

DIDAC

NUEVA ÉPOCA / NÚMERO 46 / OTOÑO 2005 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DESAFÍOS PARA EL PROFESORADO DEL SIGLO XXI

SUMARIO

<i>Teresita Gómez Fernández</i>	2	Una palabra de la editora
ARTÍCULOS		
<i>Lea Fernanda Vezub</i>	4	Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?
<i>Elba Noemí Gómez Gómez</i>	10	Identidad docente: vida personal- vida profesional
<i>Malena Domínguez González</i>	14	¿Es el docente un profesional reflexivo?
<i>Gonzalo Serna Alcántara</i>	18	La pedagogía al servicio de los pobres: actualidad de Lorenzo Milani
<i>Lourdes Caudillo Zambrano</i>	23	La competencia del profesor universitario
<i>Odet Moliner García, Reina Ferrández Berrueco, Auxiliadora Sales Ciges</i>	30	El profesorado de educación secundaria ante la diversidad del alumnado
<i>Óscar de Majo</i>	35	El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías
<i>Adriana Aristimuño</i>	41	El docente como constructor de relaciones entre personas
<i>Patricia Gutiérrez Guzmán</i>	45	El maestro del siglo XXI, co-constructor de una sociedad humanizante
ARCHIVOS PEDAGÓGICOS		
<i>Guillermo Alfaro Telpalo</i>	49	Consideraciones sobre la investigación de la práctica educativa
NOTICIAS BIBLIOGRÁFICAS		
<i>Alberto Segreza Tapia</i>	53	Reseña: 'Competencia laboral y educación basada en normas de competencia'
QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA UIA		
<i>Estrella Piastro Béhar</i>	56	Formación de académicos en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Una palabra de la editora



Hablar de las y los docentes siempre es importante. Se puede abordar la cuestión desde su función propiamente dicha, en relación al papel que juegan en las distintas actividades educativas, cualesquiera que sean las particularidades o perspectivas desde donde se miren, o bien desde la dimensión personal de quienes encarnan tales funciones,

pero lo cierto es que ambos aspectos, función y persona, ineludiblemente van de la mano.

Éste es un tema inagotable, pues siempre ha sido importante reflexionar sobre el papel del profesorado en los procesos educativos, aun —o quizá *sobre todo*— cuando se habla de aquellos planteamientos que proponen su casi exclusión del proceso. Siempre rondarán las preguntas acerca de qué deben o no hacer, con qué cuentan para hacerlo, para qué alumnas y alumnos, y por qué hacerlo. Y, por supuesto, las respuestas cambian en la medida que cambia el contexto en el que se desarrollan los procesos educativos. Es por eso que ahora, en los albores de este siglo, y no por la connotación temporal por sí misma sino por la realidad histórica, sociocultural, geofísica, económica y política que vivimos, consideramos pertinente aproximarnos a los retos del profesorado desde distintos enfoques.

En este número presentamos nueve trabajos con acercamientos a muy diversos aspectos relativos al profesorado. En los tres primeros se aborda la persona del docente en su conjunto en relación

con su función. Lea Vezub hace un recorrido por las diferentes maneras de concebir la tarea docente, como el modelo vocacional del apostolado laico, la imagen del docente trabajador, así como los discursos profesionalizantes. Noemí Gómez aborda al maestro en su dimensión de persona con una historia individual, que incluye una manera singular de ver la vida, una escala de valores y una forma de resolver los problemas cotidianos, todo lo cual se ve reflejado en su actividad cotidiana; da cuenta de la contribución de la dimensión personal en la formación de la identidad del docente. Malena Domínguez explica la denominación de profesional reflexivo como una buena definición de lo que es la práctica docente, ya que trata de entenderla en toda su complejidad.

Uno de los trabajos, el de Gonzalo Serna, trata esta cuestión en la persona concreta de un pedagogo. En él se revisa la obra pedagógica de Lorenzo Milani, quien destaca la importancia del aprendizaje profundo del lenguaje, privilegia la función de la ética docente y “da testimonio de una vida comprometida



contra un sistema que despoja a los más pobres de la equidad que proporciona, en gran medida, la educación”.

Tres artículos exponen sendas formulaciones relacionadas con las actuaciones del profesorado en distintos ambientes. Lourdes Caudillo, a partir de las características de la competencia docente, propone a los profesores universitarios redescubrir el sentido de su labor educativa, para evitar la repetición mecánica de ciertas prácticas y dar cauce a su energía creativa.

Odet Moliner, Reina Ferrández y Auxiliadora Sales —como anticipación al tema que abordaremos en nuestro próximo número en *Didac*— exponen las preocupaciones de los profesionales de la educación secundaria en España por las dificultades de trabajar en grupos heterogéneos; afirman que la pretensión de trabajar con grupos homogéneos es una falacia, pues los grupos nunca dejarán de ser heterogéneos, y proponen una serie de medidas para atender la diversidad. Óscar de Majo sostiene que, dado que entre las distintas formas de educación figura la educación a distancia, siempre asociada al uso de las nuevas tecnologías, el docente debe desempeñar un nuevo rol, no como depositario único del saber sino como mediador en el proceso de autoaprendizaje que debe enfrentar el alumno.

Los siguientes dos artículos proponen unos modos de ser de las y los docentes. Adriana Aristimuño plantea la importancia de la relación entre las personas como clave de la educación. Repasa esta relación en el contexto de la historia de la pedagogía y desarrolla algunos principios fundamentales de la filosofía educativa de la Compañía de Jesús, destacando el tipo de relación que propugna. Patricia Gutiérrez opina que el maestro debe pasar de ser un instrumentador de planes y programas a ser un co-constructor de la educación y por lo tanto co-constructor de una sociedad humana.

En Archivos Pedagógicos, Guillermo Alfaro aborda algunas de las características del profesor como investigador de su práctica educativa.

Alberto Segrera ofrece la reseña del libro *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, que presenta una visión amplia de las diferentes concepciones que se tienen en relación a este tema y de las distintas implicaciones de su operación.

Finalmente, Estrella Piastro explica los principios y las líneas de trabajo en el Programa de Formación de Académicos de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Teresita Gómez Fernández
Ciudad de México, otoño de 2005

Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?

Lea Fernanda Vezub

PROFESORA E INVESTIGADORA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

CONSULTORA DEL IIPE/UNESCO, BUENOS AIRES



Varios autores han señalado que los cambios sociales, políticos, económicos y culturales vividos en la Argentina particularmente a partir de los años noventa han hecho estallar las representaciones que por décadas consolidaron nuestras imágenes de lo que es ser docente, ser alumno. Esto produjo la erosión de los pilares

y las matrices fundacionales de la escuela (Duschatzky, 2001; Dubet, 2004; Redondo, 2004) y alteró profundamente las características que el trabajo docente asumió a partir de la modernidad.

Dubet (2004), al analizar el caso francés, señala que el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hace algunos años. Bastante más complejo que en los orígenes de los sistemas educativos, cuando los principios y valores fundamentales del programa escolar moderno no se cuestionaban y por lo tanto otorgaban legitimidad, protección y seguridad a la tarea del docente.

La comunidad docente parece añorar nostálgicamente aquella época “de oro” del oficio en la cual no había que justificar la legitimidad de la acción pedagógica ni negociar la autoridad con los alumnos; no era necesario “seducirlos”, convencerlos de la importancia de estudiar. Tampoco los docentes “de antes” tenían que interactuar con los rasgos culturales y sociales que hoy configuran a los nuevos sujetos

de la educación, ni convivir en las aulas con los problemas derivados de la pobreza y la exclusión social. Los alumnos en situación de riesgo, con configuraciones familiares diferentes a la estructura clásica y dominante, que compartían su escolarización con el trabajo o con las actividades delictivas, eran excepciones y no la norma. Cuando estas diferencias se hacían presentes el patrón homogeneizante y unificador de la escuela las ignoraba o excluía, dado que la idea de igualdad era interpretada en términos de homogeneidad (Dussel, 2004).

Las escuelas, en tanto que instituciones de concurrencia masiva y obligatoria, no están al margen de la conflictividad social, de la crisis de proyecto futuro que atraviesan los jóvenes, del deterioro de los lazos sociales, ocurridos en un contexto de desocupación, pobreza y exclusión social que afecta a vastos sectores. Completa este panorama el reciente proceso vivido de achicamiento del Estado, el retroceso de su capacidad de regulación y de articulación simbólica de lo social.

Podemos decir que desde los inicios de siglo xx hasta los años ochenta de ese mismo siglo las familias creían en la escuela y confiaban en los resultados de la educación como factor clave para lograr la inclusión y movilidad social ascendente. De ahí que frente a los crecientes procesos de exclusión muchos se hayan aferrado a esta idea intentado sostener a la escuela como la “última frontera de lo público” (Redondo y Thisted, 2000), escenario privilegiado de la presencia del Estado, de la aplicación de políticas compensatorias y democratizadoras.

Mientras el programa escolar de la modernidad duró, la formación del docente pudo apostar más a las virtudes morales y a las cualidades personales del maestro que al entrenamiento de sus saberes científicos y pedagógicos. Los rasgos fundantes del oficio docente consolidados en el modelo normalizador triunfante en la Argentina (Alliaud, 1992; Birgin, 1999; Vezub, 2002), cuyos principios fueron la vocación, el sacrificio, el papel redentor, sagrado y civilizador del maestro, están en crisis. No obstante, debemos considerar que:

en las condiciones objetivas y también en la subjetividad de los actuales maestros y maestras, se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado (Núñez Prieto, 2004: 73).

Las identidades que posteriormente cuestionaron esta imagen vocacional del docente reivindicaron la idea de un docente trabajador y/o profesional. Más incierta parece ser la identidad futura del maestro del siglo XXI. Quizá por ello en el campo de la formación docente actualmente podemos encontrar una proliferación de listas que no siempre coinciden entre sí acerca de los saberes, las competencias, habilidades básicas y estándares que deberían orientar la formación y el desempeño de los docentes.¹

El discurso de la profesionalización

Desde mediados del siglo xx, y particularmente en nuestro país a partir de los años sesenta, en re-

emplazo del docente laico, funcionario del Estado pero con identidad apostólica, se diseñaron y aplicaron formas de racionalización y tecnificación del trabajo docente. Frente a la creciente masificación y extensión de la escolarización, la apuesta por un currículum estandarizado, programas detallados y paquetes instruccionales elaborados por expertos sedujo a muchos especialistas y penetró fuertemente tanto en el sistema de formación docente inicial como en los dispositivos de capacitación en servicio (Davini, 1995).

Este modelo promovió la eficacia a través del entrenamiento de las habilidades técnicas e instrumentales del docente, de la transmisión de esquemas universales, fáciles de reproducir e implementar, en detrimento de sus capacidades intelectuales, de su autonomía profesional y, fundamentalmente, de la construcción de un sentido en torno a la tarea de enseñar.

Tedesco y Tenti (2002) señalan que la tensión entre los dos paradigmas que estructuraron el trabajo del maestro —el de la vocación y el apostolado, *versus* el del oficio aprendido— hoy continúan presentes en las representaciones y la conciencia práctica de los docentes. A estos dos modelos estructurantes de la identidad docente se sumó la imagen del trabajador militante promovida por los movimientos de sindicalización de la docencia producidos en los años setenta. Esta identidad reivindicó un lugar para los docentes al lado del conjunto de los trabajadores asalariados, cuestionó las visiones idealizadas y románticas de la docencia, reivindicando el derecho a la huelga, a la lucha por la mejora de las condiciones salariales y laborales.

En la actualidad, la idea de la docencia como trabajo es resignificada en el contexto de los crecientes índices de desempleo y de los procesos de flexibilización y precarización de las relaciones laborales. Esto motiva a muchos jóvenes a elegir la carrera docente, y a otros ya adultos a retornar a ella en tanto que resulta ser un empleo con salario escaso pero estable y con una serie de beneficios sociales todavía vigentes para los empleados estatales (Alliaud y Davini, 1997; Birgin, 1999).

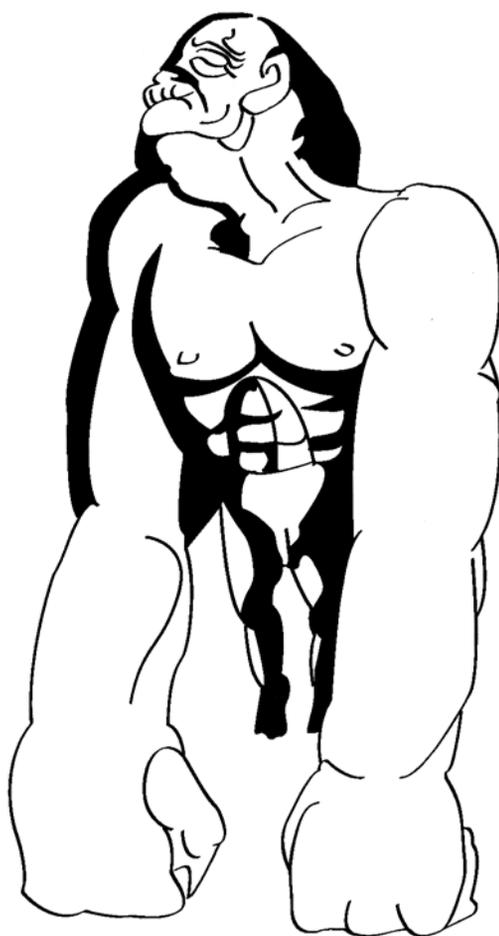
Las políticas públicas a través de las reformas emprendidas en la formación docente durante los años noventa en diversos países han instalado y extendido el modelo profesional como reemplazo del vocacional. La idea de que es necesario dotar de profesionalismo a la tarea docente se funda en tres pilares básicos: el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de su tarea y la necesidad de constante perfeccionamiento.² El proceso de profesionalización se verifica, por ejemplo, en los siguientes procesos:

- La prolongación; mayor duración de la formación docente inicial
- La proliferación de tipologías con largas listas de competencias profesionales
- Los proyectos y/o la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño docente
- La creación de estándares para la obtención de las licencias profesionales
- El establecimiento de nuevos requisitos para ascender en la carrera docente
- La aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos especialmente destinados a los docentes, y
- Las políticas de fortalecimiento y elevación de la calidad de las instituciones que brindan la formación docente inicial, especialmente cuando se realiza fuera de las universidades

Sin embargo, el discurso y las políticas tendientes a la profesionalización de los docentes no están exentos de ambigüedades (Cf. Labaree, 1999) y pueden producir efectos contradictorios e incluso antagónicos. Batallán (2001) advierte que los intentos por profesionalizar al docente olvidan que su trabajo se caracteriza por vínculos de tipo doméstico-familiar que se producen en el entramado de la cotidianidad escolar, y por una particular articulación entre escuela, sociedad civil y Estado. En este sentido, cabe señalar que el docente no sólo transmite conocimientos, sino que cumple además

una importante función socializadora y disciplinadora, tareas que por lo general escapan a la lógica racionalizadora y científica.

Por otra parte, el profesionalismo evoca las imágenes de las profesiones liberales, ligadas a la autonomía, el prestigio, estatus y alto reconocimiento social. Sin embargo, actualmente no parece existir una relación tan directa entre la adquisición de rasgos profesionales y el logro de estatus. Entre los años 1997 y 1999, en el marco de las políticas públicas de capacitación vigentes, la formación permanente de los docentes fue concebida como una tarea clave de los procesos de reforma educativa y profesionalización, adquiriendo un carácter fundamentalmente instrumental. Las políticas de capacitación se propusieron reconvertir a los



docentes a través de la actualización del contenido que transmitían, de la adquisición de los nuevos lenguajes curriculares y/o de la sustitución de sus viejos esquemas y técnicas de trabajo por otros que se consideraron más actuales, apropiados o eficaces para la práctica, en detrimento de sus propios saberes y rutinas profesionales (Vezub, 2005). Sin embargo, dada la complejidad del trabajo docente en los actuales escenarios de la escolaridad, las necesidades profesionales no se agotan en la disponibilidad de los conocimientos disciplinares actualizados y en el manejo de una serie de procedimientos didácticos aconsejados para efectuar su transmisión.

A la idea del docente profesional subyace la de un individuo competente para resolver los problemas por sí solo, que tiene iniciativa y puede decidir —con base en sus competencias profesionales— los cursos de acción necesarios. Pero cuando esto se intenta aplicar en contextos que el docente está lejos de dominar y controlar, termina generando nuevos mecanismos de regulación y control de su tarea. Por ello, no se debe olvidar que el desarrollo de los esquemas profesionales de los docentes está muy ligado al contexto de trabajo en el cual se ejerce la tarea. De lo contrario se omite que la actividad docente está en gran medida atravesada por las graves condiciones sociales, culturales y económicas en las que se encuentran vastos sectores de la sociedad y que su tarea responde a las exigencias del currículum y de la estructura del puesto de trabajo.

Pensar el oficio

Los cuestionamientos, las ambigüedades ligadas al término “profesional” para referirse al trabajo docente, las diversas significaciones e ideologías vinculadas a su uso, sumadas a los cambios ocurridos en las condiciones de trabajo de los profesionales en general, han hecho reaparecer sobre la escena la expresión “oficio” para referirse a la docencia.

La idea de “oficio” —junto con la perspectiva académica— estuvo presente en los primeros modos de concebir la tarea del docente y decidir los mecanismos más adecuados para su formación (Cf. Pérez Gómez, 1992). Los modelos artesanales, centrados

en la práctica, transmisión y el contacto directo con un maestro más experimentado pronto fueron criticados y dejados de lado frente a las triunfantes perspectivas científicas y técnicas que establecieron —según una lógica deductiva y aplicacionista— la necesidad de un cuerpo de conocimientos sólido y previamente establecido que el docente debía aprender antes de afrontar la práctica.

No obstante, y sin desconocer la importancia que tiene la adquisición de conceptos y teorías que fundamenten las prácticas de enseñanza, consideramos que en el contexto de los cambios y políticas anteriormente mencionadas la utilización de la categoría “oficio” se presenta como un camino fructífero en tanto permite recuperar la dimensión práctica de la tarea, sus aspectos artesanales, productivos y creativos. Son las cualidades artesanales de la enseñanza las que permiten disponer de un criterio para poner en juego, movilizar a tiempo, de manera creativa y pertinente, los saberes y recursos adecuados a las situaciones particulares que se producen en la complejidad y multidimensionalidad de los ambientes de clase.

La idea de “oficio” permite trabajar sobre la formación del juicio práctico del docente, sobre la necesidad de reflexionar sobre la acción, recupera la importancia del aprendizaje situacional, en contextos naturales, el cual se produce en el transcurso de la experiencia, en el intercambio con los pares a lo largo de la trayectoria de desarrollo que cada sujeto recorre.

El oficio se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de las trayectorias que resultan del entramado de las acciones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares:

no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica —incluyendo la práctica científica— como no sea practicándola con la ayuda de algún guía o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija enunciando en la situación, preceptos directamente aplicables al caso particular (Bourdieu, 1995: 163).

El oficio se adquiere en la práctica y ésta se inscribe en las coordenadas institucionales de la organización escolar en la cual se ejerce la tarea. Es en las escuelas, en culturas institucionales específicas, donde los conocimientos de la formación inicial son puestos en juego en la construcción de sentidos para la tarea de educar. Por ello, la modificación de los rasgos e imágenes asociados al ejercicio del trabajo docente no puede ser dissociada de la transformación de las instituciones y de las gramáticas escolares que estructuran las experiencias de alumnos y maestros en las escuelas.

El aprendizaje en la práctica debe ser acompañado de un trabajo sistemático de reflexión, lectura e interpretación de la actividad, de diálogo con el colectivo docente y con la producción del campo pedagógico. De lo contrario difícilmente puede movilizar, cambiar rutinas que están fuertemente arraigadas y es probable que termine reforzando las prácticas existentes sin cuestionarlas. Pero esta posibilidad requiere a la vez de la creación de nuevos espacios de trabajo para el docente y la transformación de las actuales condiciones laborales.

Ser profesor en los nuevos escenarios de agudización de la pobreza y la exclusión social, del surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, en el marco de las aceleradas transformaciones culturales y de los modos de procesar el conocimiento y la información, puede ser una oportunidad para desarrollar nuevos conocimientos, esquemas de percepción, clasificación y acción para asumir el control sobre su práctica y mejorar las experiencias escolares de niños y jóvenes, ocupando un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar. O, por el contrario, si esto no se acompaña de políticas y acciones específicas para que suceda, puede provocar un empobrecimiento, la paralización y el vaciamiento del oficio docente.

En este marco es que debemos replantearnos la discusión acerca de la formación inicial y permanente del docente, cuáles son los dispositivos más adecuados para su desarrollo profesional, qué propósitos deberían perseguir las acciones de capa-

citación en el contexto de las actuales demandas que enfrenta la profesión y el oficio. El desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos.

Una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase, probablemente esté ligada a la posibilidad que los docentes tengamos para:

- Revisar los orígenes, las matrices fundantes del oficio a la luz de las condiciones actuales de la escolarización, de las nuevas identidades infantiles y juveniles que habitan la escuela
- Profundizar, diversificar, reconstruir los espacios, las temáticas, los dispositivos y las estrategias de intercambio de experiencias y formación permanente de los docentes
- Participar del análisis de las prácticas escolares cotidianas para transformar rutinas y generar nuevas alternativas, estrategias y modalidades de intervención sobre la escolarización de niños y jóvenes

REFERENCIAS

- Alliaud, A. "Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión". *Revista Argentina de Educación*, núm. 18, AGCE, Buenos Aires, 1992.
- Alliaud, A., y M. C. Davini. "¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?" *Perspectivas*, vol. XXVII, UNESCO, 1997.
- Batallán, G. "¿Puede la docencia ser una profesión?" *Versiones*, núm. 12, Eudeba, Buenos Aires, 2001: 47-56.
- Birgin, A. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel, 1999.
- Bourdieu, P. "Transmitir el oficio". *Respuestas por una antropología reflexiva*. Bourdieu y Wacquant. México: Grijalbo, 1995.
- Davini, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- Dubet, F. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. E. Tenti Fanfani. Buenos Aires: IIPE /UNESCO, 2004.

