

LA FORMACION DE PROFESORES: ALGUNAS PREGUNTAS QUE SERIA URGENTE RESPONDER

JAVIER OLMEDO *

Presentación

Hace más de quince años que el Centro de Didáctica de la UNAM impartió el primer curso de didáctica general y de que la ANUIES lanzó el programa nacional de formación de profesores. Actualmente, la mayor parte de las instituciones de educación media superior y superior cuentan con centros o departamentos y con personal y programas dedicados a la superación del personal docente.

La experiencia acumulada en estos años permite plantear algunas interrogantes fundamentales que sería necesario responder con claridad, sin dudas y con precisión, si queremos evitar que nuestras acciones se desvíen, sean estériles o menos exitosas de lo que sería de esperarse.

No pretendo dar respuestas; si las tuviera, no plantearía las preguntas. Únicamente deseo llamar la atención sobre algunos puntos acerca de los cuales me parece esencial reflexionar, discutir, investigar y asumir posturas definidas y comprometidas. Sin embargo, en el planteamiento mismo de una pregunta existe necesariamente una cierta toma de posición y, en algunos casos, de hecho propondré algunas posibles vías de solución.

A pesar de no ser éste un trabajo institucional y de que en él expreso puntos de vista personales, es claro que mis planteamientos se nutren de la experiencia obtenida a través de mi trabajo en el Colegio de Bachilleres.

Utilizaré a lo largo del trabajo los términos docente, maestro o profesor como sinónimos y me referiré exclusivamente al nivel medio superior y superior, ya que generalmente los docentes de estos niveles son atendidos por programas de formación comunes o muy similares, mientras que los niveles anteriores corresponden a la educación normal y a algunas dependencias de la Secretaría de Educación Pública, y que, por lo tanto, requerirían de un análisis totalmente diferente.

1. ¿Qué Es Un Profesor?

Esta primera pregunta es tan elemental que puede parecer ociosa. Sin embargo, caracterizar al destinatario de los esfuerzos de formación, actualización o perfeccionamiento implica un importante esfuerzo de conceptualización y nos exigirá el acopio de una información previamente definida que condicionará el éxito y la pertinencia de todas las acciones que se realicen posteriormente.

Es muy frecuente iniciar un programa o la creación de un departamento de formación de profesores con un “diagnóstico de necesidades”. Aparentemente esto garantiza que las acciones que se emprendan respondan a requerimientos reales y a una planeación rigurosa, pero esos diagnósticos no siempre son lo suficientemente útiles, debido a la carencia o imprecisión de ciertas definiciones previas, e inclusive a la presencia de errores y estereotipos en la definición del “profesor” a quien se pretende atender.

Me referiré a continuación, después de plantear la segunda pregunta, a algunos de los puntos que sería necesario precisar o revisar.

a) ¿Normalista o universitario?

Generalmente se distingue, implícita o explícitamente, entre quien tiene formación específica para la docencia y quien no la tiene; el primer grupo lo constituyen los profesores normalistas y se les ubica en preescolar, primaria y secundaria; el segundo grupo está formado por profesionales dedicados a la

*Secretario Académico del Colegio de Bachilleres.

enseñanza en los niveles de bachillerato, profesional y postgrado. Junto con esta distinción se maneja un estereotipo que afirma que los primeros se han formado para la enseñanza, pero tienen un escaso dominio de la disciplina que imparten, mientras que los segundos poseen una sólida formación en su especialidad, pero no saben enseñar.

Esta clasificación puede resultar muy cómoda, pero es muy discutible y a menudo se presentan situaciones poco claras al respecto en la realidad.

En primer lugar, habría que demostrar que un universitario tiene mejor formación en determinada disciplina que un egresado de normal superior. Ciertamente, este último no será médico, abogado ni ingeniero, pero sí puede tener una formación suficiente, e inclusive más adecuada, en biología, civismo o ciencias sociales y matemáticas.

Por otro lado, sobre todo en el nivel medio superior, es frecuente que haya profesores tanto de origen universitario como normalista. Para ser coherentes con la primera afirmación, sería necesario diseñar dos programas distintos para los dos tipos de profesores. Me atrevería a afirmar que en estos casos los programas se enfocan a profesionales de origen universitario y se ignora la posible preparación docente de los normalistas; y, aún más, no creo que en la práctica, al desarrollar estos programas, se encuentren diferencias notables de interés, preparación o aprovechamiento entre los dos tipos de profesores.

De lo anterior habría que concluir lo inadecuado de partir de supuestas verdades “evidentes” que nunca se han demostrado o que, por lo menos, no son universales, y la necesidad de establecer de entrada los parámetros adecuados para definir las características específicas del profesor que se pretende formar o perfeccionar.

b) **¿Profesor de carrera o de asignatura?**

La disponibilidad de tiempo para participar en actividades de formación, así como la realización de otras tareas más o menos relacionadas con la docencia, dependen en buena medida de si el profesor lo es de tiempo completo, de medio tiempo de asignatura, por lo que habría que pensar en los mecanismos más adecuados para darle a cada quien la oportunidad y el tipo de apoyo que requiere.

