultura y el fomento de los valores patrios. El *funcionalista*, el cual es concebido como un mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico acorde con las necesidades de producción. El *marxista*, con el cual surge el binomio de docencia-investigación como posibilidad integradora de la práctica docente y cuyo énfasis está puesto en la transmisión de la ideología de la clase dominante. El de *profesionalización* que surgió para formar y profesionalizar al personal docente y académico con miras a lograr un desempeño eficiente de sus funciones. Más recientemente, surge el enfoque *innovador*, enmarcado en la globalización y el acelerado incremento de las producciones científicas y tecnológicas, con los cuales surgen nuevos modelos educativos como los de educación abierta y a distancia.

En este capítulo se abordan lo que consideramos como algunas de las concepciones más importantes trabajadas sobre el concepto de formación y sus funciones. Se trata de un breve recorrido a través de las conceptualizaciones sobre la formación y los enfoques teóricos de la formación docente. Se ha revisado el trabajo que Gilles Ferry construyó en torno al concepto de formación y las tareas que él confiere al docente en su trayecto autoformativo.¹²

Se estudia la propuesta desarrollada por Honoré en torno a la formación. Este autor señala que la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo para o algo que se tiene o es adquirido. Cuando se habla de formación se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa, la delimita.

¹²Gilles Ferry (1997) aborda el tema desde su propia experiencia en Francia, donde la reflexión sobre la formación docente es importante y constante desde hace muchos años. En la época en que la escuela y la sociedad gozaban de relativa estabilidad – dice Ferry – la formación docente se hallaba en la cima del edificio de la educación hacia la cual convergían los mejores alumnos; el mundo escolar, encerrado en sí mismo, aseguraba su propia reproducción y perpetuaba sus modelos y tradiciones. Hoy todo ha cambiado: aquel edificio se desnaturalizó al crecer; durante los años del crecimiento demográfico y del desarrollo de la escolarización se necesitaron muchos docentes, heterogéneamente reclutados, con diferentes calidades de formación, a veces improvisadas.

Se revisa la obra de Paulo Freire y sus concepciones sobre la tarea docente a partir del acto autoformativo y autocrítico. El docente promueve su autoformación, dice el autor, a partir de la autocrítica de su quehacer repensando lo pensado y despertando la curiosidad del alumno.

Se retoma el análisis de Pérez Gómez y los enfoques diferenciados sobre la formación docente. De Hugo Zemelman se analiza la idea en torno a la formación como construcción y como información. Del estudio de Edith Litwin se revisa la concepción de la formación para la comprensión y de Henry Giroux la propuesta de una formación docente crítica, reflexiva y propositiva que hace de los docentes sujetos transformadores de un medio educativo adverso. Existe una serie de conceptos que se asemejan y suele confundirse su significado. Por ejemplo, es común que formar se entienda igual que educar, instruir, capacitar, instruir o enseñar.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española señala que instruir significa lo mismo que enseñar, es decir, comunicar ideas y conocimientos y amaestrar con reglas. Educar se refiere a dirigir, encaminar y perfeccionar las facultades intelectuales y morales de una persona. El significado del concepto formar es criar, educar y adiestrar. Si pensamos entonces que la tarea de educar o formar se realiza de uno a otros sujetos, bajo la perspectiva de Gilles Ferry que niega que la formación se dirija a otro u otros sujetos sino a uno mismo, hablaríamos entonces de autoformación y autoeducación.

IV.1 El concepto de formación docente para Gilles Ferry y Bernard Honoré

Tanto Bernard Honoré como Ferry y Schön estudian el concepto de formación y la vinculan con el contexto social, económico y político. Es así como la formación adquiere distintos usos y significados. Partiremos entonces en esta primera parte de los conceptos de formación de Ferry y de Honoré. Honoré afirma que todos los aprendizajes están basados en la actividad refleja, mientras que la formación está fundada sobre la reflexión en sí misma.

Es a la vez por aprendizaje y por formación como los movimientos se coordinan, como las producciones simbólicas se enriquecen y se complejizan, como la vida social se intensifica. Igualmente es por aprendizaje y formación como la sensación se hace cada vez más fina y como el sentimiento se matiza, como la vida espiritual se amplía” (Honoré, 1980:70).

Ferry concibe a la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar diversas capacidades: capacidad de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, utilizar el cuerpo. De modo que la formación es una acción reflexiva para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre las situaciones, sobre los sucesos, sobre las ideas.

Gilles Ferry, pedagogo y docente francés de la Escuela Normal de París, tuvo como área de estudio la formación docente y fue uno de los fundadores del área de ciencias de la educación en Francia. Para Ferry el tema de la formación docente debe ser considerado como central para el sistema educativo. En la formación de los profesores, según este autor, suelen estar presentes tres procesos: el primero se refiere a *la formación basada en las adquisiciones*: preocupa entrenar conocimientos, memorizar, se toman en cuenta las leyes de la adquisición o de la modificación del comportamiento, pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimiento. El segundo es la *formación basada en los procesos*: toma en cuenta todo tipo de experiencias. El trabajo de formación concierne más al proceso y sus peripecias que a las diversas adquisiciones. Aquí el acento recae sobre el desarrollo de la personalidad. Y el tercero se refiere a la *formación basada en el análisis*: es un trabajo sobre sí mismo, en función del contexto político, económico y social de las situaciones por las que atraviesa y que consiste en un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad. (Ferry, 1990).

Para Ferry la formación es en sí una institución que crea expectativas remediales a los diversos problemas educativos. Ferry (1987) focaliza el núcleo de la confrontación que hoy se juega en el debate político-pedagógico en torno a la Formación Docente:

Desde siempre, bajo formas diversas, el debate pedagógico se encuentra entre el instrumentalismo y el dramatismo. Por un lado la precaución de que funcionen los dispositivos, de calibrar sus avances, de perfeccionar los métodos y las técnicas, de

controlar los resultados, en fin, de racionalizar el acto educativo, especialmente el acto de enseñar con vistas a una eficiencia mayor; por el otro, la preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo” (Ferry, 1987: 40).

La formación docente, sostiene, debe significar la presencia y participación de los profesores mismos. La formación debe darse en grupo y movilizar al sujeto que la recibe. Cada docente y cada sujeto se forman a sí mismos en un lugar y tiempo determinado.

¿Por qué el docente decide dedicarse a la enseñanza? Ferry responde que lo hace para objetivarse a sí mismo. Gilles Ferry entiende la formación como: dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo personal y profesional. Ferry distingue tres modelos teóricos de formación: el centrado en las adquisiciones; el centrado en el proceso poniendo énfasis en el desarrollo de la personalidad; y el centrado en el análisis, el cual se funda en lo imprevisible y no dominable para llevar a cabo un trabajo de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad para aprender a decidir. (Ferry, 1990).

Cuando se habla de formación se hace referencia a tres elementos: opción fundamental; formación propiamente dicha; comportamiento cotidiano. Opción fundamental se relaciona con proyecto de vida; formación con hábitos adquiridos y actitudes desarrolladas; comportamiento cotidiano con cierto grado de congruencia con las instancias previas, lo que da como resultado un estilo de vida singular. Ferry considera igualmente diversos modelos teóricos. Distingue un modelo de formación centrado en las adquisiciones, otro en la experimentación y otro en el análisis y concibe al docente como un trabajador asimilable a la categoría de los formadores en relación con la diversidad de situaciones socioculturales (Ferry, 1997).

Ni la psicología ni la sociología han podido definir las estrategias de una formación. Aunado a que los contenidos de la formación no pueden establecerse a priori, esto significa que son los docentes quienes deben ser los protagonistas y planificadores

de su propia formación, tomando siempre en cuenta el contexto institucional y las características de lo que Ferry llama organismo formador.

El esquema que propone Ferry es el siguiente:

1. Puesta a punto del proyecto:

Formalización y análisis de la demanda confrontada con las ofertas de formación.

Fijación de los objetivos.

Inventario de recursos u limitaciones.

Especificación de los roles respectivos de quienes van a ser formados, de los formadores y de otros que intervengan en el proceso.

2. Realización:

Desarrollo de las actividades

Retroalimentaciones periódicas.

Eventuales reajustes.

3. Evaluación:

Balance crítico de la operación.

Proyectos de seguimiento y complementación.

Reconsideración de objetivos, del ámbito institucional, de las ofertas, etc.

La formación docente debe ser flexible y abarcar desde seminarios, cursos cortos y talleres de didáctica hasta diplomados extensos. Se trata de establecer: una estructura abierta a la diversidad de situaciones personales y ritmos de aprendizaje; una estructura que permite establecer continuidad entre las situaciones de la vida profesional y la situación de formación. La adquisición de saberes y capacidades prácticas (*savoir faire*) puede articularse según los problemas que la propia experiencia mostró a cada sujeto en formación. (Ferry 1997). Formarse es dar forma a la reflexión y a la acción, mas no ponerse en forma, dice Ferry; no es lo mismo el aprendizaje que la formación. Los primeros dos forman parte de la tercera. Es decir, la formación se refiere a la profesión.

Cuando se habla de formación profesional, se habla de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. etcétera. La formación se da entonces a partir de una dinámica personal. Una formación no se recibe. Nadie formar a otro.... El individuo se forma, es él quien

encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría de forma en forma. (Ferry, 1997: 54)

Ferry hace una analogía entre el formador y el escultor. Cuando el primero esculpe una figura, le da la forma que él decide, los contornos, el tamaño y la dimensión exacta que a él le significan algo. El docente hace lo mismo pero no con otros sino consigo mismo y lo hace gracias a la mediación.

Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. (Ferry, 1997: 55)

Existe entonces un conjunto muy amplio de mediadores para la formación. Todos los contenidos del aprendizaje, los planes curriculares, las actividades de aprendizaje, las herramientas didácticas, los materiales auxiliares, las tecnologías utilizadas en el aula, todos son medios para la formación, los cuales sólo la pueden hacer posible gracias a tres condiciones: lugar, tiempo relación con la realidad.

Honoré, destacado investigador del Instituto de Formación de Estudios Psicológicos y pedagógicos de París, posee una larga experiencia en la formación psicosocial y formación permanente. Su trabajo gira en torno a la formación (profundiza en la elaboración de métodos, la evaluación de las necesidades y de los efectos, la problemática de la práctica), propuesta hacia una política y la investigación de la formación como un campo específico. (Chehaybar, 2003: 55)

Para Bernard Honoré la formación nos es nunca un proceso dado y acabado. Debe más bien guiarse por la actividad reflexiva y por la creatividad. En ese sentido la formación es (1979:144):

Construir una cultura, escoger un campo de investigación y de práctica para compartir con otros el descubrimiento de nuevos medios, elaborar nuevas reglas y fabricar nuevos modelos.

Honoré ubica a la formación dentro de lo que él llama análisis problemático de la formación. La formación debe referirse, no dentro de un plano ideal de lo que ésta debe ser, sino de cómo hasta ahora ha sido definiendo el conjunto de actividades que ésta abarca.

Hay que desconfiar en la actualidad de una definición única de la formación (existen "definiciones"), tanto en lo que se refiere a los objetivos, como en lo concerniente a los formadores. Una definición es un punto de llegada, a menos que se definan los límites de un campo de investigación. (Honoré, 1979:17)

Honoré señala que la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo para o algo que se tiene o es adquirido. Cuando se habla de formación se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etcétera. Siempre ligada a un contenido que la precisa, y la delimita.

Este autor afirma que la formación y el cuidado, tanto en sus concepciones como en sus prácticas, son indisociables. Sostiene que se debe avanzar en repensar la acción de las prácticas de los docentes para instaurar, en el ámbito de la formación un campo propicio para la puesta en práctica de lo que él llama la intercomprensión. Asimismo, destaca la importancia del trabajo filosófico en la elaboración de un planteamiento que sitúe la formación en nuestra vida. El concepto de formación implica abordar un campo en construcción. Se alude a ésta, implícita o explícitamente Bernard Honoré ubica su teoría de la formación en los aspectos de la teoría de la evolución que sostiene que las especies no son inmutables, por lo contrario sufren un proceso de cambio constante, este cambio puede dar lugar a la generación de nuevas líneas evolutivas. (Honoré: 1979)

Honoré elabora una propuesta diferente para entender a la formación. El mejor modo construir una teoría de la formación es desde la misma formación, sin considerar elementos ajenos a este proceso que obstaculicen el proceso real de la formación. Ésta es una alternativa más para acceder al concepto de formación, partiendo de la formatividad, pasando por las actividades formativas para llegar a la formación y como esto es algo que no termina, se convierte en una relación de espiral, regresando nuevamente a la formatividad, todo mediado por el sentido de diferenciación e integración.

La formatividad es una dimensión del fenómeno humano, recortado sobre el fondo de todas las actividades del hombre, de todos los hechos que se relacionan con la función "formación". Es el resultado de un proceso de diferenciación, que la hace aparecer como "connatural" al conocimiento y a los sentimientos, señalando de ser su particularidad de ser el lugar y el tiempo de la permanencia (reproducción) y de la orientación (teleonomía). (Honoré, 1979:126)

Donald Schön¹³ presenta una teoría del aprendizaje de las profesiones a partir de lo que él llama *practicum reflexivo*, en el cual el alumno es incorporado a la comunidad profesional, a través de la capacidad de reflexión en la acción. Sostiene que en las prácticas disciplinares existen zonas de problemas conocidos y de problemas inexplorados para los cuales no existen en la experiencia disciplinar soluciones preestablecidas. En la intersección de ambas zonas, existe una reflexión sistemática y activa para sistematizar los modos de acción explorados en la práctica, las nuevas representaciones y abordajes de los nuevos problemas. Schön pone énfasis en que la crisis en la formación de docentes reside en parte en la propia organización de los centros escolares.

La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética. (Schön, 2002: 21)

La propuesta de este investigador se basa en la práctica reflexiva desarrollada por grupos de profesores que, asesorados por un experto en la materia, se promueve la reflexión a partir de la experiencia docente. La reflexión se basa aquí en el diálogo reflexivo, el modelado metacognitivo, la traducción dialógica o el diario reflexivo. En la práctica reflexiva el contenido de la formación es la guía de la acción pedagógica. Schön plantea la necesidad de una práctica reflexiva, con la finalidad de fortalecer la práctica docente e identifica niveles y dimensiones del proceso reflexivo. Destaca la existencia de una reflexión *en la acción* y una *reflexión sobre la acción*, la primera se da sobre la marcha, es un diálogo que se da en solitario en la acción misma; la segunda se da un diálogo con otros sobre la acción realizada, implica describir o nombrar lo ocurrido.

¹³A partir del trabajo reflexivo proyectado en la práctica, Donald Schön formula una propuesta de formar a los docentes para una práctica eficaz y ética, lo cual lleva a la construcción de un tipo de conocimiento desde la acción.

IV.2 Los significados de la formación docente para Paulo Freire

Paulo Freire propone una nueva relación entre la teoría y la práctica y una nueva forma de comprender lo que es enseñar y aprender y aborda algunos problemas que tienen que ver con la práctica docente los cuales deben llevarnos hacia una mejor comprensión de lo que es aprender y enseñar. En estas cartas, Freire convoca a pensar la práctica de la enseñanza.

El docente se forma a partir de lo que enseña y cuando enseña, lo cual no debe significar que enseñe sin estar formado para hacerlo. Es decir, enseñar implica responsabilidad ética, política y profesional y que el docente esté siempre formándose:

Esta actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si bien es percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. (Freire, 2000: 16)

Freire aborda la lectura y el estudio como una de las tareas de formación del educador. Formarse, dice Freire, implica leer y leer a su vez implica o debe implicar el trabajo de escribir. Una lectura seria significa un análisis y reflexión sobre lo que se está leyendo, comprendiéndolo y comprometiéndose con lo que se lee. Leer es pues, asumir una actitud crítica frente al texto. La relación entre la teoría y la práctica es, señala Freire, contradictoria y una lectura comprensiva y crítica de lo que leemos y hacemos nos lleva a recomponer y reconstruir dicha contradicción. La teoría emerge de la práctica que se vive. Educar significa formar como parte de un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, remarcando el carácter intersubjetivo en el cual, los participantes con roles de enseñar y aprender se interrelacionan dinámicamente reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden conocimientos, aunque desde un bagaje diferente y en una interacción que implica la travesía de la heteronomía a la autonomía.

Cuando leemos con crítica no separamos o debemos separar pues al lenguaje de la sintaxis. Si lo que leemos está resultando difícil debemos buscar superar dicha dificultad indagando sobre el contenido.

Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil, por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra *epistemología*, por ejemplo. (Freire, 2000: 24)

El docente debe incluir en su plan formador la necesidad de indagar a través de diccionarios, manuales y la lectura comparativa entre diversos textos para ayudarse a superar las dificultades de la lectura. Por otro lado, sostiene Freire, leer y escribir no pueden separarse. Al leer se movilizan ideas que impulsan a que sean escritas

“...se nos impone junto con la necesaria lectura de textos, la redacción de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños textos sobre las lecturas que realizamos.” (Freire, 2000:26)

Formarse bien conduciría así a una mejor calidad de la educación lo cual podría fomentarse en todos los niveles de enseñanza. La sugerencia de Freire de que escribamos algo, lo que sea, por lo menos tres veces por semana nos llevaría a la larga a enriquecer nuestro ejercicio profesional, docente, literario, emocional, entre otros y que al compartirlos con otros docentes y alumnos ampliaría la red de motivación para la enseñanza y para el aprendizaje. “Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada.”

Freire se refiere también a las fuentes y la aceptación de la inseguridad y el miedo, señalando que existe siempre una relación entre el miedo y la dificultad. El docente teme a lo que cree que no se puede enfrentar. Pero es necesario asegurarse de conocer las razones de dicho miedo, así como de evaluar las posibilidades de superarlas o enfrentarlas. La autoformación del docente se da en parte a través de la lectura y de su capacidad para trabajar un texto, es decir, de ser capaz de comprenderlo.

Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría.” (Freire, 2000: 31)

Estudiar implica en sí mismo ampliar el espectro de la lectura, ir más allá de la misma, indagarla, cuestionarla y reconstruir. Al estudiar es necesario que el docente se auxilie de diccionarios, enciclopedias, otros libros. Si se huye de la lectura y del estudio porque se presentó una dificultad, se está dando terreno al miedo y por lo tanto, a la parálisis. El docente tampoco debería estar demasiado seguro de lo que lee si no lo pone a prueba.

Freire señala que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observa un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y estética; haz lo que dices y arriésgate aceptando lo nuevo, al tiempo que rechazas cualquier forma de discriminación; reflexiona críticamente acerca de las prácticas educacionales; y asume tu identidad cultural. Para Freire el docente enseña pero también aprende. ¹⁴ Debe asumir una postura autocrítica que lo conduzca a la necesidad de formarse junto con sus estudiantes. Formar, sostiene Freire, no es dar forma sino crear. Enseñar tampoco es transferir conocimientos sino crear, producir y construir (2000:36)

“... cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, estética y ética en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la sociedad”.

La formación docente es entendida entonces como autoformación. El profesor determina y dirige por sí mismo cómo, cuándo y quiénes intervienen en su preparación y actualización académica. Es la práctica en el aula, los estudiantes y el

¹⁴ Según Freire, la educación debe comenzar por superar la contradicción educador- educando. Debe basarse en una concepción abarcadora de los dos polos en una línea integradora, de manera que ambos se hagan a la vez "educadores y educandos". Es imprescindible que el educador humanista tenga una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad. El educador debe hacerse un compañero de los educandos. Es necesario comprender que la vida humana sólo tiene sentido en la comunión, "que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación".

El pensamiento sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, mundo que mediatiza las conciencias en comunión. De este modo, se hace imposible pensar la superación de los hombres sobre los hombres. De esta manera, para Freire la educación "... ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos, menos pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible".

De esta manera, el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que se sostiene. Tanto el educador como el educando son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico. Es así como ambos se transforman en sujetos centrales del proceso en un crecimiento mutuo; aquí la autoridad requiere estar al servicio, siendo con las libertades y en ningún caso contra ellas

contexto escolar, mediados por un contexto más amplio que involucra agentes sociales, económicos culturales y políticos los que determinan en muchas ocasiones los contenidos de dicha autoformación.

IV.3 Las perspectivas de formación para Ángel Pérez Gómez

Pérez Gómez propone una clasificación de cuatro perspectivas sobre formación docente: la académica, la técnica, la práctica, y la de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Dicha propuesta surge de los aportes de Feiman-Nesmer y de Zeichner, citado este último por Pérez Gómez quien afirma que las tres perspectivas ideológicas que han estado en conflicto en la mayor parte de los programas de formación docente son: la tradicional, según la cual la enseñanza es una actividad artesanal y el docente un artesano; la técnica, que entiende que la enseñanza es ciencia aplicada y el docente un técnico; y la radical, para la que la enseñanza es una actividad crítica y el docente un profesional que investiga reflexionando sobre su práctica. La clasificación que hace Pérez Gómez particulariza las anteriores con la identificación de enfoques diferenciados en cada una de las perspectivas. Siguiendo su análisis, se señalan las características principales de cada una de estas perspectivas con sus correspondientes enfoques.

La perspectiva académica en la formación del profesorado pone el acento en la transmisión de los conocimientos y en la adquisición de la cultura. El docente es el especialista que domina alguna de las disciplinas culturales, y su formación radica en el dominio de los contenidos que debe transmitir. Dentro de la perspectiva académica el autor diferencia los enfoques enciclopédico y comprensivo. El enciclopédico entiende la formación del profesor como un acopio de productos culturales que deberá exponer en su tarea docente con claridad y orden. El comprensivo busca desarrollar en el alumno la comprensión de la disciplina. El docente debe formarse en la epistemología de la misma y en la filosofía de la ciencia en general, además de integrar conocimientos didácticos referentes a la disciplina que enseña para su eficaz transmisión.

La perspectiva técnica otorga a la enseñanza el atributo de ciencia aplicada, y valora la calidad de la misma en función de los productos logrados y de la eficacia para

alcanzarlos. El profesor es un técnico cuya actividad se orienta sobre todo a la aplicación de teorías y de técnicas en la solución de problemas. En la visión de Pérez Gómez, dicha concepción es la que Schön denomina “racionalidad técnica”, como epistemología de la práctica. Ha prevalecido a lo largo del siglo, particularmente en los últimos treinta años, en los procesos de enseñanza concebidos como pura intervención tecnológica, y en la investigación sobre la enseñanza enmarcada en el paradigma proceso-producto.

En una valoración de esta postura, Pérez Gómez señala que la misma ha implicado un avance sobre el enfoque tradicionalista, artesanal y academicista, al entender que la enseñanza puede ser explicada con rigurosidad, sistematización y objetividad; a pesar de haberlo intentado durante las últimas décadas,

“...la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores». (Pérez Gómez, 1998: 407).

En la formación del docente, según la perspectiva técnica, el autor distingue dos modelos: el de entrenamiento y el de adopción de decisiones. La diferencia se encuentra en que el primero entrena al profesor en la aplicación de aquellas técnicas, procedimientos y habilidades que han demostrado su eficacia en investigaciones anteriores, en tanto que el segundo requiere la formación de competencias estratégicas que le posibiliten la adopción de decisiones adecuadas a partir de razonamientos basados en principios y en procedimientos de intervención.

La perspectiva práctica entiende que la enseñanza es una actividad compleja, en la cual el contexto juega un rol determinante como creador de situaciones de conflicto de valor, que, en su mayoría, son imprevisibles y que demandan opciones éticas y políticas del docente. La formación del profesor dentro de esta perspectiva considera la práctica como principio y fin del aprendizaje, y al profesor experimentado como el recurso más eficaz para que el docente en formación desarrolle sus propias experiencias. Esta perspectiva ha evolucionado durante el siglo XX, distinguiéndose en ella el enfoque tradicional, que se basa casi exclusivamente en la experiencia práctica, y el enfoque que subraya la práctica reflexiva. El tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal, que se aprende en la institución educativa

en un lento proceso de inducción y de socialización. Basándose en investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los docentes novatos Pérez Gómez nos advierte sobre la incidencia que tiene en el profesor novato la vivencia institucional de los primeros años, en la medida en que ésta puede empobrecer el acervo teórico alcanzado durante su formación académica inicial. El enfoque reflexivo sobre la práctica reconoce la necesidad del docente de analizar y de comprender la complejidad de las situaciones áulicas e institucionales de las cuales forma parte. Schön analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción. Sobre el concepto de reflexión, Pérez Gómez afirma: (1998:447)

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción”.

Pérez Gómez distingue los siguientes conceptos que integran la concepción más amplia de pensamiento práctico del profesional ante las situaciones de la práctica:

1. Conocimiento en la acción, que se manifiesta en el saber hacer.
2. Reflexión en la acción, que implica pensar sobre lo que se hace a la vez que se actúa, es decir, un metac conocimiento en la acción.
3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, como el análisis que el sujeto realiza sobre la propia acción después de haberla hecho.

En la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, Pérez Gómez agrupa las posturas que conciben la enseñanza como una actividad crítica, social, con opciones de carácter ético. Distingue el enfoque de crítica y reconstrucción social del enfoque de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión. El enfoque de crítica y reconstrucción social reconoce en la escuela y en la formación del profesor los medios fundamentales para el logro de una sociedad más justa.

La formación del profesor busca crear conciencia para pensar críticamente sobre el orden social de su comunidad. El profesor es un intelectual, un transformador de la sociedad comprometido políticamente. Pérez Gómez identifica como representantes de este enfoque a: Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis. En el enfoque de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente. (Pérez Gómez: 1998).

IV.4 Hugo Zemelman y Edith Litwin y su concepto de formación docente

Hugo Zemelman ¹⁵ahonda en la teoría del conocimiento en relación con la formación pedagógica del docente y plantea algunas preguntas para abordar el trabajo del docente y las formas en que éste enseña a sus alumnos que nos orientan indagar si los profesores realizan esta tarea con sus estudiantes, preguntas tales como: ¿qué es pensar la realidad y cómo enseñar a pensar?, ¿qué función cumple en relación a la actividad del pensar la enseñanza de contenidos?

El autor propone como eje de la enseñanza el pensar, es decir, formar conciencia personal, tanto como expresión de la cultura a la que pertenece el individuo como a su experiencia histórica. Cuestiona asimismo, los absolutismos de carácter positivista referidos a la enseñanza de contenidos:

¹⁵Hugo Zemelman es sociólogo nacido en Chile. Después del golpe militar de 1973 llega a México en donde labora en instituciones como El Colegio de México, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Su preocupación por los asuntos educativos data desde los años iniciales de su carrera. Sus publicaciones abarcan problemas agrarios, movimientos sociales, asuntos de los regímenes militares chilenos, cultura política, el Estado y, sobre todo, metodología y epistemología. Estas últimas se plasman a partir de la edición de Historia y política del conocimiento; discusiones acerca de las posibilidades heurísticas de la dialéctica (UNAM, 1983), después de este texto vendrá la publicación de numerosos libros y artículos relacionados con temas de teoría del conocimiento y metodología. Actualmente se desempeña como investigador de El Colegio de México.

“...el método científico no se discute. ¡Hay un método científico, hay un concepto de verdad, hay un concepto de claridad, hay un concepto de lo que es exacto, hay un concepto de lo que es medir, hay un concepto de lo que es correcto! Simplemente no se discute.” (1987:43)

Sin embargo, dice Zemelman, en lo que enseñamos subyacen formas de pensar, así estemos hablando de enseñar técnicas. No debemos enseñar entonces proposiciones teóricas sino como se construyen. Lo anterior lleva a pensar que el problema no reside en el currículum sino en cómo es que éste se usa, es decir, es en la práctica docente donde el profesor puede desarrollar la capacidad crítica: “No hay teorías críticas, si no hay capacidad crítica que se fundamente en la capacidad de descubrimiento”.

Además de formar al docente en lo epistemológico, lo crítico y lo analítico, es necesario formarlo para ser consciente de sí mismo, de su propia existencia, de su historia y de la historia del otro: su alumno. De ahí la pertinencia de abordar también el trabajo de Paulo Freire. Es necesario distinguir entre saber y pensar, dice Zemelman aludiendo a la obra de Levy Strauss quien habla de lenguaje echando mano de la epistemología. Alude también a Bachelard que destaca el *lenguaje cristalizado*, sopesando el texto leído, leyendo con aplicación y buscando la suspensión de los niveles de significado. Así es como se forma crítica y analíticamente al sujeto, leyendo y repensando al mundo lentamente, pues de manera rápida dice, el texto se vuelve opaco.

Más que dar al alumno lecturas amplias, sostiene Zemelman, hay que darle lecturas consistentes que le permitan y enseñen a construir pensamiento. El hecho, agrega, de que poseamos un pensamiento constituido, nos lleva a creer que sabemos cómo es la relación entre conocimiento y realidad. Tener conocimiento no es lo mismo que tener conciencia. El autor analiza el tema del poder y afirma que éste conlleva a un sesgo de la realidad:

Como el poder es proyecto, la realidad se piensa desde ese proyecto. Pero cuando digo que el poder recorta realidad aludimos a que el poder es cultura; por lo tanto, crea formas de pensar”. (Zemelman, 1987:43)

Zemelman menciona la obra de Wright Mills: *La imaginación sociológica* quien sostiene que se necesita una cualidad mental que ayude a utilizar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y dentro de cada uno. Esta cualidad la denomina "imaginación sociológica" y permite pasar de las transformaciones más impersonales a las características más íntimas del individuo y, de ver las relaciones entre ambas cosas. Para esto es menester entender la relación entre el hombre y la historia que se puede expresar de la siguiente manera: el hombre configura una pequeña parte de la historia si se le considera como una biografía.

La docencia entonces no debe restringirse a ser un espacio producente orientado a enseñar saberes cerrados sino a que el alumno busque por sí mismo textos que lo enseñen a construir categorías más allá de sus contenidos. Si bien es cierto que existen límites que nos conforman teóricamente, dice Zemelman, existen otros que nos abren a nuevas realidades y es aquí donde debe intervenir la tarea docente. Para enseñar a problematizar debemos enseñar a romper dogmas, es decir,

“...romper con la tendencia a pensar en las cosas sólo estructuradas y no en las no estructuradas.” (1987:46)

Como tarea debemos formular una teoría sobre el pensamiento crítico diseñando mecanismos para enseñar formas de pensar, además de contenidos. Zemelman convoca a repensar nuestra tarea como docentes desde una actividad y actitud crítica sobre las formas en que se construye el pensamiento y el saber de nuestros alumnos y el nuestro. Lo cual significa asumir que los contenidos no son inamovibles ni absolutos y que depende del trabajo reflexivo conjunto su reformulación constante.

Las reflexiones de Edith Litwin¹⁶ en torno a la formación docente tienen que ver con el aprendizaje de los profesores y los ámbitos en que estos procesos se dan: ¿Se

¹⁶Edith Litwin fue precursora de la educación a distancia en Chile. Sus estudios se orientaron en el campo de la didáctica a partir de la definición de una nueva agenda. Estableció las bases para el desarrollo del campo de la Tecnología Educativa desde una perspectiva crítica y creativa. Como docente e investigadora, Edith Litwin generó propuestas de enseñanza que buscaban la coherencia entre lo que se enseña y lo que se hace, a partir de su idea de meta análisis de la clase. Asimismo, trabajó en el campo de la formación docente. Murió en septiembre de 2010.

estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o suponiendo que el proceso de enseñar no requiere aprender?

Desde los años 70 se vinculó a la didáctica con los objetivos, los contenidos y las actividades y la evaluación que componían el currículum. Litwin destaca el trabajo de Apple, Carr, Kemmis, Popkewitz y Díaz Barriga acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Dada la elasticidad que puede presentar dicha definición, la autora busca distinguir el campo epistemológico y la interpretación socio-histórica de las prácticas de la enseñanza mencionadas. Es necesario entonces, identificar el carácter ideológico de la tarea docente, es decir, "...lo que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal". (1987:48)

Litwin aborda la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. La buena enseñanza se bifurca en dos sentidos, el moral y el epistemológico. A la psicología incumbe el desarrollo del tema de la educación comprensiva y lo relacionado con los problemas de la comprensión por campo disciplinario. Sin embargo, es necesario delimitar entre la pedagogía y la psicología la tarea de profundizar en la comprensión: "resulta imposible que la psicología se haga cargo de la problemática y compleja relación entre contenidos disciplinares, currículos escolares y enseñanza". (1997:67)

La comprensión debe propiciar actividades reflexivas en el alumno que lo lleven a profundizar a nivel epistemológico los contenidos estudiados. Ello conduciría a vincular la buena enseñanza con la enseñanza comprensiva. Pero, tampoco la pedagogía y la didáctica por su parte pueden penetrar con amplitud a la comprensión si no es con el auxilio de la sociología y la filosofía lo cual permite conocer las consecuencias sociales, políticas y morales del acto docente. La elección de los contenidos para la enseñanza, dice la autora, siempre es arbitraria, valida algunos conocimientos y excluye o invalida otros. Por ello, será pertinente recuperar los contenidos de cada disciplina identificando las formas de investigar y los límites entre ellas.

Litwin establece la diferencia entre disciplina y protodisciplina. La segunda, dice se enseña cuando se busca la comprensión de algunos temas sin penetrar en el campo propiamente disciplinar. Aquí aborda el trabajo de Howard Gardner quien desde la teoría de las inteligencias, señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia.

La pregunta sería un instrumento didáctico del docente para que el alumno reconstruya lo aprendido. La autora cita a Alicia Camilloni quien sostiene que dada la diversidad de errores que cometen los alumnos en su proceso de aprendizaje, el docente debe distinguir dichas variaciones y, aprovechando su dominio de un tema la negociación de significados será mayor.

La pregunta del docente es entonces una extraordinaria herramienta didáctica para generar en el alumno una apertura epistemológica, permitiéndole construir y reconstruir. Epistemológicamente, sostiene Edith Litwin, hay buena enseñanza cuando lo que se enseña es racionalmente justificable, si es digno que el alumno lo entienda. Éticamente, hay buena enseñanza cuando se contextualiza en el marco de las relaciones sociales propias de cada momento histórico y cada sociedad, en el marco de las contradicciones de los actores del ámbito escolar.

La buena enseñanza y la enseñanza comprensiva de las que habla Litwin tendrían que ver con lo que formalmente se entiende como calidad o buena calidad de la enseñanza. Para Pablo Latapí,¹⁷ si cabe la idea de replantear el significado de calidad de la educación, es pertinente entonces hablar de superación y comprensión del mundo.

¹⁷Pablo Latapí Sarre nació en la Ciudad de México en 1927. Obtuvo el Doctorado en filosofía con especialización en ciencias de la educación, por la Universidad de Hamburgo, Alemania. Fundó y dirigió durante diez años el Centro de Estudios Educativos (CEE). Realizó investigación educativa durante más de cuarenta años y publicó 30 libros. Fue miembro del Sistema Nacional de Investigadores e investigador emérito de la UNAM desde 1996. Fue embajador de México ante la UNESCO en 2006-2007. Recibió diversos reconocimientos, entre los que se encuentran los doctorados Honoris Causa otorgados por la Universidad de Colima, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma Metropolitana y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Murió el 3 de agosto de 2009.

A fin de cuentas los educadores sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda: un poco de compasión y solidaridad; respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón; y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan". (2007:2)

Para formar al docente como sujeto crítico, reflexivo y creativo es necesario entonces realizar lo que Tabá llamaría un diagnóstico de necesidades de formación. Porque, ¿cómo saber lo que el docente necesita aprender?, ¿cómo imaginar lo que él considera necesario explorar y lo que no?, ¿cuáles son las estructuras cognitivas que le permiten aprender ciertas áreas de conocimiento y otras no?

Algunos autores como Jacques Boisvert ¹⁸destacan la necesidad de que el docente fomente y genere en sus alumnos un pensamiento crítico que les permita abrir fronteras en el ámbito de una sociedad basada en la informatización de la información. Sin embargo, destaca el autor, son muy pocos los profesores que disponen de los medios pedagógicos para lograrlo, muy probablemente porque no cuentan con ellos. Los métodos para mejorar el pensamiento crítico son múltiples. Boisvert recomienda en su libro *La formación del pensamiento crítico*, adoptar un modelo global para formar dicho pensamiento y presenta la definición de pensamiento crítico bajo el esquema de tres aspectos complementarios:

- a).- Estrategia de pensamiento
- b).- Investigación
- c).- Procesos

La formación de los docentes abarcaría pues diversos planos y áreas, una de las cuales estaría referida a la estructuración de un pensamiento crítico en el profesor sin la cual no sería posible de lograrse en los alumnos.

Por lo tanto, el desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de pensar críticamente supone desarrollar una nueva sensibilidad y un respeto frente al contexto donde esta

¹⁸Jacques Boisvert es profesor e investigador de la Universidad de Quebec en Montreal, Canadá. Sus investigaciones y enseñanzas han contribuido a la formación del pensamiento crítico. El objetivo es informar de las estrategias y formas que tienen los profesores y futuros profesores en desarrollar estas habilidades y capacidades en sus estudiantes. Describe estrategias de enseñanza y sugiere maneras de evaluar. Boisvert presenta una definición del pensamiento crítico como estrategia y como un proceso de investigación.

actividad educativa se desarrolla y frente al contexto mismo del contenido escolar. Ser crítico significa también, por tanto, permanecer atento a los cambios de la realidad social y cultural, sensible a los problemas y contradicciones en que se debate la educación actual, abierto a las concepciones plurales que se manifiestan, crítico frente a cualquier solución dogmática que trate de imponerse. El recurso a diferentes puntos de vista ayudará a reformular las propuestas (éticas, políticas, sociales...) que han de ser asiento de la propia actitud personal.

Mediante ejercicios y reflexiones de diversos autores, Boisvert deja en claro que el pensamiento crítico debe incluirse en los métodos de enseñanza que aspiren a favorecer el desarrollo de la autonomía y la puesta en práctica de capacidades apropiadas en la resolución de problemas en los procesos cognitivos de los alumnos. Para ello detalla programas, evaluaciones y orientaciones generales de gran utilidad para los docentes.

El pensamiento crítico representa un objeto de estudio complejo cuya introducción adecuada requiere una diversificación de los tipos de medida y los ángulos de análisis, por lo que optamos por una recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos. (Boisvert, 2002:3)

El objetivo principal es lograr una transferencia del conocimiento que, acorde a los reclamos sociales, asegure un desarrollo económico global y facilite el funcionamiento armonioso del individuo y del ciudadano; que no se limite a las exigencias escolares del momento, sino que responda a las demandas relacionadas con las diversas tareas cognitivas que los estudiantes deberán asumir a lo largo de su vida. Se trata de transferir a una nueva situación lo que se adquirió en el proceso de aprendizaje.

IV.5 Henry Giroux y la formación de docentes reflexivos

Henry Giroux analiza la situación y el lugar que ocupan los profesores en el ámbito de las reformas educativas que se han puesto en marcha para mejorar la calidad de la educación, y expone una serie de interpretaciones sobre el origen y desarrollo del rol de los profesionales de la educación en la actualidad, y soluciones respecto de

los problemas que visualiza en esta realidad. La propuesta de Giroux¹⁹ conduce a la tarea de mejorar la calidad del trabajo docente. Para desarrollar su contribución presenta la realidad de la labor docente dentro de un marco de reformas educativas que plantean amenazas y desafíos para el profesor actual.

Estas reformas, según el autor, plantean amenazas tales como la existencia de profesores, y por ende, alumnos que podrían ser calificados como sujetos no críticos de la realidad que los rodea, esto debido a no considerársele como un líder con habilidades transformativas en las escuelas. De este punto surge la segunda amenaza: la no consideración de las habilidades intelectuales y experienciales de los docentes para aportar a la generación de las políticas educativas, como consecuencia de esto germina la tercera amenaza: la calificación de los profesores en meros técnicos ejecutores de las políticas y directrices creadas en instancias, muchas veces, desapegadas de su experiencia actual.

Ante las problemáticas presentadas Giroux analiza los desafíos que surgen para el docente. Primero existe la necesidad de entablar un debate público respecto del rol del profesor en la reforma educativa, luego plantea la necesidad de que los docentes realicen una seria autocrítica a “la naturaleza y finalidad de la preparación del profesorado” y por último, pero no menos importante, propone el desarrollo de una elaboración teórica que redefina los principales aspectos de la crisis educativa.

De esta forma Henry Giroux nos presenta un marco dentro del cual señala las causas de la crisis de identidad y definición del rol de los profesores dentro del proceso educativo, además de la solución a seguir para lograr establecer y reconocer los calificativos de “intelectuales transformadores y profesionales” para los

¹⁹Un tema frecuentemente estudiado por Giroux es el de las representaciones de la juventud, afirmando que los jóvenes sirven como chivo expiatorio para muchos problemas. Al igual que Paulo Freire, Giroux cree que los educadores deben comprender a sus estudiantes y para hacer frente a los contextos de su vida cotidiana. Se pronuncia por una pedagogía que examina de forma crítica los medios de comunicación y otros artefactos culturales que dan forma a "contextos culturales los estudiantes, sino que son, sin embargo con frecuencia ignorados en las aulas. Los medios de comunicación dictan su propia pedagogía invisible, la construcción de representaciones de raza, clase, género, etnia, sexualidad, ocupación, edad, etc., en la pantalla. Una pedagogía crítica de los medios trata de hacer visible cómo y por qué estas representaciones se construyen, para preguntar a qué intereses sirve, y para localizar los sitios de la resistencia a las representaciones incapacitante y narrativas culturales opresivas.

docentes. También plantea la necesidad de que los docentes se organicen de manera colectiva con el fin de demostrar su papel, no como meros técnicos docentes sino como intelectuales. La labor docente, dice Giroux, se ha proletarizado en medio de la burocracia escolar. En su postura antirreproduccionista. Giroux señala que las escuelas no se limitan

“...a transmitir un conjunto de manera objetiva un conjunto de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general.” (Giroux, 1997: 78)

Los principios mencionados tienen su germen en la formación docente concebida en las reformas educativas tradicionales en donde la idea de reflexionar sobre la naturaleza de los principios teóricos de la política o práctica educativa se reduce a cero en contraste con la masificación y cristalización de la idea de aprender cómo enseñar que ocultan e impiden el surgimiento de un pensamiento crítico que se traduzca en participación efectiva de los profesores en las instancias teóricas y de formulación de propuestas sobre la práctica educativa.

Es así como se diseñan planes curriculares con nula participación de profesores de aula, que son prácticamente plantillas que deben ajustarse a cada realidad. Todo ello se traduce en un marco rígido de acción y pensamiento del profesorado aplicable a todo evento.

Como intelectuales transformativos, los docentes deben ser participativos y críticos del momento que están viviendo, deben sentirse parte de la misión educadora desde la formación misma de su teoría y tomar parte en todas las decisiones económicas, de calidad laboral, teórica, de gestión, etc. Sólo así podrán asumir el papel de intelectuales transformativos y sentirse parte integrante y vital de del contexto social y educativo en el que están inmersos. Todo lo anterior nos permite repensar nuestra tarea didáctica en el aula y fuera de ella. Al concebir el carácter transformador de los docentes, Giroux nos convoca a reconsiderar el trabajo docente más allá de una conducta reproductora y pasiva.

Sin embargo, son pocos los momentos en que Giroux se refiere a la tarea de formar a los docentes. Él sostiene más bien que son ellos los que tendrían que asumir esa

postura crítica y reflexiva. Me parece pertinente entonces conjugar la reflexión de Giroux con la propuesta de que sean en buena medida las instituciones de enseñanza, las que brinden el mayor número de elementos de formación para hacer de los profesores sujetos críticos, reflexivos y con capacidades para tomar decisiones. A partir de una formación docente, en primer lugar real y luego crítica sería como las escuelas formarían alumnos transformadores.

La tarea no es fácil y el resultado no será ni con mucho inmediato. Los docentes enfrentan muchos retos y dificultades. Por un lado sobreviven de su quehacer a través de un salario. Ofrecen además a los alumnos diversas formas de discursos alternativos enfrentándose a la autoridad institucional y social. Lo difícil para estos intelectuales es mantener su postura crítica en medio de un mundo institucional que no la acepta. No obstante lo mencionado, Giroux y Aronowitz señalan que es fundamental la práctica contrahegemónica de los intelectuales como docentes.

Un punto de partida esencial es que estos intelectuales hagan alianzas entre ellos; luchen por ganarse a los intelectuales críticos cuando sea posible, y se junten y trabajen con los movimientos sociales de oposición afuera de las escuelas.” (Giroux y Aronowitz: 2002:183)

En su quehacer docente, estos intelectuales deben estudiar, analizar, reflexionar, cuestionar críticamente y reelaborar los planes de estudio intentando develar los elementos que conforman el currículo oculto. Aunque los retos son diversos y muchas las dificultades que enfrentar los logros de una educación libre, crítica, reflexiva y concientizadora son posibles de alcanzarse pero es necesario que se conciba como pieza clave a la formación docente a través de la cual profesores, alumnos y sociedad podría experimentar y presenciar la conformación de una sociedad más libre, más justa y más esperanzadora.

Para el sustento teórico de nuestra investigación se revisaron trabajos y autores diversos apoyados en diversos modelos teóricos. La formación de profesores ha sido preocupación en diversas etapas de la historia de estudiosos del tema, instituciones educativas y de los propios docentes. Antonio Gramsci en la década de los treinta dio pie con su trabajo sobre los intelectuales al estudio y análisis en las décadas siguientes sobre el papel que los profesores debían jugar en la

organización de la cultura y de las instituciones de educación superior. Más tarde, Louis Althusser daría pie a la reflexión sobre el rol que juegan dichas instituciones, así como los docentes como agentes reproductores de una ideología dominante.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron con su obra *La Reproducción* logran quitar la máscara de inocencia a las instituciones de educación superior con respecto a la neutralidad del discurso pedagógico que transmiten y más aún, el rol objetivo que juegan los docentes en dicha tarea.

A partir de ese periodo, surgieron autores que se preocuparon por el nuevo papel que los docentes debían jugar en la era globalizada reformulándolo con propuestas analíticas y reflexivas en torno a la formación de los mismos. Estudiosos del tema como Gilles Ferry y Bernard Honoré en Francia, Paulo Freire en Brasil, Ángel Pérez Gómez en España, Henry Giroux en Canadá, Edith Litwin en Argentina, Hugo Zemmelman en México y muchos otros comenzaron a plantear la posibilidad de repensar a la formación como una alternativa a las constantes presiones del mundo globalizado que cada vez más tendía a mercantilizar el trabajo docente y a situarlo en ambientes de stress y agotamiento constantes.

