



01087
3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LO REAL, LO DESEABLE Y LO POSIBLE EN LA
FORMACIÓN DE PROFESORES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A
FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDITH CHEIKHAYBAR Y KURI



DIVISION DE
DIRECTOR DE TESIS

DR. JESÚS AGUIRRE CÁRDENAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D. F. OCTUBRE DE 2002.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Los últimos treinta y un años de mi vida profesional han estado dedicados a la Universidad Nacional Autónoma de México y es por esto que, en primer lugar, la presente tesis quiere ser expresión de reconocimiento a nuestra institución.

Como formadora de estudiantes quiero agradecer a la Facultad de Filosofía y Letras, a todos los profesores/as y a los estudiantes del Colegio de Pedagogía, quienes han compartido conmigo un continuo y enriquecedor proceso de enseñar y de aprender.

Como formadora de docentes quiero mencionar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, agradeciendo a los colegas y amigos, a los profesores/as que ahí se formaron a través de cursos, seminarios e investigaciones, así como a su personal administrativo, por toda la riqueza vivida.

Al Centro de Estudios Sobre la Universidad, particularmente a su director, el doctor Ángel Díaz Barriga, y a Lourdes Chehaibar, así como a los compañeros y amigos con quienes hoy comparto este espacio de investigación.

Especial mención quiero hacer de mis becarios: Martín, Blanca, Juanita, Gabriela, Mónica, Judith, Angélica y Nadia, estudiantes atentos y colaboradores, que en la cotidianidad han sabido aprender, colaborar, responsabilizarse y crecer.

A los miembros del sínodo, los doctores Jesús Aguirre Cárdenas, Rocío Amador Bautista, Leticia Barba Martín, Concepción Barrón Tirado, Frida Díaz Barriga Arceo, Roberto Pérez Benítez y la maestra Martha Corenstein Zaslav, por su comprometida y rigurosa lectura de este trabajo.

A las personas que han acompañado mi vida, que representan lo más cercano y lo más querido. A la cálida memoria de mis padres, José y María, y de mis hermanos Jorge, Munir, Víctor y Guadalupe. A la solidaria compañía y el cariño de mis hermanos Alice, Michel y Salua. A la fraternidad de mis cuñadas Isabel, Rebeca y Margarita. A la vitalidad de todos mis sobrinos. A la fidelidad de Socorro.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	V
CAPÍTULO I. POLÍTICAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS EN EL CONTEXTO DE LA UNAM, EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR.	1
CAPÍTULO II. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN.	
PRESENTACIÓN	20
CORRIENTES TEÓRICAS QUE HAN CARACTERIZADO LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN MÉXICO	21
PERSPECTIVA ACADÉMICA	21
Enfoque enciclopédico.	21
Enfoque comprensivo.	22
PERSPECTIVA TÉCNICA	24
PERSPECTIVA PRÁCTICA	26
Enfoque reflexivo sobre la práctica.	39
Pichón Rivièrre y el surgimiento de los grupos operativos en México.	40
Aprendizaje grupal.	43
PERSPECTIVA DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL	59
Enfoque de crítica y reconstrucción social.	59
Enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión.	63

AUTORES CONTEMPORÁNEOS QUE NOS DAN UNA NUEVA VISIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

67

CAPITULO III. FACTORES QUE POSIBILITAN U OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE; PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, ANTE LA CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE GRUPAL.

CONTEXTUALIZACIÓN:

LA MASIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LOS DOCENTES 80

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO 85

ESTRATEGIA METODOLÓGICA 86

CARACTERIZACIÓN 88

INTERPRETACIÓN POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL CUESTINARIO: FACTORES QUE POSIBILITAN U OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE GRUPAL PERSPECTIVAS DE ALUMNOS/AS Y PROFESORES/AS. 90

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS SOBRE EL MANEJO Y DETECCIÓN DE LOS PROCESOS GRUPALES Y CONCEPTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE TIENEN LOS PROFESORES/AS.

4.1 LA FORMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA QUE TIENEN LOS PROFESORES/AS SOBRE EL MANEJO Y DETECCIÓN DE LOS PROCESOS GRUPALES.