- Dussel, I. "La escuela y la diversidad. Un debate necesario". *Todavía*, núm. 8, Fundación OSDE. Buenos Aires, 2004.
- Duschatzky, S. "Todo lo sólido se desvanece en el aire". *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempo de turbulencia*. S. Duschatzky y A. Birgin. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 2001.
- Labaree, D. "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente". *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Angulo Rasco, Barquin Ruiz y Pérez Gómez. Madrid: Akal, 1999.
- Núñez Prieto, I. "La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile". *Docencia*, año IX, núm. 23, Santiago, Chile, 2004: 66-75.
- Pérez Gómez, A. "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". *Comprender y Transformar la enseñanza*. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. Madrid: Morata, 1992.
- Redondo, P. *Escuelas y pobreza. Entre el de-sasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Redondo, P., y S. Thisted. "La escuela en los límites de la exclusión". *Versiones*, núm. 11, Secretaría de Extensión Universitaria, UBA-Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000: 58-63
- Vezub, L. "Debates pedagógicos y control escolar a través de los informes anuales de una escuela de la Patagonia (1919-1924)". *Patagonia: 13000 años de historia*. Boschín y Casamiquela. Buenos Aires: Emecé Editores, 2002.
- Vezub, L. "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires". *Espacios en Blanco*, núm. 15, en prensa. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2005.
- Tedesco, J.C., y E. Tenti Fanfani. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Conferencia regional: El Desempeño de los Profesores en América latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia: BID/UNESCO/Ministerio de Educación de Brasil, 2002.

NOTAS

¹ Al respecto, pueden consultarse los trabajos de B. Ávalos, *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Ministerio de Educación, 2002; Perrenoud, Ph. 2001. La formación de docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, año XIV, núm. 3, Santiago, Chile, y la compilación de artículos reunidos en *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, UNESCO/OREALC, Chile, 2002.

² Más controvertido y de difícil aplicación, en el caso de la docencia, es uno de los rasgos distintivos que definen el trabajo profesional: la autonomía. Dada la dependencia que los docentes mantienen respecto del Estado y sus burocracias y la legitimidad-autoridad que este lazo les confiere, es que muchos autores han preferido hablar de la docencia como "semiprofesión" (Gimeno Sacristán, 1988; Terhart, 1987).



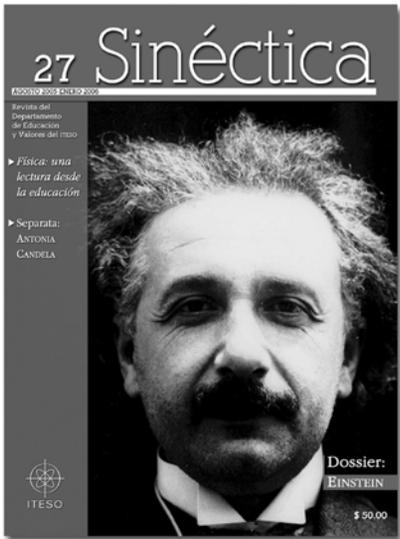
dejamos huella en la educación...

Revista del Departamento de Educación y Valores

► *Física: una lectura desde la educación*

► Separata: ANTONIA CANDELA

Dossier: EINSTEIN



Suscripciones y ventas:
ITESO Periférico Sur
Manuel Gómez Morín 8585
Tlaquepaque, Jalisco, México
Tel: 36693450
E-mail: sinectica@iteso.mx



ITESO

Identidad docente: vida personal-vida profesional

Elba Noemí Gómez Gómez

PROFESORA-INVESTIGADORA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE



Todo enseñante es llevado a encarnar (proyectar) sus conflictos, su yo ideal, su verdadero sí mismo en los demás significantes (alumnos, coordinadores, etc.) que se manifiestan así como portadores de su laberinto interior (Abraham, 1986: 24).

EL DOCENTE ES ANTES, DURANTE y después de la tarea magisterial una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida. Parafraseando a Elsie Rockwell, el maestro no sólo es un trabajador, es a la vez una persona. Es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática presente en el espacio educativo común del aula (Rockwell, 1987: 14).

En su práctica cotidiana inciden conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de la dimensión pedagógica. El docente se desenvuelve en su tarea cotidiana como un todo de significados y simbolismos, como una persona que ha ido estructurando una concepción del mundo y de su práctica, integrando las diversas experiencias conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

Esta presencia del maestro investido de toda su biografía y totalidad nos acerca a lo que Bourdieu (1980: 264) designa con el nombre de *habitus*, el cual “hace referencia a la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera). En tanto

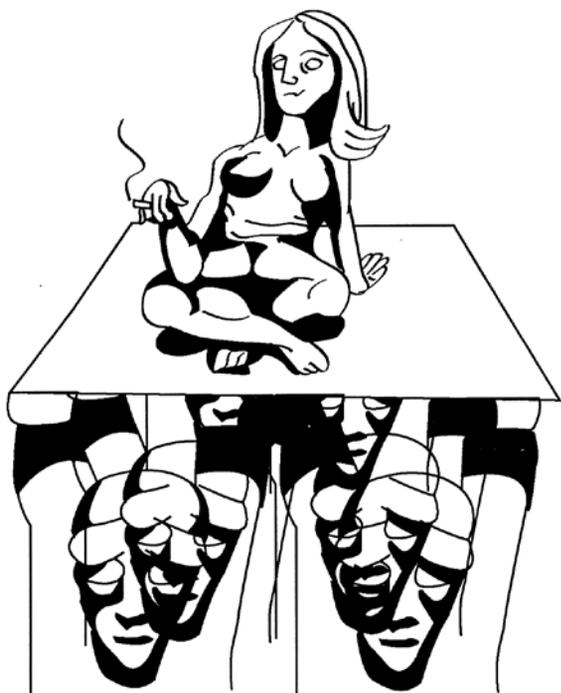
que interiorizada por el individuo, bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción, permite asegurar la mediación entre la estructura y la praxis”. Que nos remite al equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la interiorización y la exteriorización, entre lo pasado y lo presente, entre la innovación y la adaptación.

El *habitus* entendido como “un sistema de suposiciones durables y transferibles; es decir, predisposiciones, que, al integrar toda experiencia pasada, funcionan en cada instante como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” (Bourdieu, 1980: 265). Que predisponen la actuación del hombre en el mundo; en el caso del docente, su actuación en el espacio educativo se basa en su identidad como sujeto social y persona singular.

El maestro al llegar al salón de clases no abstracta solamente la parte de sí mismo que corresponde al saber y a las habilidades propias del histrionismo docente. A diferencia de otras profesiones, la docencia está enmarcada en las relaciones personales, por lo que la interacción humana es constante, y este juego afectivo dibuja y da color a esta actividad. El

maestro espera tener “éxito” con sus alumnos, y esto último está condicionado por la aceptación, por el sentirse respetado, útil, querido; pero al mismo tiempo el alumno espera ser aceptado, querido, respetado, reconocido por el primero. Así, la docencia, y en particular la construcción de la identidad docente, se mueve en el encuentro y desencuentro permanentes entre el maestro y el alumno.

En el maestro están presentes sus sentimientos y el reto de la realización personal al llevar a cabo su labor. Alber Moyni (Abraham, 1986: 31), en relación al papel que juega la afectividad en el espacio educativo, plantea que “poner entre paréntesis la afectividad en el proceso pedagógico, en realidad,



es imposible a partir de cierto grado de sentimientos. Ciertamente, muchos factores intervienen para hacer más afectivo de lo que se cree al acto de comunicación pedagógico. En primer lugar, lo transmitido no puede separarse, como si fuera un objeto, de la persona que lo transmite: se trata de un saber interiorizado, ligado a un ser que se comunica... Aunque el enseñante no sea la fuente del

saber, la comunicación de ese saber es en realidad la emanación de una voz, de una mímica, de una mirada, de un gesto”; en palabras de Remedi, de un discurso.

El maestro, al dar clases, pone en juego su vida, sus valores y su autoestima. La respuesta de los alumnos a sus esfuerzos es interpretada y sentida como un refuerzo para su persona, o como una agresión y un cuestionamiento a lo que lo constituye como tal.

El maestro espera una respuesta de convalidación por parte del alumno al esfuerzo que realiza por enseñar y por ser un buen docente; cuando la respuesta no es la esperada, presenta sentimientos de frustración, simbolizados como falta de interés y de respeto por parte de los docentes. Se incluye en la interpretación el rechazo hacia los valores más “sagrados”.

En una conversación con la autora, ante la pregunta ¿qué es para ti ser maestro? un docente responde que cuando a un alumno no le interesa lo que él le quiere compartir atenta contra uno de sus valores existenciales de misticidad más grandes. Prosigue el maestro haciendo una relación con la consagración: dice que es tan sagrado para él como una hostia y que es igual que si él fuese sacerdote y va y da la comunión a alguien y ese alguien agarra la hostia y la tira al suelo.

Alber Moyni (Abraham, 1986: 33, 34) afirma que el maestro entregado en toda su persona, tanto física como psicológica e intelectualmente, se encuentra preso de todo un juego de imágenes: comparando, más o menos conscientemente, la imagen que recibe de sí mismo, enviada por el alumno, con la imagen que espera recibir, la imagen de su deseo... Si la imagen recibida se ajusta a la imagen deseada el docente se ve acechado por el aislamiento narcisista y por todas las trampas de la complacencia mutua y de la fusión. Si, por el contrario, la imagen es demasiado diferente (el alumno distraído no escucha, el alumno nervioso charla, el alumno agresivo responde con insolencia), el deseo interior del maestro experimenta una frustración importante. El “actor” de su personalidad siente que su mensaje no es eficaz; su parte de “padre nu-

tricio” cree que el alimento propuesto en la forma de la palabra magistral es rechazado. Parafraseando al maestro aludido: “voy y le doy lo más sagrado de mí, voy y le doy la hostia y la tira al suelo”.

En el maestro, al mismo tiempo que intenta acercarse a la imagen de docente que la sociedad demanda, lo mismo que la institución en la que labora y los grupos de pares, el yo de la persona pugna por manifestarse y al mismo tiempo por protegerse para no ser lastimado, y si bien esto es motivo constante de conflictos internos, también es motivo de negociación y resignificación. Los maestros construyen un imaginario ideal de profesor, erigido como autoexigencia. Entre las “exigencias” colectivas, que después se vuelven “autoexigencias”, se encuentran las de ser nombrados por los alumnos, las de ser bien evaluados, las de ser recordados, las de trascender.

Cuando el maestro tiene algún “problema” con los alumnos trata de resguardar su integridad como persona, muchas veces desconociendo sus sentimientos o realizando un esfuerzo sostenido por no ser afectado por la problemática cotidiana en el salón de clases: “La identidad hace referencia a un sistema de relaciones y de representaciones. Es un intento constante de mantener el equilibrio, de lograr racionalidad, de dar coherencia, de integrar, de buscar el consenso con el grupo” (Remedi, 1989: 8). El docente pugna así, por una parte, por defender sus decisiones como las más correctas, y, por otra, responder a las demandas del exterior. Aceptar los errores en la práctica docente aparece muchas veces en el imaginario como un golpe a la autoestima, y en muchas otras atenta contra la identidad construida.

Parafraseando a Ada Abraham (1986: 23), el combate que se libra en el yo, entre sus diferentes “aspectos” y “meandros”, y sobre todo entre los dos modos de conocimiento y reconocimiento de uno mismo (consciente e inconsciente), sólo puede explicarse por la dimensión social, la dimensión del *sí mismo* colectivo. El campo escolar es una entidad bien diferenciada, con sus prohibiciones explícitas o tácitas, con sus fantasías, ideales o conflictos, imáge-

nes móviles y sacralizadas. Ese organismo colectivo vivo decide, en virtud de sus leyes “superyoicas”, sobre lo que es interioridad consciente o inconsciente en el *sí mismo* individual, por medio de la ansiedad que ese organismo suscita y por medio de las recompensas (estima, amor de los otros, éxito) que prodiga.

El maestro, busca acomodarse consciente e inconscientemente, al yo ideal colectivo, es decir, a la imagen ideal que se tiene de docente y que se comparte institucionalmente. Por lo tanto, la imagen institucionalizada ejerce una presión sobre el docente y su práctica para acercarse a la misma, llevando consigo el conflicto con el “verdadero sí mismo”. La mayoría de los docentes pertenece a otras agrupaciones al interior de la institución educativa, que funcionan como una instancia mediadora entre el ideal colectivo de la institución y la búsqueda personal de construcción permanente de la “identidad docente”.

Para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula “el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo de una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una interacción permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual” (Rockwell, 1987: 14). Este conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes son recreados para alcanzar el perfil esperado para llegar a ser reconocido como “buen maestro”.

En tanto, el maestro va sintiendo que comprende más la profesión de educar, va descubriendo la multidimensionalidad y complejidad de esta práctica, y la cantidad de elementos que se requieren para llevarla adelante con “éxito”, al mismo tiempo que va llenando de contenidos el ideal inalcanzable, va concretándolo en demandas precisas, en componentes de una identidad reflexiva.

Elsie Rockwell (1987: 14) afirma que el maestro integra en la actividad docente sus necesidades personales como ser humano, así como la prioridad de establecer orden y enseñar. En su esfuerzo cotidiano pone en juego su supervivencia económica, su satisfacción y realización, así como su bienestar

y seguridad mental y física. Vive con riesgo el mantenerse en un espacio profesional, el contar con un estatus, con un modo de vida, con un futuro y una identidad profesional. En sí está en juego su autoestima y el conjunto de su existencia.

La identidad docente tiene que ver con el esfuerzo sostenido que realiza el maestro para mantener una presencia y una seguridad al enfrentar la problemática que se le presenta diariamente; es la necesidad de equilibrio, de tener cierta claridad acerca de dónde está parado. Es la necesidad al mismo tiempo de controlar, enseñar y ser querido, de sentirse realizado tanto “personal” como “profesionalmente”.

De manera coincidente, cuando el maestro encuentra más conflicto ante algunas situaciones particulares o problemas con alumnos con ciertas características, esto tiene una relación estrecha con su escala de valores, con su historia personal, con la manera de resolver los problemas en su vida diaria. Ada Abraham (1986: 26) complementa planteando que en “el enseñante, lo mismo que en todo ser humano, hay toda una trama de identificaciones que nos remite a nuestras vivencias afectivas, a juicios, a valores”. La docencia en esta línea se ubica en un ir y venir del involucramiento al alejamiento; de los afectos a la razón; del yo al otro; de lo objetivo a lo subjetivo.

En palabras de Ada Abraham (1986: 26), el *sí mismo* profesional es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los “demás significantes” de su campo profesional. En la base del sistema están las imágenes, las actitudes, los valores, los sentimientos, las tensiones, las emociones, presentes en un nivel inconsciente, porque el enseñante no se permite reconocerlos como “suyos” por más que esos deseos, imágenes y tensiones constituyan su verdadero *sí mismo*.

La identidad se construye en estrecha relación y en contraposición con el otro, el referente sobre el cual intenta dar sentido a su existencia. Aquí aparece la pregunta: ¿Quién es el otro en torno a quien se construye la identidad?

Muchas veces el docente experimenta su práctica con un sentimiento de soledad. Vive su actuar

como un espacio íntimo, privado, personal. Pero realmente no está solo en el proceso educativo, siempre está en permanente relación con el otro: con el alumno, con el director, con los colegas, con el contenido, con los padres de familia, con la sociedad, etcétera.

Al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red de relaciones que lo ubican en un lugar con ciertas exigencias y lo colocan en cierta relación de poder con el otro. Para Theodor Adorno, el maestro es y existe en contacto estrecho con el alumno. Su poder, fundado en el saber y su criterio de verdad, depende del reconocimiento del otro (Rockwell, 1985: 26). Además, existe un juego entre el docente y la institución. Esta última plantea ciertos requerimientos e ideales simbólicos para el desempeño de la actividad docente.

La identidad docente es la manera en que el maestro se incluye en la actividad educativa, es hablar del sentimiento de pertenencia o no pertenencia a esta profesión. El maestro busca responder de manera distinta a las exigencias que le demanda su práctica educativa, y por ello la resignifica, reconstruye su imaginario en torno a la profesión de educar y con ello reconstruye su identidad, que le da al docente la posibilidad de ubicarse en el tiempo y en la historia, con un sentido de permanencia y prolongación. Es la posibilidad de integrar el pasado con el presente, concretados en la singularidad de sí mismo, en lo que comparte con los otros, en lo que no comparte, presente en la negociación permanente con la sociedad, con los alumnos, con la institución, con el colectivo y consigo mismo.

REFERENCIAS

- Abraham, Ada. *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- Bourdieu, Pierre. “*Habitus, Ethos, Hexis...*”, en *Questions de Sociologie*, París, Les éditions de Minuit, 1980.
- Remedi, Eduardo, et al. *Maestros, entrevistas e identidad*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN, 1989.
- Rockwell, Elsie. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: DIE del Cinvestav-IPN, México, 1987.
- Rockwell, Elsie. *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/El Caballito, 1985.

¿Es el docente un profesional reflexivo?

Malena Domínguez González
ACADÉMICA DE TIEMPO COMPLETO
DIRECCIÓN DE SERVICIOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO



Si revisamos la literatura relacionada con la profesión docente y su actividad producida hace treinta años, seguramente no encontraremos muchas descripciones o tratamientos que coincidan con lo que hoy se entiende por profesional reflexivo. Sin embargo, si ponemos atención a la práctica docente, podríamos encontrar muchos aspectos que hoy caracterizan

el modelo del profesional reflexivo. Por lo tanto, como sucede con otras realidades, en este caso la docencia encuentra en la denominación de *profesional reflexivo* una buena definición de lo que es la práctica docente, porque trata de entenderla en toda su complejidad y rescata aspectos profundos que otras metáforas en el pasado no lograban explicar. Sin embargo, esta forma de representar la docencia no es la única válida actualmente, y, por lo tanto, es importante tener presente que un buen modelo nos sirve para aproximarnos a la realidad, pero nunca llegamos a tener una visión exacta de ella. Su aceptación y difusión actual tiene mucho que ver con su capacidad de entender la realidad docente y darle pautas en sintonía con los complejos contextos en los que deben actuar los profesionales de la educación, dando por tanto una respuesta asertiva a sus necesidades.

¿Qué significa hablar de profesional reflexivo? En este contexto, “reflexivo” surge como respuesta

crítica a la racionalidad técnica, dominante hasta la primera mitad del siglo xx, empleada para dar la explicación de una actividad realizada por un profesional y la lógica inherente a ella. Esta forma de entender las profesiones en su generalidad no constituyó una excepción para la labor docente. Es más, podría decirse que tuvo gran influencia en la forma de concebir y diseñar la curricula de formación docente. Esto se debe en gran parte a que la pedagogía se constituyó formalmente como ciencia positiva bajo la influencia del positivismo, y específicamente del conductismo, a principios del siglo xx. Todo esto hizo que la forma de abordar los problemas educativos, la investigación educativa y la profesión docente en sí estuviera impregnada y fuera caracterizada hasta hace relativamente poco tiempo por una racionalidad lógico-matemática; y no obstante que hoy predomina la visión de la docencia como una realidad compleja que no puede ser entendida en toda su amplitud a través

de la racionalidad técnica, existen todavía muchos docentes que enfrentan y buscan resolver los problemas que se presentan en su práctica mediante la aplicación de fórmulas y técnicas, como si la docencia fuera cuestión de recetas para aplicar en diferentes situaciones.

Como se puede apreciar, la importancia de considerar uno u otro modelo del profesional docente no es un problema que incumba solamente a los teóricos de la educación, sino que interesa sobre todo a los docentes, es decir, a los profesionales de la educación, pues, según Schön, la forma de concebir la práctica realizada por cada profesional influye en su forma de actuar (Cf. Schön, 1998: 55-73).

Racionalidad técnica y reflexión

La racionalidad técnica fue la epistemología dominante de la práctica profesional hasta hace pocas décadas. Esta racionalidad es herencia del positivismo, filosofía dominante que surge en el ochocientos e influye todo el desarrollo de las ciencias en el siglo xx y en las profesiones que entonces se estaban afirmando. A ello se debe que la curricula diseñada en las universidades hasta la primera mitad del siglo pasado para la mayor parte de las profesiones respondiera a esta concepción de profesión, aunque no siempre de forma explícita, y quizás no haya desaparecido totalmente.

Según el modelo de racionalidad técnica, la actividad profesional consiste en la solución instrumental de problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas. La epistemología positivista de la práctica descansa sobre tres dicotomías. Dada la separación entre los medios y los fines, la solución del problema instrumental puede verse como un procedimiento técnico que debe medirse por su efectividad para lograr un objetivo preestablecido. Dada la separación entre la investigación y la práctica, la práctica rigurosa puede verse como una aplicación a los problemas instrumentales de las teorías y técnicas basadas en la investigación cuya objetividad y generalidad derivan del método de experimento controlado. Dada la separación entre el saber y el hacer, la acción es tan sólo una

implementación y una prueba de la decisión técnica (Cf. Schön, 1998: 39-45).

En cambio, si se considera que la situación en la que debe actuar el profesional es un contexto que debe ser entendido para posteriormente intervenir, que depende de una serie de representaciones construidas del sujeto, donde los mismos objetivos son construcciones y, por lo tanto, están ligados estrechamente a los medios propuestos para la resolución de las problemáticas existentes. Es más, las mismas problemáticas no son datos objetivos que deban ser descritos, sino elementos de la situación que se transforman en problemas que es necesario resolver a través de la lectura que el profesional realiza. Es decir, es el mismo profesional quien “problematiza” la situación para entenderla e intervenir sobre ella.

Como puede apreciarse, la solución del problema no se da solamente a través de la aplicación de una regla científica a la situación específica, correspondiente muchas veces a realidades muy diferentes, sino que es fruto de un proceso más amplio donde la decisión sobre los medios que deben ser usados para solucionar el problema derivan directamente de la lectura particular del contexto, de la comprensión y del planteamiento del problema. De este proceso surgen los fines y los medios a través de los cuales dichos fines deben alcanzarse. Por lo tanto, la lógica de la práctica profesional es mucho más parecida a la de la investigación de cuanto se podría creer porque el profesional planifica su acción con base en una hipótesis, por lo tanto, a partir una representación de la realidad (una teoría sobre ella), produciendo así transformaciones que, a su vez, interactúan con la representación misma. Por otro lado, una misma situación puede ser abordada desde diferentes perspectivas. En esta lógica, la flexibilidad es un elemento esencial porque permite trabajar con diferentes representaciones o metáforas que, a su vez, propician mayores posibilidades de afirmación.

En la investigación resultante la acción sobre la situación es integral respecto a la decisión, y la solución del problema es una parte del experimento más amplio que constituye el establecimiento del problema.

Para definir este modo de concebir la relación entre pensamiento, acción y materiales que se ins-taura en el curso de una investigación Schön usa la expresión “conversación reflexiva”.

Actuando, el profesional reflexivo “conversa” o pone en acción una serie de movimientos a través de los cuales la situación es al mismo tiempo explorada y modificada. Actúa en un espacio que no es el espacio instrumental en el cual implementa una idea elaborada en otro lugar, sino en un espacio que es el espacio físico de los artefactos y el espacio social de las intenciones, de los demás sujetos y, más en general, de los fines y objetivos. La conversación se da siempre en ambos planos, es contemporáneamente natural y social, material y cognitiva (Cf. Schön, 1998: 79-102).

Profesión docente

Si se piensa en la profesión docente, en sus actores y en la concepción que está presente en la currícula de formación docente de muchas instituciones, no es difícil sostener que todavía quedan muchos aspectos de la racionalidad técnica, aunque en el discurso se sostenga lo contrario.

