

EL AMBITO INSTITUCIONAL EN LA FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

SALVADOR ACOSTA ROMERO*

I. El Campo de la Actualización Docente

La primera refutación que podría recibir este trabajo encontraría material para la crítica en el título que lo encabeza pues, estrictamente considerada, en México no existe la formación de profesores.

No existe, tal como se realiza, por ejemplo, la formación de profesores para la educación básica, en las escuelas normales de nuestro país: Hay programas de mejoramiento docente, que fluctúan entre la actualización científica y el perfeccionamiento didáctico.

No obstante que algunas universidades ostentan en su estructura de docencia, facultades de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, éstas no tienen como objetivo la formación de maestros para sus universidades.

Lo que sí es una generalidad en las universidades mexicanas, es la existencia de programas de actualización y mejoramiento docente. Normalmente, tales programas sustentan sendos lugares comunes que vale la pena analizar brevemente.

a) Actualización científica

De manera incuestionada se pregonaba y se acepta que todos los profesores universitarios deben -mediante diversas vías- tener acceso a los más novedosos resultados de la investigación científica.

Es claro que en la situación actual, en la que las actividades de indagación científica están dissociadas de las de la docencia, es imperativo establecer mecanismos que vinculen a ambas. Pero la solución a largo plazo no es la multiplicación y expansión de los canales que comunican a una y a otra funciones, sino que la realización de una involucre a la otra.

En cualquier circunstancia, es poco menos que utópico pensar que la mayoría de los profesores universitarios pueden estar -mínimamente- al tanto de la investigación científica y sus resultados, en su respectiva disciplina. Puede ser deseable pero, entendiéndose bien, requeriría de cada profesor una dedicación completísima a la lectura de novedades científicas de su especialidad.

Además, ¿en qué lugar dejamos el criterio y la iniciativa de los maestros, si exigimos que sea un perfecto transmisor de conocimientos? Por ello creo que no es aconsejable postular una actualización acrítica que no tome en cuenta el valor humano e intelectual que posee cada profesor, pues estaríamos condenando a los maestros a ser simples repetidores de lo que consumen, y exigimos que consuman lo más novedoso.

La falla principal de los programas de actualización radica, entonces, en plantearse el problema en términos de cantidad y/o antigüedad de conocimientos, en lugar de enfatizar el valor pedagógico de cierto tipo de principios, leyes, acontecimientos, etc., en cada una de las ciencias. La “puesta al día” no siempre funciona porque de todas las investigaciones que se efectúan, muy pocas son las que modifican el conocimiento básico históricamente consolidado.

Ante esta perspectiva, entonces, en la docencia nos enfrentamos a un problema de naturaleza muy distinta, evidenciado, además, por lo difícil y abrumador de la tarea de comunicar los avances de investigación a quienes enseñan. El nudo de la cuestión está, a mi parecer, en qué, de esa monumental cantidad de conocimientos, enseñar. En un extraordinario texto de 1930, José Ortega y Gasset se refiere a este problema señalando que se debe aplicar el principio de la economía en la enseñanza. Se pregunta: “. . . Por qué existen actividades docentes? ¿Por qué es la Pedagogía una ocupación y una preocupación del hombre?”

*Director del Centro Regional de Tecnología Educativa; Universidad de Guadalajara.

Y luego responde:

“El hombre se ocupa y preocupa de la enseñanza por una razón tan simple como seca y tan seca como lamentable; para vivir con firmeza, desahogo y corrección hace falta saber una cantidad enorme de cosas, y el niño, el joven, tienen una capacidad limitadísima de aprender. Esta es la razón. Si la niñez y la juventud durasen cada una cien años o el niño y el joven poseyeran memoria inteligencia y atención en dosis prácticamente ilimitada no existiría la actividad docente. . .” “La escasez, la limitación en la capacidad de aprender es el principio de la instrucción. Hay que preocuparse de enseñar exactamente en la medida en que no se puede aprender.”¹

Tomada a primera vista y sin meditar, semejante afirmación puede no sólo ser rechazada, sino escandalizar a quienes sabemos que los niños tienen y pueden desarrollar hasta la adolescencia una extraordinaria capacidad de aprender. El propio Ortega sale al paso de los críticos aludiendo al enorme caudal de las ciencias:

“Hoy más que nunca el exceso mismo de riqueza cultural y técnica amenaza con convertirse en una catástrofe para la humanidad, porque a cada nueva generación le es más difícil o imposible absorberla.”