Fácilmente se cae en la tentación de atender fundamental o exclusivamente a los profesores de carrera; existen inclusive programas que señalan como requisito para participar en ellos el de ser profesor de tiempo completo. Considero que esto es un error, pues el primer efecto que tiene es el atender a una minoría de profesores, dado que en casi todas las instituciones, los profesores de asignatura son mucho más numerosos y, por tanto, los que tienen mayor peso en la formación de los estudiantes.

Por otra parte, el profesor de tiempo completo dispone de más tiempo y recursos para su propia formación, para la lectura y la preparación de sus clases, y debiera requerir de menos apoyo institucional.

Pero hay otros elementos que complican la situación y que están relacionados con la condición laboral del maestro. El profesor de medio tiempo o de tiempo completo, probablemente cumplirá también (y acaso primordialmente) funciones no docentes dentro de la institución investigación, dirección o coordinación académica, actividades administrativas, etc. En estos casos habrá que indagar qué tanto le interesa la docencia o la ve como una actividad adicional, inevitable y frustrante; no porque no necesite formación en aspectos didácticos, sino porque esta formación debe tomar en cuenta su buena o mala disposición para recibirla; de otro modo, acabará desviándose de servir a su verdadera motivación.

En el caso de profesores de asignatura hay dos posibilidades que dediquen la totalidad de su tiempo a la docencia o que ésta la hagan sólo unas cuantas horas a la semana, y la mayor parte de su tiempo lo dediquen al ejercicio de su profesión. En el primer caso (que es probablemente el más frecuente en el bachillerato) tenemos a una persona para quien la docencia es su principal (o única) fuente de ingreso económico y de realización profesional y que, por lo común, tendrá una carga excesiva de trabajo (horas, grupos, alumnos, asignaturas). En el segundo caso, el interés vital está en otro lado, de donde puede aportar valiosas experiencias para vincular la docencia con la realidad, pero su actividad como maestro puede responder a motivos más o menos legítimos (autorrealización por la enseñanza, status, ingreso extra, etc.). Nuevamente hay que señalar la necesidad de conocer previamente estas características del docente para manejar de manera adecuada los aspectos de las actitudes.

2. ¿Qué Es Un Buen Profesor?

No es frecuente encontrar en la presentación ni en la fundamentación de una dependencia o de una acción encaminada a la formación o al perfeccionamiento docente, la definición explícita de las características que distinguen a un buen profesor. Es más, creo que muchas personas dedicadas a este tipo de actividades rehuirían el enumerar y definir las cualidades de un buen maestro. Tal vez existe una resistencia a erigirse en juez calificador de quién es bueno y quién es malo, aunque sí es bastante frecuente encontrar críticas a actitudes o comportamientos considerados negativos, a los que se califica con epítetos terribles como “tradicionalista”, “neoconductista”, “bancario”, etc. ¿Por qué esquivar el compromiso de definir explícitamente y con la mayor precisión lo que se considera positivo? Por otro lado, si no se establece con claridad el tipo de profesor que se pretende formar, ¿cómo saber si se está logrando o si se están obteniendo resultados diferentes y aun contrarios a lo deseado?

Ciertamente, del análisis de los programas o los cursos para maestros puede inferirse la conceptualización del buen maestro, pero lo implícito presenta el peligro de que no necesariamente es comprendido de la misma manera por todos y en ocasiones inclusive pasa desapercibido.

No creo adecuado en este momento tratar de establecer lo que para mí es un buen maestro, pues considero que ésta es una de las actividades fundamentales en la que deben comprometerse los formadores de profesores, pero sí quisiera reflexionar acerca de algunos de los planteamientos que comúnmente permiten inferir la conceptualización que se ha hecho del buen profesor.

a) La profesionalización del docente

Cada vez se utiliza más el término profesionalización, a menudo sin definirlo con suficiente claridad y sin que hayamos alcanzado una convención en cuanto a su significado e implicaciones. Básicamente se le dan dos sentidos diferentes, que en ocasiones se mezclan. Una primera acepción de “profesional de la docencia” designa a quien vive exclusivamente de esta actividad, lo cual llevaría a considerar como ideal el que todos los profesores fueran de tiempo completo. Esto parece atractivo y hay quien llega a plantearlo como deseable; pero, además de ser irrealizable, habría que pensar en lo que sucedería si en alguna facultad o escuela de nivel profesional todos o aun la mayoría de los profesores tuvieran como actividad exclusiva la docencia de hecho dejarían de ejercer su profesión, lo cual limitaría considerablemente su capacidad para formar a los futuros profesionales. Los profesores de asignatura, no sólo de hecho y en la actualidad, sino necesariamente y en cualquier circunstancia, cumplen un papel esencial, al menos en el nivel profesional y en las áreas terminales del bachillerato.