Los planteamientos contrapuestos entre Giroux y Bourdieu nos han permitido ver con claridad las dificultades y contrariedades del trabajo docente en ambientes institucionales que tienden a reproducir el rol ideológico dominante del quehacer docente pero también a considerar a la formación docente como una salida esperanzadora y emancipadora de los sujetos protagonistas del acto pedagógico.

CAPÍTULO V. LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

En la práctica cotidiana de la profesión, el médico, el ingeniero o el abogado pueden abstenerse de obrar ante un acto con finalidad deshonesto. Pero, ¿puede pasar algo análogo en la docencia? ¿Cuándo un maestro o un profesor, en su práctica habitual de enseñar se va a ver impelido a suspender su actuación para salvaguardar su referencia ética?

Francisco Altarejos

Las universidades y su profesorado suelen mostrarse abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad. No obstante, manifiestan resistencia a los cambios, cuidando la tradición y no arriesgándose en sus estilos de hacer y de ejercer la docencia. Parece como si las cualidades que caracterizan las relaciones entre las generaciones de nuevos estudiantes y las del profesorado mayor, es decir, curiosidad, respeto, crítica, denuncia y diversidad en las formas de entender el mundo, fueran también las que identifican esta tensión entre innovación y tradición, que en sus más nobles acepciones han caracterizado a las mejores universidades a lo largo del tiempo.

¿Qué sentido tiene hablar aquí de la ética docente? Parecería que si entendemos y aceptamos sus significados o al menos el más conocido por todos nosotros, no cabría cuestionar en lo absoluto que para ser docente habría que tener personalidad y actitudes éticas.

No se abordará aquí, pero se apunta al menos para constatar el peligro latente, el posible maquiavelismo que puede advenir con la moda de la ética y la de las etiquetas que acreditan tal ética. Maquiavelo, en su famoso libro *El Príncipe*, advertía que no era ni conveniente ni necesario que el príncipe fuera bueno, pero sí que lo pareciera. Si nosotros, como profesores universitarios, hacemos una apuesta por la ética, tal apuesta ha de ser, evidentemente, una apuesta ética; a pesar de ello, siempre existirá el peligro de apostar por la ética por puro pragmatismo, maquiavelismo, por mera utilidad o apariencias. Por ello, la sospecha crítico-racional contra la laxitud narcisista o farisaica ha de permanecer alerta. (Román, 2001:5)

Quizás se haya hecho patente la creencia popular de que el profesor tiene una responsabilidad ética y social que cumplir y está formado para ello. La pregunta es, ¿distingue el docente la división entre lo bueno y lo malo de las funciones de la enseñanza?

Herbert SPENCER (1820-1903) dejó escrito un libro sobre el *Origen de las profesiones* en clave evolucionista. En él se presenta el nacimiento de las diferentes profesiones como un paso evolutivo en el crecimiento de la vida. El médico que cura enfermedades y alivia dolores, aumenta la vida. El historiador y el hombre de letras elevan el estado mental del hombre. A su manera también aumentan la vida el legislador y el abogado. "El profesor, tanto por la instrucción que suministra como por la disciplina que impone, hace a sus alumnos capaces de adaptarse a cualquier ocupación de un modo más efectivo y obtener provechos para su subsistencia, y aumenta la vida." Los poetas y actores, pintores, escultores y arquitectos aumentan la vida proporcionando belleza y sentido. (Hortal, 2007:72)

V.1 La formación ética docente

El interés y preocupación por la formación ética docente se ha dado a lo largo de la historia humana y se ha manifestado de diversas formas de pensamiento. No obstante, ha habido una confusión semántica en torno a los conceptos "ética" y "moral". El término Ética proviene de *Ethos* (inclinación, punto de partida) y de *Ethikos* (teoría de la vida, carácter). La ética estudia la moral y la acción humana. El Diccionario de la Real Academia Española define a la moral como el conjunto de costumbres, valores, normas, creencias que guían la actuación. La Ética estudia las cosas por sus causas, de lo universal y necesario, se dedica al estudio de los actos humanos que se realizan tanto por la voluntad y libertad absoluta, de la persona.

En la práctica pedagógica, la ética del docente universitario se fundamenta en la aplicación de teorías y métodos de enseñanza con el uso de recursos y medios que tengan la direccionalidad para llegar a sus estudiantes.

La moral –del latín *mos, moris*: hábito, costumbre– hace referencia al conjunto de valores, principios y normas por los que las personas suelen orientar sus acciones; la moral designa la adhesión, por parte de los individuos, a unas normas y valores a partir de los que aquéllos juzgan sus acciones como correctas o incorrectas. Ética –del griego *ethos*– significa carácter, es decir, personalidad de quien posee determinados hábitos y costumbres por los que se caracteriza su obrar. Ahora bien, la palabra "ética" alude explícitamente a la filosofía moral, a la reflexión crítico-racional sobre las morales, con el objetivo de que éstas sean auténticamente morales, o sea, con el objetivo de que las costumbres y hábitos coadyuven a que las personas que los tienen adquieran un carácter específico, adquieran personalidad.

Si la moral tiene por cuestión básica el "qué debo hacer", la pregunta específicamente ética apunta al "por qué debo hacerlo". Existen así morales que no ayudan a la forja del carácter, hábitos y costumbres seguidos un tanto acríticamente que no fomentan el advenimiento de la personalidad que tiene sólo aquel que piensa por sí mismo y se atreve a vivir en coherencia con ello. (Román, 2001:1)

Para el docente cada vez es más difícil distinguir lo que debe hacer y lo que no en sus funciones diversas en el aula y en su comunicación con los alumnos. Al vivir en una época caracterizada por la obsesión de la eficacia y la producción y se pone énfasis en que para ambas cosas se necesitan buenos profesionales y, lógicamente, la Universidad -entre otras instituciones- será la encargada de formar esos "buenos profesionales", al menos de rango superior, pero ¿queda reducida a esta tarea fundamentalmente la función social de la Universidad? Escotet (1990:215), señala que en la actualidad,

"... la misión de la Universidad, y en cierto modo del sistema educativo, ha quedado reducida a una acción de entrenamiento profesional, legítima, pero insuficiente, y en una buena parte de los casos, con más problemas que soluciones", como por ejemplo: masificación, despersonalización, lugar de información de datos, decepción y desilusión por lo que se les ofrece, etc.

Para López Calera (1990), la universidad tiene que hacer algo más que dar títulos profesionales. Debe colaborar a reflexionar críticamente sobre los objetivos y el alcance de los nuevos adelantos científicos y técnicos. ¿Se puede conseguir esto sin plantear valores, o una ética determinada? La educación universitaria en el tercer milenio no debe dejar relegado a la arbitrariedad la formación en valores. Pareciera que habría que edificar un deber social ineludible, el de transmitir los valores profesionales o la ética profesional que a veces destaca más por su escasez que por su presencia.

El progreso industrial, los esquemas económicos que quieren hacer de la investigación y de la universidad la locomotora del desarrollo, constituyen un factor al que inexorablemente ha de atender la Universidad. Y sin embargo, la universidad no debe ni puede renunciar a contribuir al descubrimiento de los valores (Galino, 1990). El desarrollo económico es importante cuando no se absolutiza, debe ser un objetivo atendible, entre otros, el descubrimiento y promoción de los grandes valores éticos. Como afirma esta autora (Galino, 1990: 14).

"...sin ellos, los modelos de desarrollo economicista adoptados hasta ahora en occidente seguirán conculcando a gran escala el primero de los derechos del hombre, que es el derecho a la vida, y amenazando seriamente la supervivencia colectiva".

La universidad ha cambiado en los últimos tiempos. Ha crecido tanto en su forma como en su fondo, pero quizás se ha olvidado que su labor es también educadora y que necesita formar al profesorado para ello. La formación del profesor universitario ha sido hasta no hace mucho tiempo algo de lo que incluso ni se ha hablado. Quizás se haya hecho patente la creencia popular de que profesor puede ser cualquiera.

Desde hace un par de décadas con más frecuencia se ha comenzado a plantear el tema de la formación docente. Sin embargo, basta analizar el currículum o los nuevos planes de estudio, así como los criterios de selección del profesorado universitario, para darnos cuenta que, en el mejor de los casos se piensa en el investigador y pocas veces en el docente pues como afirman Martínez, Gros y Romañá (1998:47):

"..en la universidad, al igual que en otros ámbitos, la función docente es educativa en tanto es una función cultural: confiamos el mundo a nuevos sujetos".

Y quizás esta afirmación aunque no ignorada en el devenir de los tiempos, si haya permanecido aletargada en función de otras preocupaciones que no se analiza en estos momentos. Se pueden encontrar bastantes indicadores de que algo está ocurriendo y que algo está fallando. La preocupación por la docencia universitaria se hizo manifiesta cuando se empezó a evaluar al profesorado y se constataron bastantes deficiencias en la formación psicopedagógica o en la utilización de medios y recursos (Ferrerres, 1994). Quizás si esto no se hubiera realizado estaríamos aun valorando la investigación por encima de la docencia (Esteve, Gros y Romañá, 1997), pues algunas de las causas que se han dado para esta supremacía o separación de ambas funciones,

"... parece residir, como señala Montero (1993) en el sistema de recompensas existentes mayor para la investigación que para la enseñanza; el beneficio de la primera parece residir en el profesorado, mientras que el de la segunda es para los alumnos como aprecian Ginsburg y Clift (1990) de ahí la baja consideración de la docencia y la formación del profesorado en la Universidad". (Ferrerres, 1994:34)

Es necesario entonces plantear algunas de las consideraciones claves para la formación ética del profesorado en las tres facetas anteriormente nombradas: investigación, docencia y evaluación. La formación del profesorado universitario, suele centrarse el debate en la formación para la docencia y para la investigación,

pero con menos frecuencia se habla de la preparación actitudinal que es necesaria para poder desarrollar óptimamente ambos aspectos esenciales de la labor que tiene que realizar dicho profesor. Como afirma Ibáñez-Martín (1990: 224)

"cualquier vendedor sabe que, para el resultado de su trabajo, no da lo mismo la actitud con que se enfrente a su labor y a sus clientes".

Desde esta perspectiva lo que se trata de defender aquí es que la actitud central, clave, y esencial que tiene que envolver toda actividad del profesor universitario es una actitud ética. En esta línea de planteamiento Ferrerers (1994:35), sostiene que,

"... los fines de la razón no se reducen a los fines que perseguimos en cuantos seres naturales, (...), si así fuera, la razón no tendría más cometido que el ayudarnos a discernir y poner en obra los medios más idóneos para alcanzar aquellos fines" - y citando a Muguerza, 1990, sigue- " por el contrario, la consideración del hombre como fin en sí mismo -que nos convierte en ciudadanos de un mundo moral y no tan solo natural- es también la que nos obliga a ensanchar las fronteras de la racionalidad". Concluye, a este nivel, en que "el acento de la ética habrá de ser decididamente deontológico pues las cuestiones a que se enfrenta la ética no son de eficacia sino de justicia".

Es necesario tener en cuenta que el profesor universitario ha de ser formado para investigar y, para enseñar a investigar. En ambos sentidos, muchas son las cuestiones que se han referido y muchas también las que podrían resaltarse. Desde una perspectiva ética, algunas de las actitudes que serían claves desarrollar estarían relacionadas con las siguientes cuestiones. En cuanto a la formación como investigador, una actitud de búsqueda objetiva de la verdad y gusto por el saber; utilización de métodos científicos racionales y de sistematización; comunicación del saber descubierto. Los temas señalados suelen ser aceptados tanto por las instituciones como por los académicos, en la bibliografía consultada sobre este tema en que se distingue entre investigador científico-tecnológico e investigador humanista, siendo éste último el que tiene que interpretar en términos de humanismo los avances de la ciencia y de la tecnología. La primera cuestión formativa a tener en cuenta es que el investigador tiene que estar provisto de, o lo que es lo mismo ha de ser formado para tener, una actitud humanista independientemente de la parcela de la ciencia o del saber en la que se adscriba, y este talante humanista "se concreta principalmente en dos ámbitos: en un modo de estar ante la ciencia y en un modo de estar ante el mundo" (Moreno, 1990:95).

Desde esta perspectiva, con una formación humanista se resolverían problemas de politización de la investigación o incluso de tipo económico o de subsistencia. En cuanto a la primera idea, por ejemplo, Badenas de la Peña (1990:100) afirma que:

"... se trata de una politización esencial que ha impregnado, quiérase o no, las relaciones humanas, objetivas y subjetivamente. Pero el problema no ha sido tanto el descubrir que, en definitiva, todo comportamiento o relación social -y la ciencia es el paradigma más evidente- es de naturaleza política, sino el grado de conciencia al respecto por parte del científico". Y en cuanto a la segunda, afirma, "cuando la investigación se convierte en un trabajo como cualquier otro, pero mucho más cualificado, las motivaciones de ambición y de poder, tanto en la comunidad científica como en la sociedad en general, pueden sustituir a la búsqueda real de la excelencia en el logro científico".

Por lo tanto, se quiere resaltar como conclusión que una de las finalidades más clara que toda formación ética, a este nivel, debe alcanzar la mejora del hombre y de su entorno. En cuanto a la formación para enseñar a investigar, fundamentalmente, para que el profesor esté preparado para dicha tarea, habría que formarlo para saber suscitar la curiosidad científica y vocaciones al estudio riguroso; saber iluminar, sugerir y ayudar a que el alumno conozca su materia a través del acto de investigar; realizar una buena orientación bibliográfica y metodológica; enseñar a profundizar, sintetizar y estructurar los conocimientos. Así lo expresa Moreno (1990:96):

Se trataría de formar desde la docencia a los jóvenes, de tal manera que suscite en ellos la curiosidad científica y se puedan al menos iniciar en las vías de la investigación. Y aquí es donde el profesor puede ejercer una privilegiada función de maestro" (Moreno, 1990:97).

En este sentido, no es difícil escuchar con cierta frecuencia a los alumnos cuando están realizando su tesina o tesis doctoral, que se sienten perdidos, no porque no tengan suficientes materiales, sino porque no saben cómo tratarlos.

Si la investigación es una parte sustancial de las tareas de las instituciones universitarias, el profesor de universidad no puede eludir la fuerte responsabilidad de formar buenos investigadores que tengan como marco de referencia y fin último de su trabajo el desarrollo humano y humanitario de los pueblos. La función docente del profesor de universidad, y por tanto, la formación para ella, han estado durante mucho tiempo en segundo lugar. García del Dujo (1997: 529), describe la situación

en la que hasta ahora se ha encontrado, a este nivel, docente universitario, y lo expresa así:

"... lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede". Quizás nos hemos dado realmente cuenta de que hay que abandonar la idea popular de "que el profesor nace, no necesita entrenamiento"

Por tanto, desde una línea ética-formativa podrían resaltarse las siguientes actitudes con respecto a los alumnos. Aceptación de la libertad de pensamiento de los alumnos, pues a veces da la sensación de que se está adoctrinando o manipulando más que formando. Existen profesores, y eso no se puede negar, que imponen a sus alumnos una determinada forma de pensamiento, cuando lo que verdaderamente se tenía que hacer es enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos y a crear su propio pensamiento en la materia. En este sentido, Martínez, Gros y Romañá (1998:47), escriben:

La responsabilidad educadora de los profesores es pues la presentación de un mundo de conocimientos a nuevos sujetos, dentro de contextos que favorezcan su participación, crítica y desarrollo de un pensar propio".

Asimismo, advierten que existe el peligro de confundir la experiencia cultural con un consumo predigerido y masivo de productos que corresponden a teorías e ideologías particulares y ajenas, y la adquisición de conocimiento con un pasivo engorde de un supuesto cerebro concebido como una base de datos. De este modo, es difícil mantener la idea de que una universidad no sólo forme profesionales sino personas inteligentemente abiertas, flexibles, justas y solidarias, cultas y capaces de seguir cultivándose.

De la Cruz (1994) sostiene que en relación con el ámbito estudiantil los docentes universitarios deben reconsiderar la clase personalizada, la comunicación abierta, la humildad, la disposición a aprender de los estudiantes y una actitud reflexiva y crítica, partiendo del sentido de vocación. Si esta vocación existe y es auténtica, vivirá con entusiasmo su profesión, como afirma Núñez (1994:155),

"... existe un algo más que yo identificaría en términos muy amplios con lo que podríamos llamar entusiasmo docente, que bien se podría traducir en el sentimiento de

la propia alegría de practicar esta profesión y transmitirla independientemente de los contenidos curriculares".

Hay que evitar, con todos los medios que se tengan, que la docencia universitaria sea una salida, más o menos fácil, para el que no ha podido hacer otra cosa o para el investigador que necesita un sueldo. Es preciso, en el ámbito de la ética docente, desarrollar una actitud de servicio, abierta al cambio y a las innovaciones, desarrollar una formación ética que conduzca a la evaluación coherente entre los objetivos establecidos, el método seguido para la exposición de los contenidos y el sistema de evaluación que se utiliza. Los exámenes tradicionales son utilizados, más que por ser capaces para medir conocimientos, por la facilidad o rapidez para su corrección. Es necesario por tanto, tratar de evaluar algo más que los conocimientos formulados en los currícula escolar.

Es necesario realizar una reflexión profunda y coherente de este conjunto de consideraciones para poder situar con coherencia y consistencia un planteamiento ético-deontológico que, a su vez, sirva para redefinir las funciones del docente universitario. Como afirma Núñez (1994:160),

"... la reflexión sobre la práctica no sólo debe ser sobre el dominio de lo cognitivo, sobre el dominio de la metodología y de los contenidos, sino que debe transcender este ámbito y situarse también en el dominio de lo ético, de lo afectivo, de lo social, del ambiente de clase, y otros tantos factores y elementos que intervienen en el ejercicio de la función docente".

Se trataría de asumir la propia convicción ética de su función, liberar a los estudiantes de competitividades absurdas y además de transmitirles conocimientos y poner esos conocimientos al servicio de la sociedad, enseñarles a ser fundamentalmente y a hacer profesionalmente. Que no tengamos que seguir leyendo con toda normalidad como algo extraño, o como una defensa que el profesor es una persona, sino que este sea el sentir y el ser de la propia realidad.

V.2 La formación ética del docente universitario

En las universidades existe una limitada conciencia colectiva sobre el papel de la formación ética docente para mejora de la calidad de la enseñanza. Tal falta de

claridad genera temor por los cambios en general, y en especial por aquellos que no conlleven de forma clara a más ayudas o generación de recursos al profesorado para la formación docente. Es decir, aquellos que pueden derivarse del proceso de incorporación de acciones orientadas a la formación en valores o de aprendizaje ético en el mundo universitario. Cada vez se insiste con mayor frecuencia en la importancia de incorporar elementos éticos en la formación de profesionales y en el ámbito de la investigación, aunque en los hechos, son muy débiles las medidas efectivas que se toman al respecto. El objetivo no se limita a la formación ética de los profesores sino a contribuir en la mejora de su formación personal.

Las innovaciones y los cambios, sobre todo cuando no es obvio el perfeccionamiento que comportan, pueden alcanzarse mejor mediante la persuasión y la implicación en proyectos compartidos que mediante la exigencia normativa. Sin embargo, la incorporación de cuestiones éticas y la modificación o creación de condiciones que hagan posible que el escenario de aprendizaje universitario también lo sea de aprendizaje ético, requerirá sin duda algún establecimiento de pautas o de un marco normativo. Avanzar hacia un modelo de universidad que comparta la conveniencia de incorporar en sus programas de formación contenidos de aprendizaje relacionados con valores y actitudes, requiere que en cada titulación se establezcan objetivos terminales referentes a lo ético y lo moral en sus diferentes etapas.

Las políticas de formación del profesorado no contemplan la dedicación del profesorado a proyectos de su propia formación en el campo ético y, de manera específica, a la elaboración de planes docentes de las diferentes materias o asignaturas con un contenido valoral. Esta falta de cultura en el ámbito de la planificación docente contrasta con el exceso de cultura en el campo de la estructura y de la reforma de los planes de estudio. La formación ética docente se ubica en el debate sobre los contenidos de aprendizaje y sobre los estilos docentes del profesorado. Este debate genera procesos de reflexión acerca de la práctica docente, los contenidos que se enseñan, las formas mediante las que se evalúa, y las actitudes que muestra el profesorado en las formas de abordar su tarea y sus relaciones con los estudiantes.

Se trata de convocar a los docentes para que reflexione una vez más sobre los ámbitos de formación. No se trata de que el profesor universitario tenga que ser un predicador moral, sino que en el desarrollo de su labor docente, el saber ser y el saber sean imprescindibles entre sí. Se quiere decir que,

"... la tarea de cualquier profesor, si verdaderamente lo es, trasciende del puro quehacer intelectual para llegar a todas las manifestaciones de la existencia humana, individual y social". (García Hoz, 1984: 23).

Por todo ello, la integración de la formación ética en la universidad requiere un cambio en la cultura docente del profesorado. Sin embargo, esta necesidad, la de una formación ética, no es compartida aún por toda la comunidad universitaria. La universidad está preocupada por diferentes cuestiones que vive como necesidades urgentes, y que le hacen perder a veces la capacidad de distinguir entre lo urgente y lo importante. Son necesarios más argumentos que ayuden a convencer a aquellos que aún no lo están, y que contribuyan a la promoción de actitudes y acuerdos en el profesorado orientados a la creación de una cultura docente en la universidad capaz de generar una mejora de la calidad y una forma diferente de entender la tarea docente del profesorado, que incorpore no sólo la preocupación sino la dedicación a la formación ética del estudiante. Es posible que estemos viviendo una de las décadas más ricas en la aparición de necesidades sociales y de exigencias de adaptación dirigidas al mundo universitario, y de forma especial al profesorado.

La falta de una formación ética y social en el estudiante universitario es una cuestión a la que hay que ponerle especial atención. Las funciones de la universidad son, entre otras, la docencia, investigación y la extensión, además de la difusión de la cultura, manifestadas en la misión de cada una de las instituciones. Sin embargo, la vida moderna ha hecho a un lado esas premisas básicas, reduciendo aspectos como la ética y los valores a un par de materias en los programas escolares, que el estudiante considera "*de relleno*"; o a través de un "servicio social", que el universitario puede liberar archivando papeles en la oficina de una empresa. (Pérez, 2010:2)

Entre las necesidades a las que la universidad debe dar respuesta están la adaptación a la sociedad de la información y de las tecnologías, la integración al fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en los diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología, la economía y el mundo del trabajo; la atención a la diversidad de los estudiantes y la preocupación por alcanzar la excelencia académica; la rendición de cuentas de los recursos públicos recibidos, y el

establecimiento de metas, prioridades e indicadores en función de cuyos logros se puedan obtener más recursos.

En educación, en general y en la de profesores, en particular, hay que atender a los mecanismos y condiciones de la adquisición de motivos ya la identificación con los valores: la “educación del querer hacer las cosas apropiadas de una manera determinada” –educación de la voluntad-, de cómo se adquieren los ideales y de las motivaciones de los agentes para comprender las acciones educativas que emprenden. Es un tipo de acción formativa que va más allá del cognitismo dominante. Habrá que considerar la educación sentimental como un aspecto de la educación de los agentes y de la explicación del cambio o de las dificultades de éste. Formar a un profesor para la acción requiere contemplar sus motivaciones, sus compromisos sentimentales, un sistema de valores, estimular unas acciones éticamente defendibles. Una tarea complicada tanto por dificultades de saber cómo hacer y lograr eso como por la carencia de un sistema universal de motivos al que adherirse. (Gimeno, 1998:56)

La preocupación por la integración de la dimensión ética en la formación universitaria es una de estas necesidades, y no puede abordarse de forma aislada. Tampoco puede confundirse ni debe identificarse con una *ética aplicada* relativa a la profesión docente. Sólo por medio de un cambio en la cultura docente del profesorado y de la institución universitaria será posible tal integración ética. El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario no es sólo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas.

Es necesario pues un cambio de cultura docente apelando a otros requerimientos que la universidad debe atender en su tarea formativa, con el objetivo de entender que la integración ética no es cuestión de buenas intenciones sino de eficacia y excelencia en la formación de futuros profesionales. La aceptación que sobre esto encontramos en el profesorado universitario de disciplinas en principio ajenas a los intereses éticos es motivadora, y muestra cómo esta idea coincide con inquietudes y necesidades vividas por diversos sectores profesionales, al formular el perfil adecuado de un futuro titulado para su correcta inserción en el mercado laboral de nuestra sociedad de la información y de las tecnologías en contextos diversos y plurales tanto cultural como éticamente. Martínez, Buxxarrais y Bara destacan tres

formas de aproximación en la integración de la dimensión ética en la formación universitaria.

La primera y quizás la más clásica es la de la formación deontológica del estudiante como futuro profesional. La segunda, la de la formación deontológica del profesorado en su tarea como docente y en su función, asumida o no, de modelo susceptible de aprendizaje social por parte de los estudiantes. La tercera es la de la formación ética del estudiante. Es pertinente destacar aquí la tercera, y, en función de ésta, la referida a la segunda vía de aproximación, es decir, la formación deontológica del profesorado. (Martínez, Buxxarraís y Bara, 2003:3)

Con la primera se hace referencia al reconocimiento que se tiene en los sectores profesionales, y resulta difícil encontrar en ellos alguno que la ignore o la desprecie en público y de forma manifiesta. La mayoría defiende la formación deontológica como algo necesario y conveniente en la formación de todo titulado. Sin embargo, a pesar de ser la más aceptada y reconocida, es difícil alcanzar su completa aplicación si no es mediante un tratamiento sistemático que procure el desarrollo y la optimización de las diferentes dimensiones de la personalidad moral de los estudiantes universitarios, que contribuya a que éstos puedan construir su matriz de valores éticos de forma autónoma y racional en situaciones de interacción social. No se trata de que el futuro titulado sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano. Es decir, es tan importante la formación ética del sujeto que aprende como del que enseña, pues en función de está la dinámica de la institución.

Murray (1993), afirma que el profesor pondrá esfuerzo y talento en la mejora de la docencia si la excelencia en la misma contribuye significativamente a la reputación y autoestima del profesor. Ferrerers sostiene sin embargo, que hay una razón que justifica, además de las que han ido argumentándose, la formación ética en este nivel,

"..los docentes universitarios trabajan con el conocimiento, las actitudes y los valores, lo cual no sólo reviste de transcendencia la actuación con los individuos sino que, también llega al medio social y a la dinámica en la que se inscribe" (Ferrerers, 1994:38).

Debido al creciente interés por el desarrollo de una ética aplicada a cualquier ámbito del conocimiento, en la educación superior debe ofrecerse una formación ética para los docentes. La ética en la formación del profesor universitario es un referente

fundamental; implica considerar los valores que se transmiten en el aula de manera reflexiva y crítica. Hortal (1994) plantea la enseñanza de la ética profesional como “una ayuda a la reflexión sistemática sobre el servicio específico, las principales obligaciones y los posibles conflictos éticos con que va a tener que enfrentarse quien aspira a asumir responsable y lúcidamente el ejercicio de su profesión en beneficio de la sociedad”. Así, debemos considerar las dos dimensiones inherentes a la misma. Por una parte, la dimensión teleológica, es decir, la finalidad o el objetivo de la práctica profesional, y, por otra, la dimensión pragmática, que, subordinada a la primera, se relaciona con el código deontológico. Ésta última se propone como una guía estructurada de aquellos aspectos relativos a las relaciones del profesional consigo mismo, con la institución que lleva a cabo la actividad y con la sociedad global (Buxarrais, Prats y Tey, 2001).

El debate sobre la formación en el siglo XXI plantea, sobre todo en los niveles superiores, cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores. Desde diversas perspectivas conceptuales socioeducativas la literatura así lo demuestra y se incluye la consideración de la ciudadanía y de la ética como partes de todo proceso formativo actual y futuro.

Las sociedades inmersas en procesos de globalización económica, confiadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y con nuevos retos presentes y futuros como son la acogida de personas de otros países y la consecuente convivencia de diferentes culturas, religiones y costumbres, necesitan más que nunca docentes con formación ética. La universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debe ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Ortega y Gasset, 1930)

En lo que se refiere al sentido que adquiere la formación, consideramos que se haya en estrecha relación con dos grandes realidades sociales. Por un lado, con el nuevo paradigma social, la sociedad de la comunicación y de la información (Castells, 2006). La nueva sociedad ya no demanda el mismo profesional de antes. La figura profesional ya no corresponde con la de una persona llena de conocimientos, que

desempeñaba en su trabajo una serie de funciones y/o actuaciones profesionales en buena medida cerradas y repetitivas, sino a la de un sujeto crítico, reflexivo y autoformativo.

Al pensar en el sentido de la formación docente debemos pensar también en su formación integral que abarca puntos tales como los valores y los sentimientos de la persona. Se trata de atender la formación de docentes que forman a profesionales como sujetos autónomos para que actúen de forma responsable, libre y comprometida. En otras palabras, es necesario planificar y organizar una formación de profesionales acordes con el nuevo paradigma social, que desarrollen las habilidades y capacidades necesarias para construir el conocimiento que les sea útil y de la forma más significativa posible, es decir, personas que sepan qué decir o hacer respecto a su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta (Monereo, 2000). Se trata de concebir la figura del docente, además como experto en un área de conocimiento encargado de transmitirlo, como dinamizador de prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, integrando un compromiso moral con la institución y con la comunidad de aprendizaje (Martínez, 1998).

V.3 Los sentidos y funciones del aprendizaje ético

Desde el enfoque de aprendizaje ético, la intencionalidad pedagógica y ética que se incorpore a la formación universitaria no se agota en el ámbito de los medios y de los recursos de aprendizaje, ni en la identificación de los fines que corresponde alcanzar a la universidad desde un punto de vista ético. Se trata de establecer relaciones entre los fines y objetivos de aprendizaje éticos y los medios y recursos disponibles para su consecución, de forma que identifiquemos entre tales relaciones aquellas que, a modo de condiciones, es necesario establecer en la construcción de la personalidad moral del sujeto. Si la tarea educativa y formativa consiste en crear condiciones para el logro de unos determinados aprendizajes, la tarea pedagógica y ética, también en el ámbito universitario, debe consistir en identificar y generar las condiciones que garanticen aprendizajes éticos, es decir, orientados a la optimización de la persona en su dimensión individual y como miembro de una

comunidad, para que sea capaz de alcanzar mayores niveles de felicidad y equidad en su vida profesional, personal y ciudadana.

La ética, entendida como discernir teórico-práctico del bien y del valor, implica siempre una cierta elaboración de la pregunta por el sentido de la existencia. En efecto, poder entender algo como bien o como valor, es poder disponer de referencias para fundar nuestras opciones fundamentales, definir nuestros compromisos, determinar nuestros proyectos, en una palabra, para trazar, borrar y volver a trazar sin cesar un camino de vida. (Gómez-Muller, 2003:33)

Muchos docentes, alumnos, sociedad e instituciones piensan que el estudiante es una persona adulta que no necesita de formación ética. Se trata de situar los fines generales de carácter ético de la educación superior en el ámbito de las técnicas, de los recursos, las estrategias y las técnicas para el aprendizaje, creando un las condiciones que permitan al docente y al estudiante universitario apreciar como ideales un conjunto de valores que permita no sólo razonar y pensar sobre ellos, sino elaborar criterios personales guiados por principios de justicia y equidad, así como actuar coherentemente como profesional y como ciudadano. De ahí que la tarea sea pedagógica en el sentido más completo del término, y que deba centrar su atención en la relación que se establece entre el sujeto que aprende, el profesorado, los contenidos de aprendizaje que forman parte de los estudios y la institución. Destacar la importancia del sujeto que aprende y de la relación que éste mantiene con el medio y con los otros es condición necesaria para iniciar desde nuestro enfoque la integración del aprendizaje ético en contextos universitarios.

Una posición moral y pedagógica, caracterizada por la disposición a aceptar responsabilidad sin exigir recompensas constituye el fundamento de esa cultura institucional que posibilita el desarrollo ético del alumno. (Weis, 2007:74)

Un modelo de formación en valores pretende integrar la construcción de la personalidad moral y el desarrollo de determinadas habilidades y dimensiones de la persona, y la aprehensión de un conjunto de valores deseables. Nuestra idea se formula en el marco de sociedades plurales y democráticas caracterizadas por la diversidad, por los efectos de la globalización y por los propios de la sociedad de la información y de las tecnologías en la que vivimos.

En este marco social, cultural e informativo, las dinámicas políticas, el ejercicio del poder y la distribución de la riqueza no sólo no garantizan sino que a veces dificultan el logro de mayores niveles de democracia y equidad en nuestras sociedades. En el campo de la educación en valores el modelo de aprendizaje ético procura producir cambios más o menos reales o potenciales en los comportamientos de las personas, derivados de la práctica o el ejercicio, la reflexión y la observación que permiten la optimización de la persona en su dimensión convivencial y en sus niveles de reflexión sociomoral y de capacidad dialógica. El aprendizaje de valores, el desarrollo y mejora de los niveles de razonamiento moral y el aprendizaje de modelos por medio de la imitación o del relato, son cambios en los comportamientos de las personas que deben y pueden generarse con el modelo que proponemos.

Tratar de fundamentar y defender un modelo de formación ética nos lleva a situarnos en una manera concreta de entender el proceso de desarrollo moral de la persona. En otras palabras, la forma en que en que éste se defina va a sustentar y dar sentido al modelo de aprendizaje ético del que nos ocupamos en el presente trabajo. Nos colocamos en la perspectiva socioconstructivista, que defiende el proceso de desarrollo de la persona como un auténtico proceso de construcción personal, gracias a la participación en prácticas formativas y sociales. Esta perspectiva pretende superar los dos extremos paradigmáticos que se han dado en el tratamiento de la formación moral de la persona. Por un lado, el más vinculado a la formación moral como un proceso de inculcación de valores, donde la persona ha de reproducir los que se le transmiten e incorporarlos a sus actuaciones sociales y a sus patrones de pensamiento personales. Por otro lado, el más vinculado al relativismo y/o subjetivismo radical. El primer extremo muestra una falta de confianza en el proceso de construcción personal, y, por ende, en la autonomía y responsabilidad de la propia persona. El segundo extremo niega la necesidad y muestra falta de confianza en relación con la función de la sociedad y la comunidad como transmisoras de valores. Ninguna de las perspectivas que se sitúan en estos extremos ofrece una explicación suficientemente completa acerca de la complejidad del desarrollo de la persona moral.

Se trata de formar para construir y transmitir valores y para denunciar contravalores, ambos socialmente aceptados y defendidos como tales por la mayoría de

sociedades democráticas plurales. Prueba de ello es la Declaración de los Derechos Humanos, entre otros muchos pactos y consensos reconocidos por todos y recogidos de forma escrita en documentos oficiales, sobre todo en las últimas décadas. Pero también es necesario formar para la autonomía y la libertad de la persona que se desarrolla, de forma que no se trata tanto de aprender una serie de valores y de patrones de pensamiento éticos externos, sino más bien de aprehenderlos, de hacerlos suyos y de incorporarlos a su repertorio cognitivo de una forma significativa. Es necesario entonces formar para el desarrollo de la persona moral como un auténtico proceso de construcción personal, como una construcción dialógica y guiada gracias a unos valores históricamente contruidos y socialmente aceptados (Puig, 1996; Puig y Martín, 1998).

Desde la perspectiva teórica sobre la educación en la que nos situamos (Sanvisens, 1984), distinguimos cuatro niveles de optimización humana o cuatro dimensiones de la persona que en su proceso de construcción son activadas con mayor o menor intensidad. Estas son: la codificativa, la adaptativa, la proyectiva y la introyectiva (Martínez, 1986, 2000, 2001). Se trata de cuatro dimensiones que se integran en el mismo orden en que han sido enunciadas, y que por su complejidad suponen diferentes familias de capacidades, procedimientos y recursos humanos susceptibles de ser potenciados en las interacciones sujeto-medio interno y externo, y que al serlo contribuyen al desarrollo optimizante de la persona.

Las dimensiones, proyectiva e introyectiva, inciden de forma directa en la potencia de la persona para construir su sistema de valores y actuar de acuerdo con él. La primera, porque se refiere a la capacidad para crear patrones y organizar el entorno; la segunda, porque tiene que ver con la capacidad que nos permite ser conscientes de que somos los que creamos los patrones. Nociones como las de imputabilidad y responsabilidad, tan demandadas en la actualidad, son nociones que hacen referencia a capacidades íntimamente relacionadas con ellas.

Estas actitudes docentes dependen de la propia concepción que el docente tiene de sí mismo y de su papel en el proceso de aprendizaje-enseñanza, de su competencia profesional como docente y del grado de satisfacción que experimente en el trabajo docente. La autoestima del profesor, su seguridad personal y laboral, y su competencia profesional ayudan a que estas actitudes estén presentes. Consecuentemente, en los programas de formación orientados a la profesionalización

del profesor universitario, estos contenidos actitudinales, relacionados con valores y virtudes no pueden estar ausentes. (De la Cruz, 2003:47)

Estamos en un mundo en el que el desarrollo de estas dos dimensiones es tan necesario como aprender a leer y a escribir. Social y culturalmente nuestra sociedad necesita personas hábiles en la construcción de valores, en saber organizar su mundo para ser protagonistas y dueñas de sus acciones, y entrenadas en el ejercicio de la responsabilidad que les corresponde al ser conscientes de que son ellas las que están decidiendo sobre su comportamiento.

A pesar de que nuestra propuesta en primera instancia no pretenda la transmisión de un determinado sistema de valores, sí pretendemos contribuir, mediante la promoción de estas dimensiones, a que las diferentes matrices de valores que cada persona pueda construir a lo largo de su vida estén orientadas a que valores como justicia, igualdad, libertad, solidaridad, respeto y tolerancia activa y actitud de diálogo, sean apreciados como tales y denunciada su ausencia. Para ello es necesario un modelo de formación ética que suponga el aprendizaje del ejercicio de la responsabilidad y entender la dignidad humana como valor guía, lo que quiere decir proponer un modelo de vida tanto individual como colectivo que no sólo facilite niveles de felicidad personal sino el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el bien común y con el logro de una sociedad más equitativa (Cortina, 1995, 1997; Martínez, 2000, 2001).

A menudo los estilos y modelos de vida susceptibles de ser imitados y aprendidos no se ajustan al que proponemos como ideal en el párrafo anterior. En consecuencia, hará falta integrar en los escenarios de aprendizaje en los que se forma el estudiante universitario modelos reales o simulaciones que permitan estimular el desarrollo de otras dimensiones y capacidades de la persona diferentes de las que pueden derivarse de los procesos de aprendizaje social y de imitación que, sin duda, influyen en sus comportamientos. Se trata de aprovechar los contenidos de aprendizaje propios de cada carrera y las situaciones que la vida universitaria ofrece de forma habitual y natural, para promover el desarrollo de aquellas dimensiones en la persona del estudiante como sujeto de aprendizaje ético

que le permita construirse racional y autónomamente en situaciones de interacción social.

Sería pertinente aprovechar los contenidos y situaciones cotidianas de la vida universitaria para la optimización de las dimensiones que afectan a la construcción del yo y a la reflexión sociomoral. El enfoque de formación ética pretende generar de forma sistemática las condiciones que hagan posible que el universitario mejore en sus niveles de autoconocimiento, autonomía y autorregulación, facilitando así la construcción de su propio yo; y en los de capacidad de diálogo, comprensión crítica y razonamiento moral que contribuyen a potenciar la reflexión sociomoral. Se busca así la optimización de las diferentes dimensiones de la persona que permiten la construcción de la personalidad moral de los estudiantes, y no sólo el aprendizaje de un conjunto de valores o de saberes sobre ellos.

V.4 Los contenidos éticos de la formación docente universitaria

Nuestra reflexión se da a favor del desarrollo de las diferentes dimensiones de la personalidad moral del docente y la construcción de capacidades personales, cada vez más complejas que permitan alcanzar autonomía y responsabilidad sobre la propia actuación personal y no se oponen a la consideración de unos contenidos éticos como objeto de aprendizaje en la universidad del siglo XXI. Se trata de fomentar el desarrollo de auténticas estrategias personales de aprendizaje que permitan saber cómo se conoce un contenido, fomentando la metacognición. Es necesario un incremento en la formación cultural del estudiante, extensiva a aquellos conocimientos que poseen carácter ético o que plantean cuestiones social y moralmente controvertidas. El interés por el saber y el estar bien informado son valores no sólo intelectuales, sino con una clara dimensión ética al tratarse de cualidades que permiten tomar decisiones con mayor criterio en sociedades complejas como la nuestra con repercusiones en las responsabilidades de los demás. Es pertinente y necesaria la incorporación de contenidos éticos que guíen la construcción y el desarrollo de las capacidades personales del estudiante.

La formación tanto del docente como del alumno debe conducir a la construcción de proyectos personales y colectivos con acciones entrelazadas para lograrlos en

función de objetivos personales que impliquen algo más que lo puramente personal. La asunción de planes personales con rasgos éticos humanizadores conlleva el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos, al tiempo que consolida la matriz singular de valores de cada persona y da un nuevo y más completo sentido al quehacer diario profesional (Morin, 2000)

La formación del ciudadano del siglo XXI también ha de representar la formación de personas por y para la comunidad. Antes hacíamos referencia a capacidades relacionadas con la dimensión proyectiva de la persona. Llegar a desarrollar de manera plena la capacidad introyectiva implica, entre otras cosas, darse cuenta del papel que representamos en la comunidad en la que vivimos. Se trata de transmitir contenidos que traten de formar personas implicadas, ocupadas y preocupadas por la comunidad social, buscando formar ciudadanos que sepan atender éticamente los dilemas sociales de la comunidad con una actitud responsable, comprometida con la libertad, la igualdad, la equidad, el respeto activo y la solidaridad. Se debe además fomentar la responsabilidad en el proceso formativo (Jonas, 1994), centrado en la responsabilidad y en el conocimiento de los deberes y de los derechos, tanto de la profesión como del sujeto colectivo.

La incorporación de los contenidos apuntados a cualquier plan formativo, así como su didáctica, dependerá, entre otras cosas, de la epistemología del contenido objeto de aprendizaje, y es justo en la particularidad de cada campo de conocimiento como el tratamiento de los contenidos que defendemos en nuestro modelo de aprendizaje ético y para la ciudadanía adquieren sentido y significado pedagógico.

Desde esta perspectiva, la formación universitaria debe proporcionar al estudiante el conjunto de conocimientos necesarios para su futuro ejercicio profesional en un modelo de sociedad como la que venimos caracterizando, de manera que se atienda no tanto a las demandas a corto plazo, y sí, por ejemplo, al desarrollo de competencias profesionales. Pero estos conocimientos debe proporcionarlos por medio de contextos de aprendizaje y de enseñanza en los que estén presentes valores como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis. Las situaciones de aprendizaje en las que se dan estos valores son escenarios óptimos

de aprendizaje ético, y contribuyen no sólo a la formación del carácter intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino a la formación humanista del estudiante. Ésta no se limita a la literaria, sino que permite aproximarse a los problemas del ser humano en tanto tal y no como simple profesional. Consiente un tipo de aproximación que está acompañada de dudas, sentimientos, experiencias vividas e intuiciones. Es un tipo de aproximación que posibilita el análisis sobre el desarrollo económico, científico y tecnológico, en función de su contribución o no a la creación de situaciones de desarrollo sustentable. Genera un modo de acercarse a la realidad que facilita la implicación en la toma de decisiones de carácter público, teniendo en cuenta los elementos económicos, científicos o técnicos, y, sobre todo, los de carácter social, ético y político. Supone, por fin, aprender un conjunto de contenidos éticos a partir de la forma como abordamos y conocemos aquello que necesitaremos para nuestro ejercicio profesional.

Pero, además, debemos considerar un conjunto de contenidos éticos que, a modo de condiciones, deben estar presentes en los contextos de aprendizaje universitario, porque sólo así pueden aprenderse. Nos referimos al respeto y al cultivo de la autonomía del estudiante, a la consideración del diálogo como única forma legítima de abordar las disparidades y los conflictos del tipo que sean, y a la consideración como valor de la diferencia, no de la desigualdad. En sociedades plurales y diversas como las nuestras precisamos apreciar estas cualidades como valores, si lo que pretendemos es formar personas capaces de convivir y de contribuir a hacer más digna la convivencia. Para ello es necesario promover las condiciones que permitan su presencia de forma natural en los contextos de vida y de aprendizaje en la universidad. Sólo así serán aprendidos como algo realmente valioso. Esto, lejos de ser un obstáculo, enseña a apreciar un conjunto de valores mínimos para todos que garantice tal convivencia, e identifica una serie de contravalores que la dificultan y ante los que debemos estar entrenados para rechazarlos. Entre ellos, y junto a los valores recogidos en las declaraciones y cartas internacionales de derechos y deberes, figuran los que a modo de condiciones acabamos de proponer y los que hemos presentado como valores propios de instituciones ocupadas de la creación, difusión y aplicación del conocimiento como son las universidades.

La formación ética de los profesores debe abarcar también una dimensión que involucra sus emociones y sus afectos. Una parte importante del tiempo que utiliza en su ejercicio profesional inmiscuye a los sujetos con los que actúa cotidianamente cara a cara, nos referimos principalmente a los estudiantes, así como a los colegas y a funcionarios universitarios. El agotamiento no sólo se genera por la excesiva carga de trabajo sino por el manejo constante de conflictos disciplinarios y emocionales con los alumnos.

Un aspecto significativo y muy vigente, que forma parte de la esencia del docente, es la vivencia de emociones fuertes. Sabemos, por ejemplo, que el clima emocional de la escuela y de la clase influirá en las actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje, y en la práctica correspondiente. Los docentes (y sus alumnos) viven en el aula un conjunto de emociones a veces contrapuestas. En una revisión de investigaciones empíricas, Sutton (2000) descubrió que el amor (como relación social) y el afecto, la satisfacción en el trabajo y la alegría, el orgullo, el entusiasmo y el placer por el progreso y el logro de los alumnos se encuentran entre las emociones positivas citadas con mayor frecuencia. A causa de su implicación emocional, es inevitable que los profesores experimenten también una serie de emociones negativas cuando se desafía el control de principios y prácticas aceptados desde antiguo o cuando se debilita la confianza y el respeto de los padres, el público y los alumnos. (Day, 2006:62)

V.5 Los roles de los docentes desde la formación ética

De lo anteriormente expuesto se puede afirmar que el docente se convierte en algo más que en un mero transmisor de conocimiento científico. Son los conocimientos científicos los que en el nuevo paradigma social ya no están en la boca del docente, del experto en el tema, sino que se hallan presentados y representados de múltiples formas, como en la red de redes Internet y son de acceso fácil y autónomo. Sin embargo, y sin dejar de ser el transmisor del conocimiento, creemos que, por un lado, el nuevo docente es el profesional encargado de enseñar a aprender la ciencia, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de crear auténticos escenarios de enseñanza y de aprendizaje, y, por otro, es el encargado de imprimir a los contenidos que enseña el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano. Se trata de que el docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir, no se trata tanto de ser un experto competente, sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción docente no se limite al hecho

de producir ciencia y de transmitirla, sino que sea una acción responsable y con compromiso ético hacia dicho conocimiento. (Martínez, 1998; Altarejos, 1998; Derrida, 2002).