“Urge, pues, instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que no puede aprender todo lo que habría que enseñarle.”²

Tal parece que al referirse Ortega a la universidad en su tiempo como “un bosque tropical de enseñanza”, tenía en mente los abigarrados planes y programas de estudios que hoy imponemos a nuestros estudiantes.

Desembocamos, pues, en una paradoja con nuestros afanes de actualización: a mayor conocimiento menor posibilidad de aprenderlo y, lo más grave, que con tal maraña de información se pierde de vista lo fundamental, lo básico, lo que forma el criterio.

Es precisamente por estas razones por lo que el profesor no puede ser un simple transmisor de información. Tiene que ser, principalmente, un seleccionador, un orientador. Esta tarea reclama, desde luego, voluntad de educar, criterio para discernir lo importante de lo inútil, lo primario de lo accesorio, etcétera.

b) **Capacitación didáctica**

Una concepción que circula todavía como moneda de uso corriente es la que atribuye a la “falta de didáctica” de los profesores universitarios la mayor parte de los problemas de enseñanza.

Según ello, el profesor universitario debe ser una especie de catálogo de métodos y técnicas para aplicar a las distintas situaciones de la enseñanza. Esta imagen de profesor privilegia la forma y deja en segundo plano el objeto de enseñanza y aprendizaje.

Aunque sean ya muy conocidas las limitaciones de la didáctica general y de la tecnología educativa que ésta genera, es importante enfatizar en dos elementos básicos: Primero, supone que el proceso educativo es primordialmente informativo. El objetivo de la función docente es el de “transvasar” la mayor cantidad de datos, leyes y verdades en el menor tiempo posible. De ahí que la forma como se transmita ese conjunto adquiere una importancia inusitada.

La segunda gran objeción a este enfoque es que considera -y de esa forma lo presenta- al conocimiento científico como bloques monolíticos, inamovibles, cuyo aprendizaje debe afrontar el estudiante.

Como toda propuesta instrumental, la tecnología educativa ofrece un recetario práctico para todo tipo de enseñanza. Además, como fue diseñada inicialmente para la educación básica, supone que existiendo un vacío mental en los niños y jóvenes, éste debe ser ocupado por los grandes monolitos de la ciencia; así, el papel de la tecnología es el de facilitar esta tarea.

Parodiando su lógica podríamos decir: “es necesario que se produzca un mayor aprendizaje en nuestros alumnos y, además, que éste sea objetivamente evaluable; para lograrlo es necesario que los conocimientos

¹ORTEGA Y GASSET, JOSE. Misión de la Universidad. Revista de Occidente. Alianza Editorial. Madrid, 1982, p. 47.

²Ibidem, p. 49.

del profesor se transmitan de la manera más clara e inteligible para los alumnos; por tanto, mejoremos ese proceso de transmisión de conocimiento y aprendizaje del mismo, mejoremos las formas de comunicación entre maestro y alumnos, generemos una tecnología para la enseñanza”.

En ese contexto la ciencia no es un proceso, sino un conjunto inalterable de ideas, conceptos, técnicas, etc., cuya sistematización ad infinitum -mediante la tecnología educativa- producirá los mejores resultados en los educandos.

Una importante corriente de pensamiento pone el énfasis en los procesos psicológicos del aprendizaje y en los ambientes y condiciones que lo favorecen. Aunque no es el lugar ni el momento para expplayarnos en ella, citemos algunas de sus ideas angulares.