Sin embargo, si se analiza la práctica de los docentes expertos es fácil encontrar muchos elementos de la denominada profesión reflexiva. Es decir, existe un esfuerzo por comprender la situación en la que deben actuar porque son conscientes de que los grandes objetivos de una asignatura se pueden lograr en la medida que se alcancen muchos pequeños, y éstos no se pueden prever sino que dependen de la conformación del grupo y de cada alumno en particular. Estos pequeños escalones son los objetivos a construir, siempre dirigiéndose a los objetivos generales. Y es aquí donde la experiencia profesional acumulada y los conocimientos pueden servir para entender mejor la situación, aunque no sean garantía ni aseguren el éxito. Por supuesto, una mayor experiencia profesional debería permitir una más fácil comprensión de la situación, pero no se puede evitar el esfuerzo del proceso de la problematización a realizar en cada situación nueva que se presenta, la cual produce una hipótesis sobre la que se proyectan



las intervenciones. Existe, además, la conciencia de que se está operando sobre la base de una hipótesis y no sobre una lectura objetiva de datos fríos.

Se podría entonces decir que todo buen docente lo es en parte por el estilo de relacionarse con la realidad en la que debe actuar, con todo lo que esto implica.

Muchos docentes hacen el esfuerzo por actuar de esta forma porque están preocupados por ser “buenos” en su práctica, pero no todos están totalmente conscientes de que acumular estas experiencias les permite una mayor capacidad de acertar en sus diagnósticos, es decir, que están construyendo un repertorio de casos particulares que les permitirán actuar con mayor destreza en la comprensión de nuevas situaciones.

Tampoco están conscientes de que los conocimientos que manejan los docentes permiten una mejor comprensión pero no son causa directa y lineal de un buen resultado, y por lo tanto no aseguran el éxito del docente.

De aquí la importancia de proponer al docente esta forma de concebir su profesión. Sin lugar a dudas, le ayudará a pensar en su práctica de manera más compleja y sistemática, con mayor autonomía

y conciencia de los riesgos de equivocarse, es decir, consciente de lo incierto de su actuación y, por lo tanto, de la necesidad de prepararse y buscar ayuda.

El docente que conoce el proceso mediante el cual actúa busca, en todo caso, ir adquiriendo aquellos conocimientos y teorías que pueda ayudarlo a un entendimiento más profundo y adaptarlo a la complejidad de las situaciones. Es decir, es capaz de buscar formas de cubrir vacíos que no permiten realizar buenos diagnósticos. En otras palabras, es consciente de sus debilidades y fortalezas. En consecuencia, tiene mayores posibilidades de desarrollarse como profesional.

Es importante añadir que la situación de comprensión no es sólo inicial. El docente está tratando constantemente de comprender, elaborando estrategias adecuadas para la construcción realizada, y nuevamente vuelve a hacer el esfuerzo por comprender. Está tomando decisiones ligadas a representaciones de la realidad de manera continua.

Conclusiones

La práctica educativa es el campo donde se explican las acciones de los educadores y de los educandos y donde se realizan las interacciones de los educadores con los educandos, así como de los educadores y de los educandos entre sí. Es un mundo de vida complejo en el cual se encuentran, se interceden, se chocan mundos interiores (motivos, convicciones, deseos, significados) y mundos exteriores (ambiente social y cultural, formas y estructuras institucionales, normas y tradiciones, mensajes, etc.). En este mundo el educador busca actuar de manera válida respecto a los educandos, coordinando esfuerzos respecto a las demás fuentes de influencia presentes, a veces contrastándolas, mientras el educando actúa de manera más o menos coherente con lo que se le propone, aprendiendo o desarrollando conocimientos y habilidades intelectuales y prácticas, pero también actitudes y significados (Cf. Pellerrey, 1999: 55).

El párrafo anterior pretende describir a grandes rasgos la complejidad de influencias presentes en la actuación del docente, proceso que nunca se

da en forma unilateral, porque no se es docente si no existen los alumnos. Ante esta complejidad de influencias y mundos que se encuentran en la práctica educativa es necesario buscar formas de actuar que consideren y respondan con la misma complejidad. El profesional reflexivo es una de las formas que busca ser coherente con esta visión de la docencia.

El profesional reflexivo es un profesional autónomo que hace de su práctica cotidiana su propio proceso de desarrollo. Se conoce y sabe qué hacer para propiciarlo. Lo que no sabe, sabe dónde encontrarlo. Es decir, es el profesional capaz de solicitar selectivamente una ayuda específica. Sin lugar a dudas, estos docentes son los que hacen falta hoy en las instituciones educativas. Es decir, no los expertos en el sentido de la racionalidad técnica, con muchos conocimientos y muchos cursos, sino personas capaces de intervenir acertadamente.

En este contexto, la formación de los docentes (estrategias, técnicas, dinámicas, estilo de aprendizaje de los alumnos, evaluación y contenidos particulares pertinentes a la asignatura) será positiva siempre que el docente integre estos conocimientos y amplíe su capacidad para comprender, es decir, la posibilidad de aumentar las perspectivas en la consideración de un problema. Para ello, un componente importante es la flexibilidad, porque permite mayores posibilidades de representar metáforas.

Por otro lado, estas personas están conscientes de que su punto de vista puede ser limitado y a veces incapaz de captar completamente las situaciones. En este caso, es necesario el trabajo en equipo como posibilidad de multiplicación de las perspectivas, es decir, obtener mayor riqueza en la comprensión de las situaciones y en la elaboración de estrategias.

REFERENCIAS

- Schön, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Schein, E. *Professional Education*. McGraw Hill, 1973.
- Frega, R. "Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma". *Professionalità*, 21 (2002): 25-36.
- Pellerrey, M. *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS, 1999.

La pedagogía al servicio de los pobres: actualidad de Lorenzo Milani

Gonzalo Serna Alcántara

PROFESOR-INVESTIGADOR

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO



Lorenzo Milani (1923-1967) nació en Florencia como integrante de una familia de clase media, con un alto nivel cultural. De madre judía, fue bautizado en su adolescencia por temor al antisemitismo fascista. En 1947, ordenado sacerdote, fue nombrado coadjutor de la parroquia de San Donato, situada en la población de Calenzano, en la periferia de Florencia. Allí fundó una escuela que funcionaba por las noches y los fines de semana reuniendo a jóvenes

obreros y migrantes del campo integrados a la trepidante industrialización de la posguerra. En 1954, Milani fue designado cura párroco de Barbiana, una aldea en la montaña sin servicios públicos y habitada por campesinos y jornaleros sumidos en el abandono y la miseria. En este lugar pasó los últimos trece años de su breve vida y concretó su obra pedagógica¹

El presente trabajo tiene como finalidad analizar algunos principios del pensamiento pedagógico de Lorenzo Milani. En la aldea de Barbiana, se gestó la obra escrita colectivamente por sus alumnos: *Cartas a una profesora* que cuarenta años después, sigue interpelando a estudiantes y profesionales de la educación.

Es mi deseo superar las referencias comunes o anecdóticas, pues considero que los principios teórico-pedagógicos de Milani mantienen una acertada vigencia para disipar acuciantes problemas educativos. Los efectos de la migración, el fracaso y la deserción escolar, la deficiente adecuación de los contenidos a las exigencias de la vida de los más pobres, la desigualdad cultural causada por la po-

breza y principalmente por el precario dominio de la palabra oral y escrita persisten en México como desafíos para la educación del siglo XXI.

El papel de la palabra

La compleja riqueza del lenguaje facilita la expresión de ideas, sentimientos, emociones. Nos permite mencionar cosas y situaciones en su ausencia. El hombre ordena y delimita las percepciones del entorno a través de palabras. El lenguaje está vinculado al pensamiento hasta tal punto que la carencia o falta de él, en una sociedad moderna, empobrece las expresiones de la inteligencia.

Milani sostuvo esta noción de la importancia del lenguaje. Para él es una energía del espíritu que encarna la concepción del mundo propia de una nación y modela y domina la subjetividad del individuo. En consecuencia, el mayor problema educativo de los jóvenes pobres de la provincia florentina no lo constituían las distracciones enajenantes, el abandono y deterioro de las escuelas públicas, ni siquiera la pobreza y marginación atávica y generacional. Para

Milani, el principal obstáculo educativo a vencer era la falta casi absoluta del dominio del lenguaje por parte de los habitantes de esas tierras. Los pobres utilizan un limitadísimo vocabulario para comunicar sus ideas. Como resultado de rutinizar durante centurias los trabajos y formas de vida, terminaban por entenderse a señas o simplemente con la mirada. Milani (2004:131) las reconoció como una forma de expresión genuina que poco sirve ante los conflictos y permanentes disyuntivas que presenta el mundo exterior. “De todo ello son excluidos estos infelices, no sólo por no poseer bastante palabra sino sobre todo por no quererla poseer, por no querer hacerle un sitio en su vida, por no haber conocido su dignidad vivificante, su capacidad de doblegar, de transformar y construir”.

Para los alumnos de Barbiana (2000: 19), “los idiomas son creados por los pobres, que luego siguen renovándolos hasta el infinito. Los ricos los ordenan para dominar a los que no hablan como ellos”. El sentido de igualdad entre un abogado y un ingeniero se da aunque el abogado no conozca una palabra de ingeniería, y viceversa. La igualdad está dada por el patrimonio de cultura compartida. Si nos encontramos a un obrero en condiciones de inferioridad respecto a esos profesionistas, no será tanto por la falta de ideas y conocimiento, cuanto por la incapacidad de expresarse y comprender la expresión del pensamiento ajeno (Milani, *op. cit.*: 154).

Paulo Freire afirmó, en consonancia con Milani, que “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende, que no sea *praxis*. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (1999: 99).

Milani concluyó que el dominio del lenguaje es el punto de arranque para la adquisición de conocimientos teóricos, más significativos y sustanciales que los proporcionados por el pragmatismo más lúcido.²

El método milaniano

“Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela y cómo hago para tenerla

llena. Insisten que les escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino sólo cómo hay que ser para poder darla” (Milani, 2004: 172).

La advertencia y el deslinde que el propio Milani hace en las palabras antes citadas podrían llevarnos a concluir que su teoría y práctica educativa fueron derivadas de su carisma excepcional. Considero que, si bien Milani encarnó un tipo de profesor democrático, crítico y entregado a su trabajo, no bastan esas cualidades para explicar su notoriedad.

En consecuencia, creo posible identificar, sin pretender agotarlos, los principios que caracterizan el método milaniano:

1. La inspiración socrática.
2. La enseñanza mutua y el trabajo en equipo.
3. El papel del profesor y su definición a favor de los pobres.
4. Los fines de la educación.

1. La inspiración socrática. Siguiendo a José Luis Corzo, el más destacado especialista de la obra de Milani, considero que éste utilizó una estrategia educativa basada en el diálogo y la inducción. Como Sócrates, Milani concluye que existe una estrecha relación entre el conocimiento y la forma en que nos apropiamos de él. Milani usó la ironía y la mayéutica. Interrogaba a los muchachos para que respondieran las preguntas generadas de los temas de su interés y procedieran a examinar las respuestas que, casi siempre, eran ejemplos o casos, pero no la respuesta en sí. Los alumnos concluían reconociendo su desconocimiento del tema. El examen de esas respuestas propiciaba un razonamiento inductivo pues la ignorancia mayor es la que se ignora a sí misma y se disfraza como un falso saber.

La mayéutica, arte de dar a luz las ideas de la mente de los interlocutores, y que no pueden nacer por la ignorancia, se hacía presente cuando los chicos reconocían sus confusiones o errores y liberaban las verdades que estaban en su mente. La mayéutica permite reanudar el diálogo y dirigirlo

hacia la definición que capta la esencia. El valor del diálogo está en el proceso mismo de la adquisición del saber y de la liberación de la ignorancia. Para que se dé se necesita valentía, humildad, confianza en el otro, esperanza y pensamiento crítico.³

Pienso que el método educativo de Milani tiene un singular parecido con el propuesto por Celestino Freinet, con claro fundamento en la acción y el trabajo. Tanto Freinet como Milani harán del trabajo en común uno de los ejes de su propuesta educativa y subrayarán la consecuente fraternidad resultante. También afirman que cuando el trabajo de los niños está organizado, resuelve los problemas de orden y disciplina.⁴

Freinet también criticó la escuela al servicio del sistema: “el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda con su verborrea humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Cuando el pueblo acceda al poder tendrá su escuela y su pedagogía” (1972: 88).

2. La enseñanza mutua y el trabajo en equipo.

En *Cartas a una profesora* podemos reconocer que la escuela de Barbiana funcionaba, en gran medida, como una variante de la enseñanza mutua, pues no sólo los niños destacados o de mayor edad educaban. Todos tenían algo que enseñar y algo que aprender. Los que sobresalían en un tema o área del conocimiento acordaban con Milani la forma de transmitir sus saberes a los demás, privilegiando a los más lentos y respetando el ritmo individual.

Los muchachos aprendieron a compartir sus conocimientos y su vida. Su comportamiento fue cambiando de sentirse un objeto a considerarse miembros de un grupo. Los escritos de Barbiana siempre mantienen el término “nosotros”. Los trabajos y tareas debían realizarse colectivamente. La dirección de las discusiones era rotativa y todos, sin distinción, tenían derecho a opinar.

3. El papel del profesor y su definición a favor de los pobres.

La característica primordial de la práctica educativa de Milani fue su carácter declaradamente clasista por su preferencia diáfana a favor de los pobres y marginados. Pero esta postura no se originó en vagos sentimientos de solidaridad. No interesó a Milani tapar el foso de la ignorancia, sino llenar el abismo de las diferencias entre las clases. No fomentó el enfrentamiento entre éstas, simplemente se limitó a optar por los olvidados del sistema escolar. Afirmó que es precisamente el desnivel enorme entre las clases lo que fomenta el odio y que la educación, ayudando a salvar ese abismo, contribuye a quitar el odio. Educación para los excluidos y para los más pobres. Ésa fue su decisión. ¿Quién conformaba su alumnado? Desahuciados escolares, “perdedores” de diez años que ya cargaban con la responsabilidad de llevar el pan a casa. Matrículas que demuestran la perversidad de un sistema escolar. A esos chicos olvidados, Milani les



devolvió nombre y apellido.

Milani fue radical en exigir a las instituciones sociales educación digna y completa para los más pobres. Criticó acremente a las escuelas pública y privada italianas, demostrando su talante burgués y función avasalladora a los desheredados. Fustigó a los maestros del sistema público por disputar mejores sueldos y condiciones laborales pero dedicando a su labor docente unos cuantos días al año y fomentando una visión simplista y enajenada de la realidad a través de la enseñanza de temas patrioterros, contenidos vanos, textos cursis y saberes inútiles.

4. Los fines de la educación.

¿Hacia dónde se dirigían los esfuerzos educativos de Milani? ¿Cuál fue el origen, fuente y a la vez meta de su pedagogía? Octavio Fullat sitúa a Milani en las denominadas

“Pedagogías de la esencia”, dentro de las cuales distingue un bloque que se mueve en torno al concepto de persona, entendiéndose a ésta “como algo ideal a imitar o bien a manera de proceso, el cual pretende alcanzar la plenitud de la persona humana, plenitud que jamás se encarna del todo en la Historia” (Fullat, 2000:128). La educación como tarea inacabada. No justificación ni pretexto para el inmovilismo, sino motor para la búsqueda de lo superior, de la perfección. Esa búsqueda no conduce a la frustración en la medida que no busca el placer sino un ideal. No la mueve el deseo, sino la virtud.

Según Millán Puelles (1989:111), la filosofía realista, con sus fundamentos esencialistas, señala tres tipos de fines de la educación, que descubro evidentes en los postulados de Milani:

- El fin esencial de la educación, que consiste en llevar al hombre a su estado perfecto, que es el estado de virtud.
- El fin de la educación como *status*, encaminado a la conformación de la libertad humana, es decir, del hombre mismo en tanto que ser libre.
- El fin de la educación como perfección, ya que además de su perfección sustancial, puede el hombre tener otras perfecciones, entre ellas las que precisa para su recto operar. Cuando el hombre posee estas perfecciones, es propiamente hablando *totaliter factum* en tanto ser operativo.

Según Maritain, el papel del profesor para la consecución de fines como los antes citados consiste en educar a sus alumnos en el amor a la verdad, al bien y a la justicia así como la aceptación de la propia existencia, el sentido de la obra bien hecha, la cooperación y la actitud de servicio (1965: 46).

En cuanto al cumplimiento de los fines sociales encaminados a transformar la realidad que rodea al alumno, Milani estuvo convencido de que la formación del entendimiento y del carácter lo capacitan para desempeñarse bien en todos los deberes que tiene con la sociedad, cumpliendo sus

obligaciones ciudadanas. El hombre, mediante su inteligencia, debe trazarse un plan de vida y, a través de su voluntad, someterse a una autodisciplina para realizar ese ideal.

Finalizo este apartado percibiendo que las corrientes pedagógicas innovadoras no necesariamente deben renunciar a un ideal de hombre y su *deber ser* inherente, así como a los fines trascendentes de la educación. Milani demuestra que la correlación de los fines y la práctica docente da como resultado una educación basada en la firmeza y claridad que proporciona la coherencia.

Conclusión

La lectura de los textos de Milani y de sus intérpretes me ha producido sensaciones de inquietud y motivación. La pedagogía de Milani aparece desafiante. Sus palabras y sus actos siempre interpelan, cuestionan, provocan. A cada uno de los actores de la práctica educativa lo evalúa con pruebas contundentes. Esa postura incluye a los que carecen de todo. En el juicio de éstos, añade comprensión pero no debilidad. Esa consistencia entre pensamiento y forma de vida confiere a Milani una categoría excepcional entre los pedagogos contemporáneos.

Me motivó fuertemente para realizar este trabajo la poca importancia concedida a los pobres por la investigación educativa actual. El discernimiento de la teoría y método milaniano exhuma la problemática de la educación de los niños mexicanos en situación de marginación que reclaman soluciones al ineficiente y burocratizado sistema escolar y a su bajísima calidad de la enseñanza; negligencia que los condena —como afirmaba Milani— a ser siempre subalternos, siervos pobres de los ricos y poderosos. A ese reclamo, la mayoría de los investigadores educativos respondemos con silencio cómplice. Las propuestas concretas para educar a los pobres tienen poca presencia en las publicaciones educativas.

Milani testificó que el compromiso inexcusable del educador en un medio presidido por la pobreza consiste en transformar su práctica docente de burocrática a servidora de la clase marginada y discriminada, fundamentarla en una teoría educativa

liberadora en lugar de someterla a las prescripciones tecnocráticas; de la ausencia o vaguedad de los fines a la identificación clara del tipo de hombre que debe formar.

Cuarenta años después, postulo que los aportes de la teoría y experiencia educativa de Milani continúan vigentes, resumiéndolos así:

- La importancia concedida al correcto aprendizaje y manejo de la lengua como forma excepcional para acceder al conocimiento y a la cultura.
- El método basado en el diálogo, la acción y el trabajo colectivo.
- El carácter marcadamente clasista de la educación, a favor de los más pobres.
- La definición del tipo de alumno que se desea formar para responder a los requerimientos de su comunidad de origen.
- La responsabilidad y débito ético implicados en la práctica docente.
- La exigencia y el compromiso para educar a todos los niños, especialmente los pobres, atacando la discriminación originada por la deserción escolar y la repetición de grados.

Concluyo este trabajo esperando que motive el estudio y la difusión de la obra de Lorenzo Milani y de los pedagogos dedicados a la educación de los pobres.

REFERENCIAS

- Alumnos de Barbiana. *Cartas a una profesora*. México: Quinto Sol, 2000.
- Freinet, Celestino. *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella, 1972.
- Freinet, Celestino. *Educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 52ª ed. México: Siglo XXI, 1999.
- Fullat, Octavi. *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis, 2000.
- Maritain, Jaques. *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Club de Lectores, 1965.
- Milani, Lorenzo. *Experiencias pastorales*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004.
- Millán Puelles, Antonio. *La formación de la personalidad humana*. Madrid: RIALP, 1989.

NOTAS

¹ La biografía de Milani se puede consultar en Neera Falacci. *Della parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*. Milan: Milani Libri, 1974.

² “Yo sé que sólo les hace falta la lengua y que la lengua se compone de palabras de todas las materias diferentes puestas juntas. Si te enseñara sólo a dibujar, serías un animal que dibuja y no servirías para ti ni para nadie. Tú en cambio, debes hacerte un Hombre que dibuja”. Lorenzo Milani (2004: 182).

³ “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”. Paulo Freire (1999: 100).

⁴ “La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos”. Celestino Freinet (1974: 292).

La competencia del profesor universitario

Lourdes Caudillo Zambrano

ACADÉMICA DE TIEMPO COMPLETO
DIRECCIÓN DE SERVICIOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO



Hace algunas décadas se desencadenó la preocupación por garantizar que en los centros educativos se impartiera una enseñanza de calidad. En el ámbito de la investigación educativa se han realizado un sinnúmero de estudios en torno al tema y uno de los aspectos clave y sobre el que se ha escrito mucho es el desempeño docente, siendo el profesor el sujeto en quien se concreta la ejecución de los objetivos formativos previstos

en toda institución educativa por estar en relación directa con el estudiante. Los resultados de las investigaciones aportan un cuerpo teórico que sirve de guía para mejorar la práctica docente universitaria, por lo cual resulta de gran utilidad hacer un breve recorrido por estos hallazgos con la intención de identificar factores de la competencia docente que potencian el trabajo que ya realiza cada profesor y desde ahí preguntarnos por el sentido y el valor que encierra dicha competencia.

Dos premisas

En general, los estudios sobre competencia docente a nivel universitario tienen como propósito identificar las características de un profesor eficaz, cómo sus rasgos de personalidad y la metodología que emplea impactan en el aprendizaje de sus alumnos, qué factores definen una docencia competente y de calidad. El instrumento más utilizado hasta ahora para diseñar modelos de medición de la competencia docente universitaria ha sido el cuestionario de percepción de alumnos. Ciertamente

corren ríos de tinta sobre el debate en torno a los límites y los alcances, las ventajas y las desventajas de dicho instrumento, pero no los analizaremos aquí; solamente haremos dos anotaciones que nos parecen clarificadoras para los fines del presente artículo:

1. Se ha demostrado que este tipo de cuestionarios son muy confiables para obtener información sobre las características de la competencia docente, “ya que el alumno es el más directo observador de las habilidades del profesor” (Muñoz San Roque, 2004: 322).
2. La tarea docente es multidimensional; hay factores que se pueden medir y factores que no se pueden medir, por lo que sería equivocado concluir que a través de un cuestionario están suficientemente identificados los aspectos cognitivos y afectivos que se ponen en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de estas dos premisas afirmamos que es fundamental considerar los resultados mostrados por la investigación científica si queremos mejorar la práctica docente, sin olvidar que existen otros factores no considerados en dichos estudios de carácter cuantitativo que no logran agotar la complejidad del proceso pedagógico,¹ como la relación profesor-alumno y todos aquellos aspectos vinculados particularmente a la dimensión afectiva de la enseñanza (personalidad y estilo de cada profesor, preocupación del docente por que los estudiantes aprendan, interés por ellos, libertad del alumno, etc.) que potencian enormemente el aprendizaje, según veremos más adelante. Una vez hechas estas aclaraciones, vamos a revisar los hallazgos de la literatura en materia de calidad docente universitaria.