Con todo lo dicho, la figura del docente del siglo XXI, sobre todo en niveles superiores de educación, adquiere mayor profundidad en referencia a su rol pedagógico (Martínez, Romañá y Gros, 1998). Destacamos, por un lado, el papel de gestor de auténticos procesos de enseñanza y de aprendizaje que se centren en enseñar a aprender ciencia y, por otro, el papel de modelo de actuación y de guía en el tratamiento de dilemas éticos propios de su área de conocimiento o relativos a temas socialmente controvertidos vinculados con la ciudadanía.

El profesorado universitario, en sus relaciones con los estudiantes, mantiene tres tipos de interacciones como mínimo: la de su actividad docente de carácter lectivo como responsable de enseñar una asignatura; la de evaluador del aprendizaje alcanzado por el estudiante, y la de tutor o persona de referencia tanto para consultas sobre el contenido de lo que enseña como para las de carácter más general o incluso personal del estudiante. En los tres tipos de relación el principio general es el de respeto a la persona del estudiante como persona y como alumno. En el primer caso, el principio de respeto a la persona del estudiante se concreta en el de diligencia, lo que supone ocuparse de su promoción en el saber y de su persona, y en el de veracidad, que obliga al profesorado, por su función docente e investigadora, a comprometerse con el reconocimiento de las diferencias entre verdad y falsedad y el valor superior de la primera sobre la última (Jover, 1991). En el segundo caso, el principio se concreta en el de no discriminación y en el de ecuanimidad, discreción y no publicidad en la evaluación. En el tercero, el secreto profesional, como deber y como derecho, presupone el compromiso de la discreción en relación con todo aquello que no es preciso divulgar, y, en el caso de la relación de tutoría, reserva y discreción para no abordar lo que no es necesario para el tema en cuestión.

Pero en todos los casos no podemos olvidar que uno de los principios más complejos y a la vez más importantes desde nuestro enfoque sobre aprendizaje ético en la universidad es el del desinterés. Consiste en considerar al otro como un

fin y no exclusivamente como un medio, pero también en no ejercer dominio de ningún tipo sobre el estudiante basándose en la relación asimétrica que mantiene con el profesorado por su diferencia con el conocimiento que profesa el segundo, con la experiencia que éste pueda tener o con las habilidades y recursos que posea para el ejercicio de su función docente, no exenta de motivación, persuasión y voluntad de ayuda. Conviene que el profesorado conozca los límites de esta tendencia a la ayuda, al convencimiento y la persuasión, y que no se aproveche de la relación asimétrica para ejercer dominio de ningún tipo sobre el estudiante. Ésta es una de las formas de respeto y promoción de la autonomía del estudiante, del uso del diálogo y de la consideración a la diferencia de criterio e incluso de interpretación respecto a la veracidad o no de lo que afirma y se propone como verdad por parte del profesorado.

Los docentes deben ser formados en el terreno con el fin de generar, además de los saberes disciplinares, un aprendizaje ético que facilite una construcción autónoma de valores.

Imbernón (2007) afirma que la formación en actitudes cognoscitivas, afectivas y conductuales ayuda también al desarrollo profesional de los profesores atrapados por el desconcierto por la diversidad de sus estudiantes, la realidad de los adolescentes, etc. Retomando a Hargreaves (2000), nos habla de las geografías emocionales del docente: son las divisiones socioculturales, morales, personales, políticas y físicas de la escuela y sus componentes. La formación debe ayudar al desarrollo de la autoestima individual y colectiva del docente, a establecer vínculos afectivos entre el profesorado, a manejar las emociones.

La formación ética del docente permitiría reflexionar y aprender pautas que regulen y orienten la dimensión autocrítica, así como el acto de conocer otras formas de valorar su conducta. Según sea la forma en que se relacionen dichas dimensiones, se fomentará un tipo u otro de aprendizaje, a veces distinto al pretendido. Un modelo de aprendizaje ético para la ciudadanía busca formas especiales y concretas de organizar el escenario pedagógico, de manera que no todo vale a la hora de tratar de enseñar un contenido o un bloque de contenidos a un conjunto de estudiantes. El

Son pertinentes actividades de enseñanza que involucren al estudiante de una forma activa y responsable, y donde su quehacer tenga un peso importante en el desarrollo de la sesión o de las sesiones que dure el proceso formativo. El rol del estudiante ha de ser activo, a la vez que debe asumir el control y la responsabilidad consciente de dicho proceso. Las sesiones de aula deben representar verdaderas comunidades de aprendizaje con un gestor del proceso, como es el docente, que se encarga de organizar y de controlar las actividades puestas en marcha, de manera que cada persona pueda desarrollar sus propias estrategias heurísticas de aprendizaje, al tiempo que se comparte entre todo el grupo una manera de trabajar y de aprender y un discurso propio y concreto de esa comunidad de aprendizaje (Mercer, 2001). Si nos referimos a la secuenciación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, se trata de que se desarrollen de una manera organizada y coherente, de forma que se vaya de menos a más hacia la autonomía y el control responsable de la actividad del estudiante. De esta forma, proponemos situar las actividades más dependientes del docente al principio de las secuencias del proceso formativo, y las más autónomas, independientes y complejas al final.

Las formas de planificación, desarrollo y puesta en marcha de actividades que vinculen actividades de enseñanza con contenidos éticos tenderían a generar aprendizajes que generen el respeto y la promoción de la autonomía, el valor del diálogo y de la diferencia, y la consideración hacia ella como factor de progreso individual y colectivo en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, en los espacios de participación y en el clima institucional de nuestras universidades.

Entre esos escenarios se pueden identificar valores y contravalores para diagnosticar situaciones éticas que conlleven a comprender mejor y más críticamente la realidad que nos rodea tanto escolar como socialmente, y para entrenarnos en formular propuestas y proyectos personales y colectivos capaces de transformar y mejorar las condiciones de nuestro mundo. Ésta es una tarea en la que los docentes juegan un papel protagónico.

El aula, como espacio de debate, debe integrar análisis en el que el estudiante puede participar en la toma de decisiones y donde aprender a profundizar en los valores democráticos. Los docentes deben aquí desarrollar de responsabilidad

académica y política. La clase, diseñada con esta visión, permite diseñar el tratamiento de los contenidos curriculares de formas muy diversas, sin perder rigor ni calidad del aprendizaje, planteando problemas y respondiendo preguntas. La incorporación de nuevas estrategias para el desarrollo del aprendizaje implica añadir calidad ética a este proceso. No se trata de hacer grandes cambios curriculares ni nuevas reformas en los planes de estudio, sino de incorporar en los planes de cada asignatura contenidos y objetivos terminales de naturaleza ética, con carácter procedimental y actitudinal, para lo cual es necesario cambiar la perspectiva de los docentes; intercambiando prácticas y experiencias, poniendo a disposición de los grupos de profesores tanto recursos como estrategias adecuados.

CAPÍTULO VI. LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

En las tres últimas décadas, la formación docente es propuesta desde la política gubernamental como un conjunto de procedimientos y técnicas desligados de conceptos filosóficos y humanistas. Actualmente, se plantea la posibilidad de incorporar el juicio filosófico, con el fin de establecer la tan necesaria teoría de la formación docente.

Soraya Willem

La historia de la formación docente está estrechamente relacionada con la historia del magisterio. En la búsqueda y revisión de materiales sobre este tema, una buena parte de lo encontrado alude con frecuencia a la enseñanza profesional de estudiantes de licenciaturas en educación básica, así como de las políticas y normas encaminadas a atender a la población magisterial en materia de capacitación y adiestramiento en lo que suele llamarse, *carrera magisterial*, sin aludir en muchos casos, a los profesores universitarios cuya formación es referida a los posgrados y a las especializaciones.

Pareciera que el concepto de formación tuviera una polisemia, y su significado se ampliara a contextos geopolíticos y temporales complejos. La formación docente se suele entender por lo tanto, de diversas maneras según la época, la región, instancia gubernamental que la financia y la institución educativa implementa. Queda claro también que los docentes suelen figurar en el final de la lista de los partícipes en las tareas de su propia formación, considerando las políticas de estímulos salariales y meritocráticos que los conduce y muchas veces obliga a formarse. Entendida como profesión, la docencia en México fue desde sus orígenes visualizada en el campo del magisterio.

Podríamos ubicar el origen de la profesión docente a partir de 1821, en los primeros años de México independiente. La docencia se inició como una profesión libre sin contrato, mucho menos con base, simplemente se les otorgaba una licencia por parte de los municipios (1867-1884), la cual era fiscalizada por el clero. La licencia era entregada a personas que apenas y podían leer y escribir, aunque lo que sí tenían que dominar era la religión católica. Al transcurso de unos años, surgió la escuela Lancasteriana, que tenía la misión de; formar a profesores a corto plaza, utilizando la técnica del monitor. Pero debido a la creciente demanda y a la organización que requería la educación, fue necesario que el Estado fuera quien le diera un giro al magisterio, implementando nuevos métodos pedagógicos y planteándose la necesidad de abrir centros especializados en la formación de profesores, esto con el firme propósito de centralizar la enseñanza, exigiendo a la vez que todo aquel, que ejerciera la docencia tendría que contar con un título. La centralización se pudo lograr en el

gobierno de Díaz, por medio de la creación de la Escuela Normal de México. En cuanto a la adquisición del título, fue algo que solo quedó en planes, porque no se pudo concretar, ¡aclorando! en este periodo. El proyecto que se tenía con la ENM era que fungiera como reproductora de la reforma pedagógica en las poblaciones más alejadas, pero no contaban que los egresados de la ENM se fueron instalando en las zonas urbanas, dejando así desprotegidas las zonas rurales, mismas que fueron cubiertas por los egresados de la Escuela Normal de Veracruz. (Montoya, 2008:3)

Para delimitar los componentes de esta investigación ha sido necesario pensar en un tipo de docente que en nuestro caso es el universitario. Actualmente se habla docente como sujeto de formación. Esto nos lleva a nuestra propia conceptualización de la formación docente. Una de las funciones de la formación es que todo profesor cuando está en un aula tenga una práctica y una teoría de lo que enseña, ya sea implícita o explícita. La formación debería ayudar a ese docente a descubrir esa teoría implícita de la práctica que hace para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla o para replantearla.

Con el término *formación de docentes* nos referimos a las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes, las cuales pueden describirse brevemente de la siguiente manera:

- a) Formación inicial: preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.
- b) Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc., sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.
- c) Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de postgrado para profesionales de la educación. Puede entenderse como una modalidad de la actualización.
- d) Capacitación: formación para la docencia a profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.
- e) Nivelación: complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan.

En el lenguaje común, es posible que estos términos se utilicen haciendo algunas diferencias con las descripciones anteriores, sobre todo si se quieren asociar los términos descritos con programas específicos que se ofrecen en los distintos servicios educativos, pero en el presente trabajo, cuando hablamos de la formación docente, nos estamos refiriendo a un proceso de desarrollo más que a un programa de estudios o de aprendizajes alcanzados de manera permanente.

Todos los que se involucran en ese proceso característico de la formación docente, pasan por una serie de procesos en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. Sin embargo, éstos no terminan cuando el alumno docente obtiene un título, sino que continúa a través de la vida profesional, en donde se esperaría una permanente actualización y no solamente cursos aislados referidos a diversos tópicos relacionados con la tarea docente. Un profesor necesita estar siempre abierto a los retos y hallazgos que encuentra en el camino profesional, y a la vez, estar dispuesto a examinar y perfeccionar sus metas y sus técnicas en cada año escolar y con cada grupo nuevo de estudiantes.

A lo largo de la historia ha habido épocas en las que el docente se ha concebido como el responsable de que las nuevas generaciones aprendan y respeten las normas y estilos de conducta considerados como los correctos. Se ha establecido que el docente debe saber cómo hacer para que los alumnos alcancen ciertos aprendizajes. Langer y Applebee (1987), en su estudio con maestros del nivel de preparatoria en Estados Unidos, demostraron cómo el conocimiento previo influye en las prácticas docentes. Observaron el uso de la redacción en un grupo de profesores experimentados, al mismo tiempo que capacitaban a los maestros en el uso de nuevas técnicas para el pensamiento crítico. Aunque los investigadores les enseñaron a todos los maestros participantes los mismos métodos, cada profesor los adaptó a sus propias creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los profesores interpretaron, de acuerdo a su propio estilo, los métodos introducidos por Langer y Applebee y, en muchos casos, las variaciones resultantes eran inconsistentes con el marco teórico subyacente en los métodos nuevos. Puede concluirse, entonces, que el cambio de paradigmas fue difícil de lograr.

Por otro lado, en los programas de formación docente, los paradigmas antiguos se pueden confrontar; sin embargo, para lograr un cambio, el programa debe permitir a los alumnos la oportunidad de examinar sus propias creencias en cuanto a la enseñanza. La autorreflexión debe incorporarse como parte esencial del programa de formación, no obstante, ésta se logrará sólo si es requerida por los formadores a través del aprendizaje activo, en forma de bitácoras, diarios, reportes, etcétera.

Para utilizar una distinción común existe el currículum formal representado en los planes de clase, el syllabus, los libros de texto o las pautas oficiales del plan de estudios; el currículum decretado, que representa la transformación que se da a causa de las interacciones entre los profesores y los estudiantes en torno al currículum formal y el currículum recibido, que refleja cómo los estudiantes dan sentido a las conversaciones curriculares en las que se involucran. Pueden existir diversas estructuras curriculares en cada uno de estos niveles, estructuras que pueden servir más o menos de apoyo a las conversaciones involucradas, y para el desarrollo del conocimiento-en-acción. (Applebee,1996:68)

Los alumnos también necesitan practicar en un salón de clase, debido a que hay que aplicar en la realidad lo que se aprende, para que forme parte de la base cognitiva. Entonces, un reto importante para los formadores de docentes, es la identificación de expertos, que puedan fungir como modelos y asesores para los alumnos docentes en su práctica en el aula. Es importante que lo que hacen estos profesores experimentados en el salón de clase sea consistente con los principios que se están presentando en los cursos de formación. Por lo tanto, antes de mandar a cualquier alumno con un profesor experto, sería necesario observar y preparar a ese profesor para que entienda la naturaleza del programa de formación y su propio papel en la asesoría de los alumnos. Por el hecho de que la asesoría de los alumnos requiere responsabilidades adicionales, se recomienda que la participación de los profesores expertos sea voluntaria, no obligatoria.

También es importante que los docentes tengan la oportunidad de trabajar con otros colegas dentro de varios niveles escolares. Por consiguiente, convendría que visitaran otras carreras o semestres por lo menos una vez en cada ciclo escolar. El cambio de sitio les permitiría observar diversos estilos de enseñanza. Al mismo tiempo, pueden observar patrones diferentes en cuanto a la organización del salón y distintas maneras de comprender y llevar a cabo el control de la disciplina.

El aprendizaje colaborativo podría ser una parte esencial del programa de formación docente. Es decir, varios docentes pueden diseñar y presentar conjuntamente las actividades de enseñanza. Es así que, en el transcurso del programa de formación docente, los docentes podrían reflexionar constantemente acerca de su propio desarrollo. En la práctica analizarían sus métodos para determinar si son consistentes con los fundamentos teóricos que estuvieran estudiando.

Finalmente, es necesario también que los docentes aprendieran ciertas técnicas investigativas y que a través del autoestudio se aseguraran de su crecimiento profesional continuo; es decir, necesitan aprender la manera de evaluar su propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza y el progreso de sus estudiantes. Tal clase de investigación llega a ser una fuerza positiva en la potenciación del cambio educativo porque surge de los intereses propios del docente.

Aunque pocos profesores cuentan con el tiempo suficiente para llevar a cabo una rigurosa investigación científica, quizá podrían evaluar sus propios métodos a través de algunas técnicas sencillas tales como entrevistas, cuestionarios, observaciones, registros, y grabaciones en el aula. También es recomendable el uso de un diario en donde se apunten las inquietudes y se registren observaciones que servirán para la autorreflexión. Un programa de formación docente tendría más probabilidades de ser eficaz si incluyera los siguientes elementos: la autorreflexión, la oportunidad de observar y trabajar con varios profesores expertos en el aula, el conocimiento de los fundamentos del desarrollo infantil y el aprendizaje humano, la colaboración entre compañeros y la utilización de algunas técnicas y procedimientos básicos de la investigación educativa.

Una vez analizados algunos aspectos de la formación inicial, es importante establecer la inminente necesidad de actualización que los docentes en servicio tienen, para no caer en la obsolescencia y la rutina anacrónica. Conviene señalar que se parte de entender la actualización como un programa tendiente a la revisión permanente de los avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica y en la disciplina o área de estudio; a diferencia de algunos cursos cortos de capacitación que solamente contribuyen a ejercitar acciones que muchas veces no tienen una base de fundamentación reflexiva.

Hablar sobre la práctica docente, o más concretamente, sobre la práctica de un profesor en activo, implica referirnos a un saber construido históricamente, es decir, un saber acumulado desde el origen de la educación formal. No hablamos de una práctica reciente ni de una nueva imagen social de los roles y funciones asociados a este ejercicio profesional. Cualquier persona en una sociedad desarrollada que cuenta con instituciones escolares, es capaz de responder a la pregunta acerca de qué es lo que hace un profesor: enseñar. Desde la niñez ha asimilado una imagen cultural de la práctica docente y en ese mismo sentido, los docentes saben y se reconocen en ese colectivo social. De ahí la complejidad que entraña penetrar en un arquetipo tan perfectamente delineado. Si partimos además, de que el mundo de lo cotidiano no es fácilmente racionalizado, entonces estaremos de acuerdo en que muchas de las decisiones metodológicas que toma el profesor en su práctica diaria están más bien basadas en su experiencia y en la experiencia de los que a su vez le enseñaron; y, entre ambos, está la inercia de un saber acumulado institucionalmente en las paredes de todo tipo de escuelas. Luego, resulta sumamente difícil desestructurar una imagen ideal modelada en las mentes de los profesores.

Dentro de la práctica docente suele existir una serie de tareas rutinarias que responden a un *deber ser* imaginario que no las cuestiona, sino que se guía en el sentido común. Por lo cual es necesario reflexionar no solamente en los procesos de formación docente, sino también en los de la transformación y retroalimentación de los profesores que ya están en servicio. No podemos guiarnos por un imaginario ideal sino real con el fin de que la práctica se reflexione y sirva como modelo para otros docentes que se encuentran en proceso de formación.

Los cursos de formación promueven el desarrollo de para la aplicación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza, pero no siempre logran impactar en la intencionalidad pedagógica, fomentando la adquisición de una terminología de moda que los docentes difícilmente entienden. No sólo se apropian de los tecnicismos, sino que resulta sumamente difícil desmitificar posteriormente algunas concepciones en torno a éstos. Se crea entonces, una aparente coherencia y claridad, que resultan suficientes para ofrecer una imagen estereotipada pero estandarizada de la práctica docente.

Este fenómeno es un comportamiento cultural recibido de sus formadores, lo que produce como constante la toma de decisiones basadas en técnicas experimentadas por otros. El conocimiento relacionado con dicho patrón es pragmático, al que suele llamarse didáctico, que también corresponden a un patrón institucional. ¿Cómo propiciar entonces un cambio conceptual y reflexivo de la práctica de los docentes? La respuesta debe ser dirigida hacia la generación de una reflexión crítica. Cuando la tarea se pasa a otro tipo de conocimiento e interpretación, la nueva pauta adquiere un carácter más racional, más reflexivo y más analítico. Pero la tipología no se desintegra totalmente; no bastan las nuevas creencias para pasar a un segundo plano, al de la práctica sin instrucciones. Es aquí donde cobra particular importancia la formación profesional, basada más bien en los avances científicos y tecnológicos y menos en el conocimiento previo.

La formación docente debe ser vista como un complemento nunca aislado, sino un hecho inherente al ejercicio profesional. Por lo tanto, es necesario contar con programas de postgrado que acentúen otro tipo de formación; ya no sólo la que requiere el profesor para enseñar a sus alumnos, sino sobre todo la que le permite reflexionar cómo es que los enseña y qué teorías explican los resultados que obtiene. No se trata de desarrollar programas de posgrado que sólo enseñen nuevas técnicas y métodos didácticos, sino de formar en el docente una base científica de producción de conocimiento pedagógico, lo cual solamente se logrará a través de la vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación básica y aplicada.

Si el ejercicio investigativo forma parte de la práctica del docente, es fácil suponer que dejará el formato pragmático, y la curiosidad reflexiva será su principal herramienta de trabajo. Esto obliga a las instituciones educativas que ofrecen programas de posgrado, a no desarrollarlos sin tener algunos mínimos criterios que garanticen la atinada orientación de éstos, como son: investigadores de tiempo completo que desarrollen líneas de investigación vinculadas a los problemas educativos y que a su vez sean los profesores del programa, bases de información bibliográfica nacionales e internacionales, sistemas de comunicación con tecnología avanzada y, sobre todo, alumnos que cuenten con apoyos institucionales que les permitan efectivamente dedicarse a su proceso de formación. De no darse estas condiciones, estaremos ofreciendo a los docentes una débil capacitación que ha

demostrado su ineficacia y ha ocasionado que los profesores solamente reproduzcan modelos que difícilmente responden a las nuevas generaciones de alumnos.

VI.1 La formación docente en América Latina

El estudio y análisis de la formación docente en América Latina debe tener en cuenta las características regionales, históricas y culturales en las que ésta se ha desarrollado. Se deben considerar aspectos tales como el proceso de masificación de las universidades durante la década de los 70 y los 80, la privatización de la educación superior, la implementación de políticas de género, así como las relativas a la educación indígena.

En el caso de Latinoamérica se da la particularidad de contar con una diversidad de situaciones con relación a las instituciones que están a cargo de la formación docente. Es decir, existen países como Brasil, que cuentan con Escuelas Normales y Universidades para los primeros años de la educación básica y para los años posteriores, respectivamente; experiencias que pasaron de las Normales a las Universidades Pedagógicas como México y Colombia; países donde la formación docente se da casi con exclusividad en las Universidades como es el caso de Chile; experiencias como la de Cuba que mantiene la estructura de Institutos terciarios, pero con un sistema organizativo propio del modelo universitario; procesos de terciarización que comenzaron en los años 90, como es el caso de Bolivia y Ecuador; o, países donde la formación docente recae mayoritariamente en los Institutos Terciarios No-universitarios, como sucede en la Argentina. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, hay ciertos rasgos que permanecen invariantes en todas las experiencias, que en general conciben a la formación docente como en un modelo tradicional al que hay que superar (Cardelli y Duhalde, 2001:3).

Desde hace varias décadas, se ha vivido en México y en muchos países de América Latina una prolongada crisis en la educación superior. Dicha crisis se refiere a la contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se propone y lo que ha sido posible hacer. De lo que conocemos como masificación de la enseñanza superior se han derivado problemas que ni a corto ni a mediano plazo los gobiernos locales han sido capaces de resolver. Sin embargo, nuestra investigación no pretende analizar las políticas educativas en articulación con las políticas sociales o públicas en general, sino centrarse en lo que al tema de la formación de los docentes se refiere particularmente, elaborando al final de la misma una propuesta que contiene amitigamientos y soluciones para elevar la calidad de la formación de nuestros profesores.

Nos identificamos con parte de lo que Bourdieu y algunos exponentes del modelo reproduccionista sostienen sobre las contradicciones que la escuela engendra entre sus actores y receptores identificando aquí a los docentes. Sin embargo, no cuestionamos la existencia misma de la escuela y del sistema educativo como instituciones adecuadas para garantizar la formación de los estudiantes y profesores. Partimos de la escuela y el sistema educativo tienen que seguir existiendo y de que tienen que concentrar la atención en un período de la vida de las personas: la infancia y la juventud pero que deben funcionar mejor.

Los sistemas educativos y las escuelas funcionan en forma insatisfactoria para la gente porque los programas, los edificios y los materiales didácticos son insuficientes o no son buenos, los profesores no tienen condiciones de trabajo ni la formación adecuada, las prácticas están burocratizadas y por otra serie de razones que pueden y deben mejorarse. Pero también porque el rol de maestro o profesor está ligado al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y que debe ser reemplazado.

Entre otras cosas ese modelo fundacional suponía la posibilidad de educación a través de escuelas idénticas en contextos diversos y propuso, en consecuencia, la formación de maestros y profesores para trabajar en sistemas estructural y metodológicamente homogéneos, durante toda su vida y de acuerdo a una lógica fuertemente diferenciadora: pretendidamente integral en la educación primaria, para garantizar la socialización, y disciplinar en la educación secundaria, para garantizar la transmisión de saberes conceptuales y de metodologías de trabajo supuestamente permanentes. La realidad, en cambio, habría demostrado que tal vez ya no sólo sea imposible, sino incluso no deseable, dicho en otros términos, anacrónico, proponer instituciones educativas idénticas para formar a todos de una manera única y homogénea.

Existen ciertas tradiciones de formación inicial y de perfeccionamiento o capacitación de docentes en ejercicio. Esas tradiciones suponen la utilización de un determinado manejo de recursos y de estrategias. La pregunta que nos debemos formular actualmente es si ese manejo de recursos y estrategias es o no adecuado para garantizar no sólo un mejoramiento de la calidad y de la equidad en el marco del

modelo educativo del siglo XIX, sino la invención de un nuevo modelo educativo para el siglo XXI.

En los últimos veinte años se han generado en América Latina cambios en la implementación de modelos educativos (Braslavsky, 1999). Dichos cambios han contribuido a resolver la dimensión de la crisis educativa. Los contenidos curriculares, por ejemplo, para enseñanza básica han incluido orientaciones hacia la formación de competencias que reemplazan el objetivo de transmisión de información de los planes y programas. Dichos contenidos se orientan a la necesidad de trabajar con la diversidad cultural y personal, de promover la autonomía escolar, de convocar al trabajo interdisciplinario y de avanzar en la actualización no sólo de los contenidos básicos, sino del concepto mismo de contenidos educativos. No obstante, las instituciones de formación docente y los profesores responden todavía hoy muy fuertemente al modelo tradicional y no a un modelo de formación.

Los maestros y los profesores en ejercicio, por ejemplo, demandan e interactúan con la sociedad. Podrán o no enseñar lo que la gente y las sociedades actuales demandan de la escuela, pero atienden y contienen a millones de jóvenes que de otro modo estarían sumándose a las filas del desempleo. ¿Son sus intereses y demandas convergentes con las necesidades educativas de las personas y con las necesidades de educación de las sociedades? ¿Cómo se debe organizar la formación inicial y la educación permanente de los docentes? ¿Atendiendo a sus demandas o de acuerdo a otros parámetros? Si fuera de acuerdo a otros parámetros: ¿quién y a partir de qué necesidades se definen cuáles son? En forma simultánea, se han ido constituyendo con distintos niveles de organización, algunos sectores que se ocupan de construir posicionamientos y propuestas alternativas, dirigidos fundamentalmente contra las políticas de un modelo hegemónico que se sustenta en la ideología neoliberal y en sistemáticos intentos por imponer la racionalidad del pensamiento único.

El neoliberalismo plantea la superación de este modelo tradicional para convertirlo en un subsistema eficiente, lo cual permitirá modificar, por consecuencia y de modo automático, la toda la realidad educativa, ganando en calidad y eficiencia. Sin

embargo, estas propuestas de reforma neoliberal, dejan afuera cuestiones básicas como el salario y las condiciones de trabajo docente en general, y el derecho esencial a la educación del que deben gozar todos sujetos sociales sin distinción.

Las reformas en la formación docente tienen en su propio seno, la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical con la exclusión de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas. El proceso de transformación en Latinoamérica ha estado caracterizado por la implementación de recetas y resoluciones técnicas que los especialistas elaboran para ser aplicadas en cualquier contexto. Y esto, en la formación docente, se ha constituido en uno de los principales obstáculos para su transformación ya que, por un lado, se desconocen las capacidades de los docentes para proponer reformas de la realidad circundante y por otro, se producen serias brechas entre los docentes ideales que se plantean en las reformas y el docente real, con sus particularidades y diferencias, que cotidianamente produce el fenómeno educativo.

Se pasa por alto el hecho de que la educación es un proceso sociohistórico concreto, situado, y con dinámicas propias que merecen ser consideradas de manera más amplia y profunda. El trabajo docente se ve afectado porque las reformas educativas son presentadas como una receta que puede ser aplicada en cualquiera de los países de Latinoamérica, a modo de receta o protocolo que, más que responder a las necesidades educativas de la población, no hace más que procurar un sistema que permita por sobre todas las cosas, cumplir con las imposiciones de los organismos de financiamiento internacional. Entre las principales recomendaciones que provienen de estos organismos, se incluyen: reducción de los ministerios; descentralización en la institución escolar; congelamiento de los salarios o incremento del mismo vinculado al desempeño; incentivos específicos; incremento del tiempo de instrucción y de proporción maestro-alumno; sistema nacional de evaluación del rendimiento escolar; mayor participación de las empresas privadas en educación.

Otro rasgo característico de procesos de reformas iniciado en América Latina, consiste en creer que los cambios impuestos desde los lugares de poder, devienen mecánicamente en el mejoramiento de la tan ansiada calidad educativa. Y el fracaso

de las mismas se atribuye perversamente a las propias víctimas, en este caso a los educadores, por no adecuarse a las modificaciones o presentar resistencia al cambio. Este sesgo en la mirada neoliberal, se debe además, a que no se desarrollan procesos de investigación evaluativa de las reformas, sino que las políticas y sus procesos de implementación, parten sistemáticamente, de un desconocimiento de la realidad que se pretende transformar.

La formación docente en Latinoamérica presenta distintas concepciones acerca del desarrollo curricular y los tipos de conocimientos, que caracterizan a cada momento de la trayectoria histórica de la misma. Estas concepciones surgen, se desarrollan, varían y permanecen con diferentes énfasis en cada uno de los momentos, sin que el advenimiento de alguna de estas concepciones signifique el reemplazo y la desaparición definitiva de las otras. En palabras de Tenti (1988:26), consideramos que “cada paradigma pedagógico, y cada época histórica ‘dosifica’ de un modo diferente cada uno de estos componentes.” Por lo planteado, tenemos que en la actualidad se da la coexistencia de un currículum para la formación docente que en la región presenta rasgos propios de tradición normalizadora-disciplinadora, tradición académica, y la tradición eficientista, (Davini 1995). Como consecuencia de esta situación, hoy tenemos que en la formación docente, se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información que liga aprendizaje con la asimilación pasiva de dicha información.

La visión de esta formación es estrecha e instrumental, pues se encamina hacia la preparación del educador como técnico y operador, y no como un sujeto social que comprende como desempeñarse en su campo y contexto de trabajo y es, a la vez, capaz de identificar y resolver aquellos problemas que surgen en estos.

El desarrollo curricular de la región se ha caracterizado también por negar la experiencia previa y el conocimiento de los educadores, en lugar de partir y construir teniéndolos en cuenta para lograr una superación integradora de los mismos. En este sentido, también se ha desentendido de las condiciones reales y las particularidades de cada contexto donde se desempeñan los educadores.

Hay un énfasis puesto en el conocimiento de tipo académico y teoricista, despreciándose la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se produce también una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos.

En América Latina, la formación docente sigue siendo un apéndice de los procesos de reforma iniciados y se la ha considerado como una etapa secundaria en la transformación de los sistemas educativos en general. Todo cambio impulsado en este campo, ha estado orientado más por los requerimientos de las políticas neoliberales que por la verdadera importancia que significa mejorar el subsistema de formación docente, teniendo en cuenta las condiciones de trabajo y los intereses de los sectores populares.

En este contexto surgieron en América Latina nuevos modos de organización de los docentes, basados en la conformación de redes que permitían realizar intercambios y producciones colectivas de conocimientos acerca de las propias prácticas como alternativas de formación, cuyo factor común era el desarrollo de proyectos de innovación de la práctica docente e investigación educativa, mediante la participación colectiva de los educadores en sus propias aulas y en la creación de redes a nivel local, nacional y regional.

Cardelli y Duhalde (2001:8) señalan que a partir de las experiencias vividas en las últimas décadas en América Latina en materia de formación docente es posible replantear un subsistema de formación docente para Latinoamérica que:

- Parta por reconocer la importancia que significa hacer participar activamente a los educadores en todo el proceso de formulación de las políticas educativas de formación docente. Es decir, entender al educador no como un destinatario sino como un sujeto social, cargado de conocimientos y experiencias que harán de toda propuesta de transformación, un proyecto viable.
- Parta por reconocer la autonomía de los trabajadores de la educación para su desempeño en las instituciones de formación docente, y la necesaria recomposición de las variables que afectan el puesto de trabajo, tales como

salario, condiciones ambientales, derechos sociales, estabilidad, profesionalización.

- Se base en un desarrollo curricular de la formación docente, acompañado de los cambios y modificaciones curriculares del sistema escolar general. Donde la reflexión crítica acerca de la propia práctica educativa, sea el principio de todo intento de superación con respecto a la misma. Y donde se superen los modelos homogeneizantes, a partir de desarrollos curriculares basados en la diversidad de modalidades y contenidos.
- Sostenga un sistema formador donde la dinámica de las instituciones, esté atravesada y a la vez incida, en los procesos socioculturales propios de los contextos en donde están insertas.

Se trata entonces de diseñar y planificar una formación docente permanente, a largo plazo, que permita superar la fragmentación entre formación inicial y en servicio, las estrategias de corto plazo y las dicotomías que se presentan como irreconciliables.

VI.2 Antecedentes de la formación docente en México

En la historia de la educación en México encontramos la figura del maestro como el sujeto clave e ideal para realizar la tarea de preparación de las nuevas generaciones (Curiel, 2001). También encontramos que esta figura en distintas épocas ha jugado diversos papeles de acuerdo con las disposiciones y las luchas de poder simbólico desde hace siglos para controlar y legitimar la educación: la Iglesia, los particulares no religiosos y el Estado.

A mediados del siglo XIX, la figura del maestro no estaba integrada en una comunidad de docentes ni tampoco era prioridad ni era tomada en cuenta por el Estado. Sin embargo, esto fue cambiando a consecuencia del problema que existía acerca de la falta de atención a la educación elemental en donde sólo el maestro podría solucionarlo. Para esto se requería formar a maestros y el Estado no estaba en condiciones de hacerlo.

Durante la primera mitad del siglo XIX, la formación de maestros carecía de vinculación directa con la agenda socio-política de la época. Es hasta después de alcanzada la Independencia, en el Proyecto del Reglamento Provisional del Imperio Mexicano del 18 de diciembre de 1823, cuando el problema educativo es tomado en cuenta por primera vez y se reconoce la necesidad de crear establecimientos de instrucción con ideologías que estuvieran en consonancia con el sistema político. Durante esta época la única opción para la formación de maestros era la Escuela Nacional Lancasteriana, que en 1822 fue fundada por la iniciativa privada vía la Compañía Lancasteriana. Esta escuela formaba y capacitaba maestros a través del

sistema de enseñanza mutua. En esta etapa las escuelas para la formación de maestros respondían al deseo de mejorar y uniformar la enseñanza. Durante la segunda mitad del siglo XIX se inicia un proceso de búsqueda de unidad nacional y socio-política al amparo de la Reforma y de la etapa Porfirista. Así, ante la tarea de educar unificadamente un país de grandes dimensiones territoriales y culturales se crean las escuelas normales en México con la finalidad de formar profesores que enfrentaran y aceptaran la tarea mencionada. (Santillán, 2003:2)

En estas circunstancias la Compañía Lancasteriana, perteneciente a la iniciativa privada, resolvió el problema de diferentes formas. Una de ellas fue establecer en la ciudad de México, en 1823, la primera escuela normal que preparaba a los maestros en la técnica y práctica del sistema lancasteriano.

A partir de la gestación de la Escuela Normal se comenzaron a perfeccionar los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, posteriormente se implementan nuevas reformas didácticas. De acuerdo con Curiel (2001), los intentos sistemáticos y formales de la educación normal se iniciaron con los avances pedagógicos de la escuela modelo de Orizaba y a partir de que el Estado se hace cargo de la educación pública durante la etapa del porfiriato. Durante esta etapa Enrique C. Rébsamen contribuyó al análisis de las funciones de la educación, la cual significaba libertad y servicio a los intereses sociales.

En este sentido, las reformas provocaron dos cosas en la comunidad de docentes durante esta etapa: por un lado se crearon docentes con una dependencia y falta de iniciativa para reflexionar sobre su quehacer docente y para decidir sobre el mismo, y por otro se crearon tipos de docentes que hicieron y vieron el mundo educativo con un pensamiento y un compromiso transformador en la comunidad.

En el caso de México, Cuba y República Dominicana la situación fue la siguiente: La primera escuela normal de México es fundada en 1822 por iniciativa de la compañía lancasteriana, pero es durante la época de Porfirio Díaz donde se consolida el normalismo en México con la finalidad de educar unificadamente en un país de contrastes territoriales y culturales. (Salgado, 2006:1971)

Estas comunidades de docentes se han constituido en diferentes épocas y con diferentes reformas educativas, y en muchos casos han contribuido a la discusión teórica metodológica respecto al campo de la pedagogía.

Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero, Alberto Correa, Justo Sierra y José Vasconcelos son algunos docentes que lograron pertenecer a la comunidad de los intelectuales que contribuyeron diseñar y orientar las reformas educativas no sólo en educación normal, sino en el nivel de educación superior. Los planes de estudio pretendían el dominio de la gramática castellana, dos idiomas (inglés y francés), antropología pedagógica, pedagogía y práctica profesional. Esta etapa fue simbólica para la comunidad de docentes en relación con dos saberes importantes en su formación: la formación intelectual pedagógica y la formación del docente con la teoría y la práctica. Sin embargo, estos saberes se fueron desvaneciendo por las circunstancias sociohistóricas que vivió nuestro país, además del deterioro que sufrieron las escuelas normales y la comunidad normalista entre 1911 y 1920.

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 con José Vasconcelos significó reformar y uniformar programas integrales que se llevaron a cabo como proyecto nacional en todo el país. También significó tener ciertas obligaciones y ciertos derechos entre la SEP y la comunidad de docentes. Entre las obligaciones por parte de los docentes estaba llevar a cabo el programa escolar a escala nacional; y una obligación del Estado era otorgar capacitación y formación docente. La formación del docente implica desde entonces educar y formar en congruencia, basada en una ideología nacional.

Durante este periodo, en 1926, el plan de estudios de las normales rurales se unifica. Se buscaba que el docente ayudara en la zona rural a que la escuela reflejara la vida cotidiana; por esa razón, se pensaba que lo más importante para la enseñanza eran las relaciones sociales, es decir, las relaciones entre el niño y el hombre. Para llevar a cabo la reforma, se expidió un documento llamado "Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción".

Las reformas implementadas en esta época corresponden a los maestros rurales, porque ellos no habían sido formados en escuelas normales, sino que habían sido elegidos entre las personas que, sabiendo leer y escribir, daban muestra de su espíritu comunitario. Las reformas estaban centradas en moldear a las futuras generaciones, servir a la patria con la recompensa de sentir satisfacción del deber cumplido.

En la década de los cuarenta, Francisco Larroyo de nuevo orientó la formación de docentes con un sentido pedagógico idealista mediante una reforma educativa implementada en ese tiempo. Siguiendo la línea histórica de las reformas educativas en educación normal, encontramos también a mediados del siglo que la formación docente continuó como un problema a resolver. De acuerdo con Arnaut (1998), las políticas y las reformas educativas que siguieron desde los años cuarenta aparecen como soluciones temporales que afrontan el problema de la formación docente y además plantean diversas formas para profesionalizar al docente.

La noción de profesionalizar a los docentes se relaciona en esta década, básicamente con la producción de cambios y de mejoras en el plano laboral en todos los niveles educativos. Para esto se organizan, desde entonces, cursos de capacitación para los docentes, se adecuan bibliotecas y talleres para elaborar materiales didácticos específicos. De manera casi simultánea, la SEP asumió una política flexible en cuanto a la formación y profesionalización docente. Para dar solución a esta petición se crean por decreto otro tipo de escuelas normales, que tienen la modalidad en educación preescolar y en educación superior.

Esto significó crear una pirámide de formación en este nivel educativo, es decir, las escuelas normales con modalidad en primaria y preescolar se consideraron como de nivel básico y las otras normales se consideraban de educación superior. Las primeras se podían estudiar teniendo sólo el nivel de estudios de secundaria, y a la segunda sólo se ingresaba cuando el docente era egresado de alguna Escuela Normal Básica.

Esta política trajo otro problema en las reformas educativas, se creaba de manera natural una heterogeneidad de programas que impedían la unidad nacional en las escuelas normales. Lo anterior es sólo una referencia para entender las estrategias que se siguen para diseñar y proponer políticas que dan origen a las reformas educativas. Los planes y programas de estudio de la década de los sesenta todavía se inscribían en el marco de las ciencias sociales y humanas, y las construcciones conceptuales nacían de ellas: noción de la realidad, noción de ciencia, rigor conceptual. La presencia de la psicología experimental influyó de manera directa en consolidar las nociones teóricas.

En la década de los setenta, son tres reformas que se implementaron y se organizaron a partir de las didácticas especiales, seminarios sobre administración y legislación educativa y práctica docente. También cambió la noción curricular de práctica profesional por práctica docente. Durante este periodo, la formación de docentes sufrió un deterioro pedagógico y didáctico al inicio de la década. En la educación normalista se generó dispersión y confusión en la enseñanza con la inserción de las tecnologías educativas, ocasionando un alejamiento del docente de los contenidos y del alumno.

Las reformas educativas implementadas y experimentadas en 1984 y en el periodo 1997-1999 en educación normal formaron parte de las decisiones políticas para resolver el problema de la formación docente y el de la profesionalización que desde la década de los cuarenta se pretendía llevar a cabo. La elevación de la Normal Básica al nivel de Licenciatura fue la primera solución y la segunda fue diseñar planes y programas de estudio congruentes con este nivel y de acuerdo también con las políticas de las estructuras nacionales académica y política que más dominaban en la década pasada: modernización educativa e investigación educativa.

Estas dos estructuras habrían de generar a la figura del docente investigador capaz de desarrollar la corriente de la investigación acción, la cual postula recuperar el concepto de praxis. Pero, en el fondo lo pierde por partir de una visión armónica entre dos polos, es decir, tiende a deslizarse hacia la acción pragmática. Sin embargo, esta corriente recupera la descripción empírica de la práctica escolar, siempre y cuando se realice hasta los niveles más avanzados y cuando se asocia a una formación real de la investigación.

Todos los programas se organizaban, en esta reforma, a partir de actividades básicas para el desarrollo de la investigación. Los contenidos del currículum se basaban en teorías muy sólidas en el campo de la sociología, la historia, la psicología genética, la psicología social. También se desarrolla la estadística inferencial y descriptiva como apoyo a los cursos de investigación I y II.

Lo que se pretendía con este diseño curricular era involucrar a los estudiantes en diversos campos disciplinarios para que tuvieran mayores posibilidades y

condiciones de cuestionar y reflexionar, de comprender o explicar la realidad acerca de los problemas sociales y educativos cotidianos. Sin embargo, el problema de formación fue resuelto al paso de los años porque en los estados del país ya existían programas de postgrado que de alguna manera ayudaban al docente en el aspecto profesional.

Las reformas de 1997 y 1999 actualmente se desarrollan en las escuelas normales en las modalidades de educación primaria, educación preescolar y en las normales superiores. Se pretende con esta reforma el desarrollo de habilidades y competencias específicas en los estudiantes y la actualización de los docentes antes de dar inicio a algún semestre. Como ya se mencionó, las reformas educativas implementadas en educación normal se caracterizan por su homogeneidad nacional. Las cinco reformas educativas que se implementaron hasta 1921 presentan las primeras constantes que podríamos rescatar: se conserva la ideología del grupo dominante en el campo de la educación; se minimizan las modalidades de enseñanza de la reforma anterior; se implementan modelos educativos provenientes de otros países y se conserva la línea de formación pedagógica y la práctica profesional.

Entre 1921 y 1977 se identificaron cinco reformas que fueron desarrolladas cada vez con mayor frecuencia y en marcos de las estructuras existentes. Las constantes que más se identificaron son: las luchas del sindicato y la SEP por profesionalizar a la docencia; la presencia de modelos pedagógicos de Latinoamérica; un reposo intelectual seguramente dado por la presencia e inserción de comunidades universitarias en los años setenta que dominaban en ese tiempo a la educación; la ausencia del manejo de la polémica sobre pedagogía o las ciencias de la educación en el marco amplio de las ciencias sociales o humanas, esto lo podemos ver en los planes curriculares de esta época. En esta época la orientación pedagógica tuvo menos posibilidades de incidir; en cambio las técnicas de enseñanza y las didácticas fueron predominantes en la educación normal.

Con el cambio de nivel educativo de la educación que por decreto se dio, también cambió el sentido de la profesionalización como proceso socializador, así adquiere el docente las características y capacidades específicas propias de la profesión

docente, que se forman en democracia creando de alguna manera tipos de pensamientos que con su contradicción a la luz de los individuos van con rumbos al progreso.

VI.3 Políticas actuales sobre la formación docente en México

Actualmente las políticas, programas y experiencias de formación docente suponen modelos que condicionan tanto los procesos formativos como sus resultados; y por ello, merecen ser explicados y revisados críticamente. Cada modelo de formación supone y articula concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dando así lugar a una visión totalizadora del objeto (Arredondo, 1989).

A lo largo de la historia de la formación de docentes en México, se ha transitado por diversas maneras de plasmar acciones de dicha formación; esto ha ocurrido en concordancia no sólo con las tendencias vigentes en cada época en los diversos países del mundo, sino sobre todo con lo que determinados grupos sociales que asumen el rol del maestro.

Así, nos encontramos con épocas en las que el docente se concibe sobre todo como vigilante de las nuevas generaciones que aprenden y respeten las normas y estilos de conducta considerados como aceptables; con la importancia de que el docente sepa cómo hacer para que los alumnos alcancen ciertos aprendizajes; que sepa qué enseñar; que tiene que ser un crítico capaz de fundamentar teóricamente lo que debe hacer; que se ha concebido la docencia como tarea íntima y necesariamente vinculada con la investigación necesaria para el desarrollo de la educación.