Otra acepción del término “profesionalización del docente” se refiere al nivel de dominio de su actividad, es decir, que sea capaz de ejercerla con el máximo de conocimiento de sus fundamentos teóricos y de destreza en el manejo de sus habilidades y sus técnicas. En este sentido, la profesionalización sí puede ser lograda a través de actividades de formación, mientras que la otra acepción implica condiciones laborales que están fuera del alcance de los programas de formación. Tendremos, entonces, en este segundo sentido, que la profesionalización no significa que el profesor dedique la totalidad, o siquiera la mayor parte, de su tiempo a la docencia, sino que haya alcanzado el más alto nivel de formación en esta actividad... lo cual nos lleva nuevamente a la necesidad de enunciar claramente y de manera exhaustiva, cuáles son las características distintivas de un buen profesor, que serían sinónimo de ese alto nivel de formación, es decir, de la profesionalización docente.

b) Lo pedagógico y lo disciplinario

Quizá todos estaríamos de acuerdo en que estas dos dimensiones deben formarse en un buen profesor de cualquier nivel y también, probablemente, en que el manejo de una determinada disciplina cobra mayor importancia a medida que se avanza a los niveles superiores del sistema educativo.

En lo que resulta más difícil coincidir es en la manera como ambos aspectos se armonizan o combinan. Sin embargo, el dejar al azar o a la capacidad individual de cada profesor la integración de esfuerzos de

formación hechos en dos ámbitos totalmente aislados, o el ignorar por completo uno de ellos, compromete la posibilidad de obtener resultados realmente trascendentes mediante las acciones de formación.

Esto conduce al planteamiento de una pregunta fundamental ¿debe dársele mayor peso a lo pedagógico o a lo disciplinario? Algunos de los programas actualmente en operación definitivamente le dan prioridad a lo primero, pues incluyen temas no sólo de didáctica, sino de psicología y sociología de la educación, de política o filosofía educativa, de metodología de investigación, etc., de tal manera que parecen tener como objetivo el hacer de cada profesor un pedagogo y dejan sin atender la actualización en la propia disciplina. Este enfoque puede tropezar con serias dificultades, pues ofrece al docente una formación que no le interesa (eligió otra profesión, no la pedagogía) y no le proporciona satisfactores a sus necesidades más inmediatas: qué hacer en el salón de clase; además de que el campo profesional del pedagogo abarca mucho más que la docencia. Con este tipo de programas, aparentemente muy ambiciosos y amplios, se corre, además, el riesgo de orientar al maestro hacia tareas de planeación o investigación, que pueden ser importantes para la educación, pero que lo alejan de la docencia. Un grave problema que se presenta con cierta frecuencia en la educación básica y que debemos evitar (o al menos no propiciar) en la media superior y superior es el de que los mejores maestros, al buscar su superación, dejan la docencia. . . y se pierden como maestros.

Otros programas se inclinan más por lo disciplinario, de manera que, después de unas cuantas referencias a la enseñanza y el aprendizaje o al lado de unos cuantos cursos sobre didáctica, le dedican un tiempo o una cantidad de cursos mucho mayor al estudio de temas propios de un campo profesional o de conocimiento. Aquí el peligro es que el profesor se adentre con entusiasmo en aspectos que sí coinciden con su elección profesional, pero olvidándose del objetivo fundamental de estar mejor preparado para hacerlos accesibles y útiles a sus estudiantes.

La solución a esta disyuntiva no está en elaborar programas “equilibrados” en los que se dedique la misma cantidad de cursos a ambos aspectos o en los que se alterne lo pedagógico y lo disciplinario, sino más bien en la negación de la disyuntiva no se trata de definir qué es lo prioritario, sino de encontrar cómo se integran en la formación y en la práctica docente. Habría entonces que partir de esta práctica docente para detectar qué es lo que necesita el maestro, cómo es que lo pedagógico se aplica en su trabajo cotidiano y qué requiere su disciplina como elemento formador de sus estudiantes.

c) **¿Tecnología o teoría?**

En esta otra disyuntiva ha caído la mayor parte de los programas que actualmente se aplican para la formación de profesores. Especialmente en los primeros cursos, diseñados al calor de la llegada a nuestro país de la sistematización de la enseñanza, y todavía en muchos de los programas en operación, el énfasis (o la totalidad) de los esfuerzos de formación están dedicados a que el maestro conozca y domine una serie de técnicas específicas: programación por objetivos, dinámica de grupos, manejo de auxiliares didácticos, redacción de reactivos para examen, etc. El problema es que las técnicas, por sí mismas, no logran necesariamente un cambio de actitudes y con frecuencia llevan a ignorar los aspectos esenciales de la educación.