Factores de la competencia docente

Entre las muchas conclusiones de los estudios de medición de la competencia docente se ha encontrado que, respecto a los rasgos de personalidad o valoración de las cualidades del profesor,

los profesores más valorados por los alumnos son aquellos que se muestran más humanos, es decir, más cercanos y con mayor facilidad para relacionarse con los alumnos, más afectuosos y democráticos. No se trata de conductas específicas que se producen sólo en el aula, sino que son parte integral del modo de ser del profesor. A estos factores se les llama *indicadores de presagio* (García Ramos y Congosto, 1996: 127).

Estos resultados confirman que los alumnos perciben claramente cuando un profesor tiene como preocupación central el crecimiento de sus discípulos, antes que una serie de conocimientos más o menos intrascendentes, adyacentes, que no llegan a tocar o modificar la persona del estudiante.

Al parecer, dichos indicadores tienen suficiente potencial como criterios explicativos de la eficacia docente, sin embargo, según Acevedo (2003), en el ámbito de la medición la limitante está en que su influencia es sobre todo indirecta, por lo que es

necesario abordar otros factores que demuestren si el profesor está preparado profesionalmente y si sabe desarrollar sus competencias en el aula.

En este punto es importante preguntar qué entendemos por “competencia docente”. Según García Ramos y Congosto (1996: 127), “es el conjunto fiable de conocimientos sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje”; esto significa que un buen profesor no sólo requiere el dominio sobre los contenidos de la materia, sino que también debe adquirir conocimientos sobre cómo despertar en sus alumnos el interés por la asignatura, cómo aprenden, es decir, requiere desarrollar ciertas habilidades pedagógicas, una capacidad perceptiva y de atención sistemática sobre los avances de sus alumnos para averiguar si están aprendiendo o no y por qué, y qué es lo que les ayuda a aprender.

García Ramos (1997: 384) hace una excelente síntesis de las dimensiones de la competencia del profesor universitario extraídas de diversas investigaciones:

1. Dominio de la asignatura (condición necesaria, aunque no suficiente para una docencia de calidad).
2. Didáctico-técnica: programación-organización, evaluación y uso de recursos didáctico-metodológicos que favorecen la claridad de la exposición y desarrollo de la materia.
3. Comunicación con el alumno: aspecto relacionado con el anterior, pero con el énfasis puesto en la consecución de una adecuada comunicación con el alumno, a nivel grupal y a nivel individual-personal. Un adecuado clima de relación profesor-alumno.
4. Personal-motivacional: factor sin duda relacionado con el anterior y que influye enormemente en la claridad expositiva, es el componente personal de entusiasmo y motivación que el profesor transmite al alumno en su docencia. Es un factor personal muy vinculado a un componente vocacional del profesor hacia la docencia (universitaria en este caso) que potencia enormemente los factores anteriores.

Según Villa y Morales (1993), el trabajo del profesor engloba distintas dimensiones, vividas desde situaciones y momentos diversos del trabajo docente:

1. Cualidades personales.
2. Competencias docentes:
 - Comunicación con los estudiantes.
 - Organización y conocimiento de la materia.
 - Reflexión en el ámbito docente.
 - Relaciones interpersonales con los estudiantes.
 - Evaluación de la enseñanza.

3. Actuación del docente en el aula.
4. Experiencias de aprendizaje de los alumnos.
5. Resultados de aprendizaje o eficacia.

Los estudios sobre eficacia docente han atravesado por diferentes fases o momentos. Kyriakides y otros autores (2002), en un artículo publicado en la revista *School Effectiveness*, exponen las características de los profesores efectivos encontradas a lo largo de las investigaciones, que se pueden apreciar en la tabla 1:

TABLA I
Compendio de estudios de eficacia docente

ESTUDIOS SOBRE EFICACIA DOCENTE	FACTORES EXAMINADOS
Estudios de presagio-producto	Características psicológicas <ol style="list-style-type: none"> a) Características personales (permisivo, dogmático, directivo, etcétera) b) Actitudes (motivación para enseñar, empatía hacia los alumnos, etcétera) c) Experiencia (años de experiencia docente, grado, etcétera)
Modelo proceso-producto	<ol style="list-style-type: none"> a) Cantidad y calidad de actividades académicas <ul style="list-style-type: none"> • Avance en el número de objetivos previstos en el programa y si en cada uno se da el aprendizaje del alumno (expectativas positivas sobre el alumno) • Maximización de la organización y manejo de la clase para lograr un aprendizaje efectivo en un ambiente de compromiso y reto • Enseñanza activa (los alumnos invierten más tiempo en clase en pensar y trabajar por ellos mismos que en escuchar la exposición del profesor) b) Calidad en la organización de clases <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y claridad en la información • Utilización de preguntas (nivel cognitivo de las preguntas, tipo de preguntas, claridad) • Retroalimentación c) Clima de clase: gusto por su trabajo, facilitación de un ambiente adecuado para el aprendizaje, altas expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos
Modelo de comportamientos fuera de clase	<ol style="list-style-type: none"> a) Conocimiento de la materia b) Conocimientos pedagógicos c) Creencias del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje d) Autoeficacia del profesor (confianza en sus capacidades para organizar una enseñanza efectiva)

Tomado de Kyriakides, *et al.*, 2002. Traducido por Lourdes Caudillo.

En el mismo artículo, Kyriakides y su equipo muestran a través de un estudio de caso que la autoevaluación del profesor también es un factor impor-

tante para definir el concepto de docente eficaz. En este estudio de caso los profesores autoevaluaron como significativos los criterios descritos en la tabla 2:

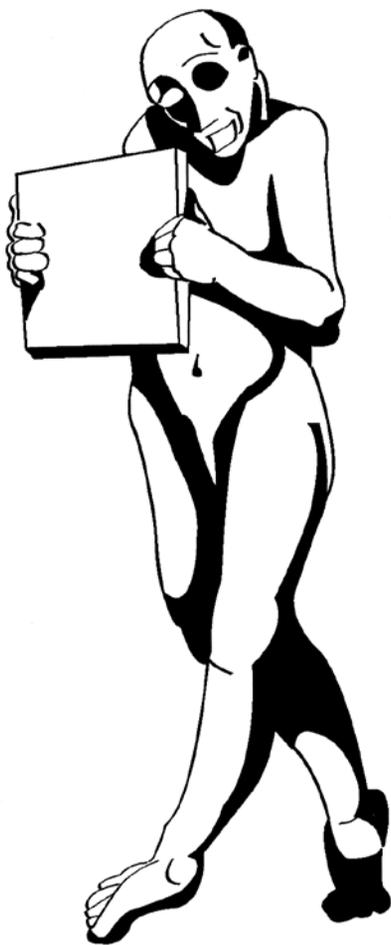
TABLA 2
Criterios de eficacia docente identificados por profesores en un estudio de caso

Objetivos e intenciones	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el desarrollo afectivo de los estudiantes • Desarrolla el aprendizaje independiente en sus estudiantes a partir del pensamiento crítico, creativo y la imaginación • Extrae las capacidades de cada estudiante y contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes
Individualización	<ul style="list-style-type: none"> • Ajusta su enseñanza a las necesidades de sus alumnos y hace ajustes pertinentes a los objetivos • Asigna a los estudiantes tareas individuales y las monitorea por si alguien necesita ayuda • Permite que el alumno tenga iniciativa y le da oportunidad de expresar su opinión • Ofrece retroalimentación constructiva • No estigmatiza a sus alumnos • Por consecuencia, es hábil para crear un ambiente agradable en el aula
Afecto por los chicos	<ul style="list-style-type: none"> • Quiere y acepta a los niños y respeta la personalidad de cada estudiante
Profesionalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene claros los objetivos de aprendizaje y realiza una autoevaluación para mejorar • Planea su trabajo y tiene una buena organización • Es hábil para organizar y dirigir el ambiente de clase para propiciar el aprendizaje; aprovecha el tiempo al máximo • Busca continuar su desarrollo profesional y pedagógico • Tiene confianza en sus habilidades de enseñanza
Responsabilidad colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye al desarrollo de buenas relaciones entre profesores y con los padres de familia. Cooperar con sus colegas • Obtiene beneficios de la discusión con sus colegas y contribuye al desarrollo de éstos a través de la retroalimentación • Espera que su trabajo y el de sus colegas contribuya al desarrollo de su trabajo y el de las políticas educativas del colegio y las políticas nacionales
Rasgos de personalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Moral, imaginativo, entusiasta, dinámico, flexible, persuasivo, diplomático, trabaja responsablemente y le gusta su trabajo. Tiene paciencia con los alumnos, tiene autocontrol, tiene sentido del humor
Responsabilidad del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva hacia cambios curriculares e innovación • Toma la iniciativa y es creativo • Toma parte en proyectos de investigación para contribuir a la implementación y evaluación de innovaciones curriculares

Tomado de Kyriakides, *et al.*, 2002. Traducido por Lourdes Caudillo.

Según Scriven, citado en Avecedo (2003), los conocimientos y las competencias del buen profesor son:

1. Conocimiento de la materia
 - en las áreas de su materia
 - en las materias transversales del currículum
2. Competencias instruccionales
 - destrezas comunicativas
 - destrezas de programación y desarrollo:
 - a) en la planeación del curso
 - b) en la selección y creación de materiales



- c) en la utilización de los recursos disponibles
 - d) en la evaluación del curso, de la enseñanza, de los materiales, del currículum
3. Competencias de evaluación
 - conocimientos sobre evaluación de los estudiantes
 - destrezas en la construcción y administración de pruebas
 - clasificación, puntuación, calificación del proceso y del producto
 - registro uniforme del rendimiento de los alumnos:
 - a) conocimiento sobre informes de rendimiento
 - b) proceso de información a estudiantes, administradores, padres, etcétera

Weeda (1986), citado por González Galán (2004: 93), obtuvo una serie de variables que también muestran una relación fuerte con la enseñanza eficaz:

- Claridad: adaptarse al nivel cognitivo de los alumnos
- Flexibilidad: variar la forma de enseñar (utilizar diferentes actividades)
- Entusiasmo: motivación
- Dirigir las tareas para que sean realizadas.
- Crítica positiva
- Actividad indirecta: ocuparse de las ideas y sentimientos de los alumnos
- Hacer conscientes a los alumnos del material de aprendizaje estableciendo una correspondencia entre lo que se enseña en clase y lo que se pregunta en los exámenes
- Utilizar comentarios estimulantes para la enseñanza, como explicar características del material del curso, indicar el comienzo y el final de una lección o resumir un debate
- Variar el nivel cognitivo de las preguntas y la interacción

Finalmente, Avecedo (2003) propone un modelo de competencia docente compuesto por los siguientes factores:

1. Entusiasmo del profesor.
2. Interacción con el alumno.
3. Evaluación.
4. Organización y recursos.
5. Presentación del contenido y dominio.
6. Valoración global del curso.

Necesidad de un criterio integrador

Podríamos hacer referencia a un interminable número de investigaciones, pero éste no es el lugar ni tampoco nuestra intención; los datos proporcionados por los autores citados son suficientes para notar la aparición insistente de algunas características contenidas en una docencia eficaz: el dominio de la materia, el modo en que el profesor organiza el curso y cada una de las clases, la comunicación con los alumnos, el entusiasmo o motivación del profesor y las altas expectativas sobre los estudiantes, entre otras, por lo que sin duda todas ellas son características deseables y favorecedoras de una enseñanza de calidad. Ahora bien, nuestra exposición estaría incompleta si sólo nos limitásemos a enlistar estas características. Hace falta explicitar un factor más que es fundamental, indicar cuál es la idea integradora, capaz de sintetizar y dotar de unidad y sentido a las características mencionadas, cuál puede ser el valor, el motivo verdadero para que el profesor asuma la responsabilidad que implica su tarea docente, su competencia docente. Es muy conveniente no dar por descontado o por supuesto este factor, pues es una pieza clave, es la razón a partir de la cual se construye, razón que necesita ser suficientemente potente para conquistar y poner en marcha la inteligencia y el afecto del profesor. El objetivo de una docencia competente es el aprendizaje del alumno, término del que mucho se habla pero pocas veces se comprende a profundidad. El aprendizaje del alumno no es un mero sinónimo de instrucción, es el reto capaz de despertar a la persona del profesor, de permitirle valorar sus posibilidades

y poner en juego sus capacidades una y otra vez para ayudar a sus alumnos a recorrer el camino de su formación profesional, de ayudarles a que sean capaces de pensar por sí mismos, de juzgar las cosas, de impulsarlos hacia la madurez, en lo que Cesare Pavese llamó “la difícil profesión de vivir”. Sin una conciencia sobre ello, sin una experiencia consciente del profesor sobre el horizonte de posibilidades que se abren para él y para sus alumnos a través de su desempeño docente, la labor pedagógica se estrecha hasta convertirse en una repetición mecánica de comportamientos “adecuados” a quién sabe quién y que al final no sirven a nadie. Si el profesor percibe las posibilidades que se le ofrecen en la responsabilidad de su trabajo se amplía el horizonte del proceso enseñanza-aprendizaje hacia lo ancho y hacia lo profundo; la competencia docente se convierte en algo cada vez más interesante para él y para sus alumnos: más interesante el contenido, más urgente la necesidad de diseñar actividades que hagan pensar a los alumnos, que los lleven a juzgar, a relacionar, que pongan en marcha la inteligencia y el afecto por lo que se aprende. Es posible descubrir el valor y el contenido de las características de la competencia docente ya mostradas por la investigación desde lo concreto, es decir, desde dentro de la propia experiencia de cada profesor al observarse a sí mismo y a sus alumnos en acción.

Anotación final

Por tanto, no se trata de que los profesores realicen mecánicamente cada una de estas tareas ni que renuncien a lo que originalmente son o se comporten como no son, de modo artificial. Se trata de que la originalidad del docente, a partir de una observación sistemática, apasionada e insistente sobre el aprendizaje de sus alumnos, encuentre en estos factores de competencia un punto de partida firme, un cauce que le ayude a configurar su capacidad expresiva y creativa para que no se pierda en impulsos aislados. La competencia docente descrita en las investigaciones adquiere concreción a partir de la voz y el acento particular de cada profesor, de su temperamento, energía creativa y responsabilidad, transformada

en una auténtica herramienta eficaz de aprendizaje, capaz de implicar al estudiante universitario en su propia formación profesional.

REFERENCIAS

- Acevedo, R. *Factores que influyen en la competencia docente universitaria: un modelo jerárquico lineal*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, 2003.
- De Miguel, M. "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *Revista de Educación*. Núm. 315, 1990.
- García Ramos, J. M. "Análisis de estructuras de la covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario". *Revista de Investigación Educativa*. 16, 1. Madrid, 1998.
- García Ramos, J. M. "Análisis factorial confirmatorio a la validación del constructo competencia docente del profesor universitario". *Bordón*. 49: 4. Madrid, 1997.
- García Ramos, J. M., y E. Congosto. "Un sistema de evaluación institucional como elemento de promoción de la calidad educativa en un centro universitario privado". Comunicación al VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, 1995.
- González Galán, A. *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Arcos-La Muralla, 2004.
- Fernández D., M. J., y A. González Galán. "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 3 (1-3).
- Kyriakides, L., R. J. Campbell y E. Christofidou. "Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness Through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Teacher Effectiveness". *School Effectiveness*. Vol. 13, núm. 3, 2002.

Muñoz San Roque, I. "Evaluación de la competencia docente del profesor universitario". *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Eds. Gil Coria, Eusebio, y Juan Carlos Torre. Madrid: UPCO Publicaciones, 2004.

Villa, A., y P. Morales. *La evaluación del profesor*. Vitoria. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1993

NOTAS

¹ Por ello, para fines de la evaluación docente, la información obtenida del cuestionario de percepción de alumnos es insuficiente y debe ser completada con otras fuentes e instrumentos que permitan contar con una visión más amplia sobre el proceso, como el programa de la materia diseñado por el profesor, la autoevaluación del mismo, la evaluación por pares, el portafolios docente, etcétera.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO

NÚM. 7 | SEPTIEMBRE 2004

NUEVA ÉPOCA

Nadine Gordimer:
entrevista

Tomás Segovia:
poemas

Jorge Ruffinelli
sobre Juan Carlos Onetti

Carmen Boullosa:
La otra mano de Lepanto

Humberto Ricalde
sobre Luis Barragán

Jorge Yázpik:
entrevista

Arnoldo Kraus
sobre Graciela Hierro

Elena Urrutia
sobre Flora Tristán

Luz Emilia Aguilar Zinser:
Combate escénico

Reportaje fotográfico
de Jorge Contreras Chacel

75 años de la autonomía
universitaria:
Juan Ramón de la Fuente
Juliana González
Leoncio Lara Sáenz
Mario Melgar Adalid
Sergio Zermeño

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO | \$40.00 • ISSN 0185-1330 | SUSCRIPCIONES | 56 16 90 39

El profesorado de educación secundaria ante la diversidad del alumnado

Odet Moliner García

PROFESORA AYUDANTE

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSITAT JAUME I, CASTELLÓN, ESPAÑA

Reina Ferrández Berrueto

PROFESORA AYUDANTE

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSITAT JAUME I, CASTELLÓN, ESPAÑA

Auxiliadora Sales Ciges

PROFESORA TITULAR

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSITAT JAUME I, CASTELLÓN, ESPAÑA



La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, que introdujo por primera vez en España el concepto de necesidades educativas especiales, supuso la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y definió tres etapas educativas:

infantil, primaria y secundaria. Recientemente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, ha puesto en tela de juicio el desarrollo de la LOGSE y ha revisado varios aspectos de la misma con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, modificando sustancialmente los principios de comprensividad y diversidad sobre los que se asentaba. Los itinerarios en educación secundaria obligatoria han sido, quizás, una de las cuestiones más polémicas de la ley. A raíz del reciente cambio de gobierno (marzo de 2004), el proceso de aplicación de la ley se ha paralizado y está abierto el debate sobre el futuro de la educación en España.

En este momento la situación en la que nos encontramos produce una sensación de profunda crisis, de desastre general y de desconcierto del profesorado. Oímos hablar del malestar del profesorado

por el aumento considerable de responsabilidades que les resultan agobiantes y estresantes (Esteve, 2003). Esto conduce a una situación de impotencia tal que muchos profesores abandonan o piden la jubilación anticipada, confesando la imposibilidad de atender a alumnos tan heterogéneos, con diferentes niveles de conocimientos y diversidad cultural y lingüística, además de tener que resolver el aumento de la violencia en las aulas y otras situaciones en extremo complicadas.

El profesorado de secundaria ante un nuevo perfil de estudiantado: la falacia de la homogeneidad

Hacer compatibles la inevitable y positiva diversidad de alumnos con la deseable igualdad no es fácil, y no disponemos de fórmulas infalibles para hacerlo posible. Tradicionalmente, la heterogeneidad de los

estudiantes se ha tratado de acomodar a las reglamentaciones del currículum segmentado en cursos y niveles de exigencia, clasificándolos por edades y niveles de competencia. Esta última fórmula no resuelve el problema y crea otros, incluso más graves, como la relegación de los menos capaces a una situación de la que no pueden salir, sin que por eso los más capaces progresen indefectiblemente más. Según Marchesi (2000), no existen datos concluyentes sobre las ventajas de organizar a los alumnos en función de sus capacidades, aunque un sector importante de profesores de secundaria consideran que la mayor homogeneidad tiene sus ventajas: hay un nivel semejante en el grupo de alumnos, las clases se preparan con más facilidad, los alumnos menos motivados y preparados no alteran el proceso de enseñanza y en la mayoría de los grupos se pierde menos tiempo por problemas de disciplina.

La LOCE pretendía materializar la obsesión por la homogeneización del alumnado de secundaria a través de los itinerarios. Algunos de ellos eran visibles y otros invisibles (Coll, 2002), o lo que es lo mismo, algunos abiertos y otros encubiertos (Fernández Enguita, 2002). Los visibles o abiertos eran los que la ley identificaba como tales (dos en el tercer curso de la educación secundaria obligatoria: el tecnológico y el científico-humanístico; y tres en el cuarto curso: el tecnológico, el científico y el humanístico) y los invisibles o encubiertos, los que no se identificaban como itinerarios pero que conformaban para todos los efectos vías formativas diferenciadas por sus contenidos, objetivos y el perfil de alumnado para los que estaban pensados. Éste era el caso de los grupos de refuerzo a partir de los 12 años, los programas de iniciación profesional a partir de los 15 años, los programas específicos de aprendizaje para los alumnos procedentes de países extranjeros que desconocen la lengua y cultura españolas, o que presentan graves carencias en conocimientos básicos, y los programas de intensificación del aprendizaje para los alumnos superdotados intelectualmente. Estos itinerarios, al igual que sucede con la repetición, no aparecían contemplados en la LOCE como medidas de atención a la diversidad

en sentido estricto pero suponían la legitimación de medidas que han estado funcionando durante estos últimos años en muchos centros educativos. Afortunadamente en la actualidad, y con el cambio de gobierno, los itinerarios son una de las medidas que han quedado aplazadas y no han entrado en vigor, al igual que otras muchas relacionadas con la política educativa.

Desde nuestro punto de vista, la pretensión de trabajar con grupos homogéneos es una falacia. Los grupos nunca dejarán de ser heterogéneos pues la homogeneización respecto de una variable no garantiza que dejen de combinarse otras muchas. No es lo mismo clasificar, por ejemplo, a los estudiantes en grupos por capacidades según el criterio del dominio de un idioma extranjero y sólo para la enseñanza del mismo que el hacerlo en todo el currículum. No es igual establecer agrupaciones por niveles, temporalmente, para alumnos individuales que pasan de un nivel a otro con flexibilidad que clasificarlos definitivamente. A veces se quiere hacer ver a los profesores que con grupos homogéneos trabajarán en mejores condiciones o de manera más cómoda, algo que, en todo caso, podrá ser verdad para los que atiendan a los mejores, pero no para los que atiendan a los que no lo son, entre los que, naturalmente, se encontrarán los rebeldes, indisciplinados, desinteresados...