PRESENTACIÓN 116

ESTRATEGIA METODOLÓGICA 117

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA 117

INTERPRETACIÓN POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO: ANÁLISIS Y DETECCIÓN DE LOS PROCESOS GRUPALES 119

4.2. LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES/AS SOBRE SU FORMACIÓN Y SOBRE SU PRÁCTICA.

PRESENTACIÓN	147
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	148
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.	149
PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	151
ENTREVISTAS A INFORMANTES CALIFICADOS	171

CAPITULO V: LO REAL, LO DESEABLE Y LO POSIBLE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, PARA ENFRENTAR LOS RETOS DEL FUTURO.

5.1 REPERCUSIONES DEL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIZACIÓN EN LAS ESFERAS ECONÓMICA, POLÍTICA Y SOCIAL EN AMÉRICA LATINA POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES, SU INTERPRETACIÓN Y TRASCENDENCIA EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES/AS EN MÉXICO.

MARCO CONTEXTUAL EN EL QUE SE PRESENTA LA GLOBALIZACIÓN EN MÉXICO.	175
POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES SU INTERPRETACIÓN Y REPERCUSIÓN EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.	182
ACCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE SE HAN LLEVADO A CABO EN MÉXICO, A PARTIR DE LAS POLÍTICAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES	195

52 LO REAL, LO DESEABLE Y LO POSIBLE EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES/AS

LA TRANSICIÓN HACIA UNA 'NUEVA ALTERNATIVA' EN EDUCACIÓN	200
LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR A PARTIR DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006	203
EQUIDAD	204
PERTINENCIA	208
CALIDAD	211
CONCLUSIONES	216
BIBLIOGRAFÍA	226
ANEXOS	236

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo primordial recuperar la experiencia de treinta y un años de trabajo como formadora de docentes en el nivel medio superior y superior y abordar el planteamiento del problema desde la contextualización de la realidad educativa en México y la formación del profesorado.

A partir del estudio de la realidad del país, de las políticas y acciones educativas emprendidas por los diferentes gobiernos, se hizo necesario analizar las características de la formación del profesorado de educación media superior y superior de 1964 al 2002. Investigar lo real, lo deseable y lo posible de la educación en México para visualizar el futuro de la formación de profesores/as, nos permitirá reflexionar, organizar, crear y recrear el conocimiento, así como promover políticas educativas, acciones y situaciones que integren la educación, con una formación académica, social, científica, humanista y tecnológica, para así enfrentar los retos del futuro.

La situación contextual y actual de la docencia, hizo necesario en esta investigación aplicar la metodología cualitativa; ya que este paradigma de investigación permite elaborar la descripción e interpretación del fenómeno educativo, a partir de la observación, el análisis de la interacción y la construcción de los significados que surgen en la práctica docente, permitiendo al investigador/a comprender el sentir y el actuar divergente de los profesores/as de acuerdo a sus propias vivencias, determinadas por su contexto.

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustenta esta investigación, sobre la formación docente, parten del análisis de los planteamientos elaborados por diversos autores, quienes desde diferentes paradigmas recogen elementos teórico-prácticos esenciales para concebir la formación desde una perspectiva crítica.

En el primer capítulo titulado: Políticas nacionales sobre la formación de profesores en el contexto de la UNAM, educación media superior y superior, se describen y analizan las políticas nacionales sobre la formación de profesores de nivel medio superior y superior implementadas de 1964 al 2000. Este análisis parte de una perspectiva histórica en la que resaltan las condiciones políticas, económicas, sociales, y administrativas en nuestro país, cuyas implicaciones han impactado el

ámbito educativo, y que posibilitan visualizar las distintas tendencias que ha adoptado la educación media superior y superior, y la formación de profesores/as en México. Así, se describen las condiciones prevalecientes en las Instituciones de Educación Superior (IES), a partir del papel que ha asumido el Estado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la generación e instrumentación de políticas educativas, y las acciones que han emprendido las IES a partir de dichas políticas.