Haciendo referencia a los programas de formación inicial de docentes que se ofrecen en las escuelas normales, es posible identificar en las últimas décadas el paso del énfasis en el cómo hacer que llevó a los planes de estudio a tener su eje en la técnica de la enseñanza, al énfasis en qué y cómo hacerlo que se vio plasmado en cursos sobre las diversas disciplinas "y su didáctica", sucesivamente al énfasis en el por qué hacerlo y cómo generar las acciones conducentes que se reflejó en el intento de acentuar la formación teórica y la de docentes-investigadores, hasta el momento actual en que los nuevos planes y programas de estudio (1997) parecen poner el énfasis en un perfil del docente centrado en cuáles competencias le permitirán responder ampliamente a los propósitos educativos del nivel en que ejercerá la docencia (Murillo, 2007:8).

La docencia es una práctica condicionada por la estructura social, por las crisis socioeconómicas que afectan a todas las instituciones académicas y a sus componentes que son alumnos, docentes y administrativos. Por ello, la práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa al hecho de que un profesor singular la asuma. Existe así, una interacción

entre práctica docente, institución educativa y contexto, ya que la estructura global condiciona las funciones didácticas que se ejercen en el puesto de trabajo.

En la formación docente operan sistemas complejos de configuraciones relativamente articuladas que constituyen el resultado de condiciones sociales que producen efectos colectivos que condicionan las prácticas docentes. La práctica docente establece el eje estructurante de la formación de los docentes. En ese marco, entendemos por formación el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, entiéndase conocimientos, habilidades, valores, para el desempeño de una determinada función.

No obstante, los modelos de las prácticas educativas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando debe asumir el rol de profesor. La historia educativa del docente constituye, por tanto, otro fuerte condicionamiento que incide en el ejercicio profesional real y en sus plataformas tácitas.

Asimismo, operan otros factores como la socialización laboral, dado que los docentes adquieren en las instituciones educativas buena parte de las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las tareas cotidianas. En este sentido, las propias instituciones educativas donde el profesor se inserta se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar. Lo anterior reafirma el valor de la formación docente continua entendida como un proceso permanente que no se limita a la fase de formación inicial o culmina con la de graduación sino que se plantea, al decir de María Cristina Davini, como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socioprofesional del docente. Entonces, se hace necesario el desarrollo de acciones de formación en servicio, de perfeccionamiento y actualización, en una permanente interacción entre los egresados —insertos en el contexto laboral— y las instituciones formadoras.

Un estudio realizado en una importante universidad de Brasil muestra una organización institucional y académica de facultades y departamentos aislados entre

sí, en los que los estudiantes cursan disciplinas de sus especialidad y otras pertenecientes a la llamada “complementación pedagógica” en dependencias de otra facultad, en la que las instancias de integración, el tratamiento de los problemas de la escuela y la enseñanza o el “eje” formativo docente quedan virtualmente “licuados” o diluidos. A su vez, los docentes que se ocupan efectivamente de esta formación lo hacen en un ambiente competitivo, en el que valorizan la investigación “de punta” y la publicación en revistas internacionales con nula atención a los problemas de desarrollo de las escuelas. (Davini, 2001: 92)

Este proceso suele ser prioritario en el caso de la formación inicial de los docentes cuyo abandono por parte del Estado en varios países ha provocado, un severo deterioro del subsistema, incluyendo una deficiente formación específica de los profesores en todas sus fases. Se trata entonces, de brindar las herramientas necesarias que acompañen al docente en toda su trayectoria profesional. Sin esto, es difícil pensar en la práctica docente como un proceso de construcción de conocimiento. En todo caso, la formación docente cobra valor transformador en la medida que se ubica como eje estructurante de la práctica educativa y ello nos remite a la cuestión de los modelos de formación docente.

Los distintos modelos, hegemónicos en momentos históricos determinados, no configuran instancias monolíticas o puras, ya que pueden coexistir, yuxtaponerse e incluso, contener divergencias y contradicciones. Dichos modelos comportan, como ya se apuntó, supuestos respecto de dimensiones centrales del quehacer educativo; entre ellas, y muy especialmente, acerca de la enseñanza y, en general, sobre las funciones docentes. En ese marco, se identifican tres modelos básicos, que expondremos y revisaremos de manera crítica y sucinta, para luego proponer, como alternativa, el hermenéutico-reflexivo.

El llamado modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, como un oficio que se aprende en el taller en donde el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. Entonces, se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura legítima. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

La mayor parte de los sistemas educativos de los países de la región transitan un periodo de profundas reformas –en rigor, una tendencia constatable a escala más amplia. Constituye una condición de posibilidad nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas. En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente – especialmente de aquellos orientados a la formación continua de los docentes en servicio- partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Sin sobrevalorar la formación de los docentes –ya que ella diluye su potencial de cambio si no se articula con procesos de reforma de alcance institucional- puede convertirse en una función nuclear. (De Lella, 1999:1)

La formación llamada pedagógica pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador. A la vez, el modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesitaría el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

Blasco y Pérez (2007: 150) describen este modelo:

Modelo academicista: el profesor se convierte en mero transmisor de conocimiento técnico que el alumno recibe. Existe una total separación entre la teoría y la práctica. Se encuentra vinculado tradicionalmente a la tradición filosófica del positivismo. Según el autor es el modelo que ha venido estableciendo las directrices de la formación del profesorado.

El modelo tecnicista-eficientista apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

Este enfoque curricular se potenció, en cuanto a su capacidad de influencia, tras los trabajos de Bloom y colaboradores en la elaboración de taxonomías y objetivos de la educación. Estas, lo mismo que todo el enfoque curricular que comentamos pretendían lograr una clasificación de los objetivos, proporcionando una diferenciación en cuanto al contenido que implican y según la función psicológica que pone en juego cada uno de esos objetivos, distinguiendo distintos tipos de resultados posibles de la enseñanza.

En síntesis, la filosofía que orienta a este enfoque técnico nosotros diríamos mejor *tecnicista*, del currículum pretende que la planificación de la enseñanza, la programación o diseño parta de la formulación de objetivos concretos, y la acción educativa –sea llevada a cabo por el profesor o por medio de materiales confeccionados para tal fin- trate de estructurar una actividad metodológica muy definida y ajustada en términos precisos al objeto que pretende lograr y no a cualquier otro, vigilando su consecución por medio de pruebas de evaluación que diagnostiquen sin lugar a dudas, si se ha conseguido o no, a base de fijarse en la conducta que ejecuta el aprendiz. (Gimeno y Pérez, 2008:255)

Dichos modelos, así como sus posibles combinaciones, dan lugar a diversas formas de racionalidad técnica, sometidas a un poder ajeno, que desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solamente subordinan a los docentes; además, despojan a otros agentes educativos, y al conjunto de la sociedad misma de la capacidad de decisión, tanto en materia de medios como de fines. El modelo hermenéutico-reflexivo. Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Pérez Gómez reflexiona lo siguiente en torno a este enfoque (1995:339).

Se parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre, en gran parte, imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello, el docente debe concebirse como un artista clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se

construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores).

La revisión de diversos textos, modelos teóricos y autores nos han permitido generar nuevos conocimientos que nos conducen a nuevas prácticas y alternativas de investigación sobre la formación ética tendiente a visualizar docentes abiertos, con diversas habilidades de práctica en el aula, tanto institucional como social, y de identificar, explicitar y reflexionar tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales.

A nivel latinoamericano, en las políticas implementadas en torno a la formación docente convergen varias problemáticas que en algunos casos postergan la necesidad de ampliar y profundizar las líneas temáticas de la actualización y formación con miras a una educación de mayor calidad. Las precarias condiciones laborales cruzadas por varios empleos que merman en la estabilidad personal y conducen a una desprofesionalización de la docencia y a un abandono de la formación.

La negligencia con la cuestión docente se ha visto reforzada en los últimos años por algunas políticas educativas impulsadas por los organismos internacionales - notablemente el Banco Mundial- en los países en desarrollo²⁶. Dichas políticas se basan, entre otros, en la premisa de que los maestros, su formación y remuneración tienen escasa incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos, por comparación con otros insumos (*inputs*), los cuales serían, en este orden de importancia: 1. bibliotecas; 2. tiempo de instrucción; 3. tareas en casa; 4. textos escolares; 5. conocimiento del docente; 6. experiencia del docente; 7. laboratorios; 8. salarios docentes; y 9. tamaño de la clase. Es a partir de esta clasificación de insumos que el BM define sus prioridades de inversión y hace sus recomendaciones de política a los países en desarrollo. Por otra parte, en la visión del BM, los maestros y sus organizaciones han sido uno de los sectores privilegiados de las políticas educativas y un obstáculo para la reforma educativa (Torres, 1996:16).

En 1995 se difundió el Proyecto FIDEB (Formación Docente Inicial para la Educación Básica), organizado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), con el propósito de mejorar la formación docente

inicial de los profesores de educación básica en coordinación con centros de formación, organizaciones no gubernamentales, sindicatos de profesores y otros centros educativos. En dicho proyecto queda clara la separación entre formación inicial y formación de servicio. La primera se refiere a los conocimientos sobre los contenidos disciplinares y la segunda al conocimiento pedagógico que se traduce en el saber enseñar. No obstante, la mayoría de las políticas en torno a la formación docente se ha dirigido a los profesores de educación básica y media y en lo referente a educación superior suele dejarse a las instituciones universitarias para regirse y organizarse de manera autónoma en el diseño de las políticas internas que las orienten. A nivel global regional, organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (BM), han propuesto acciones en torno al diseño de nuevas políticas sobre formación docente, destacando la situación de América Latina y poniendo énfasis en mejorar la calidad de la educación a partir de la formación de profesores de magisterio.

El prominente papel del magisterio y del personal educativo en su conjunto en el logro de una educación básica de calidad debe ser reconocido y desarrollado a fin de optimizar su contribución. Esto requiere la adopción de medidas para garantizar el respeto a los derechos y las libertades profesionales de las organizaciones sindicales del magisterio, así como mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social sobre todo con respecto al reclutamiento, la formación inicial y en servicio, la remuneración y las posibilidades de ascenso profesional, así como para permitir a los maestros realizar sus aspiraciones, obligaciones sociales y responsabilidades éticas" (Marco de Acción, Concertación de Acciones y Movilización de Recursos). OIT/UNESCO. 1966

A nivel global regional, organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (BM), han propuesto acciones en torno al diseño de nuevas políticas sobre formación docente del sector magisterial, destacando la situación de América Latina y poniendo énfasis en mejorar la calidad de la educación a partir de la formación de profesores. En lo concerniente a México, dichas políticas muestran también una marcada tendencia a referirse a los docentes de educación básica cuando se habla de formación de profesores. Para una mayor precisión en el análisis de las políticas de formación docente, es pertinente dividir al sistema de educación superior en tres subsistemas: el universitario, el politécnico y el normalista, cada uno de los cuales ha tenido su origen en diferentes momentos y circunstancias y con diferentes objetivos.

En el subsistema universitario, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es la responsable de definir las políticas en educación superior y particularmente, en materia de formación docente. Sin embargo, existen diversos organismos emanados de los gobiernos locales y estatales que han estudiado y proyectado soluciones en materia de calidad de la educación superior y de formación docente.

A partir de los años noventa las universidades mexicanas comenzaron a experimentar un proceso de masificación traducido en la extensión de su matrícula, de su planta docente y de su infraestructura física. En la siguiente década, las universidades privadas inician un vínculo estrecho con el sector empresarial mismo que se vería reflejado en el diseño de nuevas carreras con contenidos curriculares orientadas a una mayor productividad económica y sustentadas en la producción al menor costo y en una mayor calidad. Las universidades se ven así en la necesidad de entrar en un intenso proceso de reestructuración para elevar la calidad de sus recursos humanos en formación para evitar que se presentaran desarticulaciones con las demandas del mercado.

Con esto, los gobiernos estatales han intentado racionalizar la distribución de recursos en la Educación Superior, a partir de una planeación nacional normativa de sus actividades con la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente para la Educación Superior (SINAPPES), de los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y de las Unidades Institucionales de Planeación (UIPS), entre otros. Las nuevas políticas hacia las universidades públicas se orientan al rediseño de la calidad y la evaluación académica, así como a la incorporación de las nuevas tecnologías y su impacto en la enseñanza.

En 1995 se formuló el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000) del que emana el Programa de Desarrollo Educativo, en donde se considera al maestro como agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Por lo tanto, establece prioridades en la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo. En el documento se destaca que el gasto público Federal pasó del 0.30%

del PIB en 1990 al 0.44% en 1994 y que, a pesar de ese logro, la expansión de la capacidad nacional de investigación y desarrollo y la formación de personal calificado en la materia, no han recibido suficiente impulso por parte del sector productivo. Dicho programa reconoce que no existen centros de investigación de alto nivel de estudios, y cuando los hay, falta vinculación para apoyar la docencia. En cuanto a la coordinación y organización entre las instituciones educativas se ha caracterizado por carecer de una relación adecuada, lo mismo ocurre entre los subsistemas que agrupan modalidades educativas diferentes y en general entre los niveles educativos medio superior y superior. Aunque se han realizado estudios de evaluación tanto interna como externa del sistema de Educación Superior (programas de Carrera Docente y de estímulos al personal académico, la autoevaluación institucional anual de las instituciones públicas de Educación Superior, y constituir adicionalmente el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES); los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); el Padrón de Excelencia de Posgrado de CONACYT; la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)), en el programa de Desarrollo Educativo se reconoce la necesidad de fortalecer y ampliar esfuerzos de coordinación, evaluación y planeación estratégica.

Coincidimos con algunos estudiosos que identifican los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que puede comportar un conocimiento práctico así producido, sin que se trate de modelos consolidados, ni siquiera aun suficientemente legitimados. Sin embargo, constituyen referentes teórico-metodológicos, genuinas propuestas con un profundo carácter ético. Entre las ventajas que este tipo de formación plantea se encuentra la generación de espacios de aprendizaje en grupos que ubican a la práctica docente de los participantes como objeto de análisis constante, apuntando a develar algunos condicionamientos del ejercicio profesional, de alcance social y educativo institucional. Se estimulan procesos de indagación sistemáticos entendidos como una reflexión crítica, individual y grupal que incorporan los aportes teóricos, de reflexión y producción en pequeños grupos como analizadores y ubican el rol de la coordinación como parte del proceso en tanto clarifica, potencia y orienta el trabajo.

Actualmente, los docentes pueden desarrollar parte de sus propias potencialidades y comprender algunos ámbitos que determinan su práctica ética, con la consiguiente ampliación del ejercicio del rol, de los temas, problemas y contextos en los que piensan y actúan. Se trata aquí de identificar un potencial transformador ubicando a la práctica docente, su relectura y modificación como el elemento reorganizador de los procesos de formación. Es necesario, en el diseño de nuevos contenidos de formación ética docente, considerar sus experiencias personales y colectivas, configurándolas como espacios de conocimiento.

CAPÍTULO VII. ESTADO DEL ARTE SOBRE IDENTIDAD Y FORMACIÓN

Cuando hablamos de estado del arte para el abordaje de un problema o un tema en cualquiera de las ciencias sociales, estamos hablando de la necesidad hermenéutica de remitirnos a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos, dados desde diversas percepciones de las ciencias sociales y escuelas de pensamiento –el funcionalismo, el marxismo o el estructuralismo–, tarea emprendida y cuyo objetivo final es el conocimiento y la apropiación de la realidad social para luego disertarla y problematizarla .
Absalón Jiménez

De acuerdo con Medina (2008:2) estado del arte es una traducción literal de *state of the art* para referirnos al estado de la cuestión o fundamentación teórica. Estos términos aluden a la recopilación crítica las investigaciones existentes en torno a una temática o disciplina. El objetivo es describir el nivel de desarrollo que se ha alcanzado pues no es lo mismo que el marco teórico el cual brinda un panorama de las teorías y modelos que permiten inscribir la investigación a realizar.

El origen de esta expresión se le atribuye a Aristóteles en el libro primero de *Metafísica* donde clasifica el conocimiento en ciencia, experiencia y arte. Hace referencia al nivel más alto de desarrollo, conseguido en un momento determinado sobre cualquier aparato, técnica o campo científico. En relación con investigaciones académicas esta expresión se refiere a las bases teóricas sobre la que se sustenta un trabajo.

Aunque existe una estrecha relación entre el marco teórico y el estado del arte en una investigación, existen diferencias. El estado del arte se refiere hasta donde ha avanzado la investigación en ese campo y se construye desde las bases de datos, a partir de un marco conceptual. El marco teórico contiene los conceptos desde donde se construyen las explicaciones teóricas y abarca el universo de estados del arte de manera global.

El estado del arte se puede definir como:

El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generados en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción." (Medina, 2008: 2)

Para la investigación revisamos diversos trabajos de tesis de maestría y doctorado, libros y artículos de revistas sobre los temas que componen nuestro trabajo y se refieren a conceptos generales y sus variantes específicas tales como: identidad, identidad profesional, identidad social, identidad cultural, identidad docente, formación docente y formación ética docente, principalmente. En las últimas décadas el concepto de identidad ha sido investigado frecuentemente en asociación con contextos específicos de comportamiento social, institucional, cultural, de género, religioso, mediático y profesional, entre muchos otros más.

En lo que a esta categoría se refiere, los estudios existentes de esta categoría son plurales, según las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que, en principio, configuran este macroconcepto. Coinciden en que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él.

La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida.

Sobre este tema existen abundantes y profundos estudios que exploran la identidad de género, de familia, de cultura, de nación, la identidad personal, la biográfica y muchas otras. Sin embargo, la nuestra tiene otra delimitación y por ello tuvimos que ser muy selectivos a la hora de escoger los materiales que aportarían datos relevantes e importantes para nuestra investigación. Leímos y revisamos tesis, libros y artículos que abordan el análisis de las identidades profesionales docentes, así como el de formación docente.

En este apartado presentamos una exploración sobre el estado actual del tema en términos teóricos y conceptuales. Para ello, revisamos la documentación pertinente y se realizó un análisis a la luz del problema que estudiamos, explorando en lo que

se ha escrito sobre el mismo, el tipo y niveles de análisis que se han hecho sobre el tema. Todo esto tiene importancia a la hora de la formulación de un proyecto de investigación, porque se traduce en la elaboración de los antecedentes y del marco teórico. Incluimos aquí nueve trabajos que comprenden: cuatro tesis doctorales, tres libros y dos artículos. La primera tesis estudia el tema de la identidad profesional de maestras de educación básica. El autor cursó sus estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

El segundo trabajo de tesis es de la Universidad Lasalle y aborda el tema de la identidad institucional de la Universidad Simón Bolívar desde la perspectiva de sus docentes. La tercera de la Escuela Normal de Sinaloa investiga sobre las creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente. La cuarta analiza la construcción de la identidad en las docentes normalistas de Tlaxcala. Su autora cursó estudios de doctorado en la UAM.

Se revisaron tres libros completos que sustentan algunos componentes del marco teórico en torno a los conceptos identidad profesional y formación docente, respectivamente. En lo concerniente al tema de la formación, destacan los aportes de Claude Dubar y Gilles Ferry quienes sientan precedentes teóricos y reflexivos importantes para nuestra investigación.

VII. 1 Semblanza de algunas investigaciones sobre identidad

VII.1.1 La identidad profesional de las maestras de educación primaria en México. Un estudio sobre transaccionales objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados. José Luis Torres. Tesis Doctoral. UAM Iztapalapa. 2005

El autor aborda el estudio de la construcción de las identidades profesionales y de los contextos de ocupaciones que tradicionalmente se han considerado en el imaginario colectivo como actividades propias de las mujeres. Plantea la necesidad de estudiar las interacciones que establecen las mujeres que se dedican a esta profesión con otros sujetos y actores sociales. Se refiere a las actividades que han supuesto un contenido de género que las ha hecho aparecer como naturalmente propias del sexo femenino. Es así como profundiza en el trabajo de las maestras de

educación primaria, y su análisis desde la perspectiva de las identidades profesionales.

Una de las interrogantes iniciales de esta investigación es: ¿por qué consideramos pertinente, relevante y plausible el estudio del sector magisterial desde este enfoque? La justificación planteada es porque no existe mucha literatura que reconozca el carácter laboral y profesional de la actividad magisterial en México.

La investigación está estructurada en cuatro capítulos en los que se trata de sistematizar una estrategia de abordaje para el estudio de las identidades profesionales con un enfoque de género, desde una perspectiva teórica centrada en los estudios de las culturas laborales. En los apartados I y II se exponen algunas de las discusiones sobre la problemática de la relación mujer y trabajo, incorporando otra línea teórica que indaga sobre las identidades sociales y en particular las identidades profesionales.

En el capítulo III se presenta una propuesta de abordaje para el estudio de las identidades, en este caso, la identidad profesional de las maestras de educación primaria, destacando las preguntas de investigación que orientan el estudio con una metodología cualitativa y cuantitativa. En el capítulo IV sirve se describen los rasgos de la muestra de carácter cuantitativo que se realizó con las profesoras de la Delegación Iztapalapa, destacando las características sociodemográficas, profesionales y actitudinales.

En el capítulo V apartado se presentan los resultados que se obtuvieron de una serie de entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas a 17 profesoras de distintas escuelas de la Delegación Iztapalapa. El análisis de las narrativas de las profesoras se plasma en un modelo de interpretación sobre la construcción de su identidad profesional.

Aportes de la tesis

Los aportes de la tesis doctoral de José Luis Torres se traducen en la revisión y análisis de la categoría identidad profesional cuando afirma que un espacio de

reconocimiento identitario depende de la naturaleza de las relaciones de poder y del lugar que ocupa el individuo, así como su grupo de pertenencia en dicho espacio. Se refiere aquí a un sistema de jerarquizaciones que determinan el acceso y la permanencia de los docentes en un espacio escolar.

Así, el espacio de reconocimiento de las identidades es inseparable de los espacios de legitimación de los saberes y competencias asociados a las identidades, esto es, la transacción objetiva entre los individuos y las instituciones es aquella que se organiza alrededor del reconocimiento o desconocimiento de las competencias, de los saberes y de las imágenes que por sí mismas constituyen los núcleos duros de las identidades profesionales. (Torres, 2005:35)

Sin embargo, el autor destaca que la identidad profesional no sólo tiene que ver directamente con un oficio o profesión sino con el espacio en el que el sujeto desempeña una actividad, el cual se entrecruza con una temporalidad que conduce a transformaciones tecnológicas, organizacionales y de gestión del empleo, marcadas por la incertidumbre que dichos cambios representan para los actores.

El trabajo de Torres nos ayudó para clasificar diversas categorías de análisis derivadas del concepto identidad, tales como familia, amigos, vecinos, maestros, compañeros de escuela y sociedades virtuales, entre otros.

VII.1.2 Identidad institucional de la Universidad Simón Bolívar desde la perspectiva de sus docentes. Jennie Brand. Tesis doctoral. Universidad Lasalle. 2005.

Brand establece una relación analítica entre las categorías identidad, valores, docencia e institución. Inicia con la revisión de algunos enfoques teóricos sobre cultura en la que se enmarca la construcción de las identidades. Rescata las aportaciones teóricas de Claude Dubar y Gilberto Giménez.

Analiza las aportaciones de diversas investigaciones en este campo, desde tesis, artículos y libros que abordan las categorías y metodologías estudiadas para dicha investigación. En el capítulo III desarrolla el marco conceptual de la Universidad Simón Bolívar, partiendo de la descripción de un contexto histórico general de las universidades privadas en México. La autora describe la metodología y los resultados de la aplicación de entrevistas y cuestionarios a docentes de dicha

universidad explorando en el conocimiento sobre los principios rectores de la filosofía institucional y su participación en los mecanismos de difusión. Las preguntas que guía la investigación son: ¿cómo se identifican los docentes, quienes tienen distintos repertorios, con la Universidad Simón Bolívar, a partir del conocimiento de los principios rectores de la filosofía institucional y de la participación en los mecanismos de difusión?

Aportes a la tesis

De la investigación realizada por Jennie Brand destacamos dos aspectos importantes. El primero se refiere al desarrollo del marco contextual en el que hace una revisión temporal y regional de las universidades privadas en México y en particular, las universidades privadas católicas.

El segundo se refiere al orden conceptual y metodológico que desarrolla en toda su investigación. Es decir, inicia cada apartado con la definición y análisis conceptual del mismo, dejando claros los componentes posteriores, con sus descripciones y análisis desarrollados.

VII.1.3 La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez” Tesis doctoral Victoria Ramírez Rosales. UAM 2008

La autora aborda el tema identidad laboral desde el enfoque cultural recuperando las perspectivas de los actores desde sus prácticas, experiencias y significados. La investigación estudia el proceso de construcción de la identidad profesional del magisterio en el momento de su formación inicial.

La construcción de la profesión y por ende de su identidad profesional es vista aquí como construcción social.

.

Los temas relacionados con la identidad profesional refieren a conceptos de la teoría social mayor. Aquí las concepciones de Bourdieu y J.B. Thompson sobre los contextos socialmente estructurados, los aspectos espacio-temporales, el conflicto y las relaciones de poder al interior de los campos de interacción, fueron fundamentales para observar con mirada analítica las escuelas normales y los entramados de significaciones que se tejen a su interior. (Ramírez, 2008:9)

La tesis tiene como objeto de estudio a las estudiantes de dos escuelas Normales del estado de Tlaxcala, la Escuela Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”.

Las interrogantes que guían la investigación son: ¿quiénes son los formadores de maestros de las escuelas Normales de Tlaxcala?, ¿cómo han resignificado su papel como formadores de maestros?, ¿cuál es el entramado de interacciones al interior de las normales?, ¿cuáles son las motivaciones que las llevaron a ser maestras?, ¿cómo resignifican su formación profesional?, ¿qué opinión tienen de sus profesores?, ¿cuáles son sus percepciones sobre la “buena maestra”? y ¿qué prácticas colectivas llevan a cabo?

En el primer capítulo la autora plantea algunos modelos teóricos que analizan el tema de la y de las profesiones. En el segundo capítulo se expone la estrategia metodológica para el estudio de las identidades, y de la identidad profesional de las estudiantes normalistas tlaxcaltecas, planteando los supuestos teórico-metodológicos que subyacen en la construcción del objeto de estudio.

En el tercer capítulo se analiza a la profesión magisterial desde mediados del siglo XIX, revisando las políticas educativas implementadas en la formación del magisterio. El cuarto capítulo presenta los procesos de interacción entre los diferentes actores, las prácticas de formación y de sociabilidad, los órdenes simbólicos e imaginarios, que forman parte de los procesos de socialización de estas estudiantes como futuras maestras, así como el entramado de disputas, negociaciones, conflictos, a que ha dado lugar los nuevos reordenamientos institucionales.

El capítulo quinto y sexto refieren concretamente al estudio de las estudiantes normalistas. El capítulo quinto describe las características del sistema normalista a nivel nacional y los perfiles sociodemográficos de las normalistas tlaxcaltecas a partir de los resultados de un cuestionario que se les aplicó. Los datos del cuestionario no sólo nos dieron una visión panorámica del sector estudiantil bajo estudio, sino que además sugirieron nuevas preguntas que se incluyeron en las entrevistas en profundidad.

Aportes a la tesis

De la tesis doctoral de Victoria Ramírez se rescatan dos aspectos importantes. En primer lugar está el abordaje a la categoría identidad profesional resultado de procesos colectivos de interacción, así como la teorización sobre las profesiones. Para ello retoma las tradiciones teóricas provenientes de la perspectiva sociológica de la crisis de las identidades en los contextos contemporáneos.

En segundo lugar están las estrategias metodológicas para el estudio de las identidades profesionales. En su análisis sobre la construcción de la identidad profesional del magisterio hemos retomado la diferenciación de dos contextos de interacción. El primero que corresponde al de su formación inicial en las escuelas normales.

VII.1.4 Claude Dubar. La crisis de las identidades. Ediciones Bellaterra (2002).

Dubar inicia el texto analizando el concepto identidad social desde un enfoque sociológico. Destaca que la identidad es un sinónimo de categoría de pertenencia. El sociólogo debe relacionar las manera de hacer, sentir y pensar del sujeto social con las pertenencias que sean consideradas determinantes. Para Dubar, la identidad es social y personal.

Claude Dubar estudia también la noción de crisis identitarias pensadas como:

... perturbaciones de relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos que estructuran la actividad (producción y consumo, inversiones y resultados, etc.). La actividad de la que se trata aquí es la identificación, es decir, el hecho de categorizar a los demás y a uno mismo. (Dubar, 2002:18)

Dubar sostiene la hipótesis inicial de que en los últimos treinta años se ha producido una mutación de la configuración de las formas identitarias en la familia, el sexo, el trabajo las relaciones profesionales, de lo religioso, lo político, lo institucional. Citando a Norbert Elías: “No hay identidad del Yo sin identidad del Nosotros”, Dubar sostiene que las formas identitarias son inseparables de las relaciones sociales y de la alteridad.

Dubar sostiene que las identidades son el producto de las contradicciones internas del mundo social. La identidad no es un problema del propio sujeto sino de las

contradicciones del mundo social y eso se expresa en la división del sí mismo, no es el resultado del mundo psíquico de la persona. El autor habla de dos procesos heterogéneos, el proceso relacional y el proceso biográfico, es decir, identidad para otros e identidad para sí.

Aportes a la tesis

Rescatamos del libro de Dubar la reflexión que hace sobre la identidad relacional tiene que ver con aspectos de atribución, es decir, ¿qué tipo de hombre o mujer se dice que es? Se da aquí una transacción objetiva entre identidades atribuidas e identidades asumidas. En dicha contribución social se construyen categorías valorizantes y desvalorizantes a partir de las cuales los sujetos construyen su identidad.

La atribución de la identidad responde a la relación que existe entre los sujetos y esa relación que siempre lleva a incertidumbres. Nunca tenemos la certeza de quién soy yo para el otro y eso hace que la identidad sea volátil o mutante. Por eso para muchos autores la identidad es imaginaria. Esa dimensión no la trabaja Dubar. Lo virtual es lo que el otro me atribuye. Lo imaginario se refiere a la propia construcción del sujeto.

Existe otra dimensión analítica en el estudio de las identidades y es la biográfica que es diacrónica y se construye a lo largo de la historia del sujeto como producto de sus diferentes procesos de socialización. Para Dubar el acto de atribución y de pertenencia se dan a través de categorías.

VII. 2 Semblanza de algunas investigaciones sobre formación

VII.2.1 Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente. Durán Pizaña, Eustolia. Tesis doctoral. Escuela Normal de Sinaloa. 2000

Durán aborda los significados del concepto formación destacando las aportaciones de Bernard Honoré al respecto. Para Durán Pizaña la formación es un proceso individual y colectivo que requiere de una serie de mediaciones realizadas por quienes forman, por las interacciones de reflexión y creatividad con otros sujetos y circunstancias.

El posgrado es en este sentido un espacio privilegiado para la reconfiguración de saberes. De ahí la importancia de la búsqueda de espacios de formación que conduzcan al análisis de componentes intersubjetivos. A partir de las creencias de los profesores, la autora aplicó cuestionarios y entrevistas a 32 docentes, destacando rasgos biográficos y condiciones de su práctica en el aula. Citando a Listón y Zeichner para quienes los procesos de formación deben tomar en cuenta las creencias y valores previos de los profesores, a partir de un examen de lo que ya se sabe, evaluando y modificando el propio conocimiento. Para Durán no suele tomarse en cuenta las creencias y valores de los profesores al pasar por procesos de formación. La formación en un posgrado implica el ejercicio intelectual de sus estudiantes quienes deben estar siempre presentes reconfigurando la acción de aprender y desaprender en dicho proceso.

Aportes a la tesis

Los aportes de la investigación de Eustolia Durán Pizaña se centran en la revisión y análisis de las creencias de los docentes que inciden en su proceso de formación directamente. Destaca que las creencias encontradas se entrecruzan con la experiencia docente, mas no con los procesos de formación de los profesores. De ahí el interés por establecer un puente entre dichas creencias y el quehacer docente.

Las interrogantes planteadas por la autora constituyeron una gran aportación para el análisis de los datos encontrados en nuestra investigación tales como: ¿Qué hacer si, pese a infinidad de procesos formativos, el docente sigue pensando que las relaciones autoritarias con sus alumnos son las que deben desarrollarse en sus clases?

VII.2.2El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Gilles Ferry

Gilles Ferry realiza un análisis de la formación científica y pedagógica de los docentes en torno a dos interrogantes centrales. El primero se refiere al fundamento y origen de la legitimidad del discurso teórico-práctico de la pedagogía. El segundo es sobre las vías de la formación, planteando si la formación instituida ofrece a los docentes la ocasión y los medios para formarse, así como el tipo de formación que se debe proporcionar a los enseñantes, que “pueda reconquistar un discurso y una

práctica sacudida por los cambios estructurales, tecnológicos y culturales”. Con respecto a la formación, Ferry afirma:

“...no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. (Ferry, 1991:45).

El autor plantea tres tipos de modelos teóricos de formación, los cuales se pueden resumir de la siguiente manera: el primero es un modelo centrado en las adquisiciones que tiene como base el conocimiento y cuyo objetivo es saber hacer. No obstante, la noción de formación se reduce a un estricto aprendizaje por parte del sujeto y concibe la práctica como aplicación de la teoría.

El segundo se centra en el proceso cuya base radica en las experiencias vividas por el sujeto. El objetivo aquí es saber ser, entendiendo la formación como un desarrollo de la personalidad que requiere un estilo de intervención diferente al de la enseñanza tradicional. La teoría es mediadora de la transferencia de una práctica a otra.

El tercero es un modelo centrado en el análisis, basado fundamentalmente en la observación cuyo objetivo es saber decidir. La formación busca que el docente aprenda a decidir qué es lo que conviene enseñar. La teoría se convierte en reguladora de la práctica. Gilles Ferry reflexiona sobre los significados de la formación analizando cuatro enfoques: funcionalista, científico, tecnológico y situacional.

Aportes a la tesis

De este autor se han rescatado tres puntos importantes como aportaciones a la tesis. En primer lugar está el análisis que sobre el concepto formación se pueden hacer conduciendo a una recomposición de su definición y funciones. La formación se constituye en una institución que involucra proyectos, programas, certificaciones y prácticas diversas.

El segundo se refiere a los tres modelos teóricos de formación: el centrado en las adquisiciones, en el proceso y en el análisis comentado anteriormente y el tercero

es la reflexión y propuesta del autor sobre la resignificación del acto de formar diferenciándolo del verbo aprender. Para Ferry la formación debe ser flexible y amplia permeable a la diversidad de personalidades y conductas docentes.

VII.2.3 Bernard Honoré. Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid, Ed. Narcea, 1990

Bernard Honoré destaca que todos los aprendizajes están basados en lo que él llama actividad refleja, mientras que la formación está fundada sobre la reflexión en sí misma.

Es a la vez por aprendizaje y por formación como los movimientos se coordinan, como las producciones simbólicas se enriquecen y se complejizan, como la vida social se intensifica. Igualmente es por aprendizaje y formación como la sensación se hace cada vez más fina y como el sentimiento se matiza, como la vida espiritual se amplía" (Honoré, 1980:70).

El autor considera a la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar diversas capacidades: capacidad de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, utilizar el cuerpo. De modo que la formación es una acción reflexiva para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre las situaciones, sobre los sucesos, sobre las ideas.

Para Bernard Honoré (1980) la formación comprende diversos ámbitos de la actividad humana e integra la problemática de la dinámica personal y todos los demás elementos, especialmente los que conciernen a las relaciones sociales e institucionales, el trabajo, la cultura (1980: 26). Involucra diversos espacios de la actividad humana: biológico, orgánico, psíquico y social, los que dan forma a una relación dialéctica interioridad–exterioridad (p. 49). El saber, recibido del exterior, es interiorizado y posteriormente exteriorizado, enriquecido con significado en una nueva actividad. Experiencia y relación son soporte y pilar de la actividad formativa.

Aportes a la tesis

Los aportes a la tesis se refieren a dimensión individual que honoré establece entre el docente y su formación. Hace referencia a la incompletud del ser humano y destaca que además de la formación como acción externa al sujeto, es necesario considerar la interioridad del mismo.

La formación es para Honoré:

“... una actividad por la cual se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber pueda ser recibido desde el exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido con significado en una nueva actividad”. (Honoré: 1980:55)

Rescatamos también las cuatro dimensiones que Honoré da a la formación:

1. Personal. Se refiere a la posibilidad de reflexión y transformación del sujeto.
2. Interpersonal. Alude al crecimiento formativo con y a partir de los otros.
3. Institucional. Relación entre los procesos de formación y las instituciones en las que se desarrollan
4. Política. Se refiere al contexto externo e interno de la institución en la toma de decisiones respecto a la intervención en la formación.

VII.2.4 Panorama de la Formación de Profesores Universitarios en México. ANA HIRSCH ADLER. Revista ANUIES No. 46, México. Revista de la Educación superior, XII, 46, pp.16-44.

La autora presenta en el artículo una revisión de las políticas generales de formación docente a nivel nacional considerando como fuentes los programas de la SEP, la ANUIES, el CONACYT y el Plan Nacional de Educación Superior de la SEP y ANUIES.

Se presentan los antecedentes de los posgrados en México a partir de 1918 como estrategias de formación docente. Para los estudios de posgrado a partir de los setenta, la autora alude al trabajo de Justa Espeleta y María Elena Sánchez sobre maestrías en educación en México, reflexionando al respecto si dichos posgrados pueden considerarse como formación docente integral.

En el siguiente apartado Hirsch analiza los antecedentes de las becas para el posgrado en México a partir de 1942, así como los programas de financiamiento de cursos de actualización para instituciones de enseñanza superior. En el cuarto apartado la autora presenta una síntesis del diagnóstico elaborado por el Centro Regional de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma de Coahuila, sobre los centros de investigación educativa, documentación y formación de profesores en el país.

En el último apartado se describe el programa de financiamiento en investigación educativa de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP el cual plantea la necesidad de vincular la investigación educativa con la formación de profesores. Asimismo, presenta las conclusiones del "Documento base de la Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación" sobre las investigaciones detectadas sobre la formación de profesores, en particular de educación superior

Aportes a la tesis

Los aportes son principalmente en el plano de la revisión histórica. El artículo destaca los antecedentes de los posgrados en México como estrategias de formación docente. La importancia de dicha revisión resalta en el sentido de que la mayoría de los trabajos revisados sobre historia de la formación docente en México aluden a la formación magisterial pero no a la de profesores de educación superior. El trabajo de Ana Hirsch sobre la periodización en las políticas de financiamiento a la formación docente de los programas mencionados

VII.2.5 Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los formadores-enseñantes. Edith Chehaybar y Kuri. Libro: Procesos y prácticas de la formación universitaria. CESU-UNAM. 2003

La autora realiza una revisión de las propuestas de algunos autores en torno a la formación de profesores tales como, Bernard Honoré, Gilles Ferry, Donald Schön, Ángel Pérez Gómez, Wilfred Carr, Carl Kemmis y otros.

En particular, destaca las cuatro perspectivas que Pérez Gómez plantea sobre la formación docente: académica, técnica, práctica y de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Después de analizar las aportaciones de estos autores al estudio de la formación docente, Chehaybar plantea la necesidad de que los docentes modifiquen y reconsideren su práctica.

Este proceso de formación implica que el docente se asuma como un docente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica. (Chehaybar, 2003:65)

Citando a Ferry, la autora plantea la necesidad de reconceptualizar el término identidad profesional docente, destacando el reconocimiento del yo personal y

profesional y presenta la semblanza de una investigación realizada sobre la noción que tienen los formadores sobre su formación y su práctica profesional con profesores de la UNAM. Asimismo, describe las características del cuestionario y la interpretación de los resultados.

Aportes a la tesis

Los aportes a la tesis tienen que ver con tres aspectos centrales. En primer lugar destaca la categorización teórica en torno al concepto formación, formación profesional y formación docente. La revisión de los autores mencionados nos convocó a un análisis más exhaustivo de los mismos.

El segundo aspecto se refiere a la forma en que la autora diseñó un instrumento para indagar sobre las nociones que los docentes de la UNAM tienen sobre su formación y el tercero alude a las características del cuestionario, así como algunos de los objetivos que la autora se planteó cuando inició dicha investigación.

El cuestionario de aplicamos a los formadores-enseñantes no tuvo como objetivo obtener datos o porcentajes, o conocer lo desconocido, sino provocar la reflexión de los formadores—enseñantes sobre su práctica educativa y cuestionar su propia formación, con el fin de despertar en éstos la urgencia de formarse y actualizarse sobre los referentes teóricos y metodológicos que manejan; (Chehaybar: 70)

Dada la amplia gama existente de investigaciones realizadas en los últimos años sobre la tarea docente, para esta investigación se delimitó la búsqueda de textos, tesis y revistas con el fin de revisar aquellas que tuvieran que ver directamente con nuestro tema de análisis, los cuales se clasificaron en dos líneas temáticas. La primera tiene que ver con los conceptos identidad, identidad profesional e identidad docente y la segunda con formación y formación docente.

Para la estructuración del marco teórico de la presente investigación las investigaciones de Dubar, Ferry y Honoré fueron esclarecedoras y ayudaron a ordenar y clasificar los diversos tipos de identidad y de formación en el ámbito académico y docente. Sobre el término *identidad*, el aporte de Claude Dubar ha sido determinante para el análisis de dicho concepto. En lo que a formación se refiere, Honoré y Ferry ayudaron a entender los distintos significados y funciones que desde las instituciones escolares y sociales se atribuye a la formación docente.

En el campo de la investigación aplicada la tesis de José Luis Torres contribuyó con elementos de diseño del instrumento y sus componentes clasificatorios. La tesis de Jennie Brand nos permitió entender las diversas formas identitarias que asume la tarea docente, en este caso, la identidad institucional. La tesis de Eustolia Pisaña nos aportó elementos para diseño de algunos componentes de nuestro cuestionario. La investigación de Victoria Ramírez nos ayudó a analizar y estudiar de una mejor forma el concepto identidad profesional y su relación con la figura docente.

El trabajo de Anita Hirsch contribuyó con los antecedentes de los posgrados en México, así como las estrategias de formación docente. Por su parte, el de Edith Chehaybar aportó en lo referente a la revisión de las propuestas de algunos autores en torno a la formación docente, y sobre la noción que tienen los formadores sobre su formación y su práctica profesional.

TERCERA PARTE:
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO VIII. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

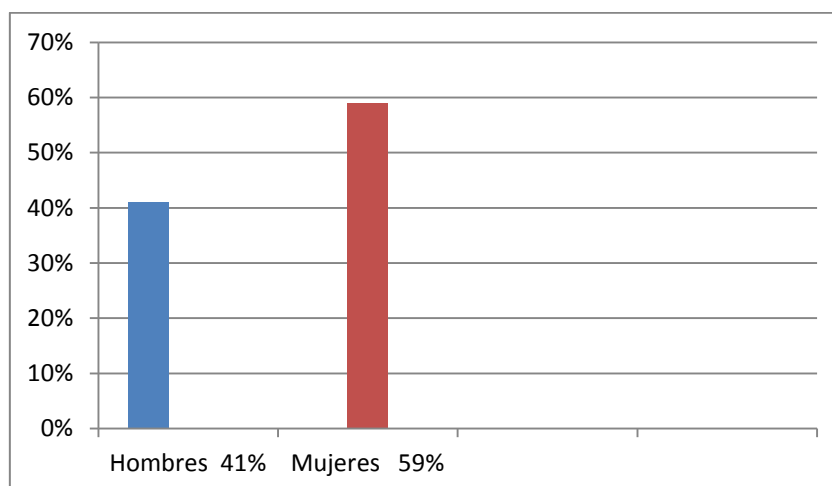
¡Resultados! Bueno, he conseguido un montón de resultados. Conozco ya miles de cosas que no funcionan.

Thomas Alva Edison

Tanto la aplicación del cuestionario a los docentes como el análisis de los resultados fue desde un principio accidentado. El primer contacto no fue difícil y aparentemente accedían de buena gana a responderlos. No obstante, al momento de presentarnos para recogerlos nos daban largas para su entrega o a través de su coordinador lo devolvían sin responder. Quienes más lo hicieron fueron los docentes de las carreras de pedagogía, derecho y diseño gráfico.

Como ya se mencionó el número de docentes que respondió al cuestionario fue de 74, de los cuales el 59% eran mujeres y el 41% varones. El 45% tiene una carga académica menor a 20 horas. El 48% tiene una carga superior a las 20 horas. El 7% no respondió a esta pregunta.

GRÁFICA VIII.1. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR SEXO

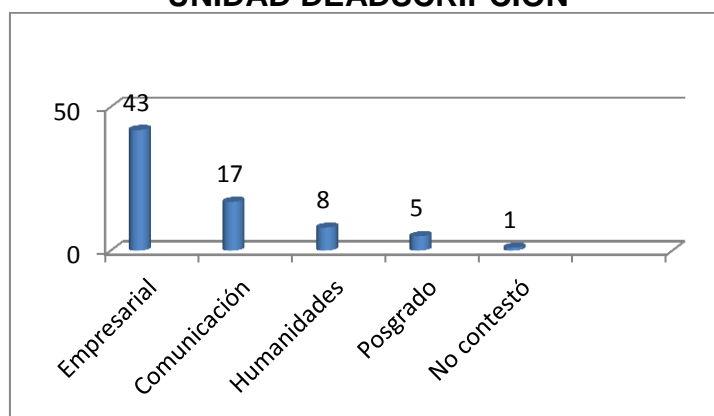


El grupo de edad predominante fue el de los 35 a los 53 años. En el rubro *estado civil*, el 35% de los docentes son casados, el 15% solteros, el 10% separados y el resto se dividió en porcentajes iguales para divorciado, unión libre y viudo. Cabe destacar que el porcentaje de solteros está el segundo lugar debido a que la Universidad Intercontinental tiene en su población docente un número importantes de sacerdotes católicos a quienes se exige el celibato.

El 43% de los docentes entrevistados pertenece al Área Empresarial que es la que más carreras abarca y con la matrícula más grande de la UIC. En total son ocho: Administración Estratégica, Administración Hotelera, Contaduría y Finanzas, Relaciones Comerciales Internacionales, Turismo, Mercadotecnia, Tecnología y Sistemas de Información e Ingeniería Industrial.