“El comportamiento humano es demasiado complejo como para que la tarea de modelarlo se deje a la experiencia casual. . . Los profesores necesitan ayuda. Necesitan, sobre todo, el tipo de ayuda que les brinda el análisis científico del comportamiento.”³

La ayuda de esta peculiar teoría del aprendizaje es tanto más necesaria, en cuanto que concibe a la enseñanza como “un disponer organizadamente las contingencias de reforzamiento modificadoras de la conducta”.

“El profesor es un especialista en el comportamiento humano y su cometido consiste en producir unos cambios extraordinariamente complejos en un material de extraordinaria complejidad. Un análisis científico ayuda de dos modos: proporciona materiales y prácticos típicos, y también una comprensión del comportamiento humano que es imprescindible para elaborar soluciones a los problemas nuevos.”⁴

Quizá lo que más rechazo nos provoca en este tipo de planteamiento, aun cuando contenga parte de verdad, es la impresionante manipulación que propone, ya que un análisis del comportamiento puede ayudarnos a prever lo que serán “los escritorios, los artistas, las estadísticas y los científicos del futuro”. Para ello, magnífico instrumento es la educación, proceso en el que destaca el sentido que tenga la acción del maestro.

“Las técnicas de enseñanza más eficaces sólo se lograrán a partir de la más plena intelección posible del comportamiento humano, meta hacia la cual va avanzando, por sus pasos pero con rapidez, el análisis experimental.”⁵

Así, la actualización de profesores universitarios en México está muy limitada por las concepciones que predominan acerca del conocimiento y actitudes ideales de los profesores. Pero, esto es sólo una dimensión del problema. Quizá la esfera donde se manifiesta de manera más nítida el atraso de los programas de mejoramiento docente es en él.

II. El Ambito Institucional para la Actualización de Profesores Universitarios

Comúnmente, cada universidad, instituto tecnológico, Normal, etcétera, tiene destinado en sus impecables organigramas un pequeño sitio, pero muy especial, para una oficina, departamento, programa, instituto o centro, que tiene como función sustantiva la actualización de toda la planta docente de la institución.

De esta forma aparece estructuralmente la aberración: encomendar a una instancia, distinta de las escuelas y facultades, el mejoramiento y la cualificación de las funciones magisteriales.

Pero, aberración y todo, la presencia de tales dependencias es una consecuencia lógica y, digamos, natural y congruente con el desarrollo de la educación superior en México. En este proceso encontramos dos características que imponen un sello indeleble a la capacitación docente.

³SKINNER, BURRHUS FREDERICK. Tecnología de la enseñanza. Ed. Labor. Barcelona, 1979, 4a. edición, p. 107.

⁴Ibid., p. 252.

⁵Ibid., p. 225.

Por un lado, la forma tradicional de concebir la enseñanza profesional, es decir, de la licenciatura, condujo a contratar como maestros a los más destacados profesionales en sus respectivos campos de ejercicio. Indudablemente ese tipo de práctica se ajustó de forma estupenda a las universidades de los años treinta y cuarenta, por la escasa población escolar y porque permitía un contacto personal con el desarrollo profesional de los maestros. Una organización casi medieval con maestros, oficiales y aprendices.

Durante toda una época, consagrada varias veces por la cinematografía nacional, los únicos seres autorizados a enseñar una profesión fueron los mejores ingenieros, el médico más hábil, el abogado más notable. Pero dos procesos ineluctables, la urbanización acelerada y la masificación de la educación superior, dieron al traste con las condiciones para enseñar de aquella manera.

Con todo su enorme aspecto positivo, ese proceso de retroalimentación circular de profesores llegó a negar incluso la necesidad de hacer también de la docencia una profesión. Así, el criterio rector en la contratación de profesores para las nuevas escuelas y/o universidades, ni siquiera incorporaba preocupación pedagógica alguna.