Por el otro lado, existen programas que rehuyen el caer en técnicas, procedimientos o instrumentos específicos, para llevar al maestro al estudio de los aspectos teóricos y contextuales de la educación. Este enfoque presenta el problema de que, frecuentemente, se sale del campo de interés del maestro, al no ofrecerle solución para sus problemas concretos y cotidianos, y peor aún, le plantea problemas y teorías que están fuera de su alcance y de su capacidad de comprensión, desalentando cualquier futuro esfuerzo de avance en ese campo.

Nuevamente creo que la solución está en romper la aparente disyuntiva buscar la adecuada integración de lo teórico y lo instrumental, si es que se acepta que el maestro debe tener una cabal comprensión de la trascendencia de su trabajo, de los aspectos psicológicos, sociales y políticos que influyen en él, al mismo tiempo que un adecuado manejo de la metodología y las técnicas que le permitan realizarlo eficientemente. Quizá el camino para lograr esto se encuentre a partir de la práctica docente real del profesor, no de los libros y de los planteamientos teóricos o tecnológicos; lo cual me lleva a plantear la siguiente pregunta.

3. ¿Cómo Recuperar la Experiencia del Maestro?

Puede parecer un chiste, pero a menudo sucede que al iniciarse un curso de didáctica, impartido por un joven recién egresado de la carrera de psicología o de pedagogía, éste comunica (o le da a entender) a un grupo de profesores (algunos de los cuales pueden contar con una experiencia de muchos años) “ustedes son profesionistas capaces, pero no han sido formados como maestros y no saben dar clases; yo les voy a decir cómo hacerlo”. Lo más sorprendente de la situación es que prácticamente todo mundo la acepta.

Lo preocupante no es tanto que quien carece de práctica pretenda aportar elementos de formación a quien sí la tiene; esto es factible el estudio de una carrera en educación da elementos teóricos, metodológicos y técnicos que el maestro no tiene por qué dominar y que lo pueden mejorar como docente, pero el partir de un planteamiento como el señalado nos ha llevado a perder o desaprovechar un elemento valiosísimo e insustituible la experiencia concreta del maestro.

Por otro lado, es oportuno recalcar la fuerza formativa que tiene el contacto con otros maestros y el peso decisivo que ejerce en la maduración de un buen profesor la experiencia cotidiana lograda en el aula. Probablemente los grandes maestros se han formado sobre todo bajo la influencia de otros igualmente grandes y a través de la reflexión y el análisis de los propios éxitos y fracasos.

Las acciones de formación de profesores deberían constituir oportunidades para el examen crítico de las propias acciones y para el intercambio de ideas, procedimientos y experiencias, más que una simple situación para la transmisión de técnicas o interpretaciones acabadas, comunicadas a manera de recetas seguras o indiscutibles.

Además, el partir de la propia práctica y el volver continuamente al examen de la propia experiencia, es la mejor manera de vincular las nuevas ideas con la realidad vivida por el maestro y de permitirle a éste tomar conciencia de su papel, de sus errores y sus aciertos, permitiendo así un verdadero cambio de actitudes y un compromiso personal con la aplicación de nuevas tendencias, métodos o estrategias.

4. ¿Qué Estrategia Utilizar: Cursos o Postgrados?

Hasta ahora la formación de profesores ha utilizado casi exclusivamente una de estas dos estrategias cursos breves, de diez a cuarenta horas, impartidos en un lapso de una o dos semanas, o programas formales de maestría. Además de preguntarse sobre la eficacia de estas dos opciones, vale la pena indagar si no existen otras estrategias que pudieran complementar e incrementar la eficacia de las acciones emprendidas.

a) los cursos

Esta estrategia ha sido la más utilizada, dado que ofrece importantes ventajas es accesible a un mayor número de maestros, ya que no requiere de un tiempo excesivo, pudiendo inclusive desarrollarse en periodos de vacaciones escolares; institucionalmente, es mucho más económica; permite contar con un instructor de alto nivel en un momento dado; puede instrumentarse un gran número y variedad de cursos y ofrecerse con mayor flexibilidad, según las posibilidades, necesidades o intereses de los docentes.

Sin embargo, los cursos presentan limitaciones, de las que es preciso estar conscientes.

Por sus características temporales, los cursos resultan casi necesariamente superficiales no pueden incluir lecturas muy abundantes o complejas ni permiten el análisis ni la reflexión exhaustivos sobre un tema.

Los riesgos que se corren son graves. El curso puede quedarse en una simple transmisión de terminología. El maestro ya no habla de “enseñar”, sino del “proceso enseñanza-aprendizaje”; ya no establece periodos de “exámenes”, sino de “evaluaciones”; puede referirse a los aprendizajes significativos o al aprendizaje grupal. ... pero su práctica docente sigue siendo la misma.

La falta de profundización puede provocar también que el profesor trate de adoptar ideas no totalmente comprendidas, de aplicar técnicas cuyo dominio se le escapa o de repetir experiencias vividas en el curso.

Esto generalmente lleva a situaciones confusas y frustrantes, tanto para él como para sus alumnos, y anula la posibilidad de cambios positivos.