El 17% de los profesores que respondió al cuestionario es del Área de la Comunicación a la que pertenecen las carreras de Comunicación, Traducción, Arquitectura y Diseño Gráfico. El Área de Humanidades tiene adscritas las carreras de Pedagogía, Filosofía, Derecho y Teología, la cual cubrió el 8% de la muestra y el Posgrado el 5% que Crítica de la Cultura, cuenta con nueve maestrías en: Administración, Educación, Filosofía y Filosofía del Derecho, Finanzas, Guionismo, Psicoterapia Psicoanalítica y Ortodoncia.

GRÁFICA VIII.2. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR UNIDAD DE ADSCRIPCIÓN



El presente capítulo describe los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a 74 profesores de la Universidad Intercontinental que consta de 25 preguntas. Se presenta con cuatro apartados:

En lo referente a contrato laboral es importante mencionar que hasta antes de la reforma curricular que inició en 2006 y culminó en 2008, existían diversas categorías laborales como docente investigador, técnico docente y gestor académico, con la actividad docente como tarea común. Actualmente, la UIC contrata a sus profesores por horas de impartición de clase. En los escasos casos de docentes contratados por cuarenta horas, se trata de trabajo administrativo estrictamente orientado a

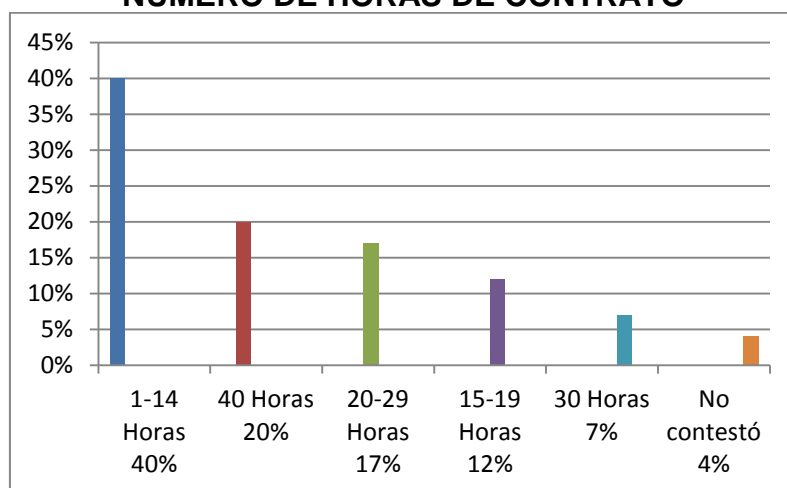
distribuir y organizar horas de clase, tareas de titulación, actividades de difusión cultural, entre otras.

A partir de 2006, en la UIC se dio una serie de cambios drásticos en su estructura curricular y en su base docente. Las razones no comunicadas explícitamente se debieron en una primera etapa a la necesidad de atraer un mayor número de alumnos para sus carreras y había entonces que diseñar una currícula más atractiva hablando de la mercadotecnia educativa. A pesar de que el gremio docente insistió en que el problema no era de carácter curricular sino un asunto de mayor difusión y publicidad de las carreras, las autoridades reestructuraron todo el mapa curricular de sus carreras. La falta de información y la confusión dividieron a los profesores y a partir de entonces, los contratos comenzaron a rescindirse y a rehacerse sin la figura inicial de investigador. Las razones manifiestas eran de tipo financiero.

Hasta 2007 la UIC contó en su planta académica con el perfil de docente de medio tiempo a tiempo completo, así como con el de investigador, aunque en este caso, no excedió las diez horas semanales de contrato. En años anteriores se tenían investigadores de veinte horas. A partir de la reforma curricular de ese año, se suprimió del perfil profesiónográfico la figura del docente-investigador. Las prioridades institucionales se fueron centrando desde entonces en el desarrollo de la docencia para alumnos que demandaban cada vez más carreras de tipo liberal y neoliberal como las pertenecientes al área de negocios y administración, derecho, odontología y comunicación.

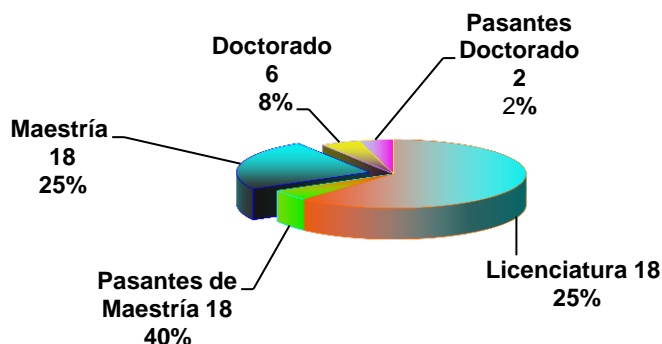
El 40% de los profesores encuestados tiene un contrato menor a las quince horas semanales, el 7% con contrato de 30 horas, el 20% cuenta con contrato de 40 horas semanales, el 17% entre 20 y 29, el 12% entre 15 y 19 horas y el 4% de los profesores no respondió a esta pregunta.

GRÁFICA VIII.3. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN NÚMERO DE HORAS DE CONTRATO



VIII.1 Perfil de estudios de los docentes

Sumando el número de profesores con licenciatura y el de pasantes de maestría hace un total del 65%. Esto significa que existe una cifra importante de docentes cuya formación se muestra inconclusa.



En el rubro de conocimiento de lenguas extranjeras, el 100% de los profesores maneja el inglés en diferentes grados. El 16% maneja dos lenguas, el 11% tres lenguas ó más y el 3% no respondió.

VIII.2 Desarrollo de la actividad docente

En este apartado se incluyeron cinco preguntas abiertas y dos cerradas orientadas a indagar las formas en que los profesores llevan a cabo la práctica docente. La primera y séptima pregunta son cerradas y las cinco restantes son abiertas. A la

primera pregunta de este apartado y número diez del cuestionario los profesores respondieron de la siguiente manera:

CUADRO VIII.1. FORMAS EN QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN DE SUS ALUMNOS EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS

	No. docentes	%
Motivándolos y dándoles puntos extras en sus calificaciones	24	32
Difundiendo eventos académicos en clase	23	31
Con trabajo en clase y ejercicios de investigación	21	29
No la promueve por diversas razones	3	4
No contestó	3	4
TOTAL	74	100%

Con respecto a las respuestas de la pregunta número 11 del cuestionario: ¿Cómo promueve la participación de sus alumnos en actividades académicas (concursos, exposiciones, elaboración de artículos para revistas o periódicos escolares)? Se clasificaron en seis categorías por orden de frecuencia. Consideramos pertinente ilustrar los rubros clasificados de respuestas con ejemplos de las más frecuentes, así como la escuela o unidad académica a la que pertenecen.

Pregunta No. 11 ¿Cómo promueve usted la participación de sus alumnos en actividades académicas?

1) Motivándolos y dándoles puntos extras en sus calificaciones (32%).

“Motivándolos a través de una competencia sana mediante las experiencias escolares.” Docente del área de diseño.

“La asignatura es un taller de participación diaria. Por lo general sólo los motivo para su participación en eventos internos de la escuela”. Docente de Traducción

“Les digo el beneficio personal de participar y principalmente donar un beneficio académico como un punto en algún parcial”. Docente del área de humanidades.

“Primero despierto el interés por la temática de la actividad y la importancia de realizarlos y finalmente les doy un porcentaje de calificación por participar”. Docente del área de negocios

2) Difundiendo eventos académicos en clase (31%).

“Dentro de las materias de las licenciaturas en Administración Hotelera y Turismo los alumnos deben cubrir cierto número de horas prácticas, ya sea en la participación de actividades dentro de empresas del sector turístico, como en la participación de concursos, eventos, conferencias, congresos. Por lo que siempre se les mantiene informados de las actividades extracurriculares relacionadas con las materias que están cursando”. Docente del área empresarial.

“Toda la información que me llega de congresos, conferencias cursos, etc., se las hago llegar a los alumnos del área del posgrado, vía internet. Por otro lado, cuento con el nombre de cada uno de ellos donde les dejo información”. Docente del área de posgrado.

3) Con trabajo en clase y ejercicios de investigación (29%).

“Promuevo la participación de mis alumnos en actividades académicas a través de trabajos de investigación, diferentes lecturas, exposiciones individuales y la elaboración de algún proyecto que tenga que ver con la asignatura”. Docente del área empresarial y de negocios.

4) No lo promueve por diversas razones (4%).

“No tengo ese rol.” Docente del área de negocios

“No lo promuevo pues no hay concursos para traductores en la universidad. En semestres anteriores, cuando había un concurso interno de traducción sí se promovía la participación del alumno”. Docente de traducción.

De la pregunta número 12: ¿Cómo contribuye para que sus alumnos desarrollen su capacidad crítica y creativa en las actividades de aprendizaje?, se obtuvieron respuestas las cuales fueron clasificadas en seis categorías.

CUADRO VIII.2. FORMAS EN QUE CONTRIBUYE A QUE SUS ALUMNOS DESARROLLEN CAPACIDAD CRÍTICA Y CREATIVA EN SUS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

	No. docentes	%
Analizando problemas, contextos reales y casos prácticos	21	28
Incentivando la participación activa del grupo en clase y su exposición de lecturas	15	20
Promoviendo el debate y la libre expresión y argumentación de los alumnos	15	20
Con la lectura y análisis de textos y artículos de revistas	11	15
Desarrollando tareas de evaluación grupal	7	9
Desarrollando tareas de investigación sobre diversos problemas de interés	5	8
TOTAL	74	100%

1). Analizando problemas, contextos reales y casos prácticos (28%).

“Deben preparar y exponer trabajos prácticos de casos reales relativos al curso, así como exponer un tema ante todos sus compañeros asignado desde el inicio del mismo. Docente de arquitectura

2). Incentivando la participación activa del grupo en clase y su exposición de lecturas (20%).

”A través de trabajos que se preparan para la clase: mapas conceptuales, análisis y síntesis de lecturas, presentación y exposición de trabajos, sugerencias y comentarios de temas expuestos.” Docente del área de humanidades

3). Promoviendo el debate y la libre expresión y argumentación de los alumnos (20%).

“Mediante el debate y mesas redondas que den espacio y lugar para que expresen sus inquietudes”. Docente del área de negocios

4). Con la lectura y análisis de textos y artículos de revistas (15%).

“Desarrollando dinámicas que les provoquen habilidades de análisis y crítica mediante la lectura de análisis relacionados con los temas, los cuales son discutidos en clase. Docente del área empresarial.

5). Desarrollando tareas de evaluación grupal (9%).

“A través de representar sus procesos completos y valorar sus alcances y limitaciones, en prácticas de evaluación grupal, que favorezcan la retroalimentación, por medio de lecturas asignadas”.

Docente de diseño gráfico

6). Desarrollando tareas de investigación sobre diversos problemas de interés (8%).

“Promuevo el análisis, la evaluación y la crítica de los temas que se derivan del programa de la materia, a través de opiniones vertidas por los alumnos durante la clase con la previa investigación de alguno de los temas o a través del estudio o análisis de casos y sus resultados.”

Docente de arquitectura

Con la pregunta 13: ¿Qué sistemas y actividades utiliza para evaluar el aprendizaje de sus alumnos? Las respuestas se ordenaron de la siguiente manera:

CUADRO VIII.3. ACTIVIDADES UTILIZADAS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE

	No. docentes	%
Examen escrito y oral	45	60
Trabajos escritos y ensayos	23	31
Exposición de lecturas en clase	6	9
	74	100

A la pregunta 14: ¿Cómo evaluaría su propio desempeño como profesor(a) universitario(a)?, las respuestas se clasificaron así:

CUADRO VIII.4. EVALUACIÓN DE SU PROPIO DESEMPEÑO COMO PROFESOR(A) UNIVERSITARIO

	No. docentes	%
Muy bueno, excelente, muy comprometido, muy responsable	52	70
Bueno, satisfactorio	11	15
Regular, con falta de control del grupo	11	15
	74	100

1.- Por nivel de frecuencia, la respuesta más recurrente (70%) fue: excelente, muy bueno, muy comprometido o muy responsable. Citamos aquí algunos ejemplos de las respuestas de los docentes en este rubro.

“Mi desempeño ha sido muy satisfactorio, cumplo con objetivos planteados y el alumno lo reconoce”. Docente de negocios

“Mi trabajo es honesto en relación a mi conocimiento y la manera de compartirlo; comprometido con mi escuela y con los programas institucionales; disfruto de mi práctica docente”. Docente de diseño gráfico

“Me considero creativo, responsable y muy buen animador para que el estudiante se tome en serio como estudiante. Trato de hacerlo responsable de su proceso y yo me ubico como su auxiliar en ese proceso”. Docente del área de humanidades

“Sin falsa modestia, soy una persona que prepara sus clases, busca constantemente material nuevo y tengo una excelente relación con mis alumnos. Creo en el aprendizaje significativo que puede ser incorporado a la vida diaria y a su desempeño como futuros profesionistas”. Docente de comunicación

2.- El segundo nivel (20%) fue: bueno y satisfactorio.

“Bueno, de acuerdo a las evaluaciones y comentarios, pero siempre esperando mejorar”. Docente de derecho

“Lo considero bueno, pero siempre tengo la sensación de que me faltó tiempo para profundizar más en el curso o para hacer más retroalimentación de los trabajos a los estudiantes”. Docente de pedagogía

3.- El tercero más respondido (10%) fue: regular, con falta de control del grupo.

“No es malo pero podría ser mejor”. Docente de pedagogía

“Considero que me falta control del grupo, asertividad, estrategias para promover trabajo en equipo y corresponsabilidad en el aprendizaje”. Docente de negocios

De la pregunta 15; ¿Cuáles han sido los principales problemas con los que se ha enfrentado en el aula para que sus alumnos logren el aprendizaje?, las respuestas más frecuentes fueron:

CUADRO VIII.5. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTA EN EL AULA

	No. docentes	%
Bajo nivel académico, falta de preparación y desinterés por el estudio	57	77
Falta de respeto, problemas de actitud e indisciplina	12	16
Poca atención en la clase, con el uso de distractores como el celular y Laptop	3	4
Sobreprotección de las autoridades académicas y clientelismo de la universidad	2	3
	74	100

La última pregunta de este apartado, y número 16 del cuestionario, se estructuró en una columna con dos opciones. En un principio se formuló de manera abierta con la intención de explorar sobre las áreas de conocimiento que los docentes identificaban como débiles en su formación profesional. No obstante, la clasificación y análisis de las respuestas resultaba complicada debido a la amplia cantidad de las mismas, por lo que se reelaboraron dentro de una lista con el siguiente formato. Los porcentajes que se insertan en el cuadro corresponden a la frecuencia con que los docentes identificaron la necesidad de formarse o el nivel de dominio de las tareas señaladas.

De la siguiente relación, por favor marque con una cruz lo que considere, necesita desarrollar en su actividad docente, así como lo que usted ya domina.

	Necesito aprender Más	Ya lo domino
1. Poseer un marco teórico conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación.	50%	50%
2. Integrar la asignatura que imparte y su función como docente a un currículo y al contexto social en el que se desarrolla.	5%	95%
3. Desempeñar actividades de investigación e innovación.	60%	40%
4. Diseñar programas de materia justificando c/u de sus contenidos	10%	90%
5. Planear las actividades de enseñanza y de aprendizaje.	40%	60%
6. Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje.	40%	60%
7. Diseñar estrategias de motivación	30%	70%
8. Organizar el trabajo en grupos en situaciones de cooperación.	0%	100%
9. Evaluar los aprendizajes de sus alumnos.	30%	70%
10. Brindar asesorías y tutorías.	70%	30%

VIII. 3 Necesidades de formación docente

Este apartado tiene una columna con once necesidades de formación y con tres respuestas: definitivamente sí, parcialmente y no, de las cuales los docentes podían escoger una. Para analizarlas se le dio a la primera el valor de 60%, a la segunda del 30% y a la tercera del 10%. A continuación presentamos las preguntas y los porcentajes de las respuestas.

Marque con una X los conocimientos que usted considera que necesita para un mejor ejercicio docente

1.- Necesita ampliar sus conocimientos sobre educación superior local, regional, nacional y mundial.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
23%	62%	15%

2.- Necesita conocimientos sobre psicología educativa.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
35%	43%	22%

3.- Necesita conocimientos sobre desarrollo curricular.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
27%	50%	23%

4.- Necesita conocimientos para desarrollar en sus alumnos actividades de investigación.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
21%	41%	17%

5.- Necesita conocimientos para elaborar trabajos escritos (ensayos, artículos, manuales, etcétera).

Definitivamente sí	Parcialmente	No
13%	35%	52%

6.- Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para planear la clase.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
10%	29%	61%

7.- Necesita conocimientos para desarrollar habilidades del pensamiento en sus alumnos.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
12%	48%	34%

8.- Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para desarrollar estrategias didácticas creativas.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
18%	52%	30%

9.- Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
11%	34%	55%

10.- Necesita conocimientos para manejar correctamente el Programa Operativo.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
10%	22%	68%

11.- Necesita conocimientos para vincular los Principios Rectores de la UIC con los contenidos de la asignatura que imparte.

Definitivamente sí	Parcialmente	No
12%	27%	61%

VIII. 4 Visiones del quehacer docente

Este apartado se compone de ocho preguntas orientadas a indagar sobre las percepciones y significados de los profesores sobre su tarea docente, su formación y la relación con la universidad.

Para la primera pregunta de este apartado: ¿Por qué eligió usted trabajar como docente?, las respuestas se clasificaron de la siguiente manera. Los conceptos más repetidos por los profesores fueron:

CUADRO VIII.6. ¿POR QUÉ ELIGIÓ TRABAJAR COMO DOCENTE?

	No. docentes	%
Por vocación, amor a la docencia, por el gusto por formar a los alumnos.	42	57
Para mantenerse actualizado, para formarse académica y profesionalmente.	20	27
Por situaciones azarosas y por falta de otras opciones.	9	12
No contestó.	3	4
	74	100

Para la segunda pregunta de este apartado, ¿Qué aspectos de su quehacer docente le gustan más y por qué?, los profesores respondieron que la relación y el contacto con los alumnos, era una de sus mayores satisfacciones, despertando su interés y actitud comprometida con su formación, contribuyendo con su educación. La segunda respuesta más frecuente fue mantenerse actualizados. En la primera variable el porcentaje de respuestas cubrió el 90% y el 10% para la segunda.

CUADRO VIII.7. ¿QUÉ ASPECTOS DE SU QUEHACER DOCENTE LE GUSTAN MÁS?

	No. docentes	%
El contacto con los alumnos; el tener la oportunidad de formarlos; el contribuir con su educación	66	90
El mantenerse actualizado; el tener que estar actualizado y formado para poder enseñar	8	10
	74	100

A la tercera pregunta del presente apartado ¿Qué aspectos de su quehacer docente le disgustan más y por qué? Los docentes destacaron en el orden siguiente:

CUADRO VIII.8. ¿QUÉ ASPECTOS DE SU QUEHACER DOCENTE LE DISGUSTAN MÁS?

	No. docentes	%
1. Falta de apoyo institucional a la labor docente	44	60
2. La Indiferencia y falta de compromiso de los alumnos con sus estudios	16	22
3. Las diversas tareas docentes que se tienen al mismo tiempo: evaluar, enseñar, asesorar	14	18
	74	100

En las respuestas sobre los aspectos que menos gustan del trabajo docente redundó la falta de apoyo de la institución al ejercicio en el aula, a la falta de materiales y recursos didácticos, así como a la falta de reconocimiento de la universidad a sus tareas. El 60% de los docentes reiteraron dichas afirmaciones.

1. La falta de apoyo institucional a la labor docente (60%)

“La falta de aprecio o valoración por parte de las áreas administrativas del trabajo docente (no todo es cuantitativo). Un ejemplo: se diseñaron los nuevos laboratorios de computación, sin aire acondicionado por ejemplo, sin consultar a los profesores. Los alumnos expresan comentarios negativos al respecto y a la mala atención de los empleados administrativos. ¿Dónde quedan los principios rectores en ese caso? ¿No le apostamos a la alta calidad académica? Docente de diseño gráfico

“Las complicaciones propuestas por la universidad dificultan el trabajo. El nuevo esquema de trabajo no me parece eficaz. El postmodernismo institucional que imposibilita un dinamismo de reflexión teológica. Docente de teología

“Me disgusta el que no se tome en cuenta el trabajo que hacemos fuera del salón de clase que es mucho más que el que se realiza dentro del mismo. Docente de pedagogía

2. La Indiferencia y falta de compromiso de los alumnos con sus estudios

(22%)

“Me disgusta que los alumnos se muestren apáticos, y por más que me esfuerzo es difícil hacer que se involucren con el estudio. Docente de administración

“Me contraría el malentendido de algunos alumnos –cada vez más– sobre la formación universitaria y su papel como “clientes” de una institución. No se promueve el respeto hacia el docente y la conciencia sobre su participación en su propia formación como responsabilidad compartida. Docente del área de posgrado

“Me disgusta la indisciplina y la indiferencia de los alumnos hacia la clase porque impiden de manera importante el logro de los aprendizajes planeados. Docente de derecho

“Me molesta la falta de disposición de los estudiantes por aprender y sus actitudes negativas debido a que esto no permite que avance el resto del grupo. Docente de pedagogía

3. Las diversas tareas docentes que se tienen al mismo tiempo: evaluar, enseñar, asesorar. (18%)

“Del trabajo docente me disgusta no contar con tiempo para lograr trabajar aspectos que quedan simplemente revisados pero sin retroalimentación. Son muchas las tareas que realizamos, además de evaluar exámenes que es una tarea tediosa y cansada. Docente de derecho

“Me disgusta que, además de preparar clases, monitorear y tutorear a los alumnos, tenga que evaluar porque con la misma facilidad pongo las máximas calificaciones y las que no, llegan a mínimas. Pero todas las evaluaciones son subjetivas. Docente de filosofía

A la pregunta número cuatro: ¿Qué importancia tiene para usted la formación docente? el 88% de los profesores respondió estableciendo una relación estrecha y directa de la formación con la actividad docente, identificando la mejora del trabajo en el aula con la formación y actualización que reciben. El 12% restante reconoció el valor de la formación pero expresada de manera general y ambigua.

CUADRO VIII.9. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARTA USTED LA FORMACIÓN DOCENTE?

	<i>No. docentes</i>	<i>%</i>
Muy importante; es parte del ejercicio docente; contribuye a la actualización docente	65	87
Es más importante la vocación; no es tan relevante; de eso no depende un buen ejercicio docente.	7	10
No contestó	2	3
	74	100

“La formación es decisiva si uno busca superarse y transmitir este sentimiento a los muchachos. Se trata de un maestro planeando resultados en alumnos bien preparados. Docente de administración

“La formación es necesaria ya que la mayoría de los docentes a nivel licenciatura somos profesionistas y no estudiamos para la docencia. Docente de negocios

“La formación docente es fundamental. Si no hay un continuo crecimiento y actualización cae uno fácilmente en el peligro de ofrecer orientaciones anacrónicas y hasta riesgosas. Puede uno ofrecer buenas cosas pero mal mediadas. Docente de filosofía

“Me parece básico y sumamente necesario que los maestros tengan habilidades pedagógicas para impartir la materia pues no basta saber el contenido. Si no se sabe transmitir, el conocimiento del maestro no es suficiente. Para eso sirve la formación docente. Docente de comunicación

“Ninguna, yo creo que el conocimiento es independiente de la habilidad docente. Docente de Derecho

A la quinta pregunta de este apartado y número 21 del cuestionario: ¿Qué relación establece usted entre los estudios de postgrado y el ejercicio docente?, los profesores respondieron de la siguiente manera: el 85% señaló que es importante y necesaria la formación que da el posgrado para un mejor ejercicio de la actividad docente.

CUADRO VIII.10. ¿QUÉ RELACIÓN ESTABLECE USTED ENTRE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO Y EL EJERCICIO DOCENTE?

	No. docentes	%
Son muy importantes y necesarios	64	86
Son importantes pero no necesarios	6	8
No son necesarios; no hay relación	4	6
	74	100

“Con estudios de posgrado ofreces al alumno mejores métodos y un verdadero sentido crítico de las cosas. Además, como profesor te abre otras posibilidades de enseñanza porque se requiere la especialización en todos los ramos de la carrera profesional y docente. Docente de comunicación

“Es altamente recomendable la permanente actualización y ampliación del conocimiento mediante la realización de estudios de postgrado para diversificar y mejorar el ejercicio docente. Docente del área empresarial

“Existe una relación estrecha ya que los estudios de postgrado permiten un conocimiento más profundo y habilitan para el trabajo docente. Docente de arquitectura

“Los estudios de postgrado son la base de la labor docente. Docente de pedagogía

El 8% identificó además el postgrado como mediador para formar docentes investigadores, destacando el valor de la investigación para enseñar a los alumnos a realizarla.

“El postgrado nos proporciona herramientas de investigación y un conocimiento más profundo de diferentes áreas con lo que se enriquece el ejercicio docente. Docente del área empresarial

“Con el postgrado se aprende a investigar y se promueve la investigación. Docente de derecho

“Los estudios de postgrado tienen sus metas definidas. En el caso de las maestrías se trata de formar profesionales en el ámbito docente, aunque también hay maestrías profesionalizantes. En el caso de un doctorado su fin es formar investigadores. Ambas metas, formación como maestro y formación como investigador, son necesarias para el ejercicio docente, pues realizamos docencia y en ocasiones investigación, teniendo como base sólo nuestra práctica experiencial. Docente de posgrado

El 6% restante destacó que no hay una relación entre dichos conceptos.

“Los estudios de posgrado amplían los conocimientos sobre una especialidad, pero creo que no son estrictamente necesarios para la docencia, siempre y cuando se mantenga el docente estudiando, preparándose y actualizándose constantemente, sobre todo si se mantiene activo en su actividad profesional. Docente de turismo

“El postgrado y la docencia no tienen ninguna relación de total necesidad; es decir, creo que hay profesores que sin estudios del postgrado han adquirido la habilidad que sólo la experiencia puede reportar, sobre todo, cuando se trata de ciertas asignaturas. Docente de comunicación

A la sexta pregunta de este apartado y número 22 del cuestionario, ¿Qué funciones y tareas debe cumplir un docente universitario en su trabajo académico?, los profesores respondieron así:

CUADRO VIII.11. ¿QUÉ FUNCIONES Y TAREAS DEBE CUMPLIR UN DOCENTE UNIVERSITARIO?

	No. docentes	%
Preparar clases, diseñar programas de materia, evaluar, asesorar, fomentar trabajo colaborativo	61	83
Dar clases, diseñar programas y realizar trabajo de investigación	13	17
	74	100

De la pregunta número 23 y séptima de este apartado: ¿Con qué frecuencia se reúne usted con otros docentes de su Unidad Académica y qué temas se abordan? se derivaron cuatro categorías de respuestas.

CUADRO VIII.12. FRECUENCIA CON LA QUE SE REÚNE CON OTROS DOCENTES DE SU UNIDAD ACADÉMICA.

	No. docentes	%
Poco: una ó dos veces por semestre	34	46
Siempre: una ó dos veces por semana	16	22
Nunca	15	21
Frecuentemente: una ó dos veces por mes	9	11
TOTAL	74	100

“Diario y en el ámbito académico se abordan temas inherentes al trabajo cotidiano en las aulas. Docente de negocios

“Una vez al mes y se aborda la calendarización del ciclo escolar, la programación de algunos eventos y fechas de evaluaciones. Docente de arquitectura

“Pocas veces, generalmente hay juntas de inicio de semestre donde se abordan asuntos de administración escolar. Docente de pedagogía

“Una vez al semestre y sólo si es posible hay reuniones intersemestrales pero eso es muy de vez en cuando. Docente de posgrado

“Ya no hay reuniones porque hay temor en los profesores de ser acusados como conspiradores del trabajo interno. Docente del área empresarial

“Ja, ja, no me diga que hay quien se junta para abordar temas educativos. Docente de negocios

“En este semestre desgraciadamente no hubo oportunidad de hacer reuniones, pero anteriormente, cada mes ó dos meses nos reuníamos. Docente de filosofía

De la pregunta número 24 del cuestionario, ¿Qué valor y significados tiene para usted el trabajo docente?, analizamos el uso de algunos conceptos con el propósito de agruparlos por frecuencia o sinónimos de los mismos.

CUADRO VIII.13. ¿QUÉ VALOR Y SIGNIFICADOS TIENE PARA USTED EL TRABAJO DOCENTE?

	No. docentes	%
Es muy importante formar a otros; implica responsabilidad de formar a otros; El valor de formar a otros con valores	52	70
Permite que el docente se siga formando; significa reconocimiento social e institucional	12	16
Se contribuye al desarrollo social, institucional y del país	10	14
TOTAL		100

La respuesta más recurrente (70%) destaca la importancia y valor de formar a otros sujetos, destacando la responsabilidad que ello significa a través de valores como el respeto, la humildad, el compromiso y la honradez.

“Para mí es un compromiso muy importante porque estamos formando a los profesionistas del futuro. Docente de turismo

“Se trata de una labor digna que requiere ética, compromiso, respeto, humildad, apertura y criterio. Docente de negocios

“La docencia significa muchísima responsabilidad y ética con mis alumnos. Docente de filosofía

“Es importante para que el alumno mejore, para intentar que los estudiantes sean mejores personas y los profesores también. Docente de traducción

La segunda respuesta plasmada por los profesores (16%) destaca el valor de la autoformación que da la docencia, así como el reconocimiento social e institucional.

“Le doy un valor significativo en mi vida personal y profesional. Es mi trabajo y procuro hacerlo bien, además de que me aporta nuevos conocimientos y una constante actualización. Docente de negocios

“Es muy importante porque estimula mi trabajo profesional y mi superación académica y me da reconocimiento social. Docente de posgrado

La tercera respuesta (14%) alude al valor de contribuir con la institución, con la sociedad y con el país con el trabajo docente.

“Es muy importante para la universidad y la vida del país. Docente de diseño gráfico

“Es una parte fundamental para el desarrollo de un país. Docente de derecho

La última pregunta del cuestionario es: ¿Para usted, qué contenidos de formación docente debe brindarle la UIC?

CUADRO VIII.14. ¿QUÉ CONTENIDOS DE FORMACIÓN DOCENTE DEBE BRINDARLE LA UIC?

	No. docentes	%
Estrategias de enseñanza, diseño y evaluación de programas, psicología educativa, manejo de conflictos en el aula	55	74
Apoyo institucional financiero y académico para cursar el postgrado	9	12
Se contribuye al desarrollo social, institucional y del país	10	14
TOTAL	74	100

En relación con la UIC, los profesores plantearon la necesidad de recibir cursos y tutorías en temas como: técnicas y estrategias de enseñanza, diseño y evaluación de programas, psicología educativa, psicología del estudiante, manejo de conflictos en el aula. El 92% de los profesores dio estas respuestas.

El 8% planteó la necesidad de recibir apoyo institucional financiero y académico para cursar postgrados que beneficien a la docencia y a mediano plazo a la institución.

En relación con los contenidos de formación que deben buscar por sí mismos, los docentes destacaron los aspectos relacionados con la actualización en el campo de sus disciplinas profesionales.

En este capítulo hemos descrito los resultados encontrados en los cuestionarios a partir de respuestas cuantificadas, en el caso de las preguntas cerradas, y de respuestas agrupadas por nivel de frecuencia conceptual, en el caso de las preguntas abiertas. Es decir que, para identificar afirmaciones, visiones u opiniones en que coincidieran los profesores, nos dimos a la tarea de asociar expresiones que significaran lo mismo en torno a respuestas determinadas. La descripción de los resultados nos permitió apreciar con claridad las principales tendencias en torno a los rubros abordados en el cuestionario, las cuales hemos cuantificado. En el siguiente capítulo, basándonos en los resultados numéricos de éste, haremos un análisis de dichas tendencias, relacionándolo con algunas reflexiones sobre lo que hemos considerado como hallazgos significativos.

CAPÍTULO IX. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La ciencia es incapaz de resolver los últimos misterios de la naturaleza, porque en el último análisis, nosotros mismos somos parte de la naturaleza y, por eso, también parte del misterio que tratamos de resolver.

Max Planck

El análisis de los datos obtenidos del cuestionario se hace desde una perspectiva descriptiva y con una aproximación a los significados y valores que los profesores asignan a la formación, así como su relación con la tarea docente.

El análisis de los datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en que fueron recogidos. (Taylor y Bogdan, 2009: 159)

En este capítulo se presenta un panorama sobre las concepciones de los docentes de la UIC sobre la formación. La intención es establecer una relación entre las expectativas que han establecido en torno a este tema y las formas en que se visualizan y conciben a sí mismos como profesionales de la enseñanza universitaria.

El cuestionario se diseñó con una doble intencionalidad, por un lado, la de indagar sobre las formas en que los docentes conciben la tarea de enseñar, las percepciones que tienen de sí mismos y de la formación, entre otros temas y por el otro, la utilizar estratégicamente las preguntas como herramienta reflexiva y formativa sobre el acto de enseñar. Las preguntas entonces, llevarían a los docentes a respondernos y a responderse a sí mismos sobre cómo enseñan, cómo planean sus clases, cómo se forman para ello.

Enseñar como fin para formarse para la enseñanza de estudiantes universitarios es una acción no asumida de manera abierta por los profesores encuestados pero sí manifiesta de maneras más sutiles y ocultas. La formación docente como rasgo identitario del maestro universitario es el tema central de esta investigación. De los trabajos revisados no encontramos hasta ahora ninguna investigación que aborde el tema sobre los docentes de la Universidad Intercontinental. Los datos de las investigaciones encontradas que aluden a la misma, señalan únicamente algunos

rasgos históricos de su fundación, así como de la estructura curricular de una de sus carreras.

El análisis de los datos comprendió todos aquellos procedimientos requeridos para evaluar e interpretar la información recopilada. Desde el punto de vista cualitativo, se procedió a determinar cuál ha sido el significado que los docentes asignan a la formación. Los profesores aprovecharon el espacio de comunicación para relacionar la formación docente con problemáticas tales como disciplina, resolución de conflictos en el aula, misión docente cada día más demandante por la institución, evaluación, indisciplina y sus condiciones de trabajo. Hemos agrupado estas temáticas en preguntas que buscan contestar a la interrogante fundamental de esta investigación: ¿Qué importancia y significado atribuyen los profesores a la formación docente actual?

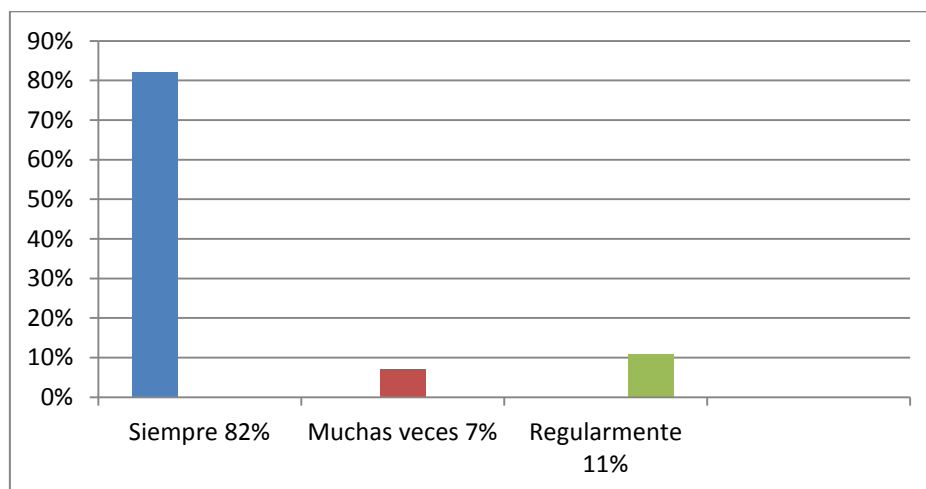
En ningún momento se pidió explícitamente a los profesores que definieran qué es la formación docente, con el fin de que no elaboraran un discurso o reflexión de carácter teórico que pudiera resultar inconsistente o inconexo con su experiencia en el aula. Por consiguiente, lo que se presenta a continuación constituye una interpretación del discurso de los profesores sobre sus experiencias y percepciones de la formación y del quehacer docente.

La información se analiza relacionando las variables con los conceptos derivados de cada apartado del cuestionario. El primer apartado describe el desarrollo de la actividad docente. El segundo, las necesidades de formación docente y el tercero las percepciones de la tarea docente y su relación con la formación docente.

IX.1 Análisis de las categorías derivadas del desarrollo de la actividad docente

En este apartado establecemos algunas categorías relacionadas con las formas y estilos en que los docentes realizan su trabajo en el aula. En la primera de las siete preguntas sobre el desarrollo de la actividad docente, la mayoría de los profesores (82%), afirma que al inicio del curso siempre da a conocer la relación de la asignatura que imparte con el plan de estudios de la carrera, dejando ver con ello una familiaridad con el plan curricular y sus contenidos.

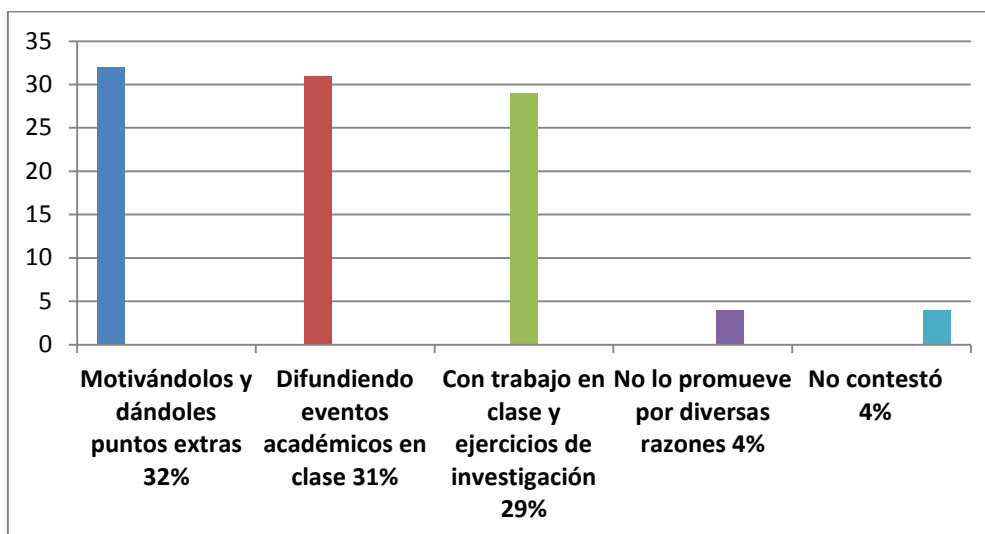
GRÁFICA IX.1. ¿LES DA A CONOCER A SUS ALUMNOS LA RELACIÓN DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTE CON EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA?



La intención con esta pregunta fue indagar sobre los usos que hacen del programa operativo de la asignatura que imparten. Cada docente destaca como cualidad de su trabajo en el aula, el vínculo que entablen entre los contenidos de enseñanza con la realidad social que rodea al alumno. Sin embargo, no lo hace de manera explícita y clara y se refiere a la *realidad social* como aquello que está afuera de la escuela sin un plano concreto de acción del alumno, como si los otros docentes no lo hicieran así o lo hacen hacia el aula y sólo dentro de ella. Al insistir en el vínculo de los contenidos de su materia con la realidad social, los profesores plantean como valor destacado de su trabajo en clase, el carácter práctico de lo que enseñan.

La promoción de actividades académicas entre los alumnos es entendida por los profesores de manera dividida. Mientras que el 31% entiende a la promoción como la difusión de eventos académicos fuera del aula, en todos los espacios del campus universitario e incluso fuera de él, el 61% las circunscribe sólo en el salón de clase y la traduce en tareas propias del trabajo cotidiano y tradicional del docente como trabajo en clase y puntos extras.

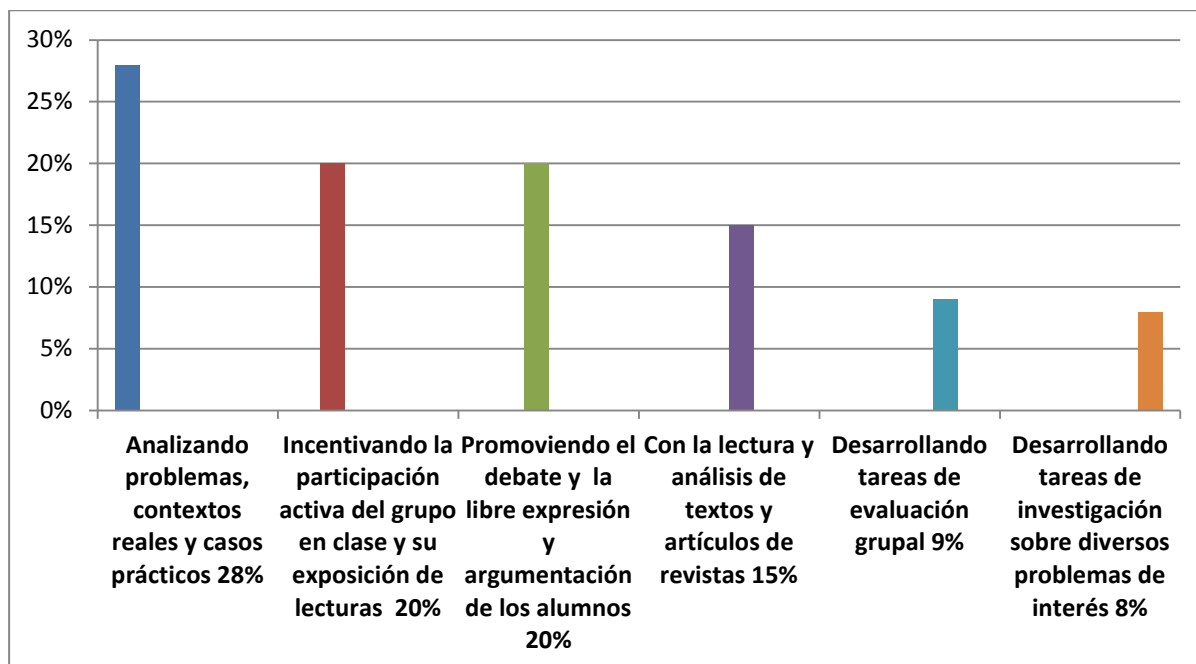
GRÁFICA IX.2. FORMAS EN QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN DE SUS ALUMNOS EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS



Los docentes desvinculan al alumno y al salón de clases de la institución académica proyectando un trabajo en solitario. La promoción no es entendida como la relación con las actividades de los otros en otras áreas de conocimiento y de esparcimiento sino sólo la de sí mismos. El primer grupo de profesores entiende la participación de sus alumnos en eventos académicos no sin antes difundirlos por su parte en el aula. En cambio, un porcentaje superior entiende a la promoción como motivación a los estudiantes para el trabajo propio en clase, con premios para promover o hacer posible dicha participación.

En la siguiente pregunta este apartado del cuestionario se formuló de manera abierta: *¿Cómo contribuye para que sus alumnos desarrollen su capacidad crítica y creativa en las actividades de aprendizaje?* Las formas en que los docentes contribuyen al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de sus alumnos se clasificaron en seis categorías según las ideas y conceptos vertidos en sus respuestas, cinco de las cuales redundan nuevamente en destacar el valor del trabajo grupal en clase, a través de debates, análisis de textos y análisis de casos prácticos.

GRÁFICA IX.3. FORMAS EN QUE CONTRIBUYE A QUE SUS ALUMNOS DESARROLLEN UNA CAPACIDAD CRÍTICA Y CREATIVA EN SUAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE



La categoría con porcentaje más bajo de respuestas, el 8%, se refiere al desarrollo de trabajo de investigación dentro y fuera del aula, destacando así la importancia de enseñar al alumno a investigar en áreas relevantes del conocimiento disciplinario. En esta respuesta, los docentes mostraron una tendencia hacia formas tradicionales de enseñanza distantes de proponer o sugerir tareas alusivas a la formación autodidáctica propia y de sus alumnos que se pudiese manifestar en la destreza y creatividad de actividades reflexivas y analíticas en el aula. Nos referimos a aquellas que facilitan el aprendizaje tales como: planteamiento y resolución de problemas, trabajo creativo en el aula, pensamiento crítico, selección reflexiva de contenidos, etc. Lo más recurrente fue: resolución de casos prácticos, análisis de problemas reales en *contextos reales*, así como el debate y la exposición de lecturas en clase. No obstante, destaca la comunicación interactiva en el aula y la mediación docente derivado de los cursos y seminarios de formación que la UIC implementó a partir de 2002 para toda su planta docente, así como un diplomado en enseñanza con énfasis en estrategias de mediación en el aula y diseño curricular. Sin embargo, el desarrollo de tareas de investigación se muestra débil y limitado, por una parte porque los docentes no han sido formados para investigar y promover tareas de

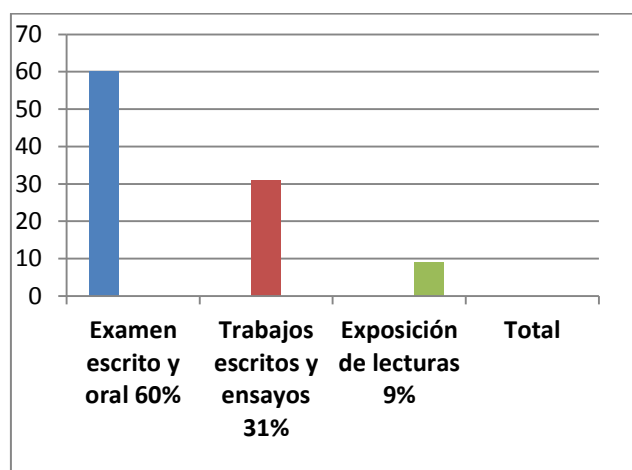
investigación, y por la otra, por el perfil dentro de la institución. En la mayoría de los casos, como destacamos anteriormente, son profesores de asignatura que conglomeran horas de trabajo, algunas veces hasta treinta semanales, únicamente de enseñanza. No son investigadores, no saben investigar, no saben enseñar a investigar y, aunque destacan el valor de la investigación, no la traducen en el acto de enseñar y aprender.

Resultó fácil entender entonces que la falta de incentivos a la investigación se viera reflejada en el fomento a las tareas de investigación en el aula.

En consecuencia, las acciones explícitas de los docentes, como expertos en educación y como profesionales, se basan, a menudo, en un saber implícito, no enunciado, sobre la naturaleza de la práctica en un entorno determinado (Polanyi, 1967). Es más, no todos utilizan de forma consistente las prácticas que reflejan directamente sus creencias (Duffy 1997) y aún disponemos de pocas pruebas empíricas relativas a la forma de evaluar sus planes y logros, revisándolos así para el futuro. (Day, 2005:41)

En lo referente a las formas de evaluación del aprendizaje que los docentes hacen del alumno, encontramos un énfasis en los estilos tradicionales. El 60% recurre a exámenes escritos y orales, el 30% a exposición en clase y el 30% a trabajos escritos.