Todavía más, en algunos momentos de crecimiento meteórico, dejó de ser exigencia una buena calidad profesional para ser contratado como maestro universitario. Como quien organiza un ejército de legionarios, hubo momentos en la educación superior en que se contrataba a quien estuviese dispuesto, sin importar si se trataba de recién egresados o estudiantes.⁶

Aquí conectamos con el segundo factor subyacente en todo el proceso de conformación de la planta magisterial hoy existente en la educación superior nacional. Por las exigencias de crecimiento y apertura del sistema, se produjo una tan acelerada como irreflexiva contratación de profesores. Por supuesto, el criterio de excelencia y calidad académica no tuvo en ello ni siquiera una decorosa participación.

Si analizamos sumariamente las siguientes cifras, nos percataremos de la dimensión cuantitativa del problema:⁷

Año	Número de maestros Educación Media Superior	Número de maestros Educación Superior
1959	7,463	4,226
1969	24,300	19,300
1979	63,713	58,207

Entre 1969 y 1979 hubo un incremento de casi ochenta mil profesores en los dos niveles (superior y medio superior). Relacionemos ahora estas cifras con la fecha en que se estableció el primer Programa Nacional de Formación de Profesores por iniciativa de la ANUIES. Este fue instrumentado a partir de 1971 y tuvo un alcance muy limitado.⁸

De ahí que la actualización de profesores universitarios tenga en el presente características de un programa de emergencia debido, en lo esencial, a que el crecimiento de la planta docente no fue planificado. El hecho de que un egresado se convirtiera en profesor fue meramente un acontecimiento fortuito. Salvo el Programa que inició la ANUIES en 1971 (cuyos resultados fueron insuficientes y sin continuidad), prácticamente no se han establecido programas formales para la preparación de profesores para la educación superior.

⁶Una información al respecto es significativa: en el Programa Académico de la UNAM para 1985 se incluye un Programa de Titulación del Personal Académico.

⁷SOLANA, FERNANDO et al.: Historia de la Educación Pública en México. Ed. FCE-SEP. 1981, p. 599.

⁸La única institución que se concretó con ese Programa fue, en 1973 el Centro Regional de Tecnología Educativa, con sede en la Universidad de Guadalajara.

Algunas cifras aisladas señalan que el promedio de maestros de tiempo completo en universidades, es decir, de personal cuya profesión principal es la docencia, oscila entre 15 y 20 por ciento. Hay, sin embargo, un subregistro pues un gran porcentaje de maestros han hecho, movidos por la falta de otro empleo, en no pocos casos, del magisterio su actividad predominante o exclusiva, llegando algunos de ellos a redondear verdaderas colecciones de cátedras, aunque sin la categoría formal de tiempo completo.

Esta “profesionalización informal” requiere, todavía con mayor urgencia, una estrategia acabada de perfeccionamiento docente. Y es justamente en este contexto donde se advierte que las dependencias encargadas de ello tenemos grandes limitaciones para una operación eficaz por el solo hecho de haber surgido separadas del centro de la actividad docente: las escuelas y facultades.

Tal separación administrativa acarrea como consecuencia que no haya participación en las organizaciones académicas de los profesores. Aunque ésta se subsana medianamente por una comunicación parcial, el conocimiento profundo de la problemática docente es un campo más o menos velado para las instancias de mejoramiento magisterial.

Esta situación -junto con otros factores de menor peso- es la que propicia que se elaboren estrategias de capacitación para maestros ajenas a las necesidades e inquietudes de aquéllos y que son, quizá justamente, rechazados.

En más de alguna ocasión se ha dicho que las propuestas “metodológicas” y didácticas que, sin tomar en cuenta las condiciones reales de la enseñanza, ofrecen las oficinas de mejoramiento docente, son inaceptables por tecnocratizantes e inaplicables, por esquemáticas y simplistas.