Los cursillos pueden convertirse en una “vacuna”, que impide una profundización ulterior en los temas estudiados, o un tranquilizante puesto que el profesor ya tomó un cursillo (¡o muchos!), puede estar cierto de que es un buen profesor y ya no necesita cambiar.

b) **Los postgrados**

Algunas universidades han instrumentado programas formales de maestría o de especialización para formar a su personal para la docencia. En la investigación realizada por Justa Ezpeleta y María Elena Sánchez en 1978, se encontró que 9 de las 19 maestrías en educación existentes en el país se orientaban preponderante o exclusivamente en este sentido, existiendo inclusive algunas enfocadas a la formación de profesores para una carrera determinada o hasta para algún área específica de la misma. Existen muchas otras maestrías en aspectos específicos de una carrera o una disciplina, que incluyen cursos que pretenden formar a sus graduados para la docencia; es obvia la relación etimológica entre “maestría” y “maestro”, y hay quien considera la formación de profesores como una función propia de este grado; sin embargo, esto hay que tomarlo con mucha cautela, pues la docencia no forma parte de las expectativas de muchos estudiantes de maestría ni el peso que tiene lo didáctico en la mayoría de sus planes de estudio realmente puede respaldar esta intención.

Los postgrados pueden eliminar el riesgo de la superficialidad, que se señaló más arriba para los cursillos, aunque esto no necesariamente se logra por el hecho de disponer de más tiempo. El estudio a que hice referencia anteriormente no constituyó una evaluación de las maestrías en educación, pero sí puede inferirse de él que algunas de éstas no son de muy alto nivel ni tienen una suficiente coherencia interna y constituyen más bien una colección de cursillos acreditados formalmente, lo cual las deja en peor posición. Por otro lado, se encuentran fuera del alcance de la mayoría de los profesores, dada la disponibilidad de tiempo que requieren y, en algunos casos, sus cuotas relativamente altas o la necesidad de contar con una beca.

Habría que indagar si este tipo de programas está rindiendo resultados tales que justifiquen sus altos costos institucionales y personales. También habría que analizar sus efectos sobre el credencialismo y si en la búsqueda del grado hay un deseo real de superación docente o más bien de mejoramiento económico y de status dentro de una institución determinada.

c) **Otras estrategias**

Existen otros medios, escasamente utilizados o totalmente ignorados por los responsables de la formación de profesores, que valdría la pena experimentar y evaluar, pues podrían resolver algunos de los problemas que presentan los dos ya mencionados y permitirían aumentar la cobertura y la eficacia de las acciones emprendidas.

- **Conferencias.** Indudablemente éstas constituyen el medio más económico y eficaz para transmitir una información o una experiencia a un número considerable de personas en poco tiempo. Si el conferencista es hábil orador y su dominio del tema es suficiente, pueden lograrse importantes objetivos de divulgación y de motivación. Ciertamente, una conferencia o un ciclo de conferencias por sí solo sería un recurso insuficiente, pero si forma parte de un programa más amplio y se inserta en éste coherentemente, resultará sumamente útil.
- **Congresos y encuentros de profesores.** Los congresos son oportunidades para reunir a personas interesadas en un mismo tema o que comparten inquietudes y preocupaciones. El error en que caen a menudo, y que los limita fuertemente, es el de atender más a la vanidad de los participantes o al acartonamiento académico, que al intercambio y al enriquecimiento mutuo. Si somos capaces de superar estas pretensiones inútiles, encontraremos que la reunión de profesores de una misma disciplina, de un nivel educativo determinado, de una institución o que compartan cierta necesidad específica, ofrecería enormes posibilidades de avance y maduración a sus participantes y nos aportaría un caudal de experiencias y de información a quienes pretendemos contribuir a la formación de profesores.