Es difícil lograr un equilibrio entre igualdad y diversidad si no se altera la estructura de las actuales instituciones escolares, sus formas de clasificar a los estudiantes, la manera de distribuir el tiempo de aprendizaje y los recursos de que disponen. En todo caso, son indiscutibles las consecuencias negativas que puede tener para un alumno el hecho de que se le atienda en un aula segregada, pues son abundantes las investigaciones sobre cómo influyen las expectativas del profesorado sobre el aprendizaje (Solé, 1993). La flexibilidad necesaria para poder dar cabida a la diversidad de estudiantes y responder con medidas justas a las desiguales posibilidades que tienen de alcanzar los mínimos establecidos se puede lograr tomando y combinando algunas de las medidas siguientes (Pujolàs, 2002, 2003): la

autorregulación del aprendizaje, la personalización de la enseñanza y la estructuración cooperativa del aprendizaje. El conjunto de estas tres actuaciones configura un dispositivo pedagógico que, desde un enfoque inclusivo, nos permite atender a la diversidad del alumnado en la propia aula y está relacionado estrechamente con las tres dimensiones que configuran y definen el estilo docente del profesorado: la metodología didáctica usada por el docente, la relación y el tipo de interacción con los alumnos y/o entre ellos y el sistema de evaluación empleado. Respecto a las dos primeras dimensiones, las decisiones sobre la metodología y el tipo de interacción que se fomenta en un aula determinan su opción didáctica, las propuestas sobre agrupamiento del alumnado, la organización de los espacios y el tiempo y la selección de recursos y materiales didácticos. Estas decisiones deberían basarse en el criterio de la máxima diversificación posible de estrategias didácticas (Dolz y Soler, 1997). Esto implica disponer de una amplia gama de opciones que permita la combinación de distintas formas de agrupamiento del alumnado (trabajo individual, por parejas, en equipo, en pequeño o gran grupo), que promueva la utilización de materiales y recursos didácticos diversos y de distinta complejidad, que proponga tareas o actividades que fomenten distintos tipos de interacción profesor-alumno o alumno-alumno (exposiciones, debates, grupos cooperativos, proyectos de trabajo...) y que plantee tareas abiertas en las que el alumnado pueda tomar decisiones. Todo ello redundará favorablemente sobre el grado de motivación, interés e implicación del alumnado en su propia formación.

Respecto a la evaluación, consideramos que el uso que el profesorado hace de la misma está directamente relacionado con la percepción de su finalidad, es decir, si el profesor pretende obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para ajustar y regular su propia práctica docente, estamos hablando de un evaluación en el sentido más estrictamente pedagógico.

Los resultados obtenidos en un estudio realizado por Moliner (2004) pueden ser especialmente

relevantes para conocer las prácticas metodológicas y evaluativas del profesorado en esta etapa para realizar propuestas pedagógicas que orienten y conduzcan los aspectos clave en los que se debería seguir incidiendo en la capacitación pedagógica del profesorado de secundaria.

El estudio se realizó con una muestra de 180 profesores de educación secundaria de la provincia de Castellón. Se hizo un análisis descriptivo global de las prácticas docentes, calculando las frecuencias y porcentajes en cada uno de los ítems, así como un análisis descriptivo del grado de diversificación metodológica y evaluativa, en función de nuevas variables definidas a partir de la combinación de las variables iniciales. Se aplicó el cuestionario Registro del Estilo Docente del Profesor, adaptado por Doménech (2003), que recoge las variables más representativas de la práctica docente del profesorado de secundaria (tipo de tareas que propone, tipo de agrupamiento, tipo de actividades, materiales de apoyo, tipo de refuerzos, técnicas didácticas y técnicas de evaluación).

Las tablas 1 y 2 recogen los principales porcentajes de uso de cada una de las modalidades consideradas tanto para metodología como para evaluación, no haciéndose más comentario al respecto puesto que no es ése el objetivo final de este artículo.

En tercer lugar, una vez descritas las prácticas del profesorado, nos interesó conocer en qué grado el profesor diversifica ambos elementos: metodología y evaluación.

Los resultados mostraron cómo más de la mitad del profesorado, concretamente 68.6%, combina la exposición, la realización de ejercicios y el trabajo por proyectos en sus clases. El 46.3% de los mismos trabaja con distintos tipos de agrupamiento, combinando el trabajo individual con el que promueve la interacción entre el alumnado (parejas, pequeño grupo, gran grupo). Respecto al tipo de actividades propuestas, 43% combina las obligatorias con las libres y optativas y en menor medida (37.4%) las que implican una menor o mayor directividad por parte del profesor. En cuanto a la utilización de varios materiales de apoyo, el grado de diversificación es menor, pues 29.1% de los profesores van variando

TABLA 1
*Porcentaje del profesorado que responde
 “con mucha frecuencia” a cada uno de los ítems*

Tareas	Explicación	83.1%
	Ejercicios	89.9%
	Proyectos	20.5%
Agrupamiento del alumnado	Trabajo individual	79.8%
	Trabajo en parejas	53.7%
	Grupos pequeños	27.3%
	Grupo-clase	29.8%
Actividades (I)	Libres	14.0%
	Optativas	25.6%
	Obligatorias	88.8%
Actividades (II)	Dirigidas	59.4%
	Semidirigidas	47.1%
	Independientes	9.8%
Materiales de apoyo	Pizarra	89.9%
	Fotocopias, libros	82.7%
	Audiovisuales	26.3%
	M. informático	10.2%
Tipo de refuerzo	Positivo	74.9%
	Castigo	15.3%
	Ignorar	17.6%
Metodología	Expositiva	88.2%
	Proyectos	22.3%
	T. guiado	60.1%
	M. socrático	50.3%

los recursos. Tampoco se combinan los refuerzos positivos con los castigos o ignorar, ya que sólo 20.1% del profesorado afirma emplearlos indistintamente a veces o siempre. En cuanto a la metodología, la mitad del profesorado (50.6%) diversifica las técnicas didácticas que utiliza, es decir, hace uso de las mismas de forma combinada.

Por último, respecto a la evaluación, a partir de las combinaciones de los distintos tipos de prueba los resultados que hemos encontrado muestran cómo aproximadamente la mitad de la muestra evalúa al alumnado a través de preguntas cortas y ejercicios prácticos (52.7%) o bien a través de preguntas de desarrollo restringido y ejercicios prácticos (58.5%). Sin embargo, aunque en ningún caso se combinan las preguntas de desarrollo libre, con los problemas y con los trabajos, queremos destacar que un importante porcentaje del profesorado diversifica la evaluación al combinar preguntas de desarrollo restringido con la realización de ejercicios o problemas y con la evaluación de trabajos (52.4%).

TABLA 2
*Porcentaje del profesorado que responde
 “con mucha frecuencia” a cada uno de los ítems
 de evaluación*

EVALUACIÓN	Cortas o tipo test	28.5%
	Desarrollo restringido	42.8%
	Desarrollo libre	27.6%
	Ejercicios y problemas	83.9%
	Trabajos	56%

Superando la problematización de la diversidad: hacia prácticas inclusivas

Una de las preocupaciones de los profesionales de la educación secundaria obligatoria es el reconocimiento de la diversidad del alumnado y la problematización que ha supuesto la necesidad de dar una respuesta adaptada a tal diversidad. Para analizar y comprender la diversidad en la educación secundaria obligatoria no es suficiente centrarse en una reflexión sobre las características que presentan los alumnos (Jiménez e Illán, 2000), puesto que el verdadero problema pedagógico no es la diversidad del alumnado en sí misma sino el cómo dar tratamiento a esa diversidad en el proceso global de enseñanza-aprendizaje.

Los trabajos de Ainscow (2001) presentan los resultados de varias investigaciones sobre el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas en los que se aborda la pregunta ¿cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes? Las reflexiones, producto de tres años de trabajo realizado por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, son fruto de la experiencia en el desarrollo de modalidades más inclusivas de trabajo. En el estudio se menciona la importancia del trabajo diversificado del docente, considerando que la diversificación de tareas y actividades, de tiempos, de espacios, etc., está directamente relacionada con el nivel de planificación por parte del profesor y su colaboración con compañeros y equipos de apoyo, así como con el nivel de autonomía o independencia de los alumnos para trabajar sin la supervisión constante del profesor.

Respecto a la evaluación, si el profesor evalúa para constatar meramente los resultados del aprendizaje, mediante la aplicación de pruebas o exámenes, estará haciendo uso de una evaluación con el objetivo contrario al que aquí venimos defendiendo, es decir, para calificar, clasificar y seleccionar al alumnado.

Implicaciones de los resultados en la propuesta formativa del profesorado

De los resultados y conclusiones anteriores podemos extraer algunas directrices y recomendaciones para la formación inicial y permanente del profesorado, una formación teórico-práctica y un desarrollo profesional que favorezca la práctica y la acción educativa en una escuela abierta a la diversidad, desde una perspectiva crítica y reflexiva.

En cuanto a la formación inicial, que proporciona competencias de carácter profesional y capacitación pedagógica, debe llevar a cabo demostraciones que permitan al estudiantado comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto; ofrecerles la posibilidad de poner en práctica los conocimientos, la reflexión constante y la revisión de los nuevos conocimientos, la colaboración y el apoyo entre profesionales (Parrilla, 1999). Es, por tanto, una formación inacabada, en la que las universidades tienen la responsabilidad de ser coherentes con la propuesta (Moliner, Sales y Salvador, 2003, 2004).

Respecto a la formación permanente del profesorado, desde una perspectiva inclusiva de la diversidad, hemos de favorecer procesos de formación desde los propios centros escolares, a partir de estrategias de investigación-acción y resolución conjunta de problemas. Es fundamental concebir la escuela como unidad de cambio y no al profesorado aislado, favorecer su autonomía y participación, tomando conciencia de su papel fundamental como agente de cambio y enfatizando la necesidad de crear redes de apoyo interno y externo a la escuela. La creación de grupos colaborativos que permitan el intercambio de conocimiento profesional, perspectivas y habilidades entre profesionales han demostrado su eficacia para aumentar las conductas efectivas

de enseñanza, mejorar la autoestima y el sentido de la profesionalidad innovadora y la gestión de los conflictos en el aula (Durán y Miquel, 2004).

Así pues, una formación del profesorado atenta a la diversidad permitirá una mayor eficacia en el uso diversificado de metodologías, agrupamientos, materiales didácticos y sistemas de evaluación. Pero sobre todo favorecerá el trabajo docente en equipo y una visión transformadora global de la escuela como institución educativa inclusiva.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., et al. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, 2001.
- Arguis Rey, R. "El pensamiento y la práctica educativa del profesorado ante la integración escolar. Un estudio de caso". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36 (1999): 143-156.
- Dolz, D., y M. Soler. "La atención a la diversidad en el aula". *La atención a la diversidad en educación secundaria*. Coords. E. Martín y T. Mauri. Barcelona: ICE-Horsori, 1997.
- Durán, D., y E. Miquel. "Cooperar para enseñar y aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero (2004): 73-76.
- Esteve, J. M. *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Galindo, D., y K. Zwaiman. "Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar". *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. Coord. Loredó. México: Porrúa, 2000.
- Jiménez, F., y N. Illán. "La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria". *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. N. Illán y A. García. Málaga: Aljibe, 1997, 37-49.
- Jiménez, P., y M. Vilà. "La investigación en educación especial y en integración escolar". *Revista de Educación Especial*, 26 (1999): 127-148.
- Moliner, O., A. Sales y M. Salvador. "La diversidad en el currículum formativo de maestros". *Actas del I Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial*. Barcelona: 2003.
- Moliner, O., A. Sales y M. Salvador. "La diversidad en el currículum formativo de los psicopedagogos: análisis y propuestas". *Revista de Educación Especial*, 33 (2004): 27-41.
- Parrilla, A. "Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, diciembre (1999): 157-166.

El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías

Oscar de Majo

COORDINADOR DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
BUENOS AIRES, ARGENTINA



La evolución acelerada que la sociedad está experimentando, principalmente con los fenómenos de globalización y de integración continental, requiere que la educación brinde formas alternativas para enfrentar los desafíos del mundo de hoy. El surgimiento y la posterior valorización de modalidades de aprendizaje diferentes, con nuevos paradigmas que demuestran que es posible tanto educar como educarse en ambientes

externos a los tradicionales de aula y “cara a cara” entre docente y alumno, han obligado a replantear las distintas formas de educación. Una de ellas, sin lugar a dudas, es la educación a distancia, pero no reducida a una simple estrategia metodológica, sino como un nuevo paradigma educativo, contextualizado en este escenario internacional y centrado en una concepción diferente de la enseñanza y el aprendizaje, haciéndolos dinámicos y autodirigidos, con una fuerte incidencia de las nuevas tecnologías.

Desde hace algunos años existe una tendencia generalizada en la educación, y en la educación a distancia en particular, a explorar e incorporar nuevas tecnologías como recurso pedagógico, por lo que podemos hablar hoy de una “alfabetización tecnológica”, que se correspondería por su magnitud con lo que fue el proceso general de alfabetización en el siglo XIX. Si bien la tecnología siempre ha sido utilizada por la educación y para la educación, a partir del advenimiento de la sociedad de la información comienza a hablarse con más insistencia de la “tecnología

educativa”, es decir, la tecnología aplicada a la educación como estrategia para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero para ser efectiva debe tratarse de una tecnología educativa apropiada, que es la “organización integrada de hombres, significados, conceptualizaciones, artefactos simples y/o equipos más complejos, pertinentemente adaptados, que se utilizan para la elaboración, implementación y evaluación de programas educativos que tienden a la promoción del aprendizaje contextualizado de un modo libre y creador” (Fainholc, 1992).

Fundamentalmente, la tecnología educativa apropiada es una tecnología educativa posible, que debe responder a las necesidades específicas de las sociedades en las que ha de funcionar. En la mayoría de los programas de educación a distancia que pueden encontrarse en la actualidad se hace gala de todos los procedimientos tecnológicos que se encuentran hoy al alcance de la mano, incluso despreciando los contenidos y pensando que la tecnología es la varita mágica que abrirá las puertas del aprendizaje sin

más. Estos programas casi siempre son suntuosos, caros y de baja calidad, pero son atractivos y atraen a los incautos. Una tecnología educativa apropiada debe tener en cuenta los aspectos y las posibilidades de la sociedad a la que pertenece, revalorizar la cultura y la historia local (no olvidemos que la tecnología “a secas” siempre es importada), responder a necesidades básicas y no suntuarias, beneficiar a muchos y no deslumbrar a pocos (es decir, debe ser democrática), manifestarse con diseños sencillos, baratos y de reducida inversión de capital, en la medida de lo posible con la utilización de una tecnología que ya se posea y haciendo posible la creatividad de los usuarios. Además, debe recuperar las tecnologías tradicionales, no deslumbrarse simplemente con lo nuevo; debe adaptar las tecnologías modernas, sustituyendo lo caro o demasiado complejo, y desarrollar tecnologías nuevas, acordes con las necesidades propias, de un modo creativo.

La educación a distancia permite la extensión de los programas y proyectos educativos a la población alejada geográficamente de las sedes tradicionales o en razón de su realidad sociolaboral y familiar; facilita la actualización y el perfeccionamiento permanente de profesionales y de la población en general, a los que puede brindarles un servicio educativo continuo, y atiende la necesidad de autodeterminación del sujeto en su proceso de aprendizaje. Además, respecto de su inserción laboral en la sociedad, ofrece la posibilidad de superar la distancia educación-realidad, ya que presupone la formación del sujeto *in situ* y en correspondencia con sus necesidades laborales específicas, tanto en la actualización y el perfeccionamiento de su especialidad como en la adquisición de las competencias generales que exige el mercado laboral actual. A este respecto, Fajardo (2000) afirma que “resulta claro que la enseñanza a distancia, con sus elementos de educación abierta, también puede ser utilizada como un instrumento democratizador de la educación, que amplía las fronteras y las posibilidades de que ésta llegue a todo aquel que la necesite, sin privilegios ni exclusiones”, aunque habría que dejar en claro que con el advenimiento de las sofisticadas tecnologías que

día a día se incorporan en los nuevos programas de educación a distancia se corre también el peligro de que cada vez se convierta en más “elitista”, de que sea accesible solamente para privilegiados y cause más discriminación y más exclusión.

Aunque hay varias definiciones, la que me satisface es la de Padula Perkins (2001), que dice que la educación a distancia “puede definirse como una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada, que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso, con una orientación docente dada en el diseño, en la elección de los medios adecuados para cada caso, en virtud de los temas y consideración de las posibilidades de acceso de los destinatarios a los mismos y a las tutorías”. En la actualidad, la educación a distancia es además un proceso “organizado y validado socialmente mediante acciones políticas, jurídicas, comunitarias y pedagógicas (...), con el propósito de incorporar a un número mayor de sujetos en la conservación y transformación del patrimonio cultural, científico y ético de una sociedad particular” (Herrera Sánchez, 2001), a lo que debería agregarse el diseño *ad-hoc* de los materiales, es decir, la producción de medios adecuados a la modalidad, abordada, en la medida de lo posible, desde un punto de vista tecnológico.

La aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información a la educación a distancia implica realizar modificaciones en cuanto al modo de establecer la relación entre el paradigma instructivo predominante en las aulas, las posibilidades de la tecnología y las competencias tecnológicas con las que debe contar el equipo que diseñe las propuestas, para alcanzar un aprendizaje significativo. Ésta es la única forma de que la tecnología no se confunda con una fórmula mágica o sea una gran inversión sin contexto y de que los docentes puedan comprender hasta dónde es necesario cambiar para, precisamente, afrontar los cambios. Las nuevas tecnologías tienen una incidencia muy importante en la forma en que los materiales tradicionales pueden ser transmitidos; también influyen en la comunicación

e interacción estudiante-profesor, lo que modifica la realización de las orientaciones y las evaluaciones, que deben adaptarse a la nueva estructura. Sin embargo, es necesario poner ciertos límites al entusiasmo y no olvidar que aun representando una ayuda y un avance importantísimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de atenderse ante todo la calidad del mensaje educativo en sí mismo. El desafío es encontrar en las nuevas tecnologías una herramienta pedagógica que supere la mera consulta, el entretenimiento, lo bonito y novedoso, y el simple hecho de trasladar el profesor al aula; es decir, un diseño tecnológico en función del aprendizaje y de la enseñanza que se pretende impartir.

El rol del profesor a distancia

No es fácil ser docente en educación a distancia. Si no lo es en educación tradicional, menos aún en una modalidad que realmente nos “distanciaría” de nuestros alumnos si no asumimos el verdadero lugar que debemos ocupar como educadores de una nueva



modalidad en una nueva sociedad educativa. El reto que nos impone la sociedad del conocimiento como educadores es el de lograr que nuestros estudiantes aprendan a construir su propio destino, que asuman que tienen el rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el profesor no es más que un orientador que los guiará en el camino del autoaprendizaje, en el cual ellos son los primeros responsables.

A pesar de la importancia de este “nuevo” profesor, uno de los roles menos definidos y más discutidos de la modalidad a distancia es justamente el rol del docente, al que se ha dado en llamar tutor, orientador, instructor, asesor, pedagogo a distancia, etcétera, según los distintos estudios (en este texto, a pesar de que me parece mucho más adecuado el de orientador, vamos a usar indistintamente esta terminología, o la de tutor —la más generalizada—, o ambas combinadas). En principio, el tutor-orientador es el que se encarga de realizar la orientación de los alumnos, con la finalidad de que logren alcanzar los objetivos que se plantean en el curso a distancia y desarrollen toda su potencialidad. Hasta ahora, a pesar de que es un rol fundamental, ya que de él depende no solamente el aprendizaje sino también la permanencia o deserción de los alumnos, no hay un acuerdo claro sobre la definición de su trabajo ni sobre el perfil que debe caracterizarlo. En términos generales, consideramos que el papel de los orientadores es actuar como facilitadores del aprendizaje, acompañando, asesorando, informando, elaborando estrategias para el trabajo individual y grupal de los alumnos y orientando sobre el uso y manejo de los materiales. “Su objetivo principal es lograr que el alumno se convierta en autogestor del aprendizaje (...). El gran desafío para los orientadores es cuidarse de no fortalecer vínculos de dependencia y fomentar el aprendizaje autónomo” (Cataldo y Alén, 2000); además, todo docente a distancia debe “encontrar nuevas maneras para acceder y para representar conocimientos, desarrollar estrategias eficaces para comunicarlos y consolidar habilidades complejas para lograr transferirlos de manera positiva en las prácticas” (Libedinsky, 1999).

En algunos casos se considera al tutor sólo un “instructor” que está familiarizado con los contenidos y con aspectos de su organización pero que no es un experto en ellos y solamente guía el aprendizaje a través de un texto instructivo. En otros se habla de un equipo que cumple los roles de “conductor” y que es responsable de elaborar los materiales, su diseño didáctico, de interpretar y evaluar a los alumnos e interactuar con ellos. También hay quienes separan al “orientador” del “tutor”: el orientador es el que guía el estudio y el aprendizaje y el tutor es el especialista en contenidos que corrige y evalúa al alumno. Finalmente, otras teorías, que creo acertadas, consideran el perfil de un “profesor-tutor-orientador”, que si bien no necesariamente tiene que haber elaborado los contenidos, es un experto en ellos y orientará al alumno no solamente en el aprendizaje sino también en la enseñanza. Considero ideal que los contenidistas sean los orientadores a distancia mientras el número de alumnos lo permita, ya que el profesor es el más indicado para tratar con sus alumnos, como sucede en la enseñanza presencial. No conozco profesores que den las clases de sus materias auxiliados por algún especialista en el área de la teoría educativa. De todas formas, cada contenidista o grupo de contenidistas debe formar orientadores, vinculados estrechamente a la producción de los contenidos, para cuando el número de alumnos exceda al equipo docente propiamente dicho.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta es que, a pesar de la supuesta distancia, el docente de esta modalidad de educación debe tener una gran capacidad para tratar con sus alumnos. Aunque se supone que no existe una comunicación directa, en realidad el trato es mucho más individual, mucho más personal, con mucho más atención a las características particulares de cada alumno que en una clase presencial, en la que el profesor muchas veces ni siquiera conoce a todos los estudiantes. La modalidad a distancia exige que el orientador conozca a la perfección a cada uno de sus alumnos, sepa qué necesidades, qué limitaciones y qué capacidades tienen para poder orientarlos mejor.

El docente debe tener la suficiente formación didáctica y pedagógica en la modalidad a distancia para poder moverse cómodamente en ella. “Una de las grandes dificultades que han enfrentado los sistemas abiertos o a distancia es el hecho de que la mayoría de los docentes que se desempeñan como asesores dentro de ellos fueron alumnos de sistemas tradicionales y no han recibido ninguna capacitación ni formación que los habilite para desenvolverse en sistemas alternos; por lo tanto, no comprenden su significado, su filosofía, sus estrategias y difícilmente creen en ellos” (Galindo Rodríguez, 2001).