En síntesis, por nuestra ubicación estructural y por la forma en que surgimos a la vida universitaria, nuestros programas de mejoramiento docente están condenados a sufrir grandes limitaciones. No intervenimos, y quizá es lo mejor, en la selección de profesores universitarios; tampoco compartimos su ámbito específico de trabajo, ni su problemática académica; mucho menos tenemos facultades para supervisar la enseñanza. Frente a estas adversidades es realmente poco lo que pueden lograr nuestras estrategias. De ahí que planteamos una mayor participación de las escuelas y facultades en los mecanismos y metas de superación magisterial y de elevación en la calidad de la enseñanza.

Por nuestra “externalidad” a las escuelas, sólo podemos ejercer sobre los maestros una especie de potestad pedagógica. Con la salvedad de que si omiten la aplicación de nuestras recomendaciones no hay posibilidad alguna de sanción. Debemos, entonces, como aquel monarca de El Principito, dar únicamente órdenes razonables.

La actualización de profesores no constituye un fin en sí misma. Esta se procura en la medida en que se reconoce como una potencia para mejorar la calidad de la enseñanza. Pero, aun el más dotado y bien intencionado maestro tiene que actuar dentro de cierta organización escolar, la cual, en nuestro país, impone lo siguiente:

a) Límites a la calidad profesional del maestro universitario

Había mencionado ya el bajísimo porcentaje de maestros que, en la educación superior, tienen como profesión única o principal la de la docencia. La significación más grave de esta situación es que para la gran mayoría, la enseñanza es una actividad secundaria y complementaria de ingresos.

La rigidez de la organización escolar es un poderoso factor que limita la capacidad de acción de los docentes. Por la exigencia de atender a una creciente población escolar y también por inercia, la enseñanza de un conjunto de conocimientos está distribuida en compartimentos estancos (asignaturas), repartidos, a su vez, en horas-clase que permitan el uso óptimo de los planteles.

En la educación superior, por la alta especialización de las asignaturas, se propicia que cada maestro atienda una gran cantidad de grupos, de tal forma que es imposible establecer una relación pedagógica estable y definida con los alumnos. Se produce, entonces, una despersonalización en la enseñanza, que hace perder de vista el objetivo final de la docencia.

Sucede así que se enfatiza en la impartición puntual de la cátedra y no en el aprendizaje que pudiera lograrse. Con lo cual la organización de la enseñanza conduce -paradójicamente- a un trastocamiento de objetivos. La administración exige asistencia, no resultados. Exige también el cumplimiento de ciertos procedimientos (aplicación dosificada y oportuna del programa, evaluaciones intermedias, etcétera) en lugar de constatar si se logró realmente un aprendizaje en los alumnos.

Otra severa limitante a la realización plena de las capacidades docentes la constituyen los planes de estudio que son, a la vez, enciclopédicos y fragmentarios. Y un sucedáneo de éstos: los programas de asignatura.

Cuesta trabajo creer que desde la institución escolar se acaricie la ilusión de homogeneizar el aprendizaje de ciertos contenidos “programados”. Como en los buenos tiempos del despotismo, se pretende que la inmensa diversidad de profesores se identifique con el marco ideológico de los programas, lo cual no sería posible ni aun deseándolo los maestros.

Con no menos ambiciones, la “Metodología” prescrita en los programas pretende que la planta docente unifique sus métodos de trabajo, las técnicas de enseñanza y hasta los recursos didácticos. “Todo lo que acontece en el aula es previamente programado por un grupo de ‘expertos’, quienes seleccionan contenidos educativos, definen la organización de esos contenidos, los tiempos en que se desenvuelve el proceso, etcétera.”⁹

Lo que al final de cuentas sucede en el aula es bastante desconocido. Podemos suponer, no obstante, con una buena dosis de certeza que, a pesar de los insistentes deseos de controlar el comportamiento de alumnos y maestros, tienen mucho más peso la diversidad de valores, experiencia, conocimiento, capacidad y disposición de los profesores, en el producto final de su interacción con los estudiantes.