GRÁFICA IX.4. FORMAS DE EVALUACIÓN MÁS FRECUENTES EN EL AULA



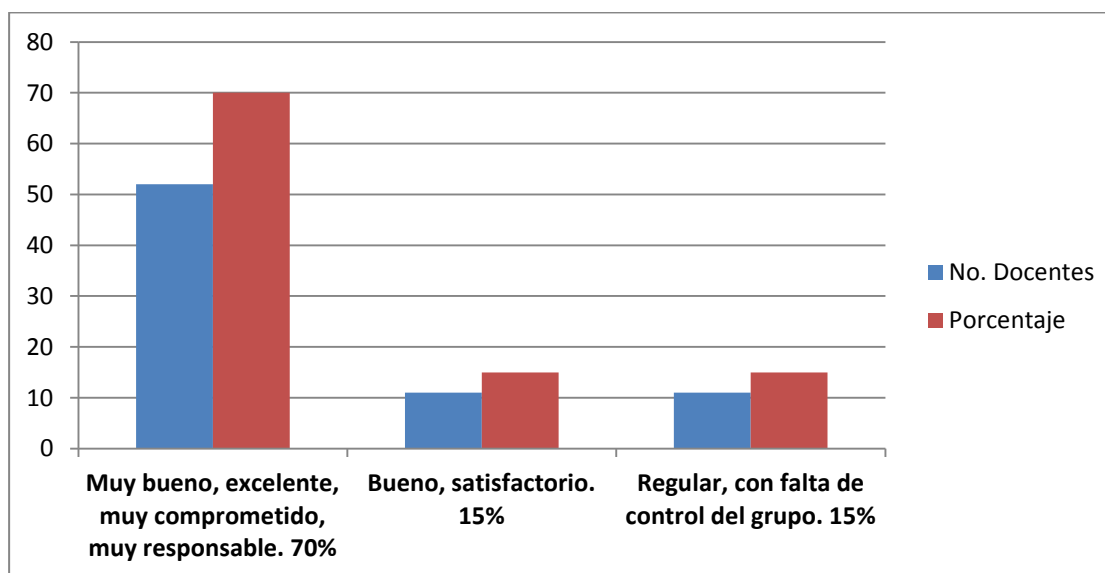
Ningún docente menciona las tareas de investigación para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. No se ejemplifican tampoco actividades de aprendizaje relacionadas con un contexto cultural, político y social, a pesar de destacar anteriormente el reiterado vínculo que éstos hacen entre los contenidos de aprendizaje con la

realidad social al preguntarles cómo contribuyen al desarrollo de la capacidad creativa y crítica de sus estudiantes. Se muestra un doble y contradictorio, en muchos casos, contenido discursivo sobre el acto de enseñar. El examen escrito continúa siendo la herramienta predilecta de los docentes para medir y evaluar el aprendizaje.

Hay estilos y formas diferentes de plantear la evaluación en la universidad, pero sin duda, los exámenes siguen siendo la forma fundamental de evaluación. Hay quien se refiere a ellos como pruebas por aquello de que parece ser una palabra más suave (olvidando lo de pasar “una dura prueba”). Pero, en definitiva, siguen siendo los exámenes los que determinan la calificación de los estudiantes. Parece que no hay muchas más opciones. (Gros y Romañá, 2009:35)

Con la intención de hacer una comparación entre cómo perciben el desempeño de sus alumnos y el de sí mismos, se les preguntó cómo evaluarían su propio cumplimiento como profesor(a) universitario(a). El 70% respondió que lo considera muy bueno, el 15% dijo que satisfactorio y el 15% restante que regular.

GRÁFICA IX.5.EVALUACIÓN DE SU PROPIO DESEMPEÑO COMO PROFESOR(A) UNIVERSITARIO



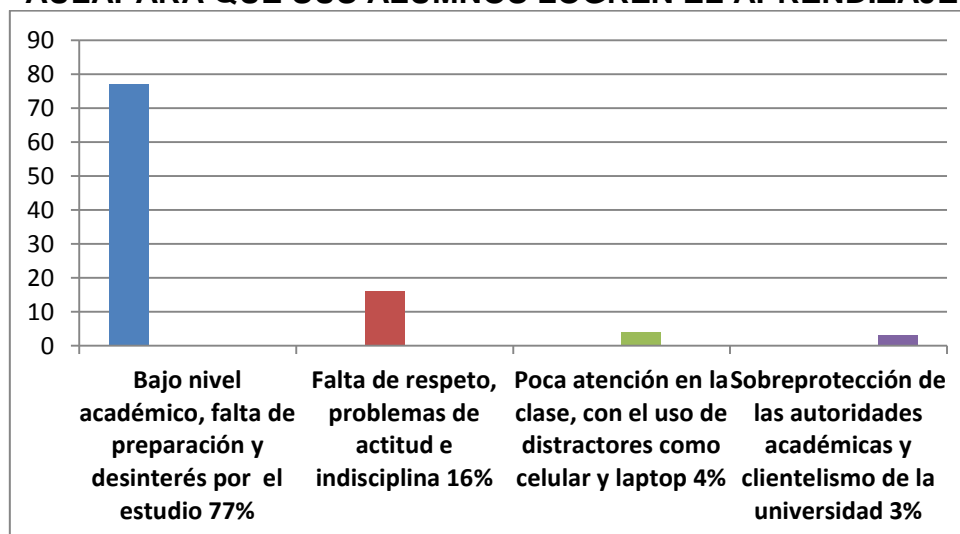
A la hora de autoevaluarse, los docentes muestran una nula o limitada autocrítica; el trabajo propio es siempre bueno y el de la institución y de los alumnos es regular o malo. Ponen énfasis en el esfuerzo y la dedicación a la docencia, siempre destacando su compromiso y la responsabilidad para enseñar.

Hay que tener en cuenta que al maestro se le pide que realice una evaluación *sobre sí mismo* y que a nadie le gusta que se descubran fallos en su actuación y, además que se sepa en la comunidad educativa. Por este motivo, los profesores son reacios a que se les evalúe y también a autoevaluarse. Cuando lo hacen, lo realizan de manera sesgada, incompleta o inadecuada y, como consecuencia, poco funcional. En este sentido, cuando los profesores evalúan su propia práctica suelen enfocar la atención sobre aspectos de la docencia que corroboran sus ideas, creencias y prejuicios. (DÍAZ y BLÁZQUEZ, 2007:62).

La evaluación que hacen a los alumnos suele ser mucho más severa que la autoevaluación de su propio ejercicio docente, apreciándose así una distancia importante entre evaluar a los otros y evaluarse a sí mismo. Como si el desapego o desinterés del alumno por el estudio no tuviera ninguna relación con su figura y su tarea como docente y se debiera a causas exógenas al contexto escolar.

Sobre los principales problemas que enfrentan en el aula para que los estudiantes aprendan en clase, los profesores destacan en un 77%, que la razón se debe al bajo nivel académico de aquéllos y su falta de interés por el estudio.

GRÁFICA IX.6. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE HA ENFRENTADO EN EL AULA PARA QUE SUS ALUMNOS LOGREN EL APRENDIZAJE



Para Gil Villa (1995) una de las causas de la falta de compromiso y participación de los estudiantes es la ausencia de métodos pedagógicos que convoquen al compromiso y trabajo responsable, en el aula y fuera de ella, así como a una limitada interacción entre docentes y alumnos. Dicha preparación debe ser promovida por el docente, sin embargo, al trabajar en solitario y fuera del amparo de

la institución en la que presta sus servicios, la tarea de enseñar enfrenta diversos obstáculos que devienen entre otras cosas en cansancio y la desmotivación.

El bajo nivel académico de los alumnos se ve reforzado por agentes externos e internos que impiden el desarrollo de aprendizaje de calidad. El alumno globalizado muestra renuencia al trabajo de lectura, así como al análisis reflexivo. La presencia manifiesta de nuevas herramientas tecnológicas, benéficas en muchos casos para el trabajo de enseñar, suele convertirse en un manifiesto enemigo en el aula. Los alumnos no pueden prescindir ya del teléfono celular, invadido éste por la presencia del Internet, del correo electrónico y del chat, el *ipod* y la computadora personal, que distraen constantemente su atención, así como la de sus compañeros y la del docente, quien suele enfrentar a dichos enemigos todos los días con un agotamiento manifiesto.

Es sabido que la universidad encierra en sí misma una gran contradicción: constituye un vehículo de cambio social, científico y tecnológico, basado en estructuras propias de un gran inmovilismo, que ofrecen una resistencia al cambio superior a otras instituciones. Los profesores realizan esfuerzos, que frecuentemente van más allá de su estricta obligación laboral, para mantener actualizada la disciplina que enseñan y, en cambio, se oponen con igual ahínco a cualquier cambio de su metodología de enseñanza, basada, normalmente, en un saber hacer “artesanal” adquirido de la observación del trabajo de los que fueron sus maestros y mejorado o degradado por la experiencia propia.

Esta actitud tradicional, y bastante extendida entre los docentes universitarios, se justifica o potencia por unas condiciones que justifican poco el perfeccionamiento pedagógico: masificación, ya comentada, falta de incentivos a los profesores y falta de apoyo institucional. (Aparicio, 1990:33)

Una parte menor de los docentes ha puesto énfasis en los problemas actitudinales de los alumnos. La falta de disciplina y de respeto entre éstos y hacia él, alteran con frecuencia el desarrollo del trabajo en el aula y se convierten en un ingrediente más para la generación del malestar docente.

Otro porcentaje, el (3%) señala que las autoridades académicas sobreprotegen y tienen una actitud clientelista con los estudiantes, lo cual boicotea sus esfuerzos de enseñanza. En este tópico nos percatamos que, al igual que otras universidades privadas, en la UIC ante la amenaza inminente de fuga de estudiantes que por falta de recursos pudieran emigrar a escuelas públicas o privadas de menor costo, se

tiende a proteger a los alumnos en un formato de clientes compradores de conocimientos y certificados de estudios. Si el alumno reprueba u obtiene una baja calificación, predomina el reclamo al docente y a la autoridad lo cual culmina en la concesión a las peticiones o exigencias hechas.

En el terreno de la enseñanza, los docentes suelen utilizar métodos que conducen a la dependencia física e intelectual por parte del alumno. Por ejemplo, son frecuentes las clases tradicionales en las que los profesores dictan, utilizando apuntes personales y explican a los alumnos sin dejar que éstos realicen el trabajo de manera autónoma, autocrítica e independiente del vínculo directo con sus docentes.

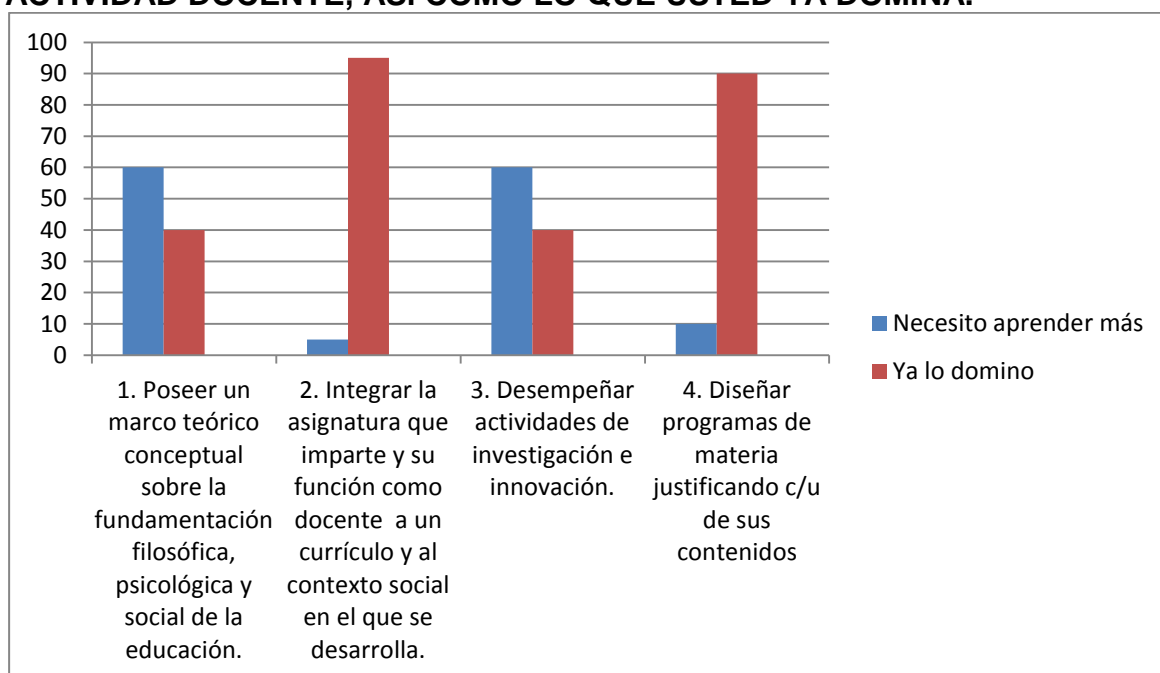
En un ambiente de hiperprotección el maestro trata por todos los medios de dar a sus alumnos la mayor cantidad de información, indicaciones precisas, una y otra vez, los colma de ejercicios que lo estudiantes desarrollan bajo la más incisiva observación. Constantemente les llama la atención acerca de los posibles peligros dentro y fuera del recinto, en fin los sobre protege (sic).

Por último, en un ambiente de indulgencia, el estudiante “hace de las suyas”, asiste a clase cuando quiere, se escapa, disturba constantemente, trata de llamar la atención, por todos los medios. Este tipo de estudiantes en algunas ocasiones se convierten en líderes dentro del grupo, que propician el caos y la inestabilidad en el aula. (Calderón, 2002:90).

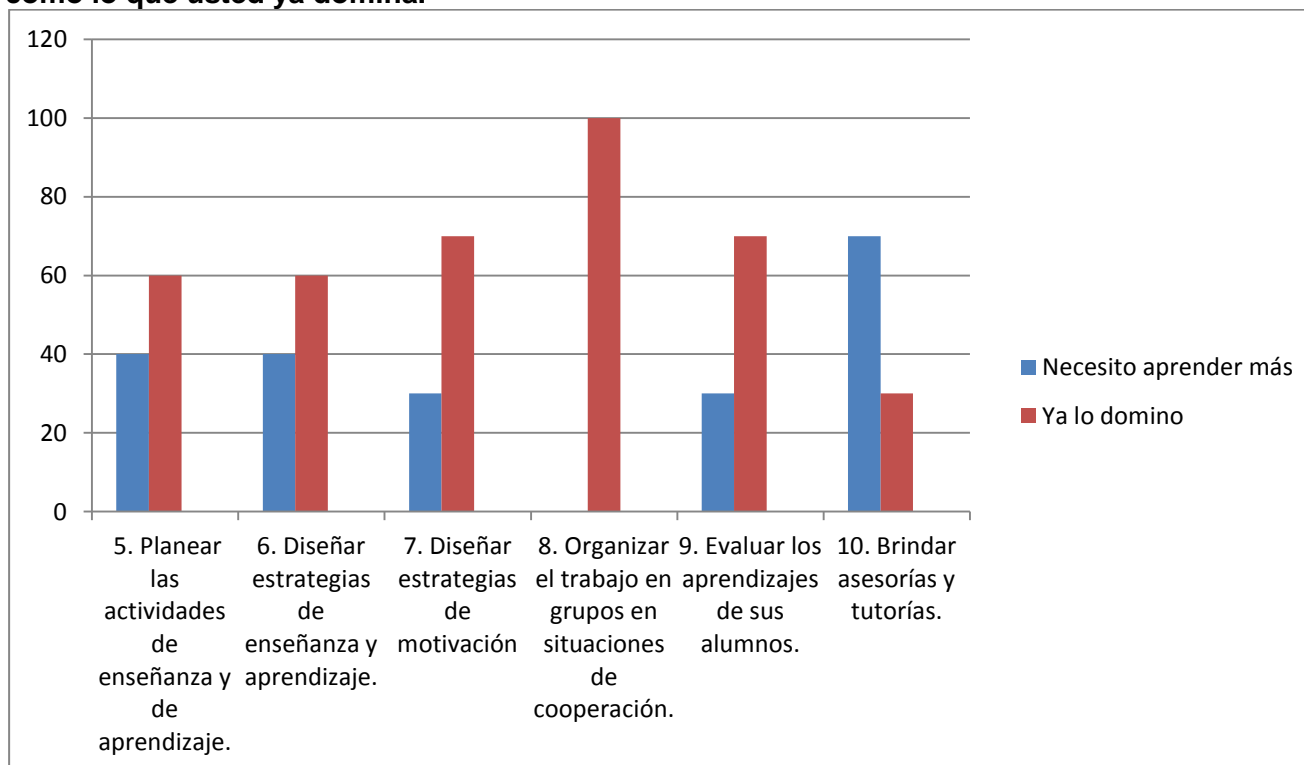
La última pregunta de este apartado, y número 16 del cuestionario, se orientó a saber lo que los docentes consideran que deben aprender más sobre el ejercicio en el aula, la cual se estructuró en una columna con dos opciones. En la primera se señala lo referente a diversos temas que necesita aprender más para la mejora de la enseñanza y en la segunda, destacan las áreas de conocimiento que ya dominan. Los profesores respondieron de la siguiente manera.

Presentamos aquí los resultados porcentuales en las dos siguientes gráficas.

GRÁFICA IX.7A. CONOCIMIENTOS QUE NECESITA DESARROLLAR EN SU ACTIVIDAD DOCENTE, ASÍ COMO LO QUE USTED YA DOMINA.



GRÁFICA IX.7B. Conocimientos que necesita desarrollar en su actividad docente, así como lo que usted ya domina.



De los diez componentes de esta pregunta encontramos algunas disparidades correspondientes al desarrollo de la actividad docente, las cuales se señalan a continuación. Para organizar el trabajo grupal y tareas de cooperación en clase, el 100% de los profesores afirma que domina dicha estrategia. Identifican la mediación en el aula y la coordinación del trabajo en grupo como una tarea que saben hacer bien.

Para el diseño de programas de materia, también la mayoría (95%) señala que realiza óptimamente dicho trabajo, es decir, sabe diseñar objetivos de enseñanza, actividades de aprendizaje, contenidos, actividades de evaluación y bibliografía actualizada. Esto tiene que ver directamente con que durante cuatro años, desde 2002 hasta principios de 2007, la UIC impartió cursos obligatorios de formación a todos los docentes sobre planeación y diseño de los programas operativos de las materias que cada docente imparte con un formato único que incluye fundamentos pedagógicos, objetivos generales y específicos, relación con los principios rectores de la UIC y otros. En este sentido, la formación recibida posibilitó no sólo el aprendizaje sobre el diseño curricular de programas sino que proporcionó elementos de formación para la evaluación, análisis y seguimiento de contenidos en planes y programas de estudio. Todo esto se ve reflejado en los que los docentes identifican como destrezas o habilidades para el diseño de programas de estudio.

En cuanto a la relación entre los contenidos de cada asignatura con el contexto social, un porcentaje alto de los docentes, el 95%, afirma que sabe integrar la asignatura que imparte y su función como docente a un currículo y al contexto social en el que se desarrolla. Esto también guarda una estrecha relación con el tema anterior pues el abordaje de los principios rectores de la UIC conducía a los docentes en la formación aludida anteriormente a la necesidad de integrar los contenidos abordados en las clases con la problemática social, económica, política y cultural del país.

En cambio, en lo referente al diseño de estrategias de evaluación y de motivación a los alumnos los porcentajes de lo que los profesores consideran que dominan, baja a un 70%, es decir, sólo el 30% afirma poseer conocimientos sobre modelos, técnicas y estrategias variadas de evaluación. Muchos suelen confundir calificar los

aprendizajes con evaluar los aprendizajes. La evaluación para la formación no es contemplada en muchos casos por los docentes. La tendencia es concebirla desde una perspectiva sumativa y no comprensiva en cuanto al objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes de los contenidos de enseñanza, incluso aun cuando manifiestan el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo. Esta tendencia, que se manifiesta en la conceptualización sobre los aprendizajes, contrasta con cierta estrechez y rigidez que persiste con fuerza en la práctica docente de los entrevistados.

En el apartado en el que se aborda el dominio de estrategias didácticas específicas tales como el diseño y la planeación de actividades de enseñanza y aprendizaje, el 40% de los profesores señala que no domina estas habilidades, dejándose ver aquí una ambigüedad en el discurso docente en lo relativo al conocimiento, manejo y dominio de los componentes de las destrezas de su trabajo en el aula. Por un lado, señalan que saben diseñar programas y lo saben hacer muy bien y además, que saben cómo vincular los componentes curriculares de lo que enseñan con el contexto social y cultural en el que están insertos los alumnos. Por el otro, muestran fragilidad a la hora de identificar lo que constituye la estructura didáctica de dichos contenidos, confundiendo elementos tales como evaluar los fines con los procesos de enseñanza.

No es posible concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad sin que se estimule la creatividad de los estudiantes, la participación activa en el proceso de apropiación de los conocimientos, la mayor ejercitación en el aprendizaje autónomo, y el enfoque curricular por competencias laborales. La dirección de un proceso educativo desarrollador debe brindarles a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender. Las universidades deben ser dinámicas, flexibles y participativas, el estudiante universitario necesita aprender a resolver problemas de su vida, aprender a pensar, sentir y actuar de manera independiente y con originalidad.

Sin embargo, los métodos de enseñanza que utilizan algunos docentes universitarios actualmente en el proceso pedagógico son muy tradicionales, no preparan a los estudiantes para resolver problemas de la práctica y, en consecuencia, no conducen a la formación de las principales competencias que ellos necesitan para desempeñarse en la sociedad. (Ortiz, 2002:5)

En el rubro referente al marco teórico conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación que imparte, la mitad de los docentes señala que conoce y las maneja hábilmente, la otra mitad reconoce que necesita formarse

más todavía. En este, como en otros rubros referentes al manejo de conocimientos disciplinares e interdisciplinares, los docentes se muestran desinformados y no formados, navegando en un mar de contradicciones entre lo que no saben y lo que realmente, lo que debieran saber y conocer para ser lo que ellos mismos identifican como un buen docente. Es decir, reconocen que no saben mucho de filosofía y filosofía de la educación, pero que les gustaría saber. Identifican el valor y la importancia de estudiar y conocer sobre psicología del estudiante pero ignoran este tema. Afirman que vinculan los contenidos de sus asignaturas con la realidad social pero reconocen por otro lado que no cuentan con un marco conceptual que fundamente socialmente lo que enseñan.

En lo referente a actividades de investigación e innovación, el 60% de los docentes afirma que necesita una formación más amplia sobre este tema, llamando nuestra atención la separación que hacen entre los contenidos disciplinarios y los de investigación. La mayoría de los docentes entrevistados no tienen contrato como investigadores ni hace investigación ni dentro ni fuera de la UIC. Algunos reconocen la necesidad de enseñar a investigar pero afirman no saber investigar y mucho menos saben cómo enseñar a hacerlo. La tarea de hacer investigación no forma parte de sus tareas de su rol identitario docente y por ello no está incluida en el trabajo de enseñanza. Para Cifuentes y Gutiérrez (2010) la investigación tendría que formar parte de las tareas del profesor y formaría parte de los instrumentos de mejora y calidad de la enseñanza. Sin embargo, es preciso formar al profesorado en esta dimensión crítica y reflexiva.

En lo que respecta a brindar asesorías y tutorías a los estudiantes, un 70% reconoce que no sabe cómo para lo cual necesita aprender más, debido en la mayoría de los casos, al vacío de comunicación entre alumnos y docentes, pero también a que éstos desconocen estrategias de trabajo grupal y colaborativo que integre de manera efectiva la labor y esfuerzo de sus alumnos. En muchos casos esto se debe a las formas en que se construyen las relaciones interpersonales docente-alumnos, docente-docente y alumno-alumno. Las formas en que los docentes brindan asesorías a sus alumnos destacan el aislamiento y marcada distancia que existe entre éstos y sus profesores.

El rol de asesor-profesor, maestro, tutor o como queramos nombrarlo-, que además de dominar el tema lo expone mediante videoconferencias o de forma presencial, genera y recomienda materiales didácticos, como apuntes, documentos, libros, revistas, videos, material de laboratorio, et., debe estimular el trabajo colaborativo, la investigación y la realización de prácticas. (Varela, 2007:18)

Del análisis de los datos encontrados en este apartado del cuestionario emergieron diversas percepciones de la tarea docente. Las necesidades de formación para un mejor trabajo en el aula se manifiestan en aquellas tareas minuciosas que tienen que ver con el dominio didáctico que fundamente la impartición de la cátedra, que abarca entre otras cosas la enseñanza de tareas de investigación.

IX. 2 Apreciaciones sobre la formación docente

Con el segundo apartado del cuestionario al que llamamos: *Necesidades de formación docente*, pretendimos hacer un diagnóstico de aquello que los profesores consideran que deben formarse aún más. Incluimos once preguntas diagnósticas, encontrando en algunos casos contradicciones y en otros coincidencias en relación con el apartado anterior. Por ejemplo, una parte importante de los mismos, 61% y 68%, respectivamente, considera que no necesitan adquirir conocimientos sobre cómo manejar el programa operativo ni vincular los principios rectores de la UIC con los contenidos de la asignatura que imparte. Esto guarda una estrecha relación con la formación ya mencionada que la universidad ha impartido a los profesores.

Es un hecho que los profesores leemos poco sobre educación. Los que leen suelen escoger sus lecturas entre libros de su especialidad o de otras materias. También hay profesores universitarios, al día en su especialidad que apenas saben de pedagogía. Es frecuente desconocer los objetivos de la etapa en la que impartimos clase, que el contenido del currículo oficial sea conocido sólo por el libro de texto que usamos, sin analizar otras formas posibles de plasmar el Diseño Curricular previsto. Es más grave si la elección del libro la hizo un profesor anterior lo que pudiera significar que el profesor actual no conozca más propuestas editoriales. (Mañú, 2011: 89)

Contradictoriamente, más de la mitad de los profesores señala no requería desarrollar habilidades para evaluar los aprendizajes de los alumnos ni sobre diseño curricular, no obstante que anteriormente, en lo que respecta al desarrollo de la actividad docente, una mayoría importante señala que no dominaba dichas estrategias.

¿Qué piensan los profesores universitarios de su condición de profesores? En este sentido, Blackburn et. al. (1991) encontraron, entre otras cosas, que los profesores creen que son bastante competentes como docentes –enseñan cómo fueron enseñados e imitan a aquellos que percibieron como mejores profesores pero no son conscientes de que la variabilidad en estilos de aprender genera confrontación con un sólo (*sic*) estilo de enseñanza. (Revista de Educación, 2003:86)

La mitad de los profesores destaca que necesita conocimientos para elaborar trabajos escritos tales como ensayos, artículos y manuales. Esto ha llamado nuestra atención, pues solemos pensar que los docentes saben escribir y saben enseñar a escribir. La ausencia de la investigación como parte de las tareas y funciones universitarias se muestra ligada a la falta de destrezas para escribir. La investigación se materializa en el texto escrito, ambos proyectan al docente-investigador. En este caso nos encontramos con docentes alejados de dichas destrezas, ensimismados en un trabajo rutinario y circunscrito en espacios aulísticos. Si el apoyo institucional para concebirse como investigadores y sin saber investigar ni cómo enseñar a hacerlo, tampoco saben cómo escribir ni enseñar a escribir.

¿Por qué sucede esto? Porque no se le enseñó y tampoco se le enseña; los docentes no dotan a los estudiantes de herramientas para enfrentarse al ejercicio de composición. Y he de ser objetivo, los docentes tampoco recibimos formación como escritores, es algo que hemos tenido que aprender por nuestra propia cuenta. En este orden de ideas, no hay quien enseñe a escribir, porque los docentes que no escriben son mayoría. (Flores, 2007:56)

En cuanto a conocimientos sobre temas como educación superior local, regional, nacional y mundial, una parte importante de los profesores encuestados, el 62%, afirma que necesita más formación. Esto deja ver en principio un desconocimiento o alejamiento de la problemática educativa en la que está inserta la institución en la que laboran y una contradicción discursiva sobre la opinión sobre sus alumnos y aquella que tienen sobre sí mismos. La queja frecuente de muchos docentes es la falta de preparación y de conocimientos de sus estudiantes, así como su desinterés por el estudio. Sin embargo, reconocen que ellos mismos tienen vacíos formativos en diversas áreas de conocimiento y con ello reivindican la necesidad de fortalecer a la formación docente. Coincide entonces la falta de preparación de los alumnos con la de los docentes, debido al desamparo de la institución para incentivar a ambos sujetos, docente y discente en algunos casos y en otros a la falta de disciplina autoformativa.

En temas como psicología educativa, habilidades de pensamiento y estrategias didácticas creativas los profesores reconocen que necesitan formarse para desarrollar un mejor trabajo en el aula. La psicología educativa, orientada a conocer el comportamiento y estilos de aprendizaje de los alumnos, es un área que los profesores entrevistados suelen identificar como necesaria para una mejor comunicación, así como un mejor desarrollo didáctico en la clase.

Esta falta de sensibilidad, excesivamente frecuente entre muchos docentes universitarios, hacia los procesos de aprendizaje del alumno universitario y por lo tanto, hacia la necesidad de orientar la enseñanza centrada en el alumno, suele ser una de las causas reconocidas del fracaso universitario, o realizando una valoración demorada en el tiempo, en una pérdida de tiempo y despilfarro de recursos, que llevan a una frustración profesional posterior, tal como se refleja en la cita inicial. (Vicenc *et. al.*, 1995: 64)

Como ya lo hemos mencionado y aunque en las supervisiones anuales realizadas por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), se han establecido algunos condicionamientos para otorgarle el reconocimiento, como resultado de la última reforma, entre las que destaca un porcentaje requerido de docentes-investigadores, la UIC dejó desde hace varios años de desarrollar trabajo de investigación. Prevalece el docente que labora en el aula, sin desarrollarlo y menos aún sin enseñarlo o saber cómo hacerlo. Aquellos cuya actividad principal se lleva a cabo fuera de la universidad, destacan que es imposible hacer trabajo de investigación a la vez que trabajar en otras instituciones académicas o empresas. De los profesores entrevistados, quienes tienen mayor número de horas frente a grupo, con veinte y hasta 25 horas de clase semanales, frecuentemente ponen énfasis en no hacer, saber hacer y por ende saber enseñar trabajo de investigación a sus alumnos.

Enseñarle a investigar al profesor universitario es un quehacer académico urgente. El propósito de la investigación, en el caso del profesor, es elevar la calidad de su enseñanza, es alcanzar una apropiación crítica y creadora por parte de sus alumnos, perfeccionar sus procedimientos y mejorar sus técnicas e instrumentos didácticos. La investigación, para el profesor-investigador, es un recurso, es un medio de gran poder y alcance, no es un fin en sí misma. (Sánchez, 2004:48)

Duhalde (1999) destaca la necesidad de formar al docente para la investigación. Esto implica que aprenda a investigar para sí mismo, es decir, a investigar su propia práctica, así como para enseñar al alumno dicha tarea. Para ello es necesario tener

en cuenta las condiciones contextuales que lo rodean, contando con cursos de acción y, garantizando espacios, tiempo y reconocimiento suficiente.

IX. 3 Percepciones del quehacer docente

El último apartado del cuestionario consta de ocho preguntas y aborda las visiones del quehacer docente. Quisimos indagar aquí sobre las razones que llevaron a los profesores a trabajar como docentes. Dado que algunas de estas preguntas fueron abiertas, agrupamos las respuestas por frecuencia en el uso de conceptos y de significados que atribuyen al quehacer docente. Más de la mitad de los entrevistados afirma haber escogido la docencia *por vocación, por amor a la enseñanza o por el gusto de formar alumnos*. Cuando hablan de vocación, se refieren a su pertinaz lucha contra las dificultades en las tareas diarias del aula y fuera de ella, al magro sueldo que reciben, a la falta de reconocimiento de la institución, a los alumnos y a la sociedad. Pareciera que la *vocación* les permite enfrentar las dificultades mencionadas y otras que rodean el trabajo docente.

La profesionalidad se ha visto amenazada por diversos flancos, sin atreverse ninguno de ellos a hacerlo frontalmente. El más socorrido es la supuesta vocación para la enseñanza, lo que la convierte en un ejercicio de apostolado, y al profesor en catequista venido a más, en tanto que ofrece el título universitario entre sus credenciales. “Se es profesor por vocación”, se decía y aún se sigue diciendo en algún ámbito.

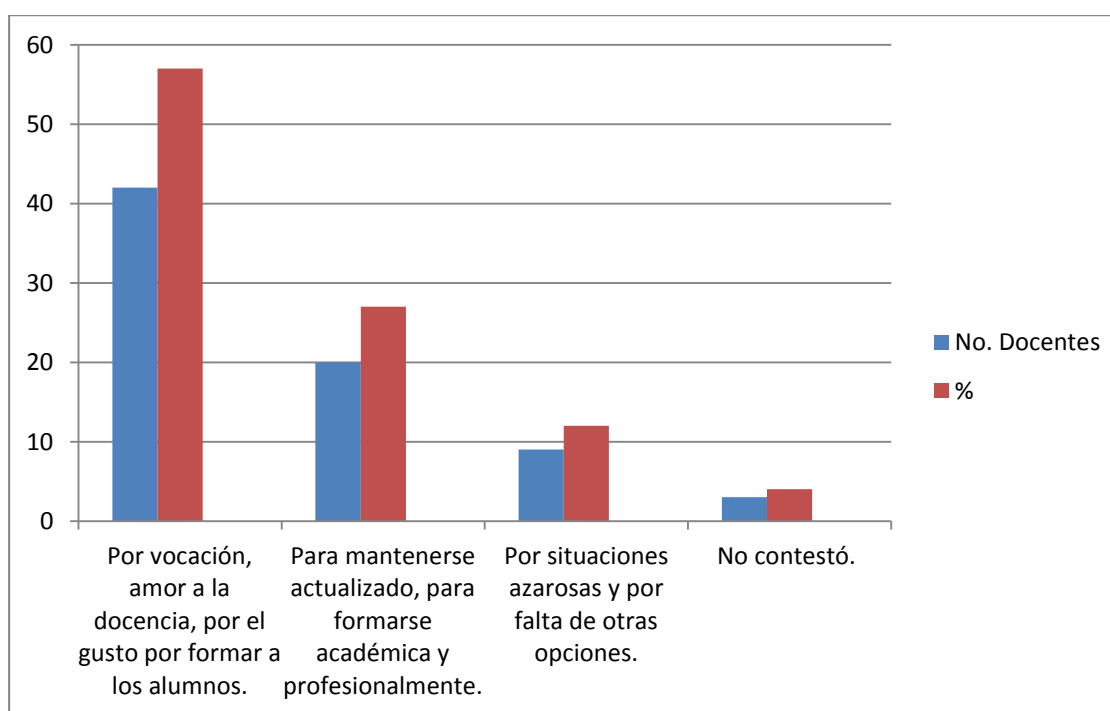
Hoy día la cuestión se plantea –necesitamos plantearla- en otros términos. “Se es profesor por preparación”. No se nace, se hace profesor. La propuesta que formulo no descarta la supuesta vocación, ni la sustituye, ni la supera. La sobre todo cuestiona por el carácter resolutorio, a veces conciliador, a veces de descargo con la que se rodea. Incluso se puede aceptar que vocación y preparación coinciden, que conviven, tal vez. Pero en la coyuntura laboral y social que caracteriza el momento histórico en el que nos encontramos, la vocación que suele ir acompañada de, a veces, acompañada, confundida con, un exceso de voluntarismo -amenaza para el ejercicio profesional- desempeña unas funciones muy difusas de difícil análisis y dependientes de una compleja red de variables que complican, por no decir que imposibilitan, la explicación que la hagan reconocible y comprensible en cuanto al significado y alcance que se le da a tal vocación. (Álvarez, 1987:145)

Otro porcentaje de los profesores afirma que la docencia es una manera de seguirse formando y actualizando profesionalmente, asumiendo algunas veces, que su formación universitaria fue muy pobre y que dada la necesidad de emplearse en alguna institución académica, la enseñanza les ayuda a cubrir dichos vacíos formativos. Ante este tipo de respuestas encontramos que la profesión docente es

en alguna medida, proyectiva. ¿Hasta qué grado se escoge la docencia porque se tiene una formación profesional deficiente?, ¿se elige ser docente por formar o corregir vacíos formativos?

Ese apoyo institucional, que debería estar generalizado para todos, es lo que no se da normalmente en las Universidades. Por eso, las carreras profesionales aparecen como batallas que cada persona ha de afrontar con sus propias fuerzas a través de procesos de autoformación y lo que las convierte en procesos costosos e inseguros. En algunos casos, acaban consolidándose vicios profesionales, malas prácticas y enfoques equivocados sobre lo que significa ejercer la docencia en la Universidad, no por maldad individual sino por falta de oportunidades para una correcta construcción de la personalidad. En otros casos, algunos docentes se estancan en las primeras fases de su crecimiento profesional. Incapaces por sí mismos, de desarrollar las competencias propias del ejercicio docente acaban acomodándose a las menores exigencias de las etapas iniciales del desarrollo profesional. (Zabalza, 2004:142)

GRÁFICA IX.8. RAZONES POR LAS QUE ELIGIÓ LA ACTIVIDAD DOCENTE

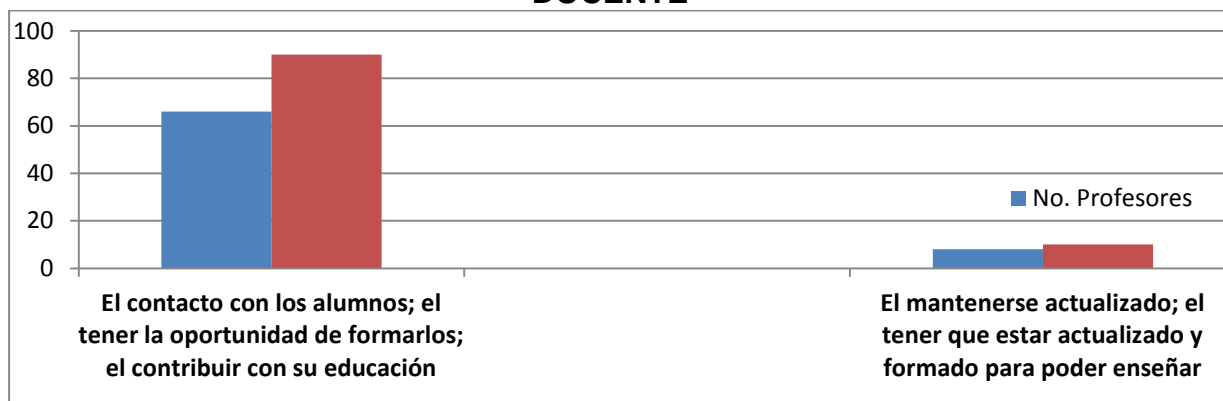


La sexta parte de los docentes encuestados señala que labora en este campo profesional debido a la falta de otras opciones u oportunidades en el mercado de trabajo.

En este apartado insertamos una pregunta sobre lo que gusta y motiva más del desarrollo del trabajo en el aula. Encontramos una estrecha relación con la pregunta anterior sobre las razones que los llevan a escoger dicho trabajo. Tanto las razones

que llevan a escoger el trabajo docente como lo que más gusta del mismo está tanto la oportunidad de formar alumnos como la de mantenerse actualizado a través de la docencia.

GRÁFICA IX.9. ASPECTOS QUE LE GUSTAN MÁS DEL QUEHACER DOCENTE

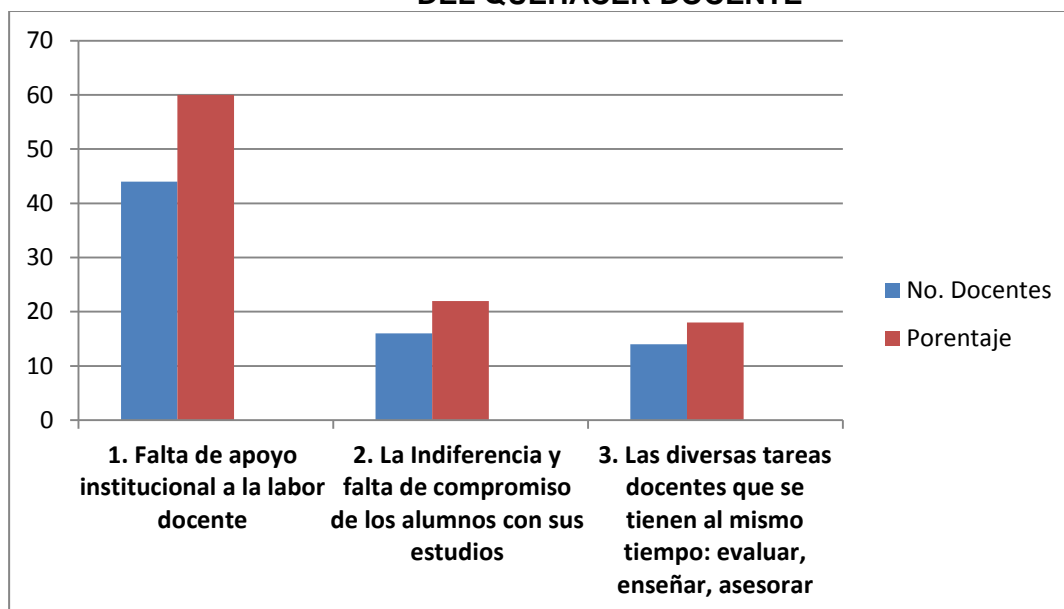


Cuando eligen esta carrera los docentes muestran un vínculo con ciertos factores, como las preferencias personales, y las expectativas que estos tienen de concretarlas. El llamado *gusto por enseñar* no es entendido sólo por el gusto en sí mismo, sino que las motivaciones son las que lo determinan y acarrear consecuencias en las prácticas, las que son en la actividad docente en la creatividad y el trabajo intelectual. Algunas de dichas motivaciones tienen que ver con el deseo de transformar sus propios modos de pensar, ya sea por *vocación*, por la falta de otras opciones, porque la vida los llevó hasta ahí, por identificación con sus profesores o porque no pudieron ingresar en otras instituciones o empresas, entre otras. Consideraremos algunas expectativas con respecto a la elección de la carrera docente, por ejemplo formar a nuevas generaciones, superar las limitaciones de su formación inicial, la comunicación con los alumnos, los condicionamientos socioeconómicos.

Algunos profesores señalan los problemas del contexto y del sistema educativo como obstáculos para alcanzar las expectativas profesionales. Destacan la falta de formación para la docencia, donde están explícitos a través de conocimientos tanto sustantivos como pedagógicos que han perdido vigencia por la que no son considerados en los conocimientos institucionales en los planes y programas.

Lo que les disgusta más de su trabajo en el aula y en la universidad es la falta de apoyo y reconocimiento institucional a su labor docente, así como las múltiples tareas que deben desarrollar, además de la realizada en el aula. Se manifiesta un choque con un contexto en el que el alumno no cumple las expectativas del profesor pero tampoco éste las del alumno. Lejos de querer indagar aquí el compromiso de los estudiantes con su formación, así como su visión de la universidad, se da una división o abismo comunicacional entre ambos sujetos. Los desmotiva también la falta de compromiso con el estudio por parte de sus estudiantes, lo cual coincide con lo que consideran como uno de los problemas más frecuentes que viven en el desarrollo de su actividad profesional.

GRÁFICA IX.10. ASPECTOS QUE LE DISGUSTAN MÁS DEL QUEHACER DOCENTE

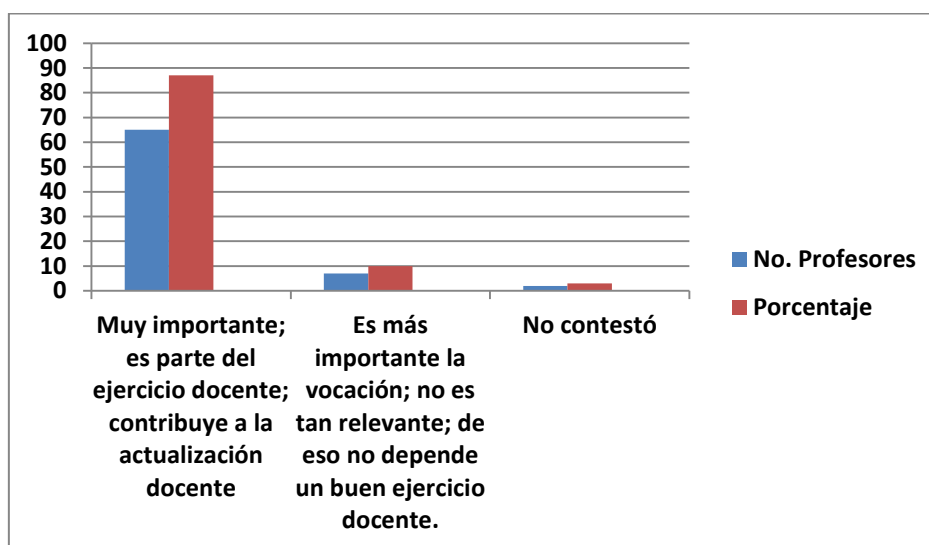


Una primera aproximación a las características de los estudiantes universitarios nos las ofrece el trabajo de Fabra y Doménech (2000) en la que se elabora una imagen desde la perspectiva del profesor. A nivel general del estudio, se concluye que los adjetivos que el profesor utiliza para describir al estudiante son los siguientes: grado de madurez-inmadurez, grado de motivación-desmotivación, el grado de implicación en el trabajo (muy trabajadores o poco trabajadores), grado de dependencia-independencia, grado de actividad-pasividad y grado de responsabilidad-irresponsabilidad. (Méndez, 2007:253)

Al indagar sobre la importancia que los profesores otorgan a la formación docente encontramos una tendencia a relacionarla con los estudios de posgrado. Prácticamente el mismo porcentaje (86% y 87%) asume que tanto la formación

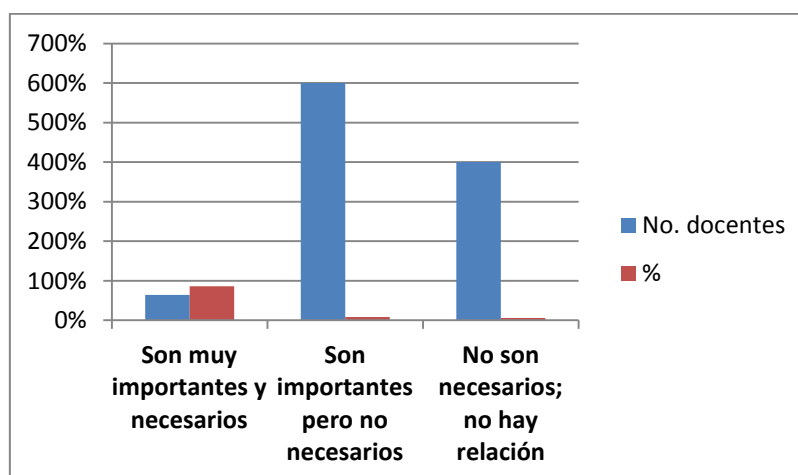
docente, entiéndase cursos de actualización y formación didáctica, como formación para el postgrado son indispensables para un buen ejercicio docente. Este rubro ha sido muy importante y significativo para nuestra investigación. Los profesores reconocen como un elemento de su identidad profesional a la formación docente e incluso, a lo largo de los apartados que conforman el cuestionario, lo reiteran de diversas maneras. A la formación docente la conciben como un elemento indispensable que los acompaña en las diversas etapas de su ejercicio en el aula.