Mientras que en la enseñanza tradicional la función del docente es “básicamente la información, en los sistemas abiertos y a distancia su función es de guía, de orientación, de retroalimentación y de motivación” (Galindo Rodríguez, *op. cit.*), en educación a distancia el desafío es abandonar la “masividad” y suplirla por la personalización, para lo cual no es necesaria la comunicación “cara a cara”, sino “uno a uno”, y en esto no importan las distancias.

Como puede verse, las funciones del docente a distancia son múltiples y mucho más complejas que las de un docente presencial. Podemos sintetizarla, siguiendo a Castillo Arredondo (1995), Cataldo-Alén (2000) y Herrera Sánchez (2001) de la siguiente forma:

- *Función didáctica*: Es la primera y fundamental. En la modalidad educativa a distancia el alumno se convierte en el centro de la acción didáctica. Todos los elementos del proceso están destinados a facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos a distancia. Por eso el tutor-orientador debe obrar a partir de planteamientos claros y eficaces en función de los cuales deben organizarse las situaciones de aprendizaje, que permitan presentar, facilitar y seguir el comportamiento y la evolución de cada alumno. Es importante también que el orientador promueva la comunicación “bidireccional”, respondiendo constantemente y en el menor tiempo posible, y que le ceda el “protagonismo” y el rol activo al alumno,

que seguramente sabe por sus experiencias más de lo que suponemos.

- *Función orientadora:* En el aspecto orientador, el profesor tutor interviene directamente con los alumnos, más allá de que haya sido o no el contenidista. Debe asesorar teóricamente al alumno en el proceso de capacitación, recomendando el más conveniente de los recorridos según sus características (si el curso tuviera más de uno, como es recomendable que tenga), las actividades optativas que a cada uno le conviene realizar; aclarar las dudas que pudieran surgir en el proceso de capacitación; asesorar en el uso de las fuentes bibliográficas; ayudarlo en el enfoque adecuado de los estudios que realiza; interesarse hasta por los problemas personales que puedan incidir en el aprendizaje, detectar las necesidades de cada alumno, aunque no se le planteen directamente (puede ayudarse con encuentros presenciales, si la distancia y otros aspectos lo permiten) y, fundamentalmente, orientarlo para que tome conciencia de las características del aprendizaje a distancia y reflexione sobre los esfuerzos y ventajas de la modalidad para poder encarar un proceso de autoaprendizaje. En suma, lograr que el alumno se interese y se comprometa con el sistema, con la finalidad de evitar su deserción.
- *Función evaluadora:* La evaluación en los procesos a distancia es fundamental y debe realizarse de manera constante. No alcanza con una evaluación final, y el tutor-orientador debe estar evaluando constantemente al alumno. En los sistemas en que el tutor no es especialista en los contenidos sino en el área de la educación debe “pasar” la evaluación a los contenidistas, que no están en contacto con los alumnos y no los conocen en forma particular y especial, por lo que se “rompe” la estrecha relación que debe haber entre profesor y alumno en la modalidad a distancia, lo que ocasiona serios riesgos de deserción. Por eso, el profesor debe comentar con los

alumnos cada evaluación, explicar y analizar los errores cometidos y ser flexible cuando se perciben problemas. La simple “corrección” no alcanza. Además, el orientador debe convertirse también en evaluador del sistema al que pertenece, pues nadie mejor que él para detectar posibles fallas en el funcionamiento, los contenidos o la didáctica de los cursos.

- *Función investigadora:* El profesor a distancia se convierte en un eterno investigador, no solamente en su especialidad (los alumnos a distancia preguntan mucho más que los presenciales) y en los nuevos aportes de la didáctica a distancia, sino en los propios procesos que desarrolla en las tutorías: debe revisar los comportamientos didácticos, estudiar situaciones y estrategias nuevas, renovar la metodología y adaptarla a cada caso, averiguar las dificultades más habituales de los alumnos, etcétera, lo que implica llevar registros de datos, archivos, estadísticas, balance de resultados y todo lo que pueda ayudarlo en su difícil tarea.
- *Función administrativa:* Por lo último expresado, el profesor a distancia no puede dejar la función administrativa exclusivamente en manos de colaboradores o subalternos, ya que forma parte del proceso didáctico y debe cooperar activamente en la administración del sistema.

Cuando comenzaron a tener demasiada incidencia las nuevas tecnologías en la educación, muchos vieron en esto un futuro apocalíptico. Lyotard (1984), por ejemplo, anunciaba el inminente fin de la era del profesor, que, según él, no sería más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido ni para imaginar nuevas jugadas para aprender a manejarlo. Justamente, el error de las primeras incursiones de la tecnología en la educación a distancia fue pensar que este “fin del profesor” que anunciaba Lyotard era verdadero, y no advertir que las nuevas tecnologías por sí mismas no lograrían nada sin la intervención cada vez más

activa e importante de un profesor, que si bien no iba a desaparecer, iba a tener que replantear su rol y capacitarse cada vez más.

Podemos decir que el binomio educación a distancia-tecnología tiene el reto de motorizar la transformación de nuestros sistemas educativos. En nuestros países, fundamentalmente, en los que la tecnología no es moneda corriente y donde las culturas nacionales y regionales tienen un peso considerable, debemos tener en cuenta la necesidad de subordinar los aspectos tecnológicos a los aspectos sociales. Subordinar, pero no desechar. Las nuevas tecnologías, utilizadas correctamente en educación, que contribuyan a una tecnología educativa apropiada, pueden aportar mucho al mejoramiento de la educación, sobre todo de la educación a distancia.

REFERENCIAS

- Castillo Arredondo, Santiago. "La necesaria formación específica del profesor tutor". *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid, vol. VII, núm. 2, 1995.
- Cataldo, Silvana, y Soledad Alén. "El rol del orientador en la educación a distancia". *Signos Universitarios*. Buenos Aires, Universidad del Salvador, año XX, 2000.
- Fainholc, Beatriz. *La tecnología educativa apropiada*. Buenos Aires: Humanitas, 1992.
- Fajardo Escobar, Jorge. "Elementos para la definición del educador a distancia". *Signos Universitarios*. Buenos Aires, Universidad del Salvador, año XX, núm. 37, 2000.
- Galindo Rodríguez, Enrique. "El asesor a distancia". *Bitácora. Revista Digital*. 2001 <contenidos.com>.
- Herrera Sánchez, Gloria C. "La tutoría como práctica esencial del e-learning". *Bitácora. Revista Digital*. 2001 <contenidos.com>.
- Libedinsky, Marta. "Tres recomendaciones para diseñadores didácticos de materiales para proyectos de educación a distancia". *Programas Santa Clara*. 1999 <contenidos.com>.
- Liotard, Jean-Françoise. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.
- Padula Perkins, Jorge. "Educación a distancia: cuando lo tradicional se torna revolucionario". *Bitácora. Revista Digital*. 2001 <contenidos.com>.

Sección Especial | Viaje por los originales de Tolstói
Séñma Ançira

NOVENA ÉPOCA • OTOÑO 2005 • ESTUDIOS 74 • VOL. III

ESTUDIOS

Filosofía • Historia • Letras

Publicidad y ética
Carlos de la Isla

La 'mística' del maestro Eckhart
Guillermo Mañón

Una invitación a filosofar
Carlos Mc Cadden

Diálogo de poetas
Carmina Anacreonte
Versión de Mauricio López Noriega

Instituto Tecnológico Autónomo de México

ITAM

Suscripción nacional por 1 año \$ 200.00
Suscripción internacional por 1 año US \$28.00
Publicación Trimestral

Re-encarnación y karma
Budismo y enfoques psicológicos

Filosofar hoy

El Tequila
Historia

Derechos Humanos
Minas y desafío

54

Depositar a la cuenta no: 56-50637614-9
Serfin sucursal La Paz y enviarnos un FAX
de la ficha de depósito.
-fax (01-33) 3134-2975

Por favor enviar giro postal ordinario a:
Jorge Manzano, Periférico Sur 8585
45090 Tlaquepaque, Jalisco. Depto. Filosofía y Humanidades

xipe totok

Filosofía y Humanidades, Iteso, Guadalajara.

El docente como constructor de relaciones entre personas

Adriana Aristimuño
DIRECTORA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY



El propósito de este artículo es subrayar la importancia que tiene la persona en la educación, como la entienden las instituciones educativas conducidas por la Compañía de Jesús, y sobre todo demostrar que la relación entre personas es la clave de dicha educación.

Educación, atendiendo a su sentido original y etimológico, proviene de e-ducere, que significa sacar hacia afuera, a partir de actos conscientes de intervención: ya sea en las ideas,

en las habilidades, en los valores del otro. Es un acto que parte de lo que el otro es, de un supremo respeto por el otro. Entonces, educar es incidir en la persona del otro tomándolo en cuenta. Aparece así, en toda su complejidad, la necesidad de considerar que estamos ante otro, que es una persona.

La relación entre personas como clave de la relación educativa a lo largo de la historia de la pedagogía

Un repaso rápido a las contribuciones centrales de algunos pedagogos a lo largo de la historia pone de manifiesto la potencia de esta idea: la educación entendida en primerísimo lugar como relación entre personas.

La educación de los primeros cristianos, retomada luego por las primeras instituciones formales de la Iglesia, era una educación de persona a persona, de disuasión, de convencimiento.

Las primeras universidades, invento cristiano, constituían corporaciones de maestros y estudiantes

en las que las caóticas primeras formas de funcionamiento reposaban sobre la relación entre los maestros y los estudiantes, sus presentaciones, sus discusiones, sus *lectio*, sus *disputatio*.

Pestalozzi, verdadero precursor de lo que hoy llamamos educación integral, con su célebre tríada “mano-mente-corazón” formula por primera vez en forma profunda la idea de la persona a educar como una totalidad, y esta idea es el eje de su pedagogía.

San Ignacio de Loyola, en el siglo XVI, propone una forma de enseñanza que postula en el centro de todo a un educador devoto de su discípulo, una *cura personalis*, un cuidado personal sobre el que se edifica toda la relación educativa y que constituye su condición *sine qua non*.

Avanzado el siglo XVIII, un pensador enormemente prolífico y discutido, Juan Jacobo Rousseau, planta en el *Emilio* la semilla de una idea que florecerá por dos siglos, dando luz a una gran cantidad de movimientos pedagógicos: el niño no es un

pequeño adulto sino que es un ser en sí mismo con características propias, específicas, que hay que conocer, comprender y respetar.

Froebel en Alemania, en el siglo XIX, contribuye a la creación de los jardines de infantes, cuya base doctrinaria se apoya en dos ideas: el educando es un individuo cuya singularidad hay que respetar y la libertad del niño debe ser el marco de toda acción educativa (Fujimoto y Peralta, 1998: 177).

Decroly, María Montessori y más recientemente Jean Piaget, Lev Vygotski y muchos otros después han hecho avanzar nuestra comprensión acerca de lo que es la educación, colocando siempre al niño y al joven en el centro de su interés, con especial cuidado de respetar su persona.

El docente como constructor de relaciones entre personas según los principios de la educación jesuita

Ignacio de Loyola vivió una fe intensa y creó un orden que cambió la historia del cristianismo, pero sobre todo de él emana una forma de entender la educación que constituye un sistema completo y de sólidos fundamentos. Un aspecto notable de la educación jesuita radica, más allá de la sólida fundamentación de sus principios, en la fuerza de la propuesta, entendida como una sólida construcción, lo que lleva a que estos principios presenten una gran coherencia.

Enunciaremos algunos de estos principios educadores para luego analizar esta condición, intentando destacar la centralidad de la *persona* en la propuesta. Tomemos los siguientes principios (Aristimuño, 2002: 98):

- Formación integral, o dicho en el “modus parisiensis”, formación en virtud y letras;
- *Magis*, o búsqueda de la mayor gloria de Dios a través de la excelencia y la constante superación;
- Servicio a Cristo y promoción de la justicia;
- *Cura personalis*.

A partir de estos principios generales se pueden derivar otros de cuño más pedagógico: la impor-

tancia de la experiencia y la ejercitación; la visión de la educación como un proceso vital; la necesaria calibración entre medios y fines; la evaluación entendida no como una corrección sino como una forma de saborear la vida.

Pero los grandes principios son los cimientos sobre los que reposa toda la construcción.

La formación integral es un principio que coloca a la persona, a toda la persona, en el centro de los esfuerzos educativos. Cuando vinculamos este principio a propuestas pedagógicas más contemporáneas, como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, y vemos el potencial que esto tiene como instrumento de respeto y valoración de cada educando en sus personalísimas riquezas y condiciones, estamos poniendo en juego el ancestral principio de la educación integral. Educar a toda la persona es tenerla en cuenta, darle dignidad y valorar sus fortalezas.

Volvamos a las fuentes para comprender este principio en su cabal profundidad:

Si los primeros jesuitas valoran las funciones y el trabajo de la inteligencia, las conciben como inseparables de la educación de la voluntad y de la piedad, a través de la indispensable purificación de los deseos, a lo largo del desarrollo espiritual de cada uno, a ser realizado en privado, en comunidad, en la vida social. Voluntad, inteligencia, imaginación, deben iluminarse mutuamente y ayudarse (Giard, 2003: 27).

Esta formación integral nada tiene que ver con una educación liviana, sin rigor o poco seria. Todo lo contrario. Esta formación está orientada por otro principio que complementa y fortalece al anterior: el *magis* de Ignacio, entendido como un *ir a más*, siempre buscar la superación. Ésta es la garantía de excelencia y superación constante, pues, ciertamente, nada hay menos cristiano que la mediocridad. Esta complementariedad entre principios dota de indudable fuerza a la propuesta educativa jesuita: la excelencia es un bien a conquistar al mismo tiempo que la formación integral.

Una maravillosa síntesis de cómo estos dos principios pueden quedar amalgamados en la frase latina *Bonum ex integra causa*, significando con esto que para que una cosa sea buena tiene que serlo por todos lados (Montes, 2002: 32). Excelencia, pero excelencia en todas las dimensiones.

El docente que apunta a la formación integral debe conocer, en primer lugar, a sus estudiantes, partir de sus fortalezas e ideas previas, apuntando a



complementar aquellos aspectos que aún no se han desarrollado en el educando. En este sentido, puede ocurrir que deba profundizar en lo estético para equilibrar un ya desarrollado talento, o bien insistir en la excelencia en la escritura y la lectura para complementar un ya manifiesto talento natural para el arte. El educador debe moldear la materia prima que el estudiante le presenta, pero atendiendo de manera muy personal al ser que está formando.

El *magis* está también en manos del docente: exigir, estimular a ir a más es una sutil y desafiante tarea, especialmente en culturas donde el desgano y la cultura juvenil posmoderna son las notas dominantes. El docente debe entablar una relación personal que permita hacer, que sea el sustrato para disuadir al estudiante del valor de la cultura, del valor de los conocimientos, y del valor agregado que tendrá su vida si ama el saber. Se trata de una tarea de largo aliento, en la que la relación personal entre docente y alumno tendrá un lugar central para hacerla viable.

Pues bien, el servicio a Cristo orienta toda la empresa: Cristo como modelo de servicio, con sensibilidad hacia el mundo que nos rodea y nos

interpela. No se trata de formar excelentes profesionales sensibles al arte o competentes en los deportes *para sí*. Se trata de poner al servicio de los otros todas esas cualidades y excelencias y hacer del mundo un lugar mejor de como lo encontramos. En la célebre frase del padre Ugalde S. J.: “no buscamos formar profesionales exitosos para sociedades fracasadas”.

Finalmente, la forma en que se construye esta pedagogía: a través de una relación de cuidado personal del otro. Una relación de cuidar al otro sin paternalismos, dando libertad y permitiendo opciones, donde la lealtad es central. San Ignacio personificaba en este sentido al alma medieval, de fuertes relaciones entre señores y vasallos, donde la lealtad y el respeto eran ilimitados: “para Ignacio el cristianismo es más una cuestión de lealtad que de saber (...) y por eso yo creo que es importante, si ustedes están en universidades ligadas a la Compañía,

encontrar cuál es su misión” (Montes, 2002: 30). Esa misión crea una relación de enorme lealtad entre las personas. En la educación jesuita los modelos personales son fundamentales y cobran una gran importancia entre los jóvenes, quienes viven en contextos muchas veces de inestabilidad familiar o pérdida de valores al nivel de las sociedades, donde los cambios vertiginosos son la norma.

La educación que humaniza, entonces, coloca necesariamente en el centro de su acción a la persona, y el docente es el primer referente en esta construcción humanizante.

Por tanto, podemos afirmar que todos los desarrollos pasados y presentes de la didáctica, los avances de la psicología cognitiva, los postulados del socio-constructivismo que enseñamos en nuestras aulas de formación de docentes de grado y posgrado, pierden sentido si no reposan sobre esta convicción: la educación se basa en la relación entre personas.

A modo de cierre

Existen muchas motivaciones para ser educador: En la inmensa mayoría, hay una fuerte convicción de mejorar el mundo y dejarlo en algún aspecto mejor

de como lo encontramos. Pues bien, el mundo y sus realidades lo constituyen las personas y las múltiples formas de relación que las vinculan: de amor, de desamor, de generosidad, de explotación, de entrega.

Entonces, para cambiar aquello que queremos cambiar, debemos ir a la raíz del fenómeno, que está en la relación entre las personas. Los modelos de cambio que no han colocado a las personas en el centro de sus modelos han fracasado. No tener en cuenta la realidad vital, existencial, personal, de los actores de los cambios es un error de política que se paga muy caro.

La educación jesuita considera que la fuerza radical que debe guiar la educación es el amor por el otro, entendido como un gran respeto, un profundo cuidado hacia su persona, una alta responsabilidad por la tarea que se asume, una permanente búsqueda de excelencia académica y una gran entrega en todo lo que se hace.

No hay otra forma de entender la educación como actividad profesional de vida.

REFERENCIAS

- Aristimuño, Adriana. "Conclusiones del Seminario Desafíos de las Universidades Jesuitas en América Latina: la Identidad Ignaciana". *Desafíos de las Universidades Jesuitas en América Latina: La Identidad Ignaciana*. AUSJAL-Universidad Católica del Uruguay. Montevideo: AUSJAL-UCU, 2002, 97-100.
- Fujimoto, G., y V. Peralta. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: OEA.
- Giard, L. "Los primeros tiempos de la Compañía de Jesús: del proyecto inicial al ingreso en la enseñanza". *Tradición jesuita. Enseñanza, espiritualidad, misión*. Montevideo: Presses Universitaires de Namur, AUSJAL, Universidad Católica del Uruguay, 2003.
- Montes, Fernando. "Claves de la pedagogía ignaciana". *Desafíos de las Universidades Jesuitas en América Latina: La Identidad Ignaciana*. AUSJAL-Universidad Católica del Uruguay. Montevideo: AUSJAL-UCU, 2002, 21-37.



REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Segunda Época



Revista Intercontinental de Psicología y Educación: es una publicación semestral de la Universidad Intercontinental

Precio por ejemplar: \$80 m.n.
Suscripción anual (dos números) \$160 m.n. (residentes en México y 45 dólares para el extranjero).

Correspondencia y suscripciones
Universidad Intercontinental
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

Cantera 251
14420 México, D.F.
Tel. 55 73 85 44 ext. 1123 y 1124
Fax. 55 13 38 42
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

MAGISTRALIS

Publicación semestral de la Universidad Iberoamericana Puebla
Vol. XII Núm. 24, Enero-Julio 2004
Precio: \$50.00

Para la secciones de este número escriben:

Magisterio

- José Francisco Gómez Hinojosa
- Martín López Calva
- François Ascher
- M. Cecilia Bandini

Paradigmas

- Michael Sievernich
- José María Mardones
- Liliana Fort
- Gabriel Anaya

Líneas imaginarias

- Ricardo Peter
- Luis Ceballos
- Beatriz Rodríguez Charmsy
- Vicente Carrera A.

Testimonios

- M. Eugenia Sánchez Díaz de Rivera

Atril

- Francisco Hernández Reséndiz OP



DIRECCIÓN DE DIFUSIÓN UNIVERSITARIA
DIFUSIÓN
EDITORIAL



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
PUEBLA

Dirección: Blvd. Del Niño Poblano 2901
Unidad Temtonial Atlixáyoatl. Puebla. Pue.
C.P. 72430 Puebla, Pue. México
libros@iberopuebla.net
Teléfono: 01(222)3723029

El maestro del siglo XXI, co-constructor de una sociedad humanizante

Patricia Gutiérrez Guzmán
DIRECTORA PEDAGÓGICA
KURUWI, LUGAR DE NIÑOS



En los últimos años ha sido cada vez más evidente la necesidad de transformar radicalmente el sentido de la existencia del hombre y su capacidad de creación hacia una nueva cultura que haga posible la realización de la grandeza humana.

Frente a esto es inevitable plantearnos profundas reflexiones sobre el ser y el deber ser de la educación en el contexto de las realidades y desafíos que vive la humanidad ante su pasado, su presente y su futuro.

Las reflexiones en torno a lo que *es* y *debe ser* la educación deben llevar necesariamente a recrearla, a proponerla como una nueva construcción social que responda a este redimensionamiento, acogiendo los cada vez más nutridos marcos conceptuales con respecto a la naturaleza y el desarrollo del ser humano, así como a los marcos contextuales cada vez más amplios e inclusivos en los que crecen y se desenvuelven las personas en este siglo XXI.

Consecuentemente, la escuela, como la institución o el constructo social a la que la humanidad ha encomendado específicamente la tarea de educar, deberá asumir nuevos retos.

La función que la escuela ha tenido históricamente ha sido la de preservar y transmitir la cultura a las nuevas generaciones y el maestro ha sido la figura que ha encarnado la representación de los adultos de la sociedad en esa misión. En el siglo que acaba de concluir hubo grandes propuestas de modelos educativos, que se desarrollaron con la finalidad de que la herencia cultural que se transmite a las nuevas

generaciones se diera de una manera más vivencial y participativa, intentando colocar al alumno en el centro del proceso educativo y concibiendo al educador no como aquel que enseña, sino como aquel que guía o facilita. Así, en ese siglo convivieron simultáneamente modelos educativos centrados en el alumno con modelos tradicionales centrados en la enseñanza, y por lo tanto en el maestro.

Esos planteamientos, cualesquiera que fueran, con nuevos o viejos esquemas metodológicos, centrados en el alumno o centrados en el maestro, siguieron y han seguido concibiendo la misión de la escuela como el espacio en el que niños y jóvenes adquieren los conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de la historia, como el espacio en el que se hereda la cultura a las nuevas generaciones, para prepararlas a insertarlas en la sociedad.

Sin embargo, hoy estamos en un punto histórico crítico en el que las relaciones escuela-sociedad deben cambiar. La escuela no debe ser más el instrumento social encargado de la transmisión cultural,

ahora la educación debe ser el constructo social encargado de dirigir o al menos influir directamente en el curso de la historia y el desarrollo de las nuevas sociedades. De igual manera, la escuela debe ser el foro en el que los seres humanos desde la infancia vivan y construyan sus vidas, ya no sólo en función del futuro sino también del presente, como seres valiosos y activos de su sociedad.