Lo anterior, nos ha permitido conocer los criterios, las estrategias, los resultados y al mismo tiempo visualizar las tendencias que han caracterizado los programas para la formación de profesores/as a nivel nacional. Cabe resaltar, que los últimos esfuerzos del gobierno federal para elevar la calidad de la educación media superior y superior, contempla a la formación y la actualización de profesores/as como uno de los ejes de mayor relevancia para lograr dicha calidad, centrando su atención en incrementar el nivel académico de éstos y vincularlos con la investigación. En el capítulo quinto se retomará este análisis y se abordarán las acciones del actual gobierno (Vicente Fox 2001-2006), con la finalidad de visualizar el futuro de la formación de profesores/as.

En el segundo capítulo se presentan los *Elementos teórico-metodológicos que sustentan la investigación*, a partir de la propuesta elaborada por Ángel Pérez Gómez, lo cual nos permite ubicar las tendencias que perfilan la formación de profesores/as en la actualidad. Así, se ubica la formación de éstos en las cuatro diferentes perspectivas: **académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**. Al presentar la perspectiva **académica**, se hace referencia a ésta reconstruyendo planteamientos de A Pérez Gómez, ya que la realidad que nos circunda proporciona los elementos que la ratifican. En la perspectiva **técnica** se retoman principalmente las propuestas elaboradas por los siguientes autores : Kurt Lewin, Elton Mayo, Moreno, Ned A. Flanders, y B. Bloom. Con respecto a la perspectiva **práctica** se estudian los fundamentos de Enrique Pichón Riviere, José Bleger, Armando Bauleo, Rodolfo Bohoslavski, Carlos Zarzar, Rafael Santoyo, entre otros. Dentro de esta perspectiva se ubica el enfoque reflexivo sobre la práctica cuyos autores abordados son: Bernard Honoré, Gilles Ferry y Donald Schön principalmente. Al hablar de la perspectiva de **reflexión en la práctica para la reconstrucción social** se trabaja con elementos que han aportado: Ángel Pérez Gómez, José Gimeno Sacristán, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Daniel Liston, Kenneth Zeichner, Paulo Freire, Hugo Zemelman,

Jürgen Habermas, y Shirley Grundy. Esta última perspectiva reconoce la importancia del contexto y concibe al profesor/a como un profesional autónomo y activo que reflexiona sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen en su práctica cotidiana, la cual enfatiza valores singulares y concretos dentro del proceso de formación. Se pretende que además de la habilitación de las características descritas anteriormente, el profesor/a adquiera otras, en la medida en que se comprometa como investigador/a de su propia práctica en el aula. Un elemento esencial de esta perspectiva, es la concepción de la relación sujeto-sujeto, ya que ésta favorece el desarrollo de acciones que les permiten a los sujetos transformarse y transformar la realidad a través del ser dialógico para lograr la emancipación.

En el tercer capítulo se analizan los *Factores que posibilitan u obstaculizan el aprendizaje; a partir, de las perspectivas de alumnos/as y profesores/as de educación media superior y superior, ante la concepción de aprendizaje grupal*. Así, se analizan: la dinámica institucional en la que se presenta el proceso, la concepción de aprendizaje grupal, el grupo de aprendizaje, la dinámica del grupo, los miedos básicos, las estereotipias, el papel del profesor/a, el papel del alumno/a, los vínculos, la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las técnicas de aprendizaje y los contenidos del mismo.

A partir de la concepción de aprendizaje grupal y las categorías correspondientes se elaboraron los instrumentos, que fueron aplicados a estudiantes y profesores/as, con la finalidad de conocer cómo se presenta el proceso de aprendizaje en grupos numerosos, los factores que lo favorecen u obstaculizan y la detección de hechos y situaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos empleados en este capítulo fueron: Cuestionarios con preguntas abiertas aplicado a docentes y estudiantes, observaciones de hechos y situaciones, y entrevistas a profesores/as y estudiantes, así como la constante observación, la cual se realizó con una guía de registro que se elaboró en función de los referentes teóricos que se manejan en la investigación, con la finalidad de detectar hechos y situaciones significativas a lo largo del proceso de aprendizaje. Cabe resaltar que como en toda observación guiada, se detectaron aspectos que no contemplaba la guía y se interpretaron en función del objetivo establecido.