GRÁFICA IX.11. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE



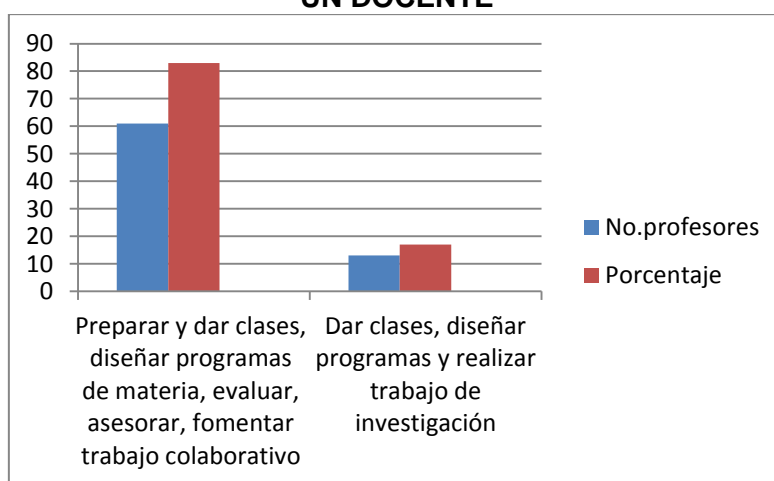
Asimismo, los profesores asocian el ejercicio docente con los estudios de postgrado, identificándolos como uno de los sustentos básicos de la enseñanza.

GRÁFICA IX.12. RELACIÓN QUE LOS DOCENTES ESTABLECEN ENTRE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO Y EL EJERCICIO DOCENTE.



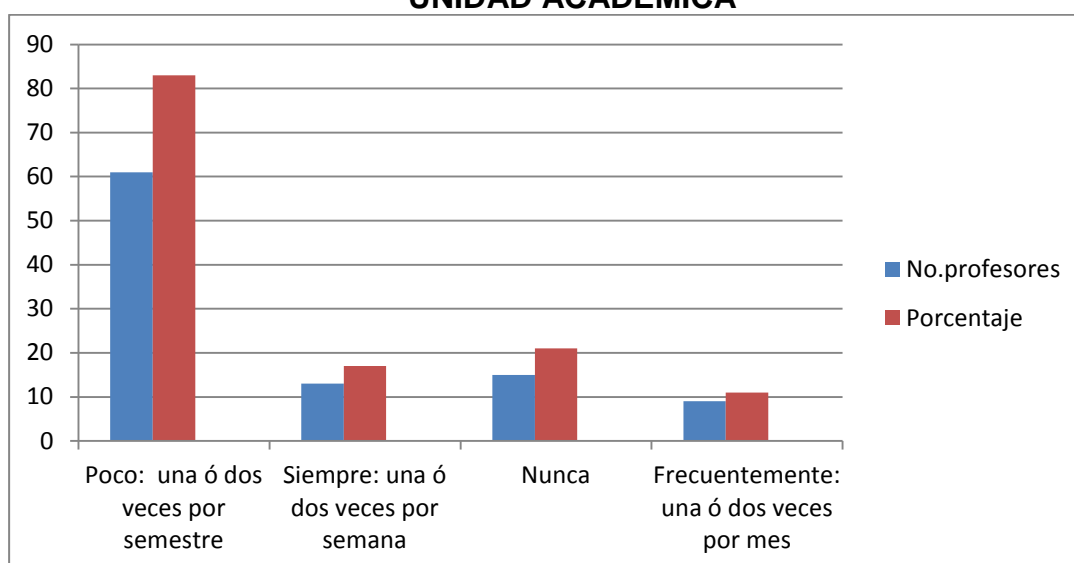
Dentro de las funciones y tareas que para los entrevistados debe cumplir un docente, destacan las de corte tradicional tales como impartir clases, evaluar exámenes y fomentar el trabajo en grupo. Un número reducido identifica como parte de las tareas docentes el desarrollo de actividades de investigación, reiterándonos un limitado espacio e importancia atribuidos a la formación de los alumnos como investigadores. Esto tiene que ver con el tipo de profesor que la Universidad Intercontinental contrata, por número de horas y por número de grupos. Una especie de docente a destajo que para sobrevivir acepta el mayor número de grupos que absorben todo su tiempo laboral, sumado al trabajo gestorial que implica el manejo de los mismos. El segundo tiene que ver con la poca importancia y apoyo que esta institución otorga a la investigación. Aunque formalmente afirme que se desarrolla trabajo de investigación, en los hechos esto es una falacia. De los pocos docentes que tienen contrato como investigadores, alrededor del 3%, su número de horas de contrato oscila entre cinco y diez por semana.

GRÁFICA IX.13. PRINCIPALES FUNCIONES QUE DEBE REALIZAR UN DOCENTE



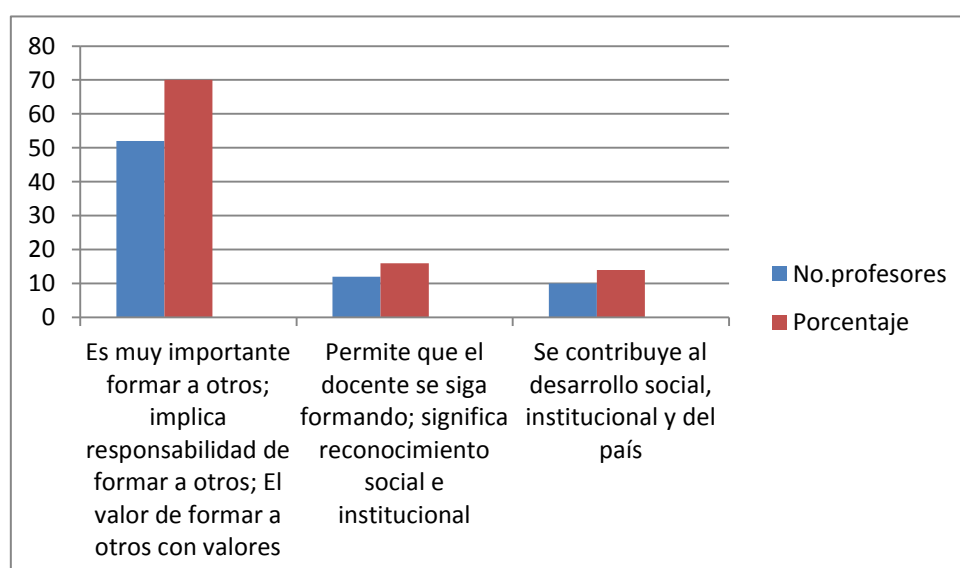
El trabajo en equipos de docentes es muy limitado y esporádico. Alrededor de la mitad señala que sólo se reúne con el resto de los académicos una ó dos veces por semestre para discutir temas relacionados con la organización de horarios, exámenes y tareas afines; el 21% afirma que nunca lo hace, y el resto, que una vez ó dos a la semana y una ó dos al mes.

GRÁFICA IX.14. FRECUENCIA DE REUNIONES CON MIEMBROS DE SU UNIDAD ACADÉMICA



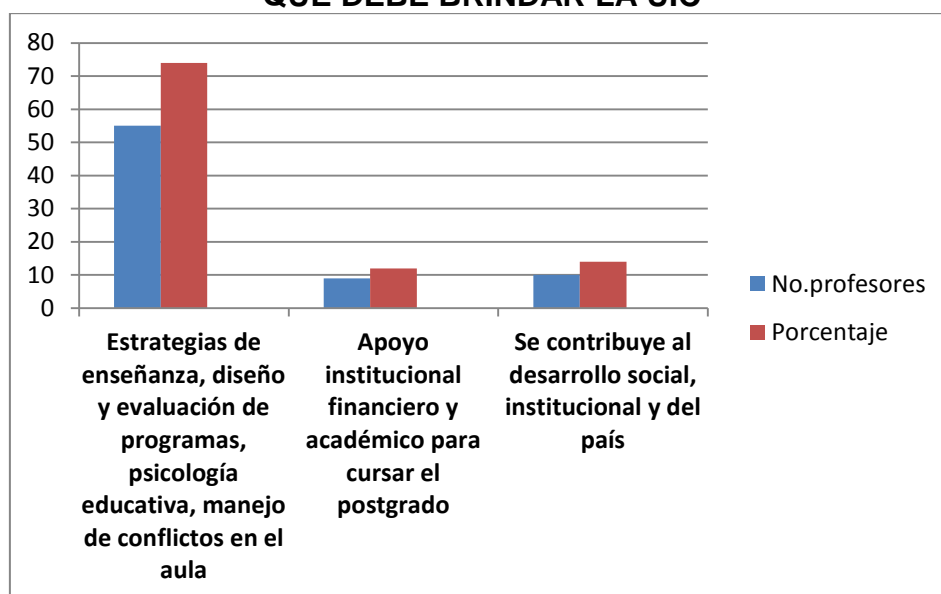
En una institución que no que no manifiesta un reconocimiento a la labor docente ni apoya el desarrollo de la investigación es fácil inferir que el trabajo colegiado es inexistente al igual que las redes académicas. El profesor trabaja aisladamente, desconociendo las funciones normativas de cada departamento y coordinación. La penúltima pregunta de este apartado indagó el valor que los docentes le dan a su trabajo. El 70% asocia el valor del trabajo docente con la tarea de formar a otros; el 167% relaciona la docencia con la posibilidad de la autoformación y actualización profesional y el 14% cree que su trabajo aporta al desarrollo social e institucional.

GRÁFICA IX.15. VALOR Y SIGNIFICADO DEL TRABAJO DOCENTE



Por último, preguntamos sobre los contenidos de formación que los docentes consideran que debía brindarles la UIC. Una parte importante coincide en que la institución debe formarlos para un mejor desempeño didáctico en el aula con cursos sobre estrategias de enseñanza, diseño y evaluación curricular, psicología educativa y manejo de conflictos en el aula. Esta respuesta redunda en la planteada en el apartado sobre necesidades de formación docente en que los profesores reconocen como área de formación que necesitan cubrir la referente al manejo de estrategias didácticas, diseño curricular y las que acabamos de mencionar.

GRÁFICA IX.16. CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE DEBE BRINDAR LA UIC



Para Chehaybar (1996), la formación docente está estrechamente vinculada con las políticas educativas del momento las cuales se reflejan en las concepciones de práctica educativa y en los currícula de formación docente. Según la autora los tres tipos esenciales de formación son: la tradicional, la tecnológica y la crítica. Cuando los profesores hablan de formación docente suelen estar pensando en ésta como un proceso necesario aunque se contradicen en el momento de identificar sus funciones. En algunos casos aseguran dominar los conocimientos sobre la enseñanza, en otros, reconocen un inmenso vacío formativo en lo que a su propia práctica profesional se refiere.

La formación no se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje, ni tampoco alude exclusivamente a la preparación de los estudiantes. La formación está estrechamente vinculada a la conformación de las identidades de los maestros y los alumnos; la

relación que se establece entre ambos está atravesada por los procesos de formación que los modelan y por la encrucijada de significaciones imaginarias que interiorizan durante este proceso. (Anzaldúa, 2009:363)

Los profesores se valoran a sí mismos como formadores cuando reciben el apoyo y el reconocimiento institucional y cuando se autoevalúan se conciben como buenos enseñantes. En algunos momentos, se muestran preocupados por la indisciplina y por la falta de compromiso de sus alumnos con el estudio, así como de su falta de formación en los rubros mencionados. De ahí el incremento en su malestar al realizar su trabajo docente. La armonía o equilibrio entre ambos elementos es un fenómeno social que se construye en la cotidianidad de la interacción pedagógica.

El análisis de la formación docente por parte de los profesores se materializa en el manejo del grupo y de los contenidos que se imparten, la cual, situada en una efectiva transmisión de saberes también se fundamenta en una intención pedagógica, la de buscar formar sólidamente a los alumnos a través de una formación bien estructurada.

¿Qué relación tiene la formación docente con el acto pedagógico? De su práctica pedagógica cotidiana, los profesores entrevistados destacan cuatro dimensiones fundamentales: la necesidad de seguirse formando para la docencia, el apoyo institucional requerido, la falta de compromiso de los estudiantes y el aislamiento en que realizan la labor docente.

Los profesores manejan con cierto rigor los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios para que los alumnos elaboren esos contenidos. Es decir, se muestra una distancia entre el dominio disciplinar y el pedagógico y didáctico. Los temas que necesitan saber por tanto, están relacionados con la planificación estratégica, la metodología, los diferentes sistemas de evaluación, el agrupamiento de los alumnos en espacios de aprendizaje compartidos y en los que todos puedan acceder a la construcción de los conocimientos, participación en tareas, toma de decisiones, etc.

La mediación con los alumnos está relacionada, según los profesores, con la formación y el apoyo que la institución académica debería brindarles para

desarrollarla de manera óptima. El papel de alumno y el de profesor se delimitan claramente, así como se especifica la misión de cada uno. El profesor constituye en el aula la figura enseñante y guía, sin embargo, no está fundamentada en una intención pedagógica formada, carece de reconocimiento grupal y social. Para los entrevistados, la asimetría asumida entre el docente y el alumno se basa fundamentalmente en el dominio de un saber disciplinar. El profesor es un maestro que tiene como misión la enseñanza; conduce actividades cuyo fin es la comprensión y el aprendizaje por el grupo curso de un saber. Esta intención pedagógica exige formación docente. La transmisión de un conocimiento es una tarea ardua que requiere de mucha preparación, rigurosidad, creatividad y paciencia.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos representa la dimensión de la pedagogía más compleja, según los profesores. La complejidad se sostiene por el carácter de las calificaciones que influyen y determinan las trayectorias escolares. Los profesores perciben la tensión entre la medición de un aprendizaje y la calidad de la relación interpersonal entre él y el alumno. También existe la tentación de ser más exigente con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuyo comportamiento es difícil de controlar. La calificación puede fácilmente constituir una situación crítica porque plasma el poder del profesor sobre la trayectoria escolar del alumno. De ahí la tendencia a utilizarla para premiar y motivar al alumno para el aprendizaje.

Con respecto a la formación, los profesores destacan las siguientes tres dimensiones sobre la formación: la didáctica, la profesional y la docente, a través del posgrado, y concuerdan en considerar que la formación con la que cuentan no les permite resolver las dificultades en el aprendizaje de sus alumnos. En sus palabras, la universidad no enseña un campo de conocimientos para el dominio de dichos temas entre los que destacaría la investigación.

Los profesores con más años de ejercicio docente destacan la falta de formación docente en su comunidad académica. Actualmente, los nuevos profesores llegan al campo educativo con experticia en una disciplina pero con fuertes carencias de conocimientos pedagógicos. La formación es percibida como una construcción reflexiva de una práctica pedagógica. La ausencia de grupos de trabajo hace de esta

construcción una reflexión en solitario que se basa en la experiencia práctica cotidiana. Asimismo, la vocación docente aparece en el discurso de los entrevistados en forma recurrente que se muestra íntimamente ligada con la misión de enseñar. La vocación dirige el sentido que estos profesores atribuyen a la formación docente.

IX.4 Repensar el quehacer docente

En este último apartado y a partir de nuestro estudio, planteamos la necesidad de repensar estos dos aspectos fundamentales: ¿qué elementos intervienen en la configuración y reconfiguración de la identidad docente?, ¿qué componentes deben pensarse para la formación de docentes?, ¿es pertinente proponer nuevos contenidos para formar?, ¿estaríamos hablando de nuevos contenidos o se trata de adecuaciones a un contexto institucional educativo con rasgos que lo diferencian de otros?

En la búsqueda de bibliografía para nuestra investigación, lo que creíamos no sucedería rebasó nuestras expectativas. Los textos, fluyeron en abundancia: revistas, tesis, libros, publicaciones diversas, nacionales y extranjeras: españolas, argentinas, inglesas y norteamericanas, entre muchas. Tuvimos incluso, que poner un límite en dicha tarea. No obstante, en muchos materiales encontramos una redundancia temática e incluso situacional. Las radiografías de la figura docente no distaban mucho de nuestros hallazgos. Los síntomas del malestar profesional, de la visión que tienen de sí mismos, la que tienen de sus alumnos, así como la de las instituciones escolares, coincidían con muchas de las percepciones que nuestros profesores plasmaron en los cuestionarios. Miguel Ángel Zabalza destaca la necesidad de organizar los componentes, organizadores y destinatarios de la formación (2004:146)

Situados en este nuevo escenario institucional y profesional, la formación del profesorado universitario debe afrontar, cuando menos, los siguientes grupos de cuestiones que darán pie, a un nutrido abanico de dilemas formativos:

- Sentido y relevancia de la formación: ¿Qué tipo de formación?,
¿formación por qué?
- Contenido de la formación: ¿Formación sobre qué?
- Destinatarios de la formación: ¿Formación para quiénes?
- Agentes de la formación: ¿Quién debe impartirla?

- Organización de la formación: ¿Qué formatos y metodologías?

Todo lo anterior nos orientó a formularnos preguntas que nos vulneraron en más de una ocasión. Sin embargo, la lectura y análisis de algunos métodos cualitativos de investigación, se convirtió en una herramienta que no sólo nos guió a lo largo de nuestro trabajo, sino que nos amparó y respondió a muchas dudas sobre la originalidad o aporte de nuestra investigación al campo de la investigación educativa, en particular al de la formación docente. Los tiempos, los contextos y los sujetos que los configuran son irrepetibles. Los docentes que conformaron nuestra investigación también. Las dinámicas internas de la Universidad Intercontinental, las formas en que visualiza a sus sujetos, dicentes y docentes fue captada por nosotros a través del contacto con los segundos. El vaciado de las respuestas, su análisis y a veces, desciframiento, enriqueció amplia y profundamente nuestra percepción del docente-persona. De ahí que a partir de dicha experiencia hayamos reflexionado detenidamente sobre un plan de formación docente a partir de las características específicas que conforman a esta institución universitaria.

Consideramos necesario definir un nuevo perfil profesional para los docentes con el fin de que incorporen características, de las competencias profesionales y docentes, de la tecnología de la información con que se cuenta y del trabajo gestorial y administrativo que muchos profesores realizan como parte de su contrato laboral. Asimismo, es necesario precisar el tipo de formación que se necesita dar a los docentes de la UIC, así como la orientación de la misma, tratando de hallar un equilibrio entre las necesidades individuales del docente y las institucionales.

Como primer proceso sugerimos el diseño de un plan de formación docente con dos componentes iniciales: un diagnóstico de necesidades de formación docente y un programa de evaluación de puntos débiles de la formación actual: sujetos, programas y escuelas. La evaluación formaría así una parte esencial de la formación de profesores.

En México, la evaluación se está imponiendo progresivamente, de manera particular en los ámbitos institucionales. Cada vez cobra más fuerza la tendencia que nos induce a evaluar a las personas, las acciones, los programas, los centros, los sistemas para determinar e instrumentar medidas que mejoren lo evaluado. En este sentido, evaluar implica una noción de sistema que comprende diferentes propósitos, procedimientos, juicios de valor y acciones futuras. Además, cada vez es mayor el vigor con que se define la idea de desarrollar y consolidar una legítima cultura de la evaluación, que

invita a mirar las evaluaciones que se practiquen sobre cada uno de nosotros como cotidianas e incluso deseables para nuestro perfeccionamiento; asimismo, se nos pide visualizarnos como posibles evaluadores de otros, pares e impares, desempeñando una labor que requiere ser ejercida con responsabilidad profesional y ética. (Rueda *et al*, 2004:16-17)

IX.4.1 Formación voluntaria y formación obligatoria

A lo largo de nuestra práctica docente en la Universidad Intercontinental y en otras instituciones universitarias, con alumnos de diversas carreras hemos observado una conducta, que nosotros llamamos proyectiva, respecto a la carrera seleccionada, combinado por supuesto con la cultura local escolar. Por ejemplo, algunos alumnos de la licenciatura en derecho, tienden a mostrar un comportamiento en contra de las reglas y normas institucionales, los de psicología, suelen mostrar lo que los especialistas llaman comportamiento *borderline* o limítrofe; algunas alumnas de pedagogía manifiestan rasgos de déficit de atención, lo cual ante la falta de preparación de los docentes para detectar este tipo de problemas, agranda el abismo de comunicación entre unos y otros y conduce con mayor rapidez al fracaso docente.

Con la profesión docente hemos observado comportamientos parecidos a los mencionados. Los docentes se resisten a ser formados; los llamados a cursar talleres y seminarios que los preparen para una mejor enseñanza, suelen ser constantes con respuestas muy limitadas. ¿Por qué eligieron la docencia? Anteriormente habíamos destacado que muchos de los entrevistados afirman que la actividad de enseñar los termina de formar. Pero también otros señalan que no fueron ellos sino las circunstancias las que los llevaron a la actividad docente. Podría ser entonces, que de todo ello se deriva su resistencia, en muchos casos, a ser formados.

La comodidad de esta situación explica el inmovilismo, la invariabilidad, la permanencia, la tranquilidad y el determinismo del docente. Si, en efecto, el ser docente es un proyecto, nos encontramos frente a nosotros mismos, solos y sin excusas, libres.

El compromiso de ser docente es un acto libre. El docente está condenado a ser libre porque una vez ubicado o lanzado a la docencia es responsable de todo lo que hace. Escoge sus pasiones, sus significados y los signos que lo orientan. Está en la obligación de inventar a cada instante al docente que quiere ser: El docente es el futuro del docente, sea cual fuere el que resulte ser. (León, Rojas y González, 2007:109)

Se trata entonces de establecer un modelo de formación que combine el compromiso institucional con el personal. Es importante convocar al docente a reconocer la mejora de la calidad de su trabajo por medio de una formación docente permanente a través de dos formas de motivación: intrínseca y extrínseca o a través del reconocimiento. Resulta curioso que los profesores que más demandan formación son precisamente los que más formación reciben. De la necesidad de motivar a los docentes a hacer continua su formación se deriva el análisis de la misma. Consideramos que los contenidos de la formación deben clasificarse en dos grandes líneas: integral (pedagógica) y específica (área disciplinar de conocimientos).

De la primera línea (pedagógica) emanarían temas fundamentales para la mejora del quehacer docente tales como:

- a) Motivación al estudiante
- b) Mediación con los saberes
- c) Transmisión de valores éticos y de responsabilidad social
- d) Dominio de recursos para el desarrollo curricular de la materia
- e) Conocimientos básicos del aprendizaje y de la enseñanza
- f) Diseño de actividades de aprendizaje
- g) Planeación de la evaluación
- h) Manejo de grupo
- i) Conocimiento de nuevas tecnologías
- j) Habilidades de investigación

De la segunda línea (disciplinar), se formaría al docente en las siguientes temáticas:

- a) Contenidos propios de la disciplina
- b) Contenidos referidos al ejercicio sano del trabajo docente: malestar docente, autoanálisis y manejo del estrés en el aula
- c) Tecnología de la disciplina

El primer inciso de la línea pedagógica, *motivación a los estudiantes*, plantea la necesidad de desarrollar un trabajo de motivación mutua. El docente universitario

suele estar marcado por diversos fenómenos desmotivantes: la falta de responsabilidad de sus alumnos, de reconocimiento social, de un sueldo digno, etc.

... si un maestro se encuentra motivado los principales beneficiados serán sus alumnos ya que inconscientemente adquieren también la postura del maestro. Los docentes pueden transmitir de manera inconsciente a sus alumnos tanto aspectos positivos como negativos y un maestro desmotivado puede hacer mucho daño. La motivación del docente se refleja en su propia clase. (Aldape, 2008:60)

La formación estimula el deseo de aprender, haciendo más consciente al sujeto de su necesidad y de la mejoría en su ejercicio docente. La motivación intrínseca sola descompromete al sujeto con la institución; la motivación extrínseca como incentivos, puntos y estímulos demerita en la calidad misma de la formación. Se trata entonces de integrar ambas con programas que beneficien a los docentes y los hagan crecer dentro de la institución académica y para beneficio de ambos.

El segundo inciso, *la mediación con los saberes*, se encamina a que el docente tome conciencia de su función como mediador del conocimiento. Los docentes intervienen, son intermediarios entre el saber pedagógico y el aprendizaje de sus alumnos, sin embargo, muchas veces no hacen consciente dicha tarea. Existen un sinnúmero de factores que guardan una estrecha relación con el proceso de mediación pero al no conocer los límites ni saber reflexivamente del tema, el docente se apropia de conflictos y situaciones adversas que no le corresponde resolver e ignora las que sí debe afrontar en su quehacer cotidiano en el aula.

El concepto de mediación nos puede ayudar a entender el rol del maestro en la perspectiva de inter-actor social. La mediación tiene que ver con procesos, con intercambios simbólicos, con lucha de imaginarios, con traducción de mensajes. La mediación no es mera transmisión, no es información escueta; además, es comunicación, producción, circulación y recepción de sentido (Vázquez, 2005:15-16)

Existen por el otro, destrezas que debe manejar y dominar pero sobre todo, asumir que son muchas y complejas como: dominar y planear los contenidos disciplinares, tener hábitos de estudio, evaluar contenidos y actividades de aprendizaje en el plano colaborativo, desarrollar pensamiento convergente, desarrollar la autoestima y la autoformación.

El inciso c, *Transmisión de valores éticos* y de responsabilidad social, rescata la necesidad de formar a los docentes en el campo de la ética para el aula. A pesar de que nuestros profesores entrevistados se autodefinen como éticamente aptos para el ejercicio docente, a la hora de traducirlo en actos concretos de comportamiento y comunicación en valores con los sujetos que les rodean, ya sean alumnos, colegas o funcionarios se manifiestan contradicciones y desconocimiento sobre el tema de la ética profesional.

¿Cómo hace el docente, por más cualidades pedagógicas, formación, trayectoria y experiencia que tenga para poder hacer una evaluación INTEGRAL diagnóstica formativa, de proceso y sumativa? ¿Cómo puede un docente, por más buenas intenciones que tenga, realizar seguimiento de actitudes de los estudiantes, cuando aún no ha desarrollado la habilidad memorística para aprender los nombres, al menos de 80 estudiantes, dependiendo de los grupos, asignaturas que debe desarrollar en un mínimo de tiempo y en condiciones logísticas adversas? Es humanamente imposible. Claro, habrá quien objete, para eso se ha inventado la tecnología y, ¿qué dejó la tecnología educativa? Deserción y frustración por el inmenso vacío de aprender a SER, así como se aprende a conocer y a ser.

Para aprender a ser, se hace imperativo involucrar la formación moral, ética y política además de la estética; la preocupación más grande radica en el valor que cada uno de la a lo moral y a lo ético, muchos creen y afirman que la moral es cuestión de religión y la ética es cuestión de filosofía, en resumen, de invento de santos y sofistas que nada tienen que ver con la realidad. (Franco, 2006:27)

En el capítulo anterior, señalamos que en los resultados de nuestra investigación encontramos una relación entre un porcentaje importante de profesores que tomaron los cursos que la UIC impartió sobre contenidos básicos para la elaboración de los programas operativos y que afirmaba contar con las herramientas necesarias para un buen diseño curricular. Sin embargo, desde 2009, la UIC abandonó la política de formar a los profesores en este y otros tópicos, por lo cual sería necesario incorporar dentro de una nueva filosofía y políticas de formación docente lo relacionado con el dominio de recursos para el desarrollo curricular de la materia (*inciso d*).

En nuestros resultados encontramos porcentajes divididos entre los profesores que afirman poseer las herramientas necesarias para enseñar adecuadamente. Esto nos lleva a plantear la pertinencia de formar en el manejo y dominio de las mismas (*inciso e*). Castelló (2007) destaca la necesidad de ofrecer a los profesores los instrumentos de interpretación y análisis de la situación en las que desarrollan sus actividades, capaces de desarrollar su didáctica con autonomía en la toma de

decisiones. Una de las tareas en las que se refleja la habilidad o falta de habilidades didácticas de los profesores, es la relativa al diseño de actividades de aprendizaje (*inciso f*), quienes suelen confundir actividades de aprendizaje con actividades de evaluación y, aun teniéndolo claro, las primeras suelen repetirse con frecuencia sin variación, creatividad y búsqueda de opciones que movilicen a los estudiantes en su tarea de aprender. Las actividades de aprendizaje se refieren a aquellas tareas que el alumno debe realizar para llevar a cabo su proceso de conocimiento tales como: analizar, investigar, diseñar, construir y evaluar, a través de actividades específicas, las cuales deberían ser ideadas por el docente pero retroalimentadas por el alumno. Las de evaluación en cambio, deben conducir a valorar el aprendizaje en su proceso y en los resultados. Los docentes también suelen confundir evaluar con calificar y en ambos predomina los conceptos de control y medición, es decir, evalúan como una forma de control de lo que ellos enseñan y lo que los alumnos aprenden. La formación en el campo de la evaluación de los aprendizajes debe llevar a los docentes a entenderla como un proceso de comunicación para entender así por qué los resultados no dependen sólo de las características del alumno evaluado sino además, quienes realizan la evaluación, así como de la relación entre ambos.

Si visualizamos la evaluación del aprendizaje como el proceso sistemático a través del cual se emiten juicios acerca del aprovechamiento académico de los estudiantes y de tomar decisiones relacionadas con éstos, es indispensable basar las decisiones en un contexto ético. Mediante la evaluación, los maestros tienen la potestad de recopilar información cualitativa y cuantitativa que entre otras cosas, puede: cambiar el currículo, determinar metodología de la enseñanza, moldear los procesos de enseñar y aprender, influir en el autoconcepto de los estudiantes, forjar su futuro académico, influir en su autoestima y controlar su acceso a las diferentes oportunidades académicas. (Medina y Verdejo, 2001:33)

Los profesores cuentan con varias formas de evaluar el conocimiento del estudiante, pero deben estar relacionadas con el diseño del curso mismo y con el contexto escolar. Un proceso de evaluación debe servir como medio para facilitar a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje, asegurando así, que los alumnos han alcanzado dichos objetivos.

De los problemas que los profesores enfrentan en su quehacer diario están también las dificultades de la utilización de estrategias para el manejo de grupo (*inciso h*) y de conflictos en el mismo. En los últimos años, el comportamiento de los alumnos hacia los docentes ha cambiado drásticamente. Los profesores señalan que cada

vez es más manifiesto un incremento en la falta de respeto, los alumnos asimismo, no cumplen con las tareas marcadas por el docente, no hacen las lecturas, no llevan los materiales de clase, lo cual deriva en una dispersión y desatención a su cátedra, además de la invasión de instrumentos tecnológicos que amplían dicha problemática. Lo anterior ha hecho que el manejo de los estudiantes dentro del salón de clases y en la vida escolar en general, sea más difícil y más demandante para aquellos que están a cargo de mantener un ambiente de aprendizaje armonioso.

La habilidad en el manejo de la clase es una de las variables más importantes que contribuyen al éxito de la labor que realiza el docente y que, por lo tanto, repercutirá en el rendimiento académico de sus alumnos. (Marín, 2009:1)

Anteriormente habíamos señalado también el descontento de los profesores por la invasión de nuevas tecnologías en el aula como enemigos distractores de los aprendizajes, nos referimos al uso de celulares, *lap tops* y otros, que, lejos de configurarse como herramientas de apoyo a dicho proceso, dispersan y refuerzan la desatención a los contenidos abordados en el salón. Algunos autores como Franco, señalan que sería pertinente aprovechar la presencia de estos instrumentos para canalizarlos a la enseñanza en el aula.

A pesar de todo, la solución no es prohibir los celulares, sino incorporarlos al proceso dinámico de educación. La búsqueda de la comunicación en Internet, así como el intercambio y la discusión de argumentos por celular con otros estudiantes que están en el mismo salón o en otro distante, son acciones que refuerzan el interés y el placer de aprender. Debe haber una mezcla de exposición formal de un tema con la actividad informal de discutir, descubrir, entender y presentar un proyecto, lo que refuerza el tema en cuestión. (Franco, 2008:290)

El docente no puede sustraerse a la presencia de dichos instrumentos. Si los prohíben, los estudiantes recurren a argucias para introducirlos al salón de clase, dándoles una diversidad de usos que muchas veces, rompen los límites éticos, guardando apuntes para usarlos en exámenes, revisar sus correos electrónicos durante la clase, chatear con sus amigos, mandar fotos, contestar llamadas e incluso, escuchar música mientras el docente imparte la clase.

Uno de los nuevos retos para los docentes es integrarse al uso de las nuevas tecnologías y aplicarlas en los entornos educativos. Para lograr dicha integración es preciso formarlos como usuarios inteligentes de éstas y al mismo tiempo desarrollar

la capacidad de analizar las implicaciones pedagógicas, así como las posibilidades reales de innovación con dichos recursos en los entornos sociales en que se desenvuelve. (Seas, 1999)

IX.4.2 Formación para la docencia y para la investigación

Las instituciones que desarrollan más la investigación o en equilibrio con la docencia suelen tener más prestigio y reconocimiento que las que sólo se dedican a la docencia. Sin embargo, la mayoría de las universidades privadas se orientan más al desarrollo de la docencia que a la investigación, la cual debido al presupuesto que exige, no suele ser considerada como prioritaria. Aunque en el discurso, las instituciones privadas sostienen la importancia de contar con perfiles de docentes-investigadores, en los hechos, prácticamente la totalidad de sus docentes se dedican al trabajo de enseñanza en las aulas. Esto se pudo apreciar en las limitadas habilidades de investigación de los docentes de nuestra investigación para investigar y enseñar a investigar, entendiendo que no ejecutan tareas y funciones que no son requeridos en su perfil laboral y por lo cual no se plantean la necesidad de formarse. Esto, en el corto plazo, se traduce en una limitada calidad académica de la planta docente, en una frágil comunidad de académicos y en la ausencia de lazos de comunicación entre los mismos y termina convirtiéndose en un círculo vicioso que limita cada vez más el crecimiento de las instituciones que niegan la inserción y desarrollo de la investigación, las cuales no pueden ser consideradas por organismos acreditadores y financiadores como el CONACYT, en este caso.

En el Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ECUM) realizado en 2010, se encontró que la investigación científica en México se realiza fundamentalmente en las universidades públicas. En 2008, éstas concentraron el 71% de la producción artículos indexados en el *ISI-Web of Knowledge*, el 66% de los académicos incorporados al Sistema Nacional de Investigadores y el 70% de los programas de doctorado integrados al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Prácticamente todas las instituciones de educación superior públicas participan en la investigación científica nacional. Las universidades privadas tienen una participación marginal, de sólo el 5% en la producción de la investigación científica nacional. Además, existe una amplia concentración de las actividades de investigación en tres instituciones.

30% del total de investigadores incorporados al SNI y el 25% del total de programas de doctorado en el PNPC, se concentran en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana.

Como institución privada de enseñanza, la Universidad Intercontinental no desarrolla actividades de investigación en un sentido amplio y profundo del término. Dentro del contexto mencionado arriba, la UIC no cuenta con un cuerpo de investigadores-docentes que realicen actividades en dicho campo. Por lo tanto, el círculo vicioso del que hablamos anteriormente tiende a reforzarse pues, aunque la currícula de sus diferentes carreras cuenta con un significativo número de asignaturas dirigidas a enseñar a investigar a los alumnos, el perfil profesional de sus docentes no cubre dichos objetivos.

En las evaluaciones de los CIEES, la amplia mayoría de los programas de licenciatura y posgrado mejor evaluados se encuentran en las universidades públicas. Además, sólo cuatro instituciones (Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma del Estado de México) concentran cerca del 30% de los programas mejor evaluados que, en conjunto, tienen las 58 universidades seleccionadas. (Márquez, 2010:154)

Para romper con el círculo mencionado, es necesario apuntar al desarrollo de habilidades de investigación en los docentes con el fin de formarlos como investigadores con la intención de generar nuevas tareas en dicho rol.

La propuesta de investigación está orientada hacia la formación del docente con una preparación que incida en la práctica docente vinculada a la investigación constante que permita cuestionar el quehacer docente y poder explicarla más allá del cumplimiento institucional.

En este campo, tanto la docencia como la investigación dejan de ser prácticas en sí, para constituirse en prácticas para sí, donde el egresado tiene un amplio campo de acción. (Díaz y Gallegos, 2002:186)

IX.4.3 Responsables y contenidos de la formación

Si se deja a los docentes elegir por sí mismos los contenidos y los tiempos para su propia formación, pueden terminar posponiéndola por el peso de los diversos quehaceres cotidianos y compromisos con diversas instituciones académicas, que en muchos casos se adquieren por falta de un contrato laboral estable. Por otro lado, la formación de profesores no puede quedar solamente en manos de las unidades o

coordinaciones académicas de las universidades, pues se corre el riesgo de dispersar los esfuerzos duplicando propuestas y alejarse así de los contenidos pertinentes, según las necesidades específicas de actualización. Se necesitan por lo tanto, instancias institucionales específicas que convoquen a una formación continua que se refleje en un trabajo académico de calidad y contribuya a combatir el llamado *burnout* o malestar docente.

Se ha comprobado en estudios trasnacionales que la formación del personal se produce mejor en aquel tipo de instituciones y empresas que cuentan con instancias específicas responsables de esa función y con personal preparado para llevarla a cabo (departamentos de formación, responsables de formación, formadores, etc.). Dadas las cualidades profesionales de su personal no debería ser difícil para cualquier Universidad contar con estructuras de este tipo. (Zabalza, 2004:163)

Por su parte, las instituciones encargadas de la formación docente deben estructurarse como organizaciones flexibles, abiertas al cambio de modo que puedan variar el enfoque de sus programas y ajustar la matrícula en las distintas opciones y especialidades. A través de un Centro de Formación Docente, la Universidad Intercontinental podría entre otras tareas:

- 1.- Diseñar planes de formación para sus profesores, definiendo prioridades, responsables y recursos para su implementación a través de propuestas básicas por Unidades Académicas, Carreras, Áreas de Conocimientos, Departamentos, etc.
- 2.- Crear y apoyar una estructura institucional que implemente los planes de formación, los evalúe y los supervise. Esta estructura debería integrar a pedagogos y especialistas en educación que estimulen la formación y den credibilidad a la oferta de formación en las Unidades.

Para Donald Schön un centro de formación de profesores coherente debe situar el *practicum* reflexivo como un puente entre los mundos, el de la universidad y el de la práctica. Todo depende de la solución a dos problemas o dificultades, es decir:

- a) Del dilema entre el rigor y la pertinencia y,
- b) Del juego de las presiones

El curriculum normativo de los centros descansa en una concepción del conocimiento profesional como aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales y sigue con *practicum*, separando la investigación que produce nuevos conocimientos de la práctica en que estos se aplican.

“La concepción que las escuelas tienen del conocimiento profesional es una concepción tradicional del conocimiento como información privilegiada o como competencia. Conciben la enseñanza como transferencia de información; el aprendizaje como recepción de lo dicho y de asimilación de la información. El “saber qué” tiende a ser prioritario como el “saber cómo”; y el saber cómo, cuando hace su aparición, adopta un planteamiento tecnológico. (Schön, 1992: 270)

IX.5 Planes de formación según periodos

- a).- A corto plazo: cursos, talleres, seminarios
- b).- A mediano plazo: diplomados y especializaciones
- c).- A largo plazo: maestrías y doctorados

La formación docente llevará a desarrollar en los profesores competencias científicas dentro de su área profesional de conocimientos y su competencia pedagógica, comprometidos con la formación y el aprendizaje de sus alumnos.

IX.6 Evaluar la formación docente

La calidad de la enseñanza, así como la de la organización de las instituciones académicas en tono con la formación de sus profesores está fuertemente ligada a la tarea de evaluar el desempeño docente.

Es pertinente destacar algunos componentes básicos de la evaluación. A la evaluación educativa se le suele definir ateniéndose a aquello que es objeto de evaluación. Si ésta se centra en los resultados educativos se la define como evaluación sumativa. Si, de manera diferente, se orienta al estudio y valoración de los procesos educativos y de las interrelaciones educativas entre los sujetos se la define como evaluación formativa. En la primera de estas dos comprensiones, generalmente la evaluación es asociada al uso de determinadas tecnologías educativas, al empleo de ciertos instrumentos y escalas de medición. Mientras que

la segunda de ellas busca comprensiones más globales, muchas veces no cuantificables.

Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno” (Hoffman, 1999:4)

Al igual que con el desempeño docente, es decir, el trabajo en el aula, los métodos diversos de enseñanza, el diseño de programas, el diseño de actividades de aprendizaje, el manejo del grupo, etc., es necesario evaluar los contenidos de la formación y los alcances de la misma.

La valoración del desempeño profesoral, sin duda, también puede –y debe- también tener vínculos estrechos con los procesos de formación y actualización docentes. Éstos no se aprovechan adecuadamente cuando se realizan de manera asistemática – incidental o accidental-, sin responder específica y estratégicamente a las necesidades detectadas durante la evaluación del enseñante, labor que permite identificar sus principales debilidades o las áreas de oportunidad en que resulta conveniente ubicar las actividades formativas. (Rueda, 2004:246)

Algunos investigadores señalan que la evaluación debe formar parte de la actividad docente, la cual es un factor que influye de forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes a nivel de centro educativo. Si queremos mejorar la calidad de la educación se debe considerar a la evaluación como un elemento preponderantes al momento de estar inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación docente debe hacerse de manera colegiada e institucionalizada con la participación de los propios evaluados.

CONCLUSIONES

En este último apartado presentamos las conclusiones de nuestra investigación y algunas recomendaciones sobre la formación universitaria que redunden en la mejora del ejercicio docente. Uno de nuestros objetivos ha sido determinar las características que debe tener un programa de formación docente. Para llegar hasta él hemos incluido otros objetivos más específicos relacionados con la conexión que debe existir entre la formación teórica y la práctica y la influencia de la formación en la configuración de la identidad profesional de docente de educación superior. A través de los datos recogidos y del análisis de los mismos, hemos conocido las opiniones de los agentes implicados en esta investigación, los profesores de la Universidad Intercontinental. En los análisis de los instrumentos de la investigación, se han obtenido una serie de conclusiones que han quedado plasmadas en los Capítulos VIII y IX. También se han realizado comparaciones de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios.

Basados en las conclusiones que a continuación se exponen, planteamos algunas recomendaciones de cara al futuro de la formación docente y plantearemos la apertura de nuevas vías de investigación que redunden en la mejora de la formación del profesorado. En la actualidad, la docencia es considerada como una profesión con unas características propias, independiente de otras etapas educativas, esto le viene de su propia estructura y del lugar que los profesores ocupan en los espacios académicos, quienes tienen que formarse para ello y adquirir una identidad profesional, que deberá ser el eje central de su formación. La enseñanza es un proceso complejo cuya tarea, entre muchas otras, es inculcar al alumno la disposición para el autoaprendizaje y para la investigación. Todo esto multiplica las tareas del profesor y lo lleva a la necesidad formarse y desarrollarse profesionalmente para dar respuesta a las demandas de la escuela y la enseñanza actuales. No es suficiente con un aprendizaje profesional que se circunscriba sólo a la experiencia y en el que se va formando de manera pasiva, sino que necesita de una base sólida proporcionada por la formación. Los docentes que han participado en nuestra investigación son profesionales que conocen las dificultades de la profesión docente. Por lo tanto, sus opiniones se fundamentan en el conocimiento que tienen sobre la enseñanza, así como sus percepciones en torno a la formación

docente. Les hemos preguntado sobre las características y necesidades de formación y en diversa medida, han manifestado sus carencias, especialmente en no haber sido formados para enseñar desde su formación disciplinaria sino a partir de los errores que devienen de su práctica docente. A las características de la formación recibida, se añaden las necesidades que surgen en la actualidad en los centros educativos, donde los profesores, además de tener que enseñar su materia, tienen que atender la diversidad del alumnado, diseñando, programando y llevando a la práctica un currículo que se adapte a las características de sus alumnos, transmitiendo valores y preparándolos para desenvolverse en la sociedad; necesitan manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para llevarlas al aula. Para poder cumplir con todas sus funciones necesitan, según los profesores participantes en la investigación, una formación que incluya una formación pedagógica básica.

A continuación exponemos algunas conclusiones derivadas del apartado metodológico y contextual de nuestra investigación.

CONCLUSIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA IDENTIDAD Y A LA FORMACIÓN DOCENTE

1. Existen diversas clasificaciones de estudio sobre la identidad tales como: identidad nacional, territorial, comunitaria, grupal, institucional, racial, sexual, de género, cultural, moral, histórica, personal y profesional, entre otras. Desde nuestro plano disciplinar, la delimitación que hicimos fue de carácter sociológico y pedagógico, centrándonos en las investigaciones que abordan a la identidad profesional y docente.

2. Entendemos a la identidad es el subjetivo, al mismo tiempo que desde los otros. Es la pertenencia al mismo tiempo que el sí mismo, las afinidades y las diferenciaciones, las cercanías y los distanciamientos, lo que constituye a la identidad, vinculada a la concepción de sociedad y a la percepción que se tiene de la propia posición dentro de ésta. Las expectativas, los valores y las normas forman parte del mismo proceso unitario de conformación de la identidad.

3. El sujeto no se encuentra determinado únicamente por un elemento que lo constituye, como por ejemplo, su posición de clase, sino por los diversos roles y lugares que ocupa dentro de la estructura social, como son los culturales, regionales, sexuales e institucionales, entre otros, que se determinan en un proceso de articulación. Ese proceso genera los diversos tipos y formas de identidades colectivas.