Hemos establecido como meta (y a la vez erigido un mito) un supuesto “perfil” ideal de los alumnos al terminar un curso; y otro tanto hemos hecho con los maestros. Con los planes y programas de estudio parece regir una lógica “gastronómica” en la que cada ingrediente agrega o modifica el sabor del platillo final. En educación, el añadido indiscriminado de elementos no necesariamente enriquece el producto final. Es increíble la ignorancia de que hacemos gala al suponer que individuos muy distintos entre sí, educados por un conjunto de profesores muy heterogéneos, van a tener actitudes parecidas y también un nivel similar de conocimiento, al final de un proceso discontinuo.

Angel Díaz Barriga señala que los maestros se mueven actualmente en un conjunto de presiones que se pueden clasificar en: exigencias institucionales o exigencias estudiantiles. De las primeras hemos hecho ya un esbozo. Respecto de las segundas “...el maestro es responsabilizado de la motivación que los estudiantes tengan para cierta materia, también se le acusa de no utilizar los métodos activos de enseñanza... de no facilitar el aprendizaje. Esta demanda es peligrosa por cuanto que presupone que la función del docente es entretener, dar un contenido digerido...”¹⁰

Recapitulando: hemos insistido ya en las limitaciones de orden estructural que se impone a las instancias que surgieron recientemente en la educación superior con el objetivo de actualizar a la planta docente. Una segunda dimensión que resta eficacia al trabajo docente y a los intentos de mejorarlo, es la organización escolar y los vicios del “estilo” curricular vigente.

A ello debemos añadir algunos juicios sobre la operación concreta de las unidades de mejoramiento docente que, en buena medida, se pueden enunciar como se menciona en seguida:

⁹GUEVARA NIEBLA, GILBERTO y DE LEONARDO, PATRICIA Introducción a la Teoría de la Educación. Ed. Terranova-UAM-Xochimilco. México. 1984, p. 86.

¹⁰DÍAZ BARRIGA, ANGEL. “La formación de profesores, un problema estructural”, en: Foro Universitario. Nº 48, noviembre de 1984, pp. 21-28.

b) Estrechez de concepciones e instrumentos para la actualización

Sin acometer la difícil tarea de explicar el porqué de dicha estrechez, vayamos tan sólo a una somera descripción de la misma. En mi opinión, tanto la política como la acción del mejoramiento docente están basadas en el débil cimiento de dos supuestos:

- a) Las fallas del trabajo docente se deben a la falta de un conocimiento adecuado de la didáctica; por tanto, el mejor maestro es el que conoce y emplea la mayor cantidad de técnicas para la enseñanza.
- b) El docente más completo, el que tiene una formación más integral, es aquel que conoce ampliamente las diversas ciencias de la educación.

Uno de ellos, o ambos a la vez, se constituyen en el eje organizador de los conocimientos que se dosifican a profesores en busca de su perfeccionamiento. La crítica más importante que merecen las acciones derivadas de tales supuestos es que permanecen siempre dentro del terreno de las ciencias de la educación.

La época de oro en el perfeccionamiento de profesores fue la que floreció con la enseñanza por objetivos o enseñanza programada. Durante ella, los temas fueron sustituidos por objetivos; el examen y la “prueba” por la evaluación; y el profesor no preparaba la clase sino que “sistematizaba la enseñanza”. Pero, muy pronto, esta didáctica basada en la famosa taxonomía de Bloom, demostró sus insuficiencias por la vía de la inaplicabilidad en el salón de clase universitario.

A esta época le sucedió otra en la que aún nos debatimos y que, sin desplazar del todo la anterior, buscar dar atención a los problemas que supone aquejan al profesorado. Según ésta, la mejor vía para formar y actualizar maestros es la de hacerlos perfectamente conscientes de todas las implicaciones psicológicas y sociales que encierra la educación.

Como consecuencia lógica, el elenco de asignaturas obligatorio para los profesores es amplísimo y agobiante: teorías del aprendizaje, dinámica de grupos, sociología de la educación, psicología de la adolescencia, teorías pedagógicas, etcétera.