La educación debe redimensionar y reconstruir la imagen de ser humano, debe recuperar urgentemente la dimensión humana creadora para responder activamente a los desafíos que el mundo le ha planteado, para actuar, generar, proponer y humanizar al mundo. La educación debe concebirse ahora no sólo como transmisora cultural, sino como creadora de cultura, es decir, la educación debe promover el diálogo constante del ser humano con el mundo y nutrir su capacidad de respuesta desde el presente.

La educación, por lo tanto, adquiere una nueva función; no sólo la de heredar el mundo, sino la de responder al mundo, la de humanizarlo creando cultura. Es decir, la escuela debe insertarse en la vida generadora de la sociedad.

Estos nuevos planteamientos demandarán necesariamente una redefinición de quién es o debe ser el maestro en el foro escolar. Las propuestas educativas de la “escuela activa” colocaron en el centro de la educación a las nuevas generaciones, a los alumnos, pero ahora se hace necesario considerar una realidad muy importante: en la educación el maestro es un ser vital en permanente relación con los alumnos en el proceso pedagógico. Es él quien hace realidad un proyecto educativo. Es él quien da vida a la concepción pedagógica imperante, quien en su actuar cotidiano forma a los alumnos según el concepto que la sociedad tiene y espera de ellos. Es él quien hará posible que se redimensione la educación.

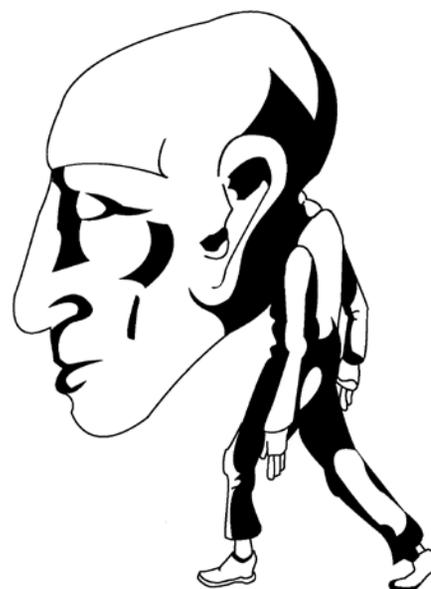
Ahora, ante los nuevos desafíos de nuestra sociedad y de la educación, debemos partir de nuevos marcos antropológicos que conciben al ser humano como un ser rico en potencial y posibilidades, un ser creador, en permanente diálogo con el mundo. Estas nuevas concepciones no sólo deben darse con respecto al alumno que ha de educarse, sino también

con respecto al ser humano-maestro que es parte esencial del proceso educativo. La educación es un proceso en el que las personas, los ambientes y los elementos pedagógicos se relacionan como parte de un todo que no puede fragmentarse. Un aspecto es reflejo del otro, la acción de un elemento de este proceso define a los otros. Por lo tanto, no puede plantearse un concepto de ser humano para formar a los alumnos sin que en el maestro esté implicado en esta concepción. Esta imagen de ser humano es encarnada por el maestro en su ser y actuar cotidiano y es él quien, como representante de la sociedad, hará posible desde sí mismo nuevas relaciones y marcos pedagógicos en los que se podrá desplegar el potencial del ser humano.

En nuestros días es necesario ubicar a los maestros junto al alumno, en el centro del proceso pedagógico, ya que la formación de este último no puede separarse de la actuación y la concepción del maestro. Una educación que sea capaz de generar cultura para la construcción de nuevas sociedades no puede ni podrá darse si no es en la co-construcción y en la co-creación que surge de la interacción entre quienes dialogan en el espacio educativo cotidiano.

El maestro en la educación del siglo XXI debe concebirse y redefinirse como:

- Un ser humano rico en potencial
- Un representante de la sociedad que encarna y actúa conforme a la concepción que se tenga de la grandeza humana frente a las nuevas generaciones



- Un profesionalista que estudia permanentemente la educación y el desarrollo del ser humano
- Un investigador que observa, documenta, registra y recoge evidencias del pensamiento y desarrollo de los educandos, a partir de los cuales deberá nutrir y diseñar el currículum y las experiencias pedagógicas
- Un filósofo que se cuestiona permanentemente sobre el “deber ser de la educación” y sus vínculos con el ser singular, la sociedad, la cultura y el planeta
- Un antropólogo con una clara y amplia visión del potencial ser humano
- Un maestro (en el sentido socrático) que cuestiona y crea conflicto cognitivo para provocar indagación, construcción y creación de cultura
- Un escucha que valida y recupera la experiencia, la hipótesis y el nivel de desarrollo de los alumnos
- Un visionario que nutre la capacidad creadora de los alumnos al escuchar su intuición e imaginación para vincularlas con su pensamiento racional, generando así espacios de creación de cultura
- Un constructor social que reflexiona, discute, planea y diseña experiencias pedagógicas con otros profesionistas, en comunidad educativa
- Un ecólogo que concibe el proceso educativo como parte vital de cuidado y preservación del gran ecosistema al que pertenece el ser humano
- Un conocedor de los factores biológicos y psicológicos que influyen en los procesos y disposiciones de aprendizaje y desarrollo
- Un comunicador que posibilita caminos para hacer visibles y/o evidentes a través de diversos lenguajes el pensamiento, la hipótesis y las preocupaciones de los alumnos
- Un constructor de democracia que genera permanentes espacios pedagógicos de negociación de significados intelectuales, sociales, afectivos o creativos, que diseña espacios permanentes de diálogo para considerar e incluir diferencias y llegar a consensos
- Un adulto que aporta al espacio pedagógico su “adulter” como figura que contiene, pone límites, establece rutinas y marcos de acción claros y ordenados, a la vez que nutre el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los alumnos, conduciéndolos a la autonomía intelectual, social y moral, generando espacios de reflexión y de tránsito gradual de la moralidad heterónoma a la autónoma
- Un ser ético, claro transmisor y formador de valores que dignifican al ser humano y humanizan al mundo
- Un ser que hereda la cultura a las nuevas generaciones en marcos significativos como un derecho de estas nuevas generaciones y no en una posición de control y poder
- Un co-constructor congruente que favorece la co-construcción en su salón de clases al tiempo que co-construye procesos educativos en su ambiente escolar y co-construye la sociedad y el mundo en el que vive
- Un autoevaluador de su acción como maestro en relación al éxito de cada alumno, especialmente de aquellos con dificultades o diferencias en el aprendizaje y desarrollo
- Un pedagogo que diseña la educación, desde las actividades específicas hasta los procesos de largo plazo, con una clara visión antropológica, filosófica, comunicadora, democrática, psicológica, social, biológica y contextual para enriquecer todas las dimensiones de cada ser humano, de “el ser humano” de la sociedad

Los cambios en esta reconceptualización y los nuevos quehaceres del maestro implican un movimiento en todos sentidos. La educación *per se*, así como las personas y las instituciones que la encarnan, debe crear los marcos en los que estos nuevos paradigmas sean asumidos.

Por un lado, el maestro mismo debe reconceptualizar su propio potencial humano y profesional,

así como asumir los profundos compromisos que esto implica. Por otro, las instituciones y las autoridades educativas encargadas de plantear las líneas pedagógicas y las decisiones curriculares deberán diseñar esquemas en los cuales los maestros puedan asumir activamente estas nuevas acciones y compromisos pedagógicos.

Es frecuente que tanto en la educación pública como en la educación privada los planteamientos teóricos queden reducidos a textos impresos en manuales, idearios, objetivos, planes y programas que no logran traducirse a la experiencia práctica y cotidiana en la que se forman los alumnos. Poco lograremos si no concebimos al maestro como una parte central en la educación, con capacidad de participar en el diseño y la ejecución en estos planes y programas; si únicamente lo concebimos como un instrumentador de la educación y no como un co-constructor de la misma.

Si se necesita un maestro profesionalista de la educación, investigador, filósofo y constructor de procesos, de democracia, de cultura, deben generarse los esquemas políticos, administrativos y formativos que le permitan participar no sólo como objeto de investigación, sino como sujeto que actúa, propone y genera.

No son las propuestas curriculares en lápiz y papel ni la cantidad de horas y días que pasan los alumnos en un salón de clases o en la institución escolar lo que logrará una educación que promueva el potencial humano, pero sí los tiempos y espacios planteados para que los maestros se dediquen activamente a un trabajo profesional de reflexión, planeación, evaluación y proposición concreta; los tiempos y espacios para la discusión y la construcción con otros colegas sobre las documentaciones y evidencias del desenvolvimiento, intereses, pensamientos y necesidades de sus alumnos específicos, sobre sus procesos, hipótesis y pensamientos; los tiempos y espacios para que los maestros diseñen actividades y generen material en función de los alumnos reales a quienes están ayudando a crecer; los

tiempos de evaluación de las estrategias pedagógicas que nutran la planeación de nuevas estrategias; los tiempos de capacitación, no con base en un diseño general sino de acuerdo con las necesidades propias de cada institución escolar.

Es imperativo crear vínculos horizontales de participación entre los maestros que viven la “educación escolar” día con día en espacios concretos, con alumnos únicos y específicos, y las instituciones encargadas de hacer investigación y elaborar planes, programas y reformas educativas. Es importante, lo retomo, que estos vínculos sean horizontales, porque son los maestros y directores de escuela quienes serán los primeros investigadores de los procesos educativos concretos, los profesionistas inmediatos que pueden reflexionar sobre las experiencias pedagógicas específicas, profesionistas capaces de actuar en la modificación, planeación y re-diseño de acuerdo con evaluaciones constantes de los procesos reales, cotidianos y específicos.

Los planes y programas, las reformas educativas, los calendarios escolares, las actividades profesionales de los maestros, deben ser reflejo del diálogo permanente de las autoridades pedagógicas con las diferentes realidades educativas, los diferentes contextos y las diferentes necesidades que se dan en nuestro país. De esto deben surgir reformas suficientemente congruentes para tener principios pedagógicos teóricos generales, a la vez que permitan generar estrategias específicas de tiempos y formas diferentes de acción pedagógica, de capacitación, de planeación y evaluación según cada contexto, realidad y necesidad de los alumnos y de los maestros como profesionales de la educación.

En estos nuevos contextos y ante las responsabilidades de la educación en el siglo XXI, el educando debe continuar como un ser central en el proceso de la educación escolar, pero, de igual forma, el maestro debe convertirse en un profesionista clave que se coloque junto al alumno en el centro de este proceso porque se vuelve con él co-creador, co-constructor, co-generador de cultura.

Consideraciones sobre la investigación de la práctica educativa

Guillermo Alfaro Telpalo

ACADÉMICO DE TIEMPO COMPLETO

DIRECCIÓN DE SERVICIOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO



El hombre tiene que hacerse constantemente; la educación realiza el inacabable proyecto humano (Fullat, 2004: 26-27).

Las preocupaciones

Quizá una de las inquietudes institucionales más recurrentes hoy día en las comunidades educativas es la excelencia: en los servicios docentes, en la calidad de los contenidos. Ante esto han surgido infinidad de estudios, de propuestas y de proyecciones, algunos enfatizando los elementos estructurales que necesitan recomodarse, otros más haciendo hincapié en la revisión curricular, así como los que buscan nuevos senderos para la administración escolar.

Así, los educadores nos encontramos frente a un muy revuelto río de alternativas para innovar y enriquecer nuestra práctica docente. Frente a ese torrente, propongo retomar el fundamento del hecho mismo de educar:

No hay modo de pensar en el hecho educativo sin referencia a su *para qué*. Al fin y al cabo, siempre que se educa,

se educa a alguien para algo. Este *para algo* le es consustancial a la acción formadora. Constituiría un despropósito considerable poner en marcha un proceso educativo —que será éste, pudiendo ser otro— sin haber decidido con anterioridad la meta del proceso indicado (Fullat, 2004: 28).

Es de perogrullo suponer que también esta cuestión provocará un nuevo caudal aturridor de respuestas, pero es precisamente por ello que me parece pertinente. *Para qué educar* es una pregunta que demanda respuesta de cada educador, la cual tendrá que abarcar todos los órdenes y todos los niveles de reflexión. Esto es, hay que responderla ontológica, epistemológica, teleológica y pragmáticamente. La secuencia, la profundidad y la oportunidad de cada respuesta dependen de cada educador.

A su vez, las respuestas que cada educador genere nos llevarán, por un camino o por otro, a la reconsideración de nuestra práctica educativa. Tal como fue la insistencia de Lawrence Stenhouse

(1996; 1998), lo mismo en su actividad docente que en sus escritos, el educador tiene que realizar una indagación sistemática y autocrítica de su desempeño profesional (Cf. Stenhouse, 1996: 28).

Siguiendo sus consideraciones, puede decirse que “la investigación es ahora una tarea cotidiana: una industria, una herramienta y un pasatiempo” (Stenhouse, 1996: 29), pero, sobre todo, se trata de una interacción constante con el objeto de estudio, con la materia prima que produce el conocimiento; en este caso, el quehacer educativo. “El profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar” (Stenhouse, 1996: 37-38).

Esta nueva mirada acuciosa sobre la propia práctica docente no se da por el camino de la abstracción pedagógica —consuelo común de tantos proyectos de investigación—, sino por aquella investigación entendida y “realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa” (Stenhouse, 1996: 42). La diferencia de énfasis es clara para Stenhouse al puntualizar que “la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (1996: 42).

El argumento que da solidez a la investigación educativa es el que se apunta en la experiencia cotidiana del educador. A diferencia de otros supuestos, aquí se le concede al profesor su validez como un *intelectual público* (Cf. Goodson, 1999), como alguien capaz de desarrollar un talante autocrítico en función de un deseo de mejorar y proyectar socialmente su labor en el aula.

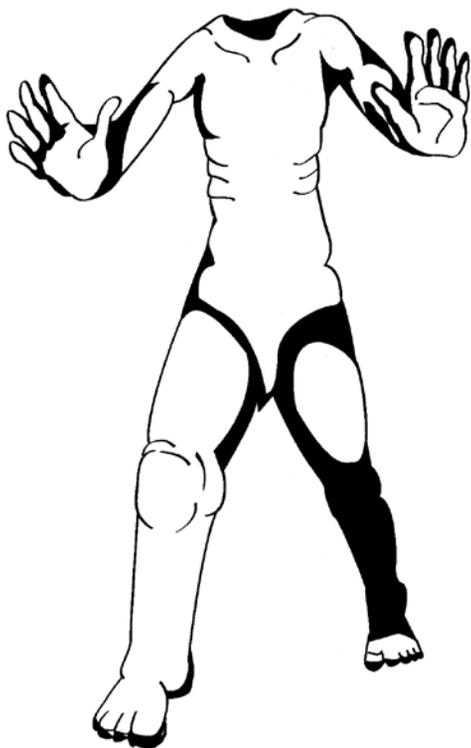
A la pregunta “para qué educar” se responde tanto con la reflexión cotidiana que el educador realiza sobre su ejercicio docente como con las alternativas que desarrolla para mejorar su práctica. Es un interminable ejercicio dialógico entre praxis y teoría, tejido de manera tal que su criterio sea el que argumente las respuestas y las soluciones. La investigación no debe imponerse al criterio del educador, más bien, tiene que complementarlo y enriquecerlo (Cf. Stenhouse, 1996: 69).

Poder identificar claramente nuestras razones para educar nos permite reconsiderar y renovar nuestros intereses por la educación y por los educandos; nos acerca a eso que hoy tan machacadamente llamamos *calidad académica*. Es difícil recorrer nuestros colegios y nuestras universidades y no escuchar un aguacero de proyectos y exigencias que nos pretenden acercar a los nuevos retos, a la excelencia, a la reingeniería institucional, al enriquecimiento del capital humano. Esa grandilocuencia conceptual suele hacer de lado la práctica misma del educador. No sería mala idea volver a preguntarnos *para qué educar*; para qué educar a los educandos, para qué educar a los educadores, para qué educar a las instituciones educativas, para qué educar a los pueblos. El educador como investigador de su práctica puede generar respuestas a estas cuestiones.

Las ocupaciones

Ahora bien, si se concede que la investigación del propio trabajo docente nos permite mejorarlo constantemente, habría también que ponerlo a prueba. El reto es que los educadores produzcan teoría que sirva tanto a quienes ejercen la educación como a quienes se dedican a

la investigación educativa. Con este principio, divisa del trabajo de Stenhouse, el educador es antes que nada el aprendiz de su propia práctica. El pleno dominio de la práctica educativa no es algo que se da *a priori*, es algo que se consigue con el desarrollo de las estrategias didácticas generadas por el educador y con el monitoreo constante de su aplicación y de sus resultados. El educador, entonces, autoevalúa su desempeño y vuelve a diseñar estrategias didácticas en función de sus logros y de sus necesidades. Esta dinámica de aprendizaje, a partir de la propia labor docente, es el principio para ocuparse de la investigación educativa. “No basta con que haya que estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos” (Stenhouse, 1998: 195).



Si nos sigue moviendo el anhelo de alcanzar la excelencia académica, propongo hacerlo según la voz autorizada de Lawrence Stenhouse: trabajando por que el educador sea un *profesional amplio* y por que sea capaz de interactuar con el currículo y con los contenidos de manera crítica y propositiva.

En cuanto al primer punto, hay que ocuparnos de cultivar tres características de la profesionalidad amplia:

El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades (Stenhouse, 1998: 197).

Sobre este trampolín se puede tomar impulso para realizar esa interacción con el currículo y los contenidos. Si volvemos a la pregunta de *para qué educar* podremos iniciar un diálogo fecundo con la materia misma de la actividad docente. Se trata de encontrar los elementos que dan solidez y articulación al conocimiento que se imparte, más allá de las exigencias programáticas o cronológicas. Se trata de proponer aquellos ajustes, adiciones, reorientaciones y complementos que permitan enriquecer la práctica educativa. Se trata, pues, de labrar la parcela de la excelencia profesional con el arado de los propios hallazgos y las propias convicciones educativas.

Por el momento, una última observación. Cualquier esfuerzo aislado por mejorar la práctica educativa tiende a diluirse. Las comunidades educativas tienen que proponerse como primera ocupación el desarrollo de estrategias que permitan la

coordinación y el apoyo que sus profesores necesitan para hacer la investigación de su propia práctica docente. La educación es un compromiso social que requiere de compromiso comunitario.

Consideración inevitable

No puedo negar que soy repelente a pensar que la excelencia académica sea una meta institucional. Sobre todo cuando nos enfrentamos a la carencia de educadores en el estricto sentido pedagógico de la palabra. Es por ello que en lugar de hacer un recuento biográfico y bibliográfico del trabajo del profesor Stenhouse me permití enfatizar uno de los puntos centrales de su propuesta de transformación institucional de la educación: la investigación educativa. El profesor como investigador es una figura que hoy goza de reconocimiento y apoyo social y gubernamental en el sistema educativo de la Gran Bretaña.

Como todos, sé que las diferencias estructurales de nuestro país con respecto a la vieja Albión son abismales. No pretendo hacer comparaciones vacías y fuera de contexto. Sólo creo que ese tipo de políticas educativas pueden ser inspiradoras e iluminadoras, sobre todo si se miran con detenimiento los avances logrados. El estatus del profesor como investigador no se alcanza por una mera disposición gubernamental, sino por la capacidad de innovar, reorientar y enriquecer la teoría y la práctica pedagógica, de innovar, reorientar y enriquecer la educación en su conjunto. Y no sería mala idea entender de esta manera la excelencia académica.

REFERENCIAS

- Fullat, Octavi. *Homo educandus: Antropología filosófica de la educación*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla/Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Goodson, Ivor. "The Educational Researcher as a Public Intellectual". *British Educational Research Journal*. Vol. 27, núm. 3 (1999): 277-298.
- Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos, J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- _____. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.



NOTICIAS BIBLIOGRÁFICAS

Reseña: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*

Antonio Argüelles, compilador
México, Limusa, 2000

Alberto Segrera Tapia
ACADÉMICO DE TIEMPO COMPLETO
DIRECCIÓN DE SERVICIOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO



El enfoque de competencias en la educación es un concepto reciente que ha sido retomado por gran parte de instituciones de educación superior en todo el mundo. Este enfoque centra su atención en que la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes se realice de una manera integral en torno a ciertos desempeños específicos propios de un campo profesional determinado.

El libro *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* es una compilación llevada a cabo por Antonio Argüelles (director del Conalep cuando se realizó este trabajo) que incluye artículos de diferentes expertos en el enfoque de competencias. Se trata de un esfuerzo conjunto entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría del

Trabajo y Previsión Social (STPS) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep).

La obra está dividida en dos partes. En la primera se presenta el desarrollo que ha tenido el enfoque de competencias en México desde diferentes puntos de vista (desde las perspectivas obrera, empresarial y educativa) y el proceso de su instrumentación en el país. La segunda parte consiste en una recopilación de siete artículos de expertos de diferentes países (Gran Bretaña, Canadá y Australia) que dan luz sobre la concepción y la instrumentación del enfoque de competencias en el mundo.

Se trata de un excelente texto para quien desea tener un primer acercamiento al tema de las competencias (e incluso para quien ya tienen conocimiento al respecto),

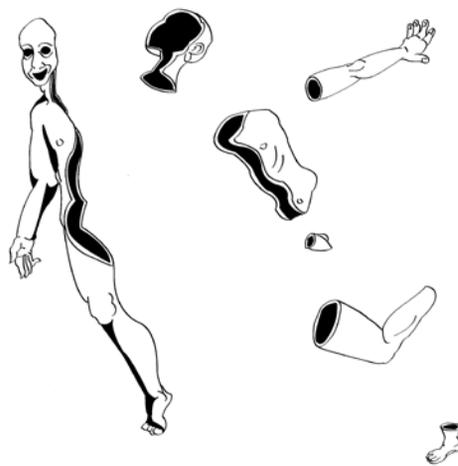
ya que contiene una visión bastante completa y clara de las diferentes concepciones que se tienen en relación a este tema y las diferentes implicaciones en la operación práctica de elegir una u otra de dichas concepciones.

Asimismo, se presentan varios ejemplos de la aplicación de programas centrados en el enfoque de competencias desde las diferentes concepciones, se señalan los problemas con los que se fueron enfrentando los responsables de su operación y los logros obtenidos; se realiza un análisis de sus aciertos, limitaciones y errores; se muestran los aspectos importantes a considerar cuando se decide elaborar un programa o un currículo de este tipo y se ofrecen varias estrategias y líneas de acción concretas para su operación, así como para vencer

las resistencias que se presentan cuando se ponen en práctica. Entre estos ejemplos de aplicación se muestra el proceso que se llevó a cabo para instituir en nuestro país el Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), así como su naturaleza y funcionamiento, y la experiencia del Conalep en cuanto a la implementación de un programa de educación basado en normas de competencia a partir de las experiencias de otros países.