- **Seminarios y talleres de mayor duración.** ¿Por qué limitarnos a reunir a los profesores para un cursillo durante una semana u obligarnos a que un seminario semestral forme parte de una maestría? Si el grupo de profesores se reúne, por ejemplo, una vez por semana durante un periodo prolongado de tiempo, tendrá la posibilidad, entre sesión y sesión, de realizar lecturas de cierta envergadura o (más interesante aún) de experimentar en el aula lo que se le está presentando como recomendable.
- **Sesiones de seguimiento.** El problema esencial de la formación de profesores no radica en qué contenidos comunicarles o en cómo hacerlo, sino en lograr que las ideas y técnicas sugeridas y las actitudes y habilidades deseadas se conviertan en parte de su práctica docente. El paso de la situación de formación a la aplicación práctica encierra múltiples problemas, además de que el interés y el entusiasmo que se han despertado van decayendo al enfrentarse a la rutina y a las múltiples dificultades del quehacer cotidiano. Sería sumamente útil el volver a reunir a los profesores que participaron en algún curso de formación después de algunas semanas o meses de haberlo concluido, para intercambiar experiencias y analizar con nuevas luces las conclusiones y propósitos a los que se había llegado.
- **Publicaciones.** La letra impresa sigue siendo el mejor vehículo para las ideas, la información y la comunicación de experiencias. Sin embargo, comparativamente se utiliza muy poco en la formación de profesores, pues las publicaciones especialmente pensadas y realizadas para el maestro “de banquillo” son sumamente escasas. Parece que los centros responsables de la formación de maestros o dedicados a la investigación educativa se preocupan primero por disponer de un vehículo de comunicación para especialistas (revista, informes, etc.), con un alto nivel en su estilo y sus contenidos, y capaz de proporcionar un inmediato prestigio a quien logre ver su trabajo publicado. No niego la necesidad de contar con este tipo de publicaciones, pero ¿no sería más importante y más útil encontrar el medio de lograr que nuestras aportaciones llegaran al maestro en el aula, es decir, a quien puede convertirlas en realidad para la superación de la educación? Ciertamente un programa de publicaciones no es nada sencillo y resulta costoso (aunque no necesariamente más que otras acciones que actualmente se realizan), pero puede superar las limitaciones fundamentales de la superficialidad de los cursillos y del escaso alcance de los postgrados, si se logra que satisfaga dos requisitos esenciales en primer lugar, manejar seriamente sus contenidos, con todo rigor en su fundamentación, echando mano de la información adecuada y no permitiéndose conclusiones gratuitas ni caer en plagios o “fusilamientos”; en otras palabras, un texto de divulgación no tiene por qué ser menos exigente que uno especializado. El otro requisito es utilizar un lenguaje sencillo y directo, desprovisto de tecnicismos y comprensible para el profesor. En realidad, este tipo de textos requiere de un mayor dominio del tema y de una mayor habilidad para la redacción, lo cual podría explicar por qué escasean tanto.
- **Trabajo colegiado.** En el trabajo docente, como en toda actividad educativa, el grupo ejerce una fuerte influencia; esto debe reconocerse y aprovecharse, propiciando la organización en academias u otra forma de agrupación adecuada que favorezca el intercambio, la reflexión y el apoyo mutuo, conscientes de que éste es un medio sumamente eficaz en el desarrollo de actitudes, hábitos y habilidades de aplicación inmediata.

5. ¿Quién y Con Qué Forma a los Profesores?

El nivel medio superior y el superior de la educación mexicana han experimentado en los últimos años un impresionante crecimiento cuantitativo. Esto ha acarreado como consecuencia inmediata la necesidad de un gran número de nuevos maestros. Resultaría poco factible la situación que se dio en el pasado, de iniciarse en la docencia como ayudante de un profesor ya experimentado que desarrollaba, informal, pero efectivamente, una tarea formadora. Esta es una de las razones que hace indispensable y urgente el contar con un adecuado programa de formación docente.

Esta situación, aunada a la aceptación generalizada de la necesidad de programas de este tipo, lleva a requerir un número considerable de formadores de profesores, que son más difíciles aún de localizar y desarrollar.

Hemos llegado entonces a situaciones de improvisación o a estrategias que resultan sumamente riesgosas. Una de éstas, a la que se ha recurrido con cierta frecuencia, es la de los llamados “multiplicadores”. Resulta atractiva, pues permite que 30 profesores que toman un curso lo impartan cada uno posteriormente a otros 30, con lo que casi de inmediato se atiende a 900 maestros; sin embargo, creo que los resultados en general dejan mucho que desear. En mi experiencia personal, los multiplicadores que toman un curso están más preocupados por la forma en que lo impartirán después que por beneficiarse personalmente de la oportunidad de formarse, y centran su atención en tomar nota de todo lo que hace el instructor, de cómo resuelve las dudas que se presentan y dirige las discusiones y las actividades, de qué materiales utiliza, cómo y en qué momento, etc. La supuesta repetición del curso en condiciones que por necesidad serán diferentes y sin tener la experiencia ni el nivel de formación del instructor original, será probablemente muy pobre si no es que negativa.

La formación de instructores (por llamar de algún modo a los formadores de profesores) requiere en sí misma de un programa específico, diferente de (aunque estrechamente relacionado con) el de formación de profesores, planeado y realizado con un alto nivel de exigencia. La improvisación en este terreno puede hacer que todos los esfuerzos hechos en la formación de profesores resulten nulos y aun contraproducentes.

Creo que otro de los tropiezos más graves que ha encontrado la formación de docentes es la falta de materiales ad hoc para apoyar los programas que se han desarrollado. Al plantear la pregunta anterior, me referí a la gran carencia que sufrimos por lo que respecta a materiales de lectura serios, pero accesibles para los maestros. Esto ha llevado a la utilización de textos que muchas veces, en vez de apoyar, dificultan la tarea de formación. Se ha caído a menudo en las llamadas adaptaciones, que no son sino traducciones o refritos, ajenos a nuestras verdaderas necesidades y circunstancias, o a la utilización de fragmentos, capítulos de un libro o trozos de un artículo que, al ser sacados de contexto, dificultan enormemente su comprensión. Aquí hay un campo que requiere de todo nuestro esfuerzo y de toda nuestra creatividad la elaboración de materiales de apoyo a los programas de formación de profesores expresamente desarrollados con este fin.