De tal forma los entusiastas “pedagogos” se plantean, más que la habilitación docente, la conformación de verdaderos doctores en educación. Con esta lógica operan la mayor parte de las maestrías en educación cuyo objetivo declarado es el de formar profesores.

La accidentada transición de los esquemas de la tecnología educativa a la “formación integral” de profesores no ha estado al margen de las retorcidas polémicas en el tránsito a (y en el seno de) el marxismo.

En una caracterización no muy rigurosa, a la tecnología educativa se la hizo coincidir con el abominable enemigo de todo materialista histórico que se respete: la sociología burguesa. Así, se identificó y convirtió en una y la misma cosa al conductismo y al funcionalismo. Los autores de la crítica, obviamente, son partidarios de la formación integral cuyo sólido basamento se encuentra forjado por la mejor ortodoxia marxista.

Por ello y otras cosas andamos como Diógenes con su linterna buscando al “homo pedagógicus”. Parece que hubiéramos perdido de vista al profesor ideal y que, además, no tuviésemos un ideal de profesor. En tales condiciones, démos un vistazo al siguiente apartado.

III. Perspectivas y Alternativas

1. A estas alturas es evidente que -al menos en el nivel universitario- no puede prosperar ninguna estrategia de actualización docente cuyos contenidos e instrumentos permanezcan exclusivamente en el terreno de las ciencias de la educación. Y no porque se ponga en duda su validez o eficacia, sino porque son insuficientes respecto de las exigencias que plantea el trabajo docente universitario.

Por ello, actualmente se registra una tendencia a vincular y entrelazar la actualización científica con la formación pedagógica, con un planteamiento que rebasa la vieja iniciativa de las didácticas especiales.

En España, el gobierno socialista ha planteado una reforma en la preparación de profesores del nivel superior cuyo punto más trascendente es que ésta dejará de realizarse en los Institutos de Ciencias de la Educación y en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, para ubicarse directamente en el seno de las universidades, en las respectivas áreas del conocimiento en que se busca la formación docente.

“... A los departamentos les corresponderá desarrollar los currículos específicos (tanto en sus componentes pedagógicos como en sus componentes científicos) orientados a la formación de profesores.”¹¹

Lo anterior no invalida la potencialidad de las ciencias de la educación en el mejoramiento docente; al contrario, las ubica en su justa dimensión: al lado y en segundo lugar, después del objeto mismo de la enseñanza.

2. La experiencia del trabajo realizado por las instancias de mejoramiento docente parecería una moderna versión de los interminables trabajos de Sísifo. De ahí que cualquier programa de actualización magisterial debe ser, si no generado, cuando menos formulado por el conjunto de profesores, motivo y objeto de la actualización.

Sin la expresión, por una parte de los profesores, de sus necesidades, expectativas e inquietudes, cualquier programa dirigido a ellos está tan incompleto y tan orientado al fracaso como si le faltase un complemento posterior: la evaluación de la influencia que la actualización ejerce en el mejoramiento de la enseñanza.

Ambas labores no pueden ser desarrolladas por las instancias de perfeccionamiento docente. Es absolutamente indispensable la participación de las academias de enseñanza en todo el proceso. Son éstas los foros naturales de encuentro y confrontación de profesores de donde puede irradiar el estímulo para la actualización y donde se puede valorar realmente la adecuación entre las formas (instrumentalista o “integral”) y las necesidades e ideales de la formación de docentes.

Se ha dicho que la ausencia de vida académica en las universidades es institucional, en tanto la institución la ha maniatado; y personal, en tanto los profesores la asumen fácilmente. Por ello concuerdo absolutamente con que “la crisis de la universidad hoy también se manifiesta como una crisis de su academia”.¹²

¹¹Artículo octavo: 1. Los departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento en una o varias facultades. . . “Ley orgánica de Reforma Universitaria.” Maravall, José Ma. La Reforma de la Enseñanza. Ed. Laia. Barcelona, 1984, pp. 74 y 160.

¹²DIAZ BARRIGA, ANGEL. Op. cit., p. 24.