4. En la identidad profesional el docente se pregunta a lo largo de su vida ¿quién soy ahora y qué busco ser? Cuando hablamos de identidad profesional docente nos estamos refiriendo al sujeto y a la institución, ambos en constante cambio. La identidad profesional docente está estructurada por sub-identidades relacionadas entre sí y relacionadas con los diferentes contextos en los que los profesores se desenvuelven.

5. La identidad profesional docente se configura como el espacio común compartido entre el individuo y su entorno profesional con la institución donde enseña. Se sitúa entre la identidad institucional académica y la personal. La primera es un modo de definición social del profesor, que le permite situarse en el sistema de ejercicio docente y ser identificado por los otros, en una relación de identificación y de diferenciación. La identidad profesional docente se define, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a un modelo profesional, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales.

6. La formación docente se define a partir de un contexto sociocultural y político específico, adquiriendo distintos usos y significados. La formación forma parte de un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar diversas capacidades como sentir, actuar, imaginar, comprender y aprender entre otras, pero es también una acción reflexiva para un trabajo colectivo que impacta sobre situaciones, sucesos e ideas grupales.

7. La formación docente impacta en las adquisiciones personales del sujeto que la adquiere, en su comportamiento y en sus experiencias personales, en su visión de vida y en su trabajo sobre sí mismo, en función del contexto político, económico y

social de las situaciones por las que atraviesa a través de un trabajo de desestructuración-reestructuración del conocimiento que de la realidad tiene.

8. Coincidimos con Paulo Freire cuando plantea una nueva relación entre la teoría y la práctica y una nueva forma de comprender lo que es enseñar y aprender a partir de la formación de los profesores. Aun cuando el docente se forma a partir de lo que enseña y de cuando enseña, esto no significa que lo logre sin estar formado para hacerlo.

9. La formación debe configurarse a partir de contextos situacionales y temporales específicos, pero también coincidimos con autores como Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis que destacan que ésta debe buscar crear conciencia en todo docente para pensar críticamente sobre el orden social de una comunidad de enseñanza. Como intelectual, el profesor es un transformador de la sociedad comprometido políticamente y de manera autónoma con su práctica profesional dentro de un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, enseñando y aprendiendo, facilitando la comprensión de los alumnos, reconstruyendo su conocimiento experiencial.

10. Como tarea la formación conlleva a repensar la función docente desde una actividad y actitud crítica sobre las formas en que se construye el pensamiento y el saber del alumno y del profesor mismo, lo que significa asumir que los contenidos de enseñanza son cambiantes.

11. La formación docente debe ser flexible y establecer: una estructura abierta a la diversidad de situaciones personales y ritmos de aprendizaje que permita establecer continuidad entre las situaciones de la vida profesional y las de aprendizaje.

CONCLUSIONES CONTEXTUALES EN TORNO AL TRABAJO DOCENTE

En el apartado referente al trabajo de los profesores se plantearon algunas preguntas cuyas respuestas, en la mayoría de los casos, se respondieron a través de la información proporcionada por éstos, en otras, se manifestaron puntos de vista diferentes o ampliados de acuerdo con lo que buscábamos en un principio. Hemos

considerado oportuno numerar los hallazgos más relevantes de nuestra investigación.

1. Los profesores plantean como valor destacado de su trabajo en clase, el carácter práctico de lo que enseñan. El 61% circunscribe las tareas de difusión académica sólo en el salón de clase, traducidas en tareas propias del trabajo cotidiano y tradicional del docente como trabajo en clase y puntos extras.

2. Los docentes suelen utilizar mecanismos tradicionales para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. El 60% recurre a exámenes escritos y orales, el 30% a exposición en clase y el 30% a trabajos escritos.

3. Destaca la comunicación interactiva en el aula y la mediación docente derivados de los cursos y seminarios de formación que la UIC implementó a partir de 2002 para toda su planta docente, así como del diplomado en enseñanza con énfasis en estrategias de mediación en el aula y diseño curricular.

4. La autoevaluación del acto docente redundante en el autoelogio y pocas veces se traduce en una autocrítica que haya que conduzca la mejora del proceso de enseñanza. En el momento de autoevaluarse, el 70% de los docentes considera su desarrollo como muy bueno, el 15% como satisfactorio y el 15% restante como regular. En lo que al trabajo grupal y las tareas de cooperación en clase, el 100% de los profesores afirma que domina dicha estrategia e identifica a la mediación en el aula y a la coordinación del trabajo en grupo como una tarea que sabe hacer bien.

Lo mismo destacan sobre el diseño de programas de materia, en que la mayoría de los docentes, el 95%, señala que realiza óptimamente dicho trabajo, al saber diseñar objetivos de enseñanza, actividades de aprendizaje, contenidos, actividades de evaluación y bibliografía actualizada.

5. Cuando los docentes identifican como los principales problemas que enfrentan en el aula para que los estudiantes aprendan, destacan en un 77%, el bajo nivel académico de éstos y su falta de interés por el estudio, pudiendo observar aquí una distancia entre lo que perciben como logros propios y compromiso laboral con el

acto docente y el de los alumnos. Su trabajo es concebido en un grado importante como bien desarrollado y planificado, en cambio el de los alumnos, es limitado, pobre y la mayoría de las veces está caracterizado por el desinterés y la falta de compromiso.

6. En lo referente en cambio a estrategias didácticas específicas tales como diseño y la planeación de actividades de enseñanza y aprendizaje, el 40% de los profesores señala que no domina estas habilidades. Esto proyecta una ambigüedad en el discurso docente en lo relativo al conocimiento, manejo y dominio de los componentes de las destrezas de su trabajo en el aula ya que por un lado, señalan que saben diseñar programas y lo saben hacer muy bien, así como vincular los componentes curriculares de lo que enseñan con el contexto social y cultural en el que están insertos los alumnos. Pero por otro lado, no logran identificar lo que constituye la estructura didáctica de dichos contenidos, confundiendo elementos tales como evaluar los fines con los procesos de enseñanza. Por ejemplo, reconocen que no saben de filosofía y filosofía de la educación y que les gustaría saber. Identifican el valor y la importancia de estudiar y conocer sobre psicología del estudiante pero ignoran este tema. Afirman que vinculan los contenidos de sus asignaturas con la realidad social pero reconocen que no cuentan con un marco conceptual que fundamente socialmente lo que enseñan.

7. La tarea de hacer investigación no forma parte del trabajo docente y está muy alejada tanto de sus habilidades de enseñanza como de desarrollo de la misma fuera del salón de clase. Nuestros entrevistados son en su mayoría profesores que hacen de un número importante de horas de clase a la semana su tiempo completo al desamparo de la institución académica. Sin saber desarrollar investigación no son contratados como investigadores pero aun sabiéndolo hacer, en muy pocos de los casos, la institución no prioriza la tarea de investigar.

CONCLUSIONES CONTEXTUALES EN TORNO A LAS APRECIACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

1. No obstante que la mayoría de los entrevistados señala que no domina estrategias variadas y creativas en torno al desarrollo de la actividad docente, una mitad de los mismos señala que no requiere ser formado para diseñar el currículum escolar ni para evaluar mejor los aprendizajes de los alumnos.

2. En cambio, en lo referente a su formación sobre superior local, regional, nacional y mundial, una parte importante de los profesores encuestados, el 62%, afirma que necesita más formación. Esto muestra un alejamiento de la problemática educativa en la que está inserta la institución en la que laboran, así como una limitada formación interdisciplinaria. La figura del maestro culto, conocedor y experto en la interdisciplinariedad en la que está inmersa la docencia universitaria, está muy distante de lo que nuestros profesores acaban por reconocer al momento de identificar las áreas en las que no han sido formados.

CONCLUSIONES CONTEXTUALES SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL QUEHACER DOCENTE

1. En lo que los docentes entrevistados reconoce como las razones por las que escogieron la docencia como actividad profesional destacan la vocación y el amor por la enseñanza, asociando estos términos con la lucha contra las dificultades diarias en el aula y fuera de ella. También sobresale la reiterada queja por el sueldo que reciben y la falta de reconocimiento institucional y social a su labor.

2. El trabajo docente, además de ser una labor para sobrevivir, es identificado por los docentes como una herramienta de formación y actualización profesional, asumiendo en muchos de los casos, que la formación que recibieron en sus estudios universitarios fue muy pobre. Dada la necesidad de emplearse en alguna institución académica, la enseñanza les ayuda a cubrir sus vacíos formativos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los entrevistados reiteran dedicarse a la docencia por el gusto de formar a otros. Sólo la sexta parte afirmó que labora en este campo de la

enseñanza por la falta de otras opciones en el mercado laboral. Pero en ambos casos, lo que les disgusta más de su trabajo es la falta de apoyo y reconocimiento institucional a su labor docente, así como las múltiples tareas que deben desarrollar.

3. El trabajo grupal y colaborativo es muy limitado y esporádico, siendo más frecuente el que se hace en solitario. Un número importante de profesores señaló que sólo se reúne con el resto de sus compañeros una ó dos veces por semestre para discutir temas relacionados con la organización de horarios, exámenes y tareas afines.

CONCLUSIONES CONTEXTUALES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

1. La importancia que los profesores otorgan a la formación docente muestra una relación con el valor de los estudios de posgrado. Para la mayoría, tanto la formación docente, entiéndase cursos de actualización y formación didáctica, como formación para el postgrado son indispensables para un buen ejercicio docente. A la formación docente la piensan como un proceso que los acompaña en las diversas etapas de su ejercicio en el aula.

2. La formación para nuestros entrevistados suele ser reconocida al amparo de la institución laboral. Una parte importante de éstos coincide en que es la institución la que debe formarlos para un mejor desempeño profesional con cursos de diversos contenidos referentes al manejo de saberes en el aula, aludiendo así a la que se recibe desde afuera sin hacer mención de la autoformación, con el apoyo académico y financiero de ésta para cursar postgrados que redunden en la mediación docente a mediano plazo y largo plazo.

CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Al reflexionar sobre los hallazgos de esta investigación pensamos también en las preguntas que han surgido a lo largo de la misma. En relación con todo lo que se tiene que hacer para formar a los docentes estamos convencidos de que no existen fórmulas únicas. Cada institución se constituye en un microuniverso con sus propias condiciones de desarrollo sociohistórico, cultural, económico, político y laboral. Es necesario diseñar herramientas de estudio y de análisis de dichas condiciones para saber lo que pueda conducir a la búsqueda de soluciones y alternativas de formación. Pero de una cosa estamos seguros después de este trabajo y es que la formación docente es condición básica para la impartición de saberes, para la reconfiguración de la vida académica de la universidad y es pieza clave de la vitalidad y fortaleza institucional para formar a la vez a los estudiantes.

Más de la mitad de los docentes participantes en esta investigación reconoció que sin conocimientos teóricos relacionados con la pedagogía y las ciencias de la educación, es poco probable poder llevar a cabo una buena práctica docente. Al profundizar en esta idea en los cuestionarios, se expresó que dicha formación teórica debe incluir tanto una formación general como una específica, relacionada con la enseñanza de su área de conocimiento. Esto incluye todos los aspectos relacionados con las teorías del aprendizaje y con los procesos de enseñanza. El profesor debe saber cómo programar y diseñar su actuación en el aula, cómo adaptar esa programación a sus alumnos, qué metodologías emplear, cómo atender a la diversidad del aula, cómo evaluar, qué características debe tener la evaluación para ser formativa y cumplir con su función de mejorar el aprendizaje, cómo potenciar y mejorar la comunicación en el aula y las interacciones sociales, etc.

Los docentes deben conocer las características de los estudiantes con los que va a trabajar, la forma en que se desenvuelven en el ámbito universitario, cómo motivarlos y llegar a ellos para interesarlos por los aprendizajes. Los docentes ya son especialistas en un área de conocimiento pero necesitan formarse como profesionales de la enseñanza, para lo cual deben aprender a enseñar. Conocer la

didáctica de su materia, las metodologías más adecuadas y los recursos necesarios para potenciar el aprendizaje. Se trata, en general, de saber enseñar.

Los docentes de nuestra investigación consideran en su mayoría que el vínculo entre teoría y práctica permite conocer las bases del conocimiento pero al mismo tiempo manifiestan la dificultad de relacionar lo que enseñan teóricamente en el aula con lo que sucede en “la vida real”. Las prácticas también ayudan a que el profesorado entienda que tanto la escuela como la sociedad han cambiado y que su experiencia como alumnos, aquello que vieron hacer a sus profesores, puede, al menos en parte, no ser adecuado para la universidad actual porque la realidad es otra.

Los profesores han identificado a la formación como elemento motivador de su ejercicio académico, lo que los coloca en la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica docente, de actualizar sus aprendizajes, de cuestionarse otros métodos de enseñar, de aceptar otras opiniones y ver otros puntos de vista, de responder sobre sus actuaciones, etc., es decir, los lleva a seguir formándose, aprendiendo y actualizándose como profesionales de la educación. Si se quiere eficientar la enseñanza universitaria se deben depurar las deficiencias actuales del sistema educativo, y en ello, la formación docente es un elemento clave para dicho cambio.

Cuando les preguntamos a nuestros entrevistados sobre cuáles deben ser las funciones de un docente universitario, más de la mitad respondió que ante la nueva realidad que se está viviendo, se están asumiendo nuevos roles, debiéndose priorizar el aprendizaje del alumno sobre la enseñanza de la materia. Los estudiantes han cambiado, la sociedad también y no sólo en cuanto al acceso y las tecnologías de la información, sino también en la educación de los valores que se transmiten desde las familias y otros agentes sociales. El concepto de autoridad, el valor de la educación, la cultura del esfuerzo, la búsqueda de un futuro personal y profesional, etc., son cuestiones puestas en tela de juicio. Estos cambios, que han influido directamente en la educación y la han modificado sustancialmente, implican un cambio en el perfil profesional del profesorado y en la formación inicial que habilite y prepare para esta profesión.

A los docentes se le demandan nuevas funciones, atribuciones y tareas para las que no se les ha preparado previamente. Como contrapartida a estas altas exigencias, más allá de la enseñanza de un área de conocimiento, que es para lo que se formó, un número importante de los docentes encuestados cree que su figura y sus roles están marcados por la precariedad administrativa y la indiferencia institucional y social. Los docentes han manifestado que los cambios que se han producido en la enseñanza, así como las exigencias profesionales que se les demanda, no han tenido una respuesta a través de la precaria formación que reciben, la cual debiera ser coherente con el nuevo perfil docente.

Los docentes piensan que deben recibir una formación que les lleve a reflexionar críticamente sobre su práctica para perfeccionarla y de esta forma mejorar el aprendizaje de los alumnos. Planteamos así, la necesidad de formar docentes reflexivos, que conozcan a sus alumnos, que sepan cuáles son sus características, que adquieran las habilidades sociales necesarias para interactuar con ellos y enseñen su materia con el objetivo de mejorar su tarea y la de sus alumnos y sean capaces de analizar su práctica críticamente. Lo anterior puede lograrse a través de la creación de un Centro de Formación Docente. Los contenidos de la formación deben contemplar los componentes pedagógicos que están relacionados con los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. El docente debe poseerlos conocimientos necesarios para llevar a cabo todas las tareas relacionadas con el diseño, la programación y puesta en práctica del proceso de enseñanza y al mismo tiempo, debe conocer las características de los alumnos con los que van a trabajar y las teorías sobre el aprendizaje que van a utilizar. Debe incluirse también el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La formación docente no necesariamente debe abarcar más contenidos disciplinares, sino las herramientas didácticas necesarias para impartir dichos contenidos. Se trata de enseñar formar para que el estudiante los asimile y aplique en diferentes contextos, potenciando el análisis y la reflexión sobre sus actuaciones prácticas, lo cual lo conduce a conocer y entender la realidad.

La formación docente tiene distintos escenarios formativos pero con una misma finalidad, saber que aprender a enseñar necesita de experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en diferentes contextos, todos igual de válidos, y de todos ellos tiene que aprender un docente. Un plan de formación debe centrarse más en las características contextuales de cada institución académica que en cuestiones abstractas, dotando tanto a docentes como a estudiantes de las herramientas necesarias para la resolución de los problemas reales. Es necesario también rescatar al docente de su aislamiento y trabajar con él en equipo para llevar adelante proyectos educativos como parte de una institución.

Es necesario realizar un diagnóstico permanente y continuo que permita a futuro dar respuestas a las necesidades de formación docente centradas en las cualidades y aptitudes necesarias para la docencia. El papel y las funciones de la formación es elemento clave para la consolidación de la identidad profesional de los docentes y como mecanismo de actualización, abriendo así nuevos cauces de colaboración entre los responsables de la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO N. y VISALBERGHI, A. (1999). Historia de la pedagogía, Ed. FCE. México.
- ACOSTA S., Adrián. (2005). La educación superior privada en México. IESALC-UNESCO
- ACHILLI, E. (2000). Investigación y formación docente. Buenos Aires. Ed. Laborde
- AHUMADA, B. Rafael (2005). La TV y la educación. ¿Una red interconectada? México. Ed. Plaza y Valdés
- ALTAREJOS, F. et al. (1998). Ética docente. Ariel Educación. Barcelona.
- ARNAUT, A. (1998). Historia de una profesión. Secretaría de Educación Pública. México
- ARREDONDO, U.M. T. (1989). "Notas para un modelo de docencia", en ARREDONDO. M. y DÍAZ BARRIGA, A. (comp.), Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. México. UNAM
- AYUSTE, Ana *ET AL.* (1996). "Educación y enfoques críticos" en Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona. Ed. Graó
- ACHILLI, E. (2000). Investigación y formación docente. Ed. Rosario, Laborde. Argentina
- ACHILLI, E. (1996). Práctica docente y diversidad sociocultural. Argentina. Eds. Homo Sapiens
- AHUMADA, B. R. (2005). La TV y la educación: ¿una red interconectada? UNAM/Plaza y Valdés. México
- ALDAPE, T. (2008). Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global Siglo XXI. Ed. LibrosEnRed
- ALTAREJOS, M. Francisco (1996). Ética docente: elementos para una deontología profesional. Barcelona. Ed. Ariel
- ALIGHIERO, Manacorda M. (1992). Historia de la educación Ed. Siglo XXI. México
- ALTHUSSER, L. (1969) Ideología y aparatos ideológicos del estado. México.
- ALTHUSSER, L. (1989) "La revolución teórica de Marx". México. Siglo XXI. Ed. 1985. Citado en LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal "Hegemonía y estrategia socialista" Ed. Siglo XXI. Madrid.

ÁLVAREZ, M. Juan M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo en Teoría del Currículo. Revista de Educación. No. 282. Enero-abril. 1987. Madrid.

ANZALDÚA, A. R. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. Revista Electrónica Ide@s CONCYTEG. Año 4, Núm. 45, 9 de marzo de 2009. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato

APARICIO, I. F. (1990). "Innovación educativa y renovación pedagógica de las enseñanzas", en: La investigación educativa sobre la universidad. CIDE/ICE. Universidad Politécnica de Madrid

APPLEBEE, A. N. (1996). Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning. Eds. The University of Chicago.

ARNAUT, A. (2001). "Profesionalización del magisterio de educación primaria en México" en: Identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas

ARREDONDO, M., T. W." Notas para un modelo de docencia", en Arredondo, M. y A. Díaz Barriga (comp.) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*, UNAM. México. www.cesu.unam.mx

BÁDENAS DE LA PEÑA, P. (1990). *Responsabilidad ética y social de la ciencia*, en: La función social de la universidad. Narcea. Madrid.

BALBOA, M. Marco A. (1998). Misiones culturales. La pedagogía del aprender haciendo. SECUDE. Cd. Victoria, Tamaulipas

BEIJAARD, D., MEIJER, P., y VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, Teaching and Teacher Education

BERGER, Peter, y LUCKMANN, Thomas (1991). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Ed. Amorrortu

BIDDLE, Bruce, GOOD, Thomas y GOODSON, Ivor. (2000). La enseñanza y los profesores: La reforma de la enseñanza en un mundo en un mundo de transformación. Madrid. Ed. Paidós

BIRGIN, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires. Editorial Troquel

BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. y DUSSEL, I. (1998). "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", en

Revista Propuesta Educativa Buenos Aires: FLACSO /Novedades Educativas Año 9, No. 19

BLASCO, J. E. y PÉREZ, T. José A. (2007). Metodologías de Investigación en las Ciencias de la Educación Física y el Deporte. Ed. Club Universitario. Alicante, España.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Boston

BOISVERT, J. (2002). "Comment évolue la pensée critique des élèves en Sciences humaines au collégial? Mai 2002. Vol. 15 no 4 Pédagogie collégiale

BOISVERT, JACQUES. (2004).Principios de la enseñanza del pensamiento crítico". LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. TEORÍA Y PRÁCTICA. México. Ed. Fondo de Cultura Económica

BOURDIEU, Pierre (1997). La distinción. Barcelona Ed. Taurus

BOURDIEU, Pierre (1997). Razones prácticas. Madrid. Ed. Anagrama

BRAND, B. J. (2006). Identidad institucional de la Universidad Simón Bolívar desde la perspectiva de sus docentes. Tesis Doctoral. Universidad Lasalle. México.

BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001). Más allá de 'identidad'. Apuntes de Investigación del CECYP

BRUNNER, J. J. (2003). Educación e Internet. ¿La próxima revolución? Santiago. Fondo de Cultura Económica

CALDERÓN, H.K. (2002). La didáctica hoy. Concepciones y aplicaciones. Ed. EUNED. Costa Rica

CARDELLI, J. J. y DUHALDE, M. A. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Cuadernos de Pedagogía N°308, Dic. 2001, Barcelona.

CASTELLS, M. (2006). La era de la información. Economía sociedad y cultura. Vol. III. México. Ed. S. XXI.

CASTELLÓ, M. et al. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ed.Graó. México.

CASTORIADIS, CORNELIUS (1998). La institución imaginaria de la sociedad, Vol.1.Barcelona. Tusquets Editores

CATTONAR, B, y MAROY, C. (2002). "Rethorique du changement du métier de enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire". En: Revue

Education et Sociétés. No. 6/2002. Paris/Bruxelles. Département de Boeck Université

CIFUENTES, L. M. y GUTIÉRREZ, J. M. (2010). Filosofía. Innovación, investigación y buenas prácticas. Ed. Graó. Barcelona

CIVERA, C. Alicia (2004). Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945. El Colegio Mexiquense. Toluca, Edo. De México

COLE, A. L., KNOWLES, J. G. (1993). Imágenes despedazadas: comprender las expectativas y las realidades de la experiencia práctica. (Shattered images: understanding expectations and realities of field experience) *Teaching and teacher education*. (Oxford, Reino Unido). Vol. 9, N° 5/6.

COOMBS, Philip H. (Coord). (1991). Estrategia para mejorar la educación superior en México. Informa para el Secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación. SEP-Ed. Fondo de Cultura Económica.

COLL, César, et., al. (1992) *Los contenidos en la reforma*. Editorial Santillana, Madrid.

CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid, Alianza Editorial

CUNCHILLOS, L (1990). Perspectiva social de la investigación y del investigador en: *La función social de la universidad*. Ed. Narcea. Madrid.

CURIEL M., Martha Eugenia (2001), La educación normal en la historia de la educación pública en México. Ed. SEP/FCE. México

CHEHAYBAR Y KURI E. ET. AL. (1996). "Fundamento teórico-prácticos de la formación docente". LA FORMACIÓN DOCENTE: Perspectivas teóricas y metodológicas. México. CISE-UNAM

CHEHAYBAR y KURI, Edith y Rocío Amador Bautista (co-coordinadora y coautora) (2003). Procesos y prácticas de la formación universitaria. México. CESU-UNAM, (Pensamiento Universitario No. 93).

DAVINI, Ma. C. (2001). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Argentina. Ed. Paidós.

DAY, Ch. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid. Eds. Narcea

DAY, Ch. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente*. Madrid. Eds. Narcea

DE LA CRUZ TOMÉ, M. A. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Mensajero. Bilbao.

DE LA CRUZ TOMÉ, M. A. (2003). *Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario* en La formación del profesorado universitario. *Revista de Educación. Número 331 (Año 2003, Mayo-Agosto)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España.

DE LELLA, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú.

DERRIDA, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid. Ed. Trotta

DÍAZ, A.F. y BLÁZQUEZ A. J, (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid. Eds. Wolters Kluwer

DÍAZ O. Ma. Elena y GALLEGOS, V. Rodrigo. (2002). *Formación y práctica docente en el medio rural*. Ed. Plaza y Valdés. México

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

DUBAR, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona. Ed. Bellaterra

DUBAR, Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*.

DUHALDE, M. A. (1999). *Investigación en la escuela: un desafío para la formación docente*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Madrid.

DURÁN, P. Eustolia (2000). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*. Tesis Doctoral. Escuela Normal de Sinaloa.

DURKHEIM, E. (2006). *Las reglas del método sociológico*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.

ESCALERA Reyes J. (1995). *Identidad e Identificaciones. Una propuesta de revisión conceptual*. VI Congreso de Sociología. Granada.

ESCOTET, M. A. (1990). *Visión de la Universidad del siglo XXI: didáctica de la misión universitaria en una era de cambios*. *Revista Española de Pedagogía* N° 186.

EZCURRA, A. M., C. DE LELLA y P. KROTTSCH. P. (1999). *Formación docente e innovación educativa*. Rei-Ideas-Aique, Buenos Aires.

ESQUIROL, Josep, M. (2005). Uno mismo y los otros. Ed. Herder. Barcelona

ESTEVE, Z., José M. (1994). El malestar docente. Ed. Paidós

ESTEVE GROS y ROMANÍA (1997). La formación de profesores. Un análisis crítico. La profesionalización del docente. Universidad de Navarra. XVI Seminario de Teoría de la educación.

FÉLIX S. V. (2002). Creencias pedagógicas y prácticas de la enseñanza del futuro profesor. (El caso de la Escuela Normal). Tesis Doctoral. Mexicali, Baja California

FERRERES P. V.S. (1994). El desarrollo de los profesionales universitarios: la formación del profesorado experimentado. Revista de Ciencias de la educación, Serie III, ° 1

FERRO, B. Jesús (2006). Líderes en un mundo global. Miradas desde la academia. Eds. Uninorte. Universidad del Norte. Colombia

FERRY, Gilles (1991). El trayecto de la formación. Ed. Paidós México

FLORES, M. J. (2007). Constructivismo y educación virtual. Reflexiones de un especialista. Eds. Publidisa. Sevilla

FOCAULT, M. (1987). El orden del discurso. Barcelona. Ed. Tusquets.

FRANCO, J. (2008). Educación y tecnología: solución radical. Historia, teoría y evolución escolar en México y estados Unidos. Ed. Siglo XXI. México

FRANCO P. Zoyla R. (2006). La evaluación ética en la educación para el desarrollo humano. Universidad de Caldas. Bogotá

FREIRE, Paulo (2000). Cartas a quien pretende enseñar. México, Editorial Siglo XXI.

FREIRE, PAULO. (1994). "No hay docencia sin discencia". PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA. México, Ed. S. XXI

FREIRE, Paulo (1993). Pedagogía de la esperanza. México. Ed. Siglo XXI

GALINO, M. A. (1990). La función social de la universidad. Madrid. Ed. Narcea

GARCÍA G. Carmen (2008). Los profesores universitarios y su historia. Prólogo al libro de María Cristina Parra Sandoval, *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Colección Textos Universitarios, Universidad del Zulia. Ediciones del Vice Rectorado Académico, Mérida, Venezuela.

GERGEN, Kenneth. (1998). El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Ed. Paidós

GIDDENS, Anthony (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona. Eds. Península.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Eds. Morata

GIROUX, Henri A. (1997), Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”, Madrid, Editorial Paidós

GIROUX, HENRY Y ARONOWITZ, STANLEY. (1998). “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. En: *MAESTROS FORMACIÓN, PRÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN ESCOLAR*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Eds.

GOFFMAN, E. (1974). Frame Analysis. New York. Harper and Row.

GALINO, M. A. (1990). Misión de la Universidad en: La función social de la Universidad. Ed. Narcea. Madrid.

GARCÍA DEL DUJO, A. (1997). La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional. La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional.

GARCÍA HOZ, V. (1989). Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios. Revista Española de Pedagogía, año XLII, nº 163

GIL VILLA, F. (1995). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ. (2008). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Eds. Akal

GIMENO SACRISTÁN. J. (1998). Poderes inestables en educación. Eds. Morata. Madrid

GIROUX, Henry. 1997. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Piados/MEC; Barcelona.

GIROUX, Henry.1993. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo veintiuno editores, Madrid.

GIROUX, H. y ARONOWITZ, S. (2002). “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” en Education under siege. Londres. Routledge and Kegan Paul.

GOHIER, C. *et al* (2005). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. Revue des Sciences de l'Éducation. 27 (1)

GÓMEZ-MULLER, A. (2003). Ética, coexistencia y sentido. Bogotá. Ed. CEJA

GROS, B. y ROMANÍA, T. (1995). Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Universidad de Barcelona.

- GRAMSCI, A. (1975). El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. En Obras de Antonio Gramsci, vol. 3, México. Juan Pablos Editor.
- GRAMSCI, A. (1976). Literatura y vida nacional. En Obras de Antonio Gramsci, vol. 4, México. Juan Pablos Editor.
- GROS, B. y ROMANÍA, B. T. (2009). Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria. Eds. Universitat de Barcelona
- GRUNER, G. (1991). ¿Otro discurso sin sujeto? Apuntes sobre el poder, la cultura y las identidades sociales Rev. "El cielo por asalto" Buenos Aires
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981). Effective evaluation, improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass. San Francisco.
- HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona. Eds. Octaedro
- HARGREAVES, A. (1998). Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ediciones Morata, Madrid.
- HEGEL, G. W. F. (1998). Fenomenología del espíritu. México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- HIRSCH ADLER, A. (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México. REDIE. Vol. 8. México
- HIRSCH, ADLER. A. y LÓPEZ Z. R. (Coord.). (2003) Ética profesional e identidad institucional. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- HOBBSAWM, E. y RANGER, T. (2002). La invención de la tradición, Barcelona, Ed. Crítica.
- HOFFMAN, J. (1999). La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista, Mediação, Porto Alegre
- HOLSTEIN, J. A. & GUBRIUM, J. F. (2000). The Self we live by. *Narrative Identity in a Postmodern World*. Oxford/New York. OUP
- HONORÉ, B. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad. Ed. Morata. Madrid,
- HORTAL A. (1994). *Ética profesional de profesores y maestros* en: La ética profesional en el contexto universitario. Universidad Pontificia Comillas. Madrid
- IBAÑEZ MARTÍN, J.A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del

profesor de universidad. Revista Española de Pedagogía, año XLVIII, nº 186

IMBERNÓN, F. (2007). 10 Ideas clave para la formación permanente del profesorado. Ed. Graó. Barcelona

JIMÉNEZ, B.A (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En La práctica investigativa en ciencias sociales. Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

JONAS, H. (1994). El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona. Ed. Herder

KEPOWICZ, B. (2003). Identidad y ética profesional en los estudiantes universitarios. La investigación de tres carreras de la Universidad de Guanajuato. En HIRSCH, A. y LÓPEZ Z. A. (Coords.), Ética profesional e identidad institucional. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.

KEPOWICZ, M. B. (2005). Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 43 (Número monográfico sobre ética profesional)

KEPOWICZ, M. B. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, Agosto. 43 Número monográfico sobre ética profesional

LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (1989). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Ed. Siglo XXI. Madrid.

LANG, V. (2005). "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia", en Seminario Internacional: "La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI", IIPE-UNESCO.

LANGER, J. A. y APPLEBBE, A. N. (1987). The State of Writing in America's Schools: What Existing Data Tell Us. University at Albany. <http://.cela.albany.edu>

LATAPÍ SARRE, PABLO. (2007). Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la UAM

LATORRE, A., RINCÓN D. del y ARNAL, J. (2003). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Ed. Experiencia S.L. Barcelona.

LEÓN, A. ROJAS, C. M. y GONZÁLEZ, R. E. (2007). Estudio del perfil del docente de educación básica. CODEPRE. Mérida, Venezuela

LISTON, D. P. y K. ZEICHNER, (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización, Ed. Morata, Madrid.

LITWIN, E. (1997) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en: CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS, Buenos Aires, Ed. Paidós.

LÓPEZ CALERA, N. (1990) Entorno a la Universidad. En varios: La función social de la Universidad. Narcea. Madrid.

LOZANO A. J. I. (2006). Normalistas vs universitarios o técnicos contra rudos. México. Ed. Plaza y Valdés.

MAÑÚ, J.M. (2011). Docentes competentes. Por una educación de calidad. Ed. Narcea. Madrid.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). Desarrollo profesional docente. Madrid. Ed. Narcea

MARCUSE, H. (2005). El hombre unidimensional. Ed. Ariel. Barcelona

MARCUSE, H. (1998). Razón y revolución. Ed. Altaya, Barcelona

MARÍN, A. Ma. Gabriela. (2009). Técnicas y estrategias para el manejo de comportamiento en el grupo escolar. Ed. EUNED. Costa Rica

MÁRQUEZ J. Alejandro (2010), "Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): otra mirada a la realidad universitaria", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, IISUE-UNAM/Universia. Vol. 1

MARTÍNEZ, M. (1986). 1986). Inteligencia y educación. Barcelona. Ed. Ariel.

MARTÍNEZ, M.M., BUXARRAIS, R.M., BARA, F. (2003) La universidad como espacio de aprendizaje ético. Organización de Estados Iberoamericanos. Vol. 3- Octubre-noviembre.

MCKERNAN, J. (2008). Investigación-Acción y Currículum. Madrid. Eds. Morata

MEDINA, C. (2008). *Un estado del arte sobre los textos ilustrados infantiles*. Revista Correo del Maestro Núm. 144, mayo 2008.

MEDINA, María del R. y VERDEJO, C. Ada. (2001). Evaluación de aprendizaje estudiantil. Isla Negra Editores. San Juan, Puerto Rico

MÉNDEZ, G. Rosa María (2007). Tesis Doctoral. Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad. Universidad de Santiago de Compostela.

MÉNDEZ y MERCADO, Leticia Irene (Coord.) (1996). Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio. Paul Kirchhoff. UNAM. México. 1996

MENDOZAV. J. (2009). Las universidades católicas: su participación en la educación superior privada. X Congreso Nacional de Investigación educativa. COMIE. México

MERCER, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona. Ed. Paidós.

MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Ed. Graó.

MONTOYA, H. I. (2008). La formación docente en México. Política y concepciones. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Michoacán.

MORIN, E. (1994). "Epistemología de la complejidad" en Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad, Ed. Paidós.

MURILLO O. Laura. 2007. La formación docente y las políticas educativas en: Enfoques sobre la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. Jalisco

NEBBIA, Ángel F. y MORA, Martín. (2006). Análisis Social e identidades. Universidad Autónoma Metropolitana/Editorial Plaza y Valdés. México, D. F.

NISBET, J., y SHUCKSMITH, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid. Ed. Santillana.

NÚÑEZ CUBERO, L. (1994)
La ética del docente. Cuestiones Pedagógicas, nº 10-11.

OIT/UNESCO Recomendación relativa a la Situación del Magisterio (1966). (Artículo 7, Fortalecer la Concertación de las Acciones).

ORTEGA Y GASSET, J. (1930). Misión de la universidad. México. Ed. Alianza

ORTIZ, O. Alexander L. (2002). Metodología de enseñanza problemática en el aula de clases. Eds. Asiesca. Madrid

PARSONS, T. (1966). El sistema social. Ed. Revista de occidente. Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. et al. (1999). Desarrollo profesional de docente. Política, investigación y práctica. Madrid. Akal Eds.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal Editorial Morata, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "Autonomía profesional del docente y control democrático", en varios autores, Volver a pensar la educación. Vol. II. Ed. Morata, Madrid.

PÉREZ, V. Israel. (2010). Formación ética y social para universitarios: Una necesidad en la educación superior en México | Suite101.net

PUIG, J. M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona. Ed. Paidós

PUIG, J. M., y Martín, X. (1998). La educación moral en la escuela. Teoría y práctica. Barcelona. Ed. EDEBÉ

- RAMÍREZ MONTOYA, S. (2008). El Marco Contextual de la Investigación. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- REDING, V. (2003). Ayuda al profesorado en activo en: La profesión docente en Europa. Perfil, tendencias e intereses. Condiciones laborales y salario. II.3 Cultura académica e identidad docente. Comisión Europea. Ministerio de Educación y Ciencia.
- REVISTA DE EDUCACIÓN. Mayo-agosto 2003. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- RICOEUR, P. (1996). El 'sí mismo' como otro. Ed. Siglo XXI. México
- RICOEUR, P. (2001). Ideología y Utopía. Ed. Gedisa. Barcelona
- RIVAS FLORES, I. (1993). Condiciones profesionales y actuación docente. Ed. Morata. Madrid.
- ROBLES, M. (1977). Educación y sociedad en la historia de México. Siglo XXI
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994) El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. Revista de enseñanza universitaria, nº 7-8.
- ROMÁN, B. (2001).Apuntes para una ética del profesor universitario. Revista de la Universidad Ramón Llul. Barcelona
- ROMO BELTRAN, R. (2010). “Las prácticas sociales y la construcción de la identidad profesional”. III Conferencia de Estudios Socioculturales. Universidad de Guadalajara. México.
- ROSARIO, M. Víctor M., ESPIONOZA, E. M., VARGAS, L. R., ARROYOA, A. J, GONZÁLEZ, A.V. (Coordinadores). (2006). Acreditación y certificación de la educación superior. Experiencias, realidades y retos para las IES. Universidad de Guadalajara. México
- RUEDA Beltrán, Mario. (2006). Evaluación de la labor docente en el aula universitaria. Pensamiento Universitario No. 100. CESU-UNAM.
- RUEDA Beltrán Mario. (Coordinador) (2004) ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. México. ANUIES
- RUEDA Beltrán, Mario. (2008) La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. IISUE-UNAM/Plaza y Valdés

SAHUI, M. José A. (2007). Ponencia “La politización de las universidades mexicanas desde una perspectiva histórica”. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. México

SALGADO, P. Ramón U. (2006). *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*. UNESCO/IESALC. Informe para la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005.

SÁNCHEZ, P. R. (2004). Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. CESU UNAM. México

SANSVISENS, A. (1985). Teoría de la Educación. El problema de la educación. Murcia. Ed. Limites

SANTILLÁN, N. Marcela (2003). Situación y Perspectivas de las Universidades e Institutos Pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros en la Región. ANUIES.

SARRAMONA, J. (1998) Teoría de la Educación. Ed. Ariel. Madrid.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidós. Barcelona.

SEAS T. Jenny. (1999). “Formación de docentes en el uso pedagógico de la informática y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” en: El estudiante de la educación a distancia en la perspectiva de un nuevo milenio. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007–2012

SHILS, E. (1984). The academic ethics. Chicago University Press

SOLANA, F. et al. (1982). Historia de la educación pública en México, Tomo I. Ed. SEP/FCE. México.

STAKE, R. (1994). The Art of Case Study Research. T. Oaks. California.

STENHOUSE, L. (1997). Cultura y educación. Sevilla. Ed. Kirikí

STENHOUSE (2003). Investigación y desarrollo del currículum. Eds. Morata. Madrid.

TARDIF, Maurice. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Eds. Narcea

TENTI F. E. (2003). “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”, en Propuesta Educativa, N° 26, Buenos Aires, FLACSO

TENTI F. E. (comp.) (2006) EL OFICIO DE DOCENTE Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Ed. S. XXI. México.

TORRES, J. L. (2005). La identidad profesional de las maestras de educación primaria en México. Un estudio sobre transaccionales objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados. Tesis doctoral. UAM Iztapalapa. México

TRILLA J. (1992). El profesor y los valores controvertidos. Barcelona. Ed. Paidós

TROCELLO MA. GLORIA. (2004). Identidad colectiva: ¿Esencia o discurso? Una confusión peligrosa. Revista Kairós. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

UNESCO-OREALC, "Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica. Consulta de expertos", Informe Final, Santiago, 24-26 enero 1995 (mimeo).

UNESCO. Oficina Internacional de educación, OIE (1996). Recomendaciones de la 45ª Conferencia. Ginebra Suiza.

VARELA, J. A. (2007). Una metodología para el desarrollo de los cursos en línea. UNAM. México.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Ed. Gedisa. Barcelona.

VÁZQUEZ, R. F. (2005). Oficio de Maestro. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

VERGARA J. (1983). "Popper y la Teoría política neoliberal". Revista Crítica y Utopía. Buenos Aires.

VERON, E. (1987). "La semiosis social". Buenos Aires, Ed. Gedisa.

VICENC FERRER, V. FERRERES, P.V. (1995). La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamientos. Universitat de Barcelona.

WEIS, R. (2007). Programa de formación ética. Desarrollo de una cultura de cuidado. Ediciones Novedades Educativas. México.

WILLEM, L. Soraya (2006). Integración de la formación axiológica al currículum universitario. Universidad Autónoma de Baja California.

YIN, R. (1984) Case Study Research. Design and Methods. B.Hills. Sage

YOUNG, P. V. (1939). Scientific Social Surveys and Research. New York. Ed. Prentice Hall.

ZABALZA, M.A. (2004). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Ed. Narcea. Madrid.

ZEMELMAN, HUGO (1987). "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica", en Cuaderno de Trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. México UNAM/SEP/ANUIES.

ZEMELMAN, HUGO (1987). "El conocimiento como construcción y como información." Conferencia presentada en el Foro Nacional sobre Formación de profesores Universitarios. Memoria, México UNAM/SEP/ANUIES.

ANEXO

FORMATO DE CUESTIONARIO

CUESTIONARIO A DOCENTES

Estimado compañero (a) docente. Nos dirigimos a usted para solicitar su cooperación para llevar a cabo una investigación sobre aspectos identitarios de la docencia, así como de la visión del profesorado sobre la formación docente. Esta investigación está siendo coordinada por el Programa del Investigación del Área de Humanidades e IPIEC de la Universidad Intercontinental. El cuestionario es anónimo y las respuestas son estrictamente confidenciales. Su colaboración es imprescindible para llevarla a cabo y le agradecemos su participación.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1.- Unidad(es) o área(s) de adscripción	
2.- Hombre	3.- Mujer
4.- Edad	5.- Estado civil

6.- Antigüedad en la UIC

1. Menos de un año	2. De 1 a 3 años	3. De 4 a 9 Años	4. De 10 a 14 Años	5. De 15 a 20 Años	6. Más de 20 años
--------------------	------------------	------------------	--------------------	--------------------	-------------------

7.- Señale por favor el número de horas en total y tipo de contrato que tiene usted en la UIC.

8.- Marque los grados obtenidos

1. Pasante Licenciatura en:	2. Licenciatura en:	3.- Pasante Maestría en:	4. Maestría en:
5. Pasante Doctorado en:	6.- Doctorado en:	7.- Especialidad en:	

9.- Señale los idiomas que maneja y el nivel o porcentaje de dominio.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

10. - ¿Les da a conocer a sus alumnos la relación de la asignatura que imparte con el plan de estudios de la carrera?

1. Siempre	2. Muchas veces	3. Regularmente	4. Algunas veces	5. Nunca
------------	-----------------	-----------------	------------------	----------

11.- ¿Cómo promueve la participación de sus alumnos en actividades académicas (concursos, exposiciones, elaboración de artículos para revistas o periódicos escolares, etc.)?

12.- ¿Cómo contribuye para que sus alumnos desarrollen su capacidad crítica y creativa en las actividades de aprendizaje?

13.- ¿Qué sistemas y actividades utiliza para evaluar el aprendizaje de sus alumnos?

14.- ¿Cómo evaluaría su propio desempeño como profesor(a) universitario(a)?

15.- ¿Cuáles han sido los principales problemas con los que se ha enfrentado en el aula, para que sus alumnos logren el aprendizaje?

16.- De la siguiente relación, por favor marque con una cruz lo que considere, necesita desarrollar en su actividad docente, así como lo que usted ya domina.

	Necesito aprender más	Ya lo domino
1. Poseer un marco teórico conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación.		
2. Integrar la asignatura que imparte y su función como docente, a un currículo y al contexto social en el que se desarrolla.		
3. Desempeñar actividades de investigación e innovación.		
4. Diseñar programas de materia justificando c/u de sus contenidos		
5. Planear las actividades de enseñanza y de aprendizaje.		
6. Realizar estrategias de enseñanza y aprendizaje.		
7. Realizar estrategias de motivación		
8. Organizar el trabajo en grupos en situaciones de cooperación.		
9. Evaluar los aprendizajes de sus alumnos.		
10. Brindar asesorías y tutorías.		

NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

17.- Marque con una X los conocimientos que usted considera que necesita para un mejor ejercicio docente

1.- Necesita ampliar sus conocimientos sobre educación superior local, regional, nacional y mundial.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

2.- Necesita conocimientos sobre psicología educativa.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

3.- Necesita conocimientos sobre desarrollo curricular.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

4.- Necesita conocimientos para desarrollar en sus alumnos actividades de investigación.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

5.-Necesita conocimientos para elaborar trabajos escritos (ensayos, artículos, manuales, etcétera)

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

6.-Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para planear la clase.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

7.- Necesita conocimientos para desarrollar habilidades del pensamiento en sus alumnos.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

8.- Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para desarrollar estrategias didácticas creativas.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

9.-Necesita conocimientos teóricos y/o prácticos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

10.-Necesita conocimientos para manejar correctamente el Programa Operativo.

1.Definitivamente sí	2.- Parcialmente	3. No
----------------------	------------------	-------

11.- Necesita conocimientos para vincular los Principios Rectores de la UIC con los contenidos de la asignatura que imparte.

1.Definitivamente	2.- Parcialmente	3. No
-------------------	------------------	-------

VISIONES DEL QUEHACER DOCENTE

18.- ¿Por qué eligió usted trabajar como docente?

19.- ¿Qué aspectos de su quehacer docente le gustan más y por qué?

20.- ¿Qué importancia tiene para usted la formación docente?

21.- ¿Qué relación establece usted entre los estudios de postgrado y el ejercicio docente?

22.- ¿Qué funciones y tareas debe cumplir un docente universitario en su trabajo académico?

23.- ¿Con qué frecuencia se reúne usted con otros docentes de su Unidad Académica y qué temas se abordan?

24.- ¿Qué valor y significados tiene para usted el trabajo docente?

25.- ¿Para usted, qué contenidos de formación docente debe brindarle la UIC y cuáles debe usted buscar por sí mismo?

26.- Comentarios y observaciones

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!