Mención aparte merece (lamentablemente) el uso indiscriminado y excesivo de fotocopias. El avance tecnológico nos permite disponer en unos minutos y en grandes cantidades de cualquier texto. Ciertamente, las limitaciones bibliográficas, tan generalizadas en nuestras instituciones, pueden muy bien remediarse por este medio, siempre y cuando las fotocopias respondan a criterios claros y realistas de cómo, por qué y para qué se utilizará un texto. En ningún caso pueden resolver las carencias de formación de un instructor. Que quien se sienta inseguro de enfrentarse a un grupo sin el respaldo de la fotocopia de un autor consagrado, mejor dedique sus esfuerzos a su propia superación y no a una dudosa formación de otros.

6. ¿Cómo se Inserta la Formación de los Profesores en las Políticas, las Normas y la Vida de una Institución?

Esta es la pregunta más importante y trascendente que puedo plantear. Me atrevería a afirmar que de la manera como sea respondida dependerá el mayor o menor éxito de los programas encaminados a la formación de los maestros. Si las acciones de formación y actualización están desvinculadas de la práctica docente, o si chocan con situaciones laborales, normas institucionales o pautas administrativas, lo más probable es que no tengan en los hechos ningún efecto real.

Tal parece que en algunas instituciones se entromete Penélope, y que, mientras los responsables de la formación de profesores tejen cuidadosamente sus programas, otras instancias se dedican con igual cuidado a desbaratar lo que pudiera lograrse.

Por eso, el punto de partida debe ser el análisis crítico y realista de los objetivos y las funciones específicas de una institución o de un grupo de instituciones determinadas, su política educativa propia y las circunstancias reales de tamaño, recursos, condiciones laborales, tipo de maestros, etc. De aquí ha de resultar un acuerdo acerca de lo que se puede esperar (y lo que no) del programa de formación de profesores, de modo que tanto los responsables directos del mismo como las autoridades, los maestros y quienes cumplen funciones administrativas tengan claro el papel que les toca jugar en el logro de sus objetivos.

Hay que estar en guardia especialmente contra ciertas expectativas que pueden desvirtuar los esfuerzos que se realicen, como por ejemplo, utilizar los cursos como mecanismos de selección y promoción de los profesores (o como impedimento para el acceso y el avance de determinadas personas); o como instrumento para la legitimación de ciertas decisiones; o simplemente como elementos de lucimiento en los informes o de logro de apoyos presupuestales. Desde luego que el programa de formación de profesores requiere de un presupuesto y que, al servir a la superación de los maestros, debe ser tomado en cuenta en su mejoramiento económico y laboral; asimismo, los cambios en las políticas y normas académicas han de apoyarse en este programa, pero sin utilizarlo como pretexto, sino desarrollándolo dentro de acciones armónicas y coherentes.

Por otro lado, no deben esperarse milagros de las actividades de formación docente pretender convertir a un médico en sociólogo, “capacitar” a un historiador para impartir cursos de filosofía, esperar un cambio total de actitudes mediante un curso de veinte horas, querer resolver por este medio problemas laborales o políticos, lograr que un profesor renuncie a la satisfacción de sus necesidades económicas en aras del “compromiso con su elevadísima misión”, etc. Objetivos por el estilo de éstos, que no se enuncian explícitamente, pero que a veces se espera lograr de hecho, desvirtúan y dan al traste con cualquier programa de formación de profesores. Cuando las expectativas son excesivas o de plano descabelladas, el resultado necesariamente será el fracaso. Lo más importante, además de plantearse objetivos alcanzables, es que éstos se inserten dentro de políticas y normas institucionales que lleven al maestro a aplicar lo que adquiere en los cursos, sin trabas administrativas ni choques con las prácticas que la institución apoya y recomienda. De aquí que el programa de formación de profesores debe complementarse con la participación de los docentes en toda la vida académica de su institución diseño y revisión de programas de estudio, elaboración y aplicación de normas y reglamentos, análisis y búsqueda de las causas de problemas tales como bajo rendimiento, reprobación y abandono de los estudios, propuesta y ensayo de soluciones para estos problemas, etc.

De hecho habría que ir mucho más allá. No sólo plantear esa adecuación entre los cursos y la práctica docente en su sentido más amplio, sino reconocer que ésta es el elemento formador más poderoso, el que en última instancia determina el desarrollo profesional del maestro. Por consecuencia, los formadores de profesores no debemos encerrarnos en nuestros centros, nuestros programas y nuestros cursos, sino buscar la realización de nuestra tarea en la vida diaria de los maestros.