En el libro también se aborda la problemática de la evaluación de las competencias y se proponen metodologías para el establecimiento de niveles de competencia y para la elaboración de normas para su medición y certificación.

A lo largo de los diferentes artículos que conforman el libro se presentan distintos aspectos que caracterizan al enfoque de competencias, como la importancia de estrechar la relación entre el campo educativo, el campo laboral y las necesidades sociales; el aprovechamiento de las experiencias de aprendizaje derivadas de la práctica que supera a las instituciones educativas; la importancia de impulsar al estudiante para responsabilizarse de su propia formación; la necesidad de vincular los diferentes componentes del aprendizaje (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores...) y de ayudar al estudiante a encontrar el sentido de lo aprendido para su aplicación en la práctica; la conveniencia de la flexibilidad en los programas educativos y la importancia de formar al estudiante de tal manera que sepa aplicar los aprendizajes en diferentes contextos, entre otras características.



Se revisan también las críticas que se han hecho al enfoque de competencias y se presentan los argumentos para su defensa, señalando que varias de ellas son producto de un mal entendimiento de lo que significa realmente el término competencia o de aplicaciones derivadas de enfoques muy limitados o incompletos.

Considero que para quienes estamos interesados en el campo de la planeación educativa son especialmente recomendables —sin menospreciar los demás— los siguientes artículos contenidos en el libro:

“El punto de vista pedagógico”, de María del Carmen Malpica Jiménez, que resalta la importancia del concepto de competencia como un “saber demostrado”. Malpica señala varias propiedades básicas de la competencia: está centrada en el desempeño, recupera condiciones concretas bajo las cuales ese desempeño es relevante, constituye una unidad, es un punto de convergencia y favorece el desarrollo de mayores niveles de autonomía de los individuos. Señala también la importancia de

la relación entre las necesidades de formación de los individuos y el sector productivo, entre la teoría y la práctica y entre el trabajo intelectual y el manual. Asimismo, las implicaciones didácticas de esta concepción: la búsqueda de modalidades más integradas que promuevan situaciones de aprendizaje convergentes, en las que se reproduzcan mejor las

condiciones reales de trabajo y que estén centradas en los resultados.

“Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia”, de Andrew Gonzci y James Athanasou, que presenta de manera ejemplar tres concepciones diferentes del término competencia y las implicaciones prácticas de elegir cada una de ellas. La primera se centra en el desempeño observable y medible, por lo que concibe a la competencia como una lista de tareas; desde esta perspectiva, las tareas mismas se consideran competencias. La segunda opción es concebir la competencia como un conjunto de atributos internos que dan origen a las tareas, como el pensamiento crítico, los conocimientos, las habilidades, las aptitudes..., En este caso lo que se busca al observar el desempeño es inferir la presencia de la competencia interna, lo cual permite considerar aspectos como la ética y los valores. Finalmente, la tercera concepción, “holística”, toma en cuenta tanto los atributos internos que dan origen al desempeño como la realización específica de las tareas de una manera integrada.¹

Gonzci y Athanasou presentan también las implicaciones de cada una de las tres concepciones de competencia en la elaboración del currículo, así como en las formas de evaluación de las competencias.

“Bases filosóficas del concepto integrado de competencia”, de Paul Hager y David Beckett, que presenta los tres criterios que —desde el punto de vista de sus autores— deben cumplir las normas de competencia. En primer lugar (tal como lo plantean Gonzci y Athanasou), la importancia de contemplar e integrar atributos internos y tareas clave de desempeño satisfactorio. El segundo criterio es que las normas de competencia no pueden ser ni absolutamente holísticas ni totalmente reduccionistas, sino que tendrán que ser integradoras en ciertos aspectos y atomistas en otros. Y el tercer criterio consiste en que la educación en competencias bien entendida implica una formación cultural; esto es, el reconocimiento de la propia ubicación profesional en el contexto (la cultura) que lleva a participar en su construcción conjunta, lo cual requiere del aprendizaje en colaboración. De esta manera el profesional relacionará la práctica individual con los fenómenos sociales y culturales en diferentes niveles y de múltiples maneras.

En el mismo artículo, Hager y Beckett refutan cuatro críticas que distintos autores han realizado al enfoque de competencias, como el tildar a este enfoque de un “behaviorismo encubierto” y la aparente omisión de valores y actitudes, de tal manera que el artículo (y el libro) prácticamente concluye con las siguientes palabras:

Lejos de ser un punto débil de la evaluación basada en competencias, bien podría darse el caso de que una de las ventajas principales de las normas de competencia integradas, bien estructuradas, es que facilitan, más que otros enfoques, una evaluación más confiable de actitudes y valores (Argüelles: 317).

Después de realizar la lectura de esta obra, que es una excelente inducción al tema de las competencias, cabe sugerir *Los límites de*

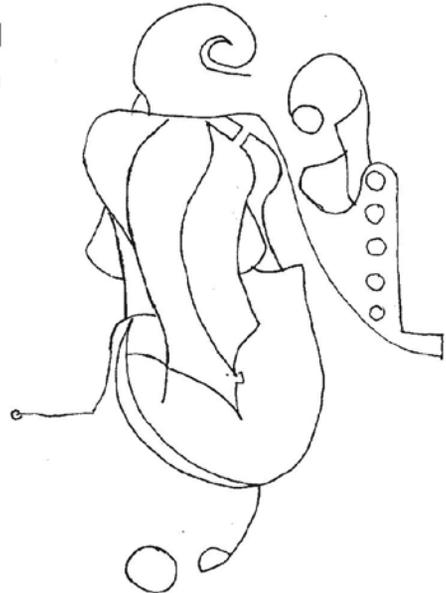
la competencia (Barcelona: Gedisa, 1994), de Ronald Barnett, que profundiza sobre las limitaciones de este enfoque y orienta sobre los aspectos que es importante cuidar cuando se incorpora a la planeación y práctica de la educación.

¹ La Universidad Iberoamericana se basó en esta concepción para su planteamiento de lo que entendería por competencia y para la determinación de las competencias genéricas que busca desarrollar en sus estudiantes (Consejo Académico del SEUIA, *Marco Conceptual para la Revisión Curricular del SEUIA*, noviembre de 2002).

Acequias

Universidad Iberoamericana **TORREÓN**

Una publicación del
Centro de Difusión
Editorial de la
Universidad
Iberoamericana
Torreón



uia
TORREÓN

Calzada Iberoamericana 2255 C.P. 27010 Torreón, Coah., México
Teléfono (871) 7 29 11 35 Acequias@lag.uia.mx

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA UIA?

Formación de académicos en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Estrella Piastro Béhar

COORDINADORA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ACADÉMICOS



Supuestos de la espiritualidad y pedagogía ignaciana en la formación de profesores

Lo propio de la espiritualidad es saber nombrar, identificar, desplegar procesos, desbloquear situaciones, detectar nuestros propios engaños... Vivimos muchas cosas que por no saber identificarlas, no acaban nunca de emerger (Melloni, 2001).

San Juan de la Cruz, en el prólogo a *Subida del Monte Carmelo*, afirma: “es lástima ver muchas almas a quien Dios da talento y favor para pasar adelante, que, si ellas quisiesen animarse, llegarían a este alto estado, quédanse en un bajo modo de trato con Dios, por no querer, o no saber, o no las encaminar y enseñar a desasirse de aquellos principios”.

Intentaré aquí mostrar el recorrido que trata de hacer el ser humano para dar cauce a su llamado a la divinización, que es al mismo tiempo el camino de su plena humanización. En el itinerario de la vida en el espíritu

se han distinguido tres grandes etapas: *la vía purificativa, la vía iluminativa y la vía unitiva*. Este esquema concibe la vida espiritual como un proceso que va desde una opacidad inicial hasta una transparencia final, pasando por grados progresivos de iluminación a lo largo del camino.

En cierto modo encontramos también este recorrido a lo largo de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio (EE 10): se empieza por el conocimiento interno de la propia opacidad (primera semana), se sigue por el conocimiento interno de Cristo Jesús, modelo de la divina humanidad (segunda, tercera y cuarta semanas), y se culmina con el conocimiento interno de que todo es don, es decir, que todo es ocasión de unión (*Contemplación para alcanzar amor*). Podemos decir que el esquema de las *tres vías* corresponde a las tres etapas de todo aprendizaje humano, como podría ser el de un idioma, un instrumento musical o de la informática: se empieza por toda clase de obstácu-

los y dificultades iniciales; sigue una etapa de creciente familiaridad y conocimiento, que permite las primeras creaciones, para llegar luego a la pericia y el virtuosismo finales. Si bien esta comparación puede iluminar el proceso espiritual, es indispensable señalar que las *tres vías* no son lineales, sino que el crecimiento se verifica en espiral (lo que explica las aparentes regresiones), con la confianza en la unidad final. Una unión que, ontológicamente, viene dada desde el principio y que al final se vive conscientemente. Este despliegue se ve atravesado por “noches” y “crisis” (palabra que en chino está compuesta por dos caracteres: *peligro y oportunidad*), de las cuales también hablaremos.

¿Qué tiene que ver esto con la formación de profesores? Mi intención no es forzar la relación entre los dos procesos mencionados, pero sí ayudarme haciendo un paralelismo entre ambos, para ilustrar tanto las intenciones que están en la base de la formación de

profesores como la inspiración que nos mueve y nuestras maneras de proceder al respecto.

Tiene que verlo todo, ya que lo que pretende brindar el Programa de Formación de Académicos de la Dirección de Servicios para la Formación Integral a sus profesores son espacios estructurados y un tipo de relación personal que se establece con ellos y entre ellos a través de las diversas actividades, mediante las cuales los profesores puedan nombrar, identificar, desplegar procesos, desbloquear situaciones, para que con una conciencia más clara de sí mismos como personas que están llevando a cabo la tarea de la docencia puedan, por un lado, reconocerse a sí mismo en proceso permanente de crecimiento y, por otro, mirar su tarea educativa desde la dimensión de los fines de la formación integral.

Itinerario en la formación de profesores

- *Primer momento* (conocimiento interno de la propia opacidad)

Es muy importante que los profesores analicen de entrada su práctica docente cotidiana desde varios contextos y criterios. El contexto mundial, social, cultural en el que estamos inmersos, el de los alumnos que forman parte de la institución y el de su profesión y vinculación con la sociedad. Al realizar este análisis, muchas veces se responsabiliza al otro o a los otros de las dificultades con las que se topan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay una gran variedad de problemas que mortifican pero se justifican como si estuvieran afuera: los programas,

los coordinadores, la institución, el SEPE (Sistema de Evaluación de Procesos Educativos), las carencias con las que llegan los alumnos de la preparatoria, que no leen, que son mal educados, que no tienen valores, etcétera.

La intervención educativa que realizamos cuando afloran todas estas situaciones consiste en observar qué se dijo y cómo se dijo, con el objeto de que los profesores hagan una lectura de sí mismos desde su lista de quejas. Este proceso los cuestiona acerca de los diferentes ámbitos de responsabilidad, con el fin de que lleguen a descubrir lo que les corresponde como un deber en su tarea docente. La mayoría de las veces lo que surge de este análisis es que los profesores se dan cuenta de que tienen dificultades con dos aspectos fundamentales en su actividad docente: la estructura pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje y el tipo de relación de autoridad que establecen con sus alumnos, es decir, sus actitudes. Éste es el punto de partida de la toma de conciencia de la opacidad y, por ende, de la necesidad que se experimenta de entrar en contacto con marcos de referencia educativos, estrategias, procesos pedagógicos, herramientas didácticas y modos de proceder con respecto a la relación profesor-alumno, alumno-alumno, etcétera.

- *Segundo momento*

Se plantean a través de diversos caminos pedagógicos los marcos de referencia, derivados tanto del modelo educativo de la UIA como de la pedagogía ignaciana y de diferentes enfoques pedagógicos coherentes con estos plantea-

mientos. Al confrontar la práctica docente con estos marcos de referencia, los profesores manifiestan curiosidad y deseo de comprender los alcances de su tarea educativa. De aquí se desprende la necesidad de aterrizar todo esto tanto en su persona como en la programación, realización y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este momento se presentan objeciones y dificultades que tienen que ver con la práctica, se experimenta la propuesta como muy pretenciosa frente a la realidad de los docentes y los alumnos; sin embargo, se comparte también la experiencia de que sí es posible trabajar de una manera más estructurada para crear un clima en clase, con diversas formas de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje, de lo cual resultan aprendizajes significativos en los alumnos y la satisfacción en los profesores al mirar que sus alumnos van aprendiendo.

Es el momento de la toma de conciencia de uno mismo como el recurso esencial para realizar la tarea educativa, del equipamiento, de las herramientas metodológicas, de la organización para lograr una estructura lógica y pedagógica.

- *Tercer momento*

Aun cuando aterrizar un proceso siempre tiene sus complicaciones, cuando en los grupos de profesores se llega a este momento ya existe un clima de confianza y disponibilidad para aprender de los errores. Los profesores advierten que todas las correcciones que se realizan tanto entre sus pares como las de los coordinadores del curso tienen la intención explícita de que aprendan a aplicar los criterios pedagógi-

cos que están detrás de la estructura de sus cursos y de esta manera obtener más destrezas, habilidades, seguridad y confianza en sí mismos frente a sus alumnos.

Desde que dan inicio los cursos hasta esta etapa se procura explícitamente crear un clima relajado, flexible y con los límites de horarios, tiempos e intervenciones que vayan permitiendo el logro de los objetivos. Se busca modelar un proceso educativo en el cual se intenta lograr la congruencia entre el discurso y los modos de relacionarse y trabajar con los profesores.

Finalidades de los servicios del Programa de Formación de Académicos

La formación de académicos busca contribuir a la superación del profesor como persona y favorecer el logro de la calidad académica, fundamentando el trabajo docente en una visión humanista de la educación. Formar profesores, por lo tanto, significa preparar a los docentes para lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyan más eficazmente al logro del propósito educativo de la UIA. En otras palabras, la formación de profesores en la UIA pretende optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para elevar la calidad de la educación a través de uno de los agentes más importantes de este proceso: el profesor.

Entender la formación de profesores como un proceso que afecta a la persona del profesor y tiene, por lo tanto, implicaciones más allá de la didáctica, trae consigo la exigencia de una *formación* que incluye varias vertientes: la preparación y superación académica en

áreas específicas de conocimiento, la formación integral de la persona en cuanto tal y el desarrollo docente propiamente dicho. Estas vertientes confluyen en una misma intencionalidad: el compromiso del docente por la promoción de la dimensión profesional, de la articulación social y la formación integral, que son las referencias de los planes de estudios actuales, como en las acciones que emprende en el salón de clase. Se trata de que los profesores encarnen la finalidad educativa de la UIA ejerciendo la docencia como “hombres y mujeres capaces para los demás”.

Hay que insistir en que dar una formación humanista no se puede reducir a comunicar ciertas actitudes y conductas, sino requiere sobre todo una toma de conciencia clara de los motivos que fundamentan estas actitudes y conductas. Sería paradójico tener una institución que pretenda dar una formación humanista que no cuente con maestros verdaderamente humanistas y en la que no se plantee explícitamente la problemática del humanismo (Bazdrech, 1988: 19).

A su vez, la complejidad del contexto socioeconómico y cultural de México en los albores del siglo XXI hace cada vez más urgente la promoción de cambios que respondan a sus demandas de acuerdo con la justicia social. De ahí que la misma razón de ser de la Universidad Iberoamericana exija poner “particular empeño en la formación de un profesorado selecto y competente” (UIA, 1968), como

un medio para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, y esto se traduzca efectivamente en la posibilidad de incorporarse de manera productiva, solidaria y responsable a la sociedad contemporánea.

Los espacios de formación de profesores son un medio, un apoyo entre otros más, para que de un modo organizado los profesores puedan recuperar su práctica docente, reflexionar sobre ella y encontrar alternativas diversas para enriquecer su labor a la luz de nuevas perspectivas acordes tanto con el modelo educativo de la UIA como con las tendencias actuales de la educación superior.

La docencia como función sustantiva de la UIA pretende que a través de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares los alumnos desarrollen su capacidad crítica, autocrítica y de adaptación activa al cambio, realicen un ejercicio profesional responsable y competente y contribuyan a solucionar los problemas técnicos y sociales de los sectores o comunidades en los que se desempeñen.

De lo anteriormente dicho se desprenden las siguientes líneas de formación:

Líneas de formación:

1. Acercamiento al modelo educativo de la UIA:
 - Humanismo integral de inspiración cristiana.
 - Diversos enfoques pedagógicos de acuerdo con el modelo educativo UIA, atendiendo lo que se refiere al apoyo al Programa de Reflexión Universitaria. Aspectos y metodologías acordes con las exigencias curriculares.

- Perfil ideal del profesor en términos de competencias: formación en competencias genéricas.
2. Manejo pedagógico-didáctico del aprendizaje:
- Planeación de cursos.
 - Proceso de enseñanza-aprendizaje:
 - Estilos de aprendizaje.
 - Interacción grupal.
 - Aprendizaje colaborativo.
 - Actividades de aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.
 - Evaluación del aprendizaje.
 - Uso educativo de la tecnología.
 - Grupos heterogéneos: estudiantes de diferentes carreras y/o diferentes semestres (servicio departamental, materias del área de reflexión universitaria y talleres de servicio social).
 - Diferencias pedagógico-didácticas entre asignaturas teóricas —cursos y seminarios— y asignaturas que se

orientan a la práctica —talleres y laboratorios.

- Asignaturas con características especiales: prácticas profesionales, internados y materias del área “de Síntesis y Evaluación” de cada programa curricular.
- Introducción pedagógica al desarrollo de las competencias en la elaboración de las guías de estudio y del plan de desarrollo de clase.

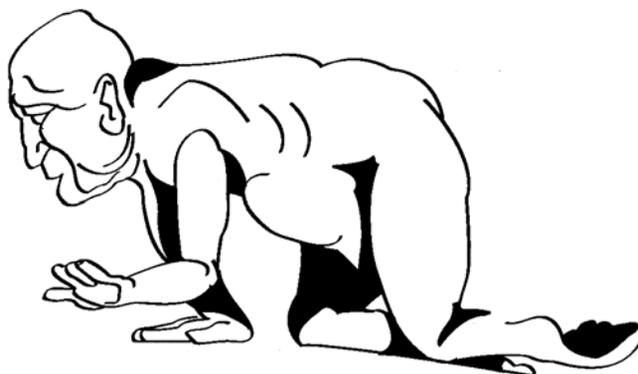
Tras la realización de un inventario de recursos (que parecía necesario dada la rica historia de esfuerzos de formación de académicos en la UIA Ciudad de México) y como estrategia propia de una reorganización casi total del equipo de trabajo, los servicios de formación de académicos han sido asumidos en la UIA Ciudad de México como un reto por crear la demanda, es decir, como un servicio que responde a una necesidad sentida, ya sea por los coordinadores de los programas o

directamente por los académicos frente a su propio reto educativo.

El cambio de enfoque ha arrojado resultados alentadores e incluso un tanto sorprendentes: la demanda ha surgido, y crecido, al grado de rebasar ya la capacidad de atención de la Dirección de Servicios para la Formación Integral en su conjunto. Los profesores ven una respuesta directa a sus inquietudes concretas y la Universidad Iberoamericana no ha perdido ocasión para ofrecer el servicio en el marco de su modelo educativo.

REFERENCIAS

- Bazdresch, J. *¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad?* México: UIA, 1988 (Cuadernos de Reflexión Universitaria, 14).
- Consejo Universitario de la Universidad Iberoamericana, *Ideario de la Universidad Iberoamericana*. Julio de 1968.
- Melloni, J. *Itinerario hacia una vida en Dios*. Núm. 30, EIDES, 2001, Barcelona.



Nuestros próximos números:

Número 47. Primavera 2006

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

Algunos tópicos en torno a los cuales pueden girar las colaboraciones:

- Diversidad cultural en educación
- Educación intercultural
- Diferencias de género
- Diversidad lingüística
- Necesidades educativas especiales
- Estilos de aprendizaje diferentes
- Integración o segregación cultural
- Rezago educativo en grupos culturales minoritarios
- El profesorado frente a la diversidad cultural
- Migración y sistemas educativos
- Identidad cultural en educación
- Estrategias de intervención frente a la diversidad
- Educación no formal e informal en la diversidad
- Reequilibrio de poder a través de la educación
- Diversificación del currículum
- Discriminación en los sistemas educativos
- Educación compensatoria y remedial
- Comunidades inclusivas

Número 48. Otoño 2006

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Algunos tópicos en torno a los cuales pueden girar las colaboraciones:

- Las competencias en las teorías de sistemas
- Enfoques educativos complejos
- Currículo por competencias
- Aprendizaje a lo largo de la vida
- Las competencias en la sociedad del conocimiento
- Competencias profesionales
- Perfiles, funciones y tareas profesionales
- Tipologías competenciales
- Desarrollo, adquisición o construcción de competencias
- Contextualización de los aprendizajes
- Más allá de la información
- Integralidad del desempeño
- Conceptos, procedimientos y actitudes
- Docencia estratégica
- Aprendizaje basado en problemas
- Evaluación de competencias
- Competencias docentes para la formación por competencias

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: didac@uia.mx.
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 12 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 120 y 160 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
10. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.
11. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 12 y 13 de este documento.
12. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:

Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 2001: 128-146)

Domínguez ha desarrollado este argumento (2001: 128-146)

Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 2001: 128-146; Marsh, 1999: 41-77)

El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz-Barriga (2002a: 87-112)

Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 1999: 21-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 195-213)

“(…) estos elementos no podrían estar disociados” (Morin, 2004: 84)

13. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de «Referencias». No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:

Libros:

Autor. *Título (itálicas)*. Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.

Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1966.

Hasta tres autores:

Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y Aurora Leal. (...)

Más de tres autores:

Quirk, Randolph *et al.* (...)

Autores corporativos y documentos oficiales:

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *50 años a favor de la infancia*. México: UNICEF, 1996.

Capítulo o parte de libro:

Autor. “Título del capítulo” (entrecomillado). *Título del libro (itálicas)*. Autor del li-

bro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas.

Bazdresch Parada, Juan E. “La integración afectiva”. *Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre*. Coords. Ignacio Hernández-Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 1996: 95-98.

Artículos:

Autor. “Título del artículo” (entrecomillado). *Nombre de la revista (itálicas)* volumen y/o número en arábigos (año): páginas.

Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. “Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente”. *Educación y Ciencia* 4. 9 (2001): 78-84.

Página web:

Autor. “Título del artículo” (entrecomillado). *Nombre del sitio (itálicas)*. Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.

Burín, Mabel. “Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables”. *Psico-Mundo*. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <<http://www.psiconet.com/foros/genero>> .

Otras fuentes:

Consultar el *MLA Handbook for Writers of Research Papers*, 6ª edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