En este punto de reflexión, debe caer por su peso que el maestro tiene mucho que decir en cuanto a su propia formación y que deben propiciarse las circunstancias que le permitan reflexionar sobre sus necesidades prioritarias, influir en la determinación de las mejores estrategias y evaluar los resultados de los esfuerzos realizados. Reconozco que hasta aquí me he referido muy poco y apenas marginalmente a los estudiantes. Ellos son, en última instancia, la razón de ser de las instituciones educativas y su opinión debe ser buscada y tener un peso importante en el diseño de las acciones de superación docente. Los alumnos pueden decirnos (y lo harán si establecemos las condiciones adecuadas) quién es buen maestro y qué cualidades tiene, cuáles son los problemas fundamentales con los que tropieza la enseñanza, qué limitaciones son las que deben atacarse y qué frutos está produciendo la formación de sus profesores.

7. ¿Sabemos Qué Hemos Logrado?

A pesar del gran avance y la considerable extensión que ha tenido la formación de profesores, debemos reconocer que es poco lo que se ha hecho en cuanto a su evaluación. Considero que ésta es una de las acciones que prioritariamente deben emprenderse en dos aspectos tanto la evaluación de cada uno de los eventos en sí, como del alcance que tienen en su conjunto en cuanto al mejoramiento de la práctica docente.

Es frecuente que un curso termine con la aplicación de un cuestionario que no es más que una encuesta de opinión, o bien que se realice un intercambio entre los participantes para que digan cómo “se sintieron”. Cualquiera de estas dos estrategias proporciona elementos insuficientes y, a menudo, poco válidos o confiables para evaluar el curso.

En algunas ocasiones se aplica a los maestros específicamente un examen de conocimientos, lo cual resulta extremadamente pobre para el tipo y la variedad de objetivos que la mayoría de los cursos se propone. La

conclusión sería que, en la mayoría de los casos, no poseemos elementos para establecer si el curso cumplió con sus propósitos en cuanto a la formación de quienes participaron en él. Y queda todavía el problema de la evaluación de la pertinencia del curso en sí, de su coherencia interna y de la eficacia con que fue impartido.

El otro aspecto que requiere ser evaluado es el efecto que un programa de formación de profesores tiene en la superación del trabajo docente en general, tanto de cada uno de los maestros que han participado en él, como de la institución o una parte de la misma.

Los estudios de seguimiento que permitan evaluar qué tanto el docente ha cambiado como resultado de la formación que se pretendió que recibiera, son sumamente escasos, se limitan igualmente a recabar opiniones, sin verificarlas en la práctica y no llegan a conclusiones suficientemente específicas como para permitir la reorientación de los programas en cuestión.

Ciertamente estos estudios resultan difíciles y costosos, además de que ofrecen poco lucimiento y nos hacen correr el riesgo de demostrar que lo que hemos hecho presenta serias deficiencias; pero, si nuestro compromiso no es con un programa en sí o con una fundamentación teórica o técnica determinada, sino con la formación de los maestros, ésta es una tarea que necesariamente hemos de emprender.

El maestro es el elemento fundamental en la educación escolar. Su superación es una tarea de enorme trascendencia que no puede dejarse al azar ni exclusivamente fundamentada en la aparente coherencia de un discurso de fundamentación o de un sistema de técnicas, sino que requiere el máximo posible de elementos de juicio para su evaluación y mejoramiento.

Fuentes consultadas

Aguirre Lora, Ma. Esther “Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores”, en *Perfiles Educativos*, No. 17, pp. 12 a 26, CISE, UNAM, 1982.

Arredondo, Martiniano: “La formación de personal académico”, en *Foro preparatorio al simposio sobre alternativas universitarias. Memoria. México Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco*, 1979, pp. 121 a 144.

Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comisión temática 3, Formación de trabajadores para la educación. Documento base. México: Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981, pp. 147 a 234.

Ezpeleta, Justa y Ma. Elena Sánchez: *Maestrías en educación en México*. México: Departamento de Investigación Educativa, CINVESTAV, IPN, 1979.

Fernández Varela, Héctor y Alfredo J. Furlán M.: “La formación de personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM”, en *Perfiles Educativos*, No. 16, pp. 22 a 27, CISE, UNAM, México, 1982. Hirsch Adler, Ana: “Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, Vol. XLVI No. 1, pp. 67 a 92, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1984.

-: *La formación de profesores investigadores universitarios en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 1985.

Quesada Castillo, Rocío: “El seguimiento de egresados en la evaluación de programas de capacitación docente; un caso práctico”, en *Revista de la Educación Superior*, No. 48, pp. 5 a 22, México, ANUIES, 1983.

Sánchez Azcona, Jorge: “Metodología de la enseñanza universitaria, un enfoque interdisciplinario. La experiencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos”, en *Perfiles Educativos*, No. extraordinario, pp. 81 a 88, México: CISE, UNAM, 1979.

Sánchez Sosa, Ma. Elena, Ma. del Carmen Trejo C. et al.: *Formación y actualización de profesores del Colegio de Bachilleres*. Mimeo, 1985.