El capítulo cuarto denominado *Análisis sobre el manejo y detección de los procesos grupales y conceptos de formación docente que tienen los profesores/as*, está integrado por dos apartados:

En el apartado 4.1 *La formación teórica y metodológica que tienen los profesores/as sobre el manejo y detección de los procesos grupales*, se analiza la concepción de docencia, la reflexión sobre su práctica docente, la observación de aspectos: individuales, sociales, afectivos y académicos; aspectos teórico-prácticos del aprendizaje grupal, vínculos, roles, problematización del quehacer docente con relación a sí mismo y a los estudiantes. A partir de la concepción de aprendizaje grupal y las categorías de análisis antes mencionadas, se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas, cuya finalidad; fue provocar la reflexión de los docentes sobre su práctica educativa y conocer los referentes teórico-metodológicos con los cuales se desempeñan en el aula. Como se verá posteriormente en dicho apartado, el cuestionario que se elaboró tiene como referente la encuesta obrera que Carlos Marx elaboró para hacer reflexionar a los obreros franceses.

El apartado 4.2 titulado: *La percepción que tienen los profesores/as sobre su formación y sobre su práctica*, tiene como finalidad analizar y caracterizar la formación docente de los profesores/as de nivel medio superior y superior en diferentes instituciones educativas del país y al mismo tiempo, detectar la dimensión formativa que han adquirido éstos a lo largo de su práctica docente e identificar las tendencias que predominan en ésta a partir de los referentes teóricos que sustenta la investigación.

Los profesores/as encuestados para el estudio de campo en este apartado pertenecen a las siguientes instituciones educativas: Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJOAX), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Nacional Autónoma de México en su Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS) (UNAM), Universidad Veracruzana-Xalapa (UV-X). La interpretación de las respuestas a los cuestionarios, las observaciones y las entrevistas a informantes calificados, nos permitieron conocer el concepto de formación docente que tienen los profesores/as, el tipo de formación didáctica que han adquirido, la reflexión que hacen de su práctica docente, la relevancia que tiene su formación docente, la vinculación profesional con su práctica docente, la valoración de su formación, los aspectos más relevantes que han contribuido a ésta, las expectativas que tienen los

profesores/as sobre la formación docente y la necesidad de conocer la realidad del entorno social y político en el que se desempeñan.

El capítulo quinto titulado *Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de los profesores/as de educación media superior y superior, para enfrentar los retos del futuro*, está dividido en dos apartados:

En el apartado 5.1 *Repercusiones del neoliberalismo y la globalización en las esferas económica, política y social en América Latina. Políticas educativas de los organismos internacionales, su interpretación y trascendencia en las políticas de formación de profesores/as en México*. Se presenta el análisis sobre las repercusiones del neoliberalismo, la globalización y la influencia que ejercen algunos Organismos Internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en las políticas sobre la formación docente en América Latina y particularmente en México. Se parte del análisis del contexto en que se originan tales propuestas, enmarcadas por el proceso de globalización. Así, se estudia la génesis, los principales planteamientos de la globalización, su integración en el ámbito internacional y nacional, y las implicaciones del mismo en el ámbito educativo nacional. Sobre este último aspecto se analizan los planteamientos elaborados por dichos organismos acerca de: la calidad, la eficiencia, la equidad, la pertinencia, el currículum, la evaluación, el financiamiento, la formación profesional, la formación docente y la expansión de la matrícula en la educación media superior y superior.

En el apartado 5.2 *Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de profesores/as*, se retoman algunos de los aspectos referentes a las políticas nacionales sobre formación de profesores/as en educación superior, se analizan las repercusiones del neoliberalismo y la globalización en el ámbito educativo y la influencia que ejercen algunos organismos internacionales en el mismo, lo que nos permitió reflexionar sobre la realidad educativa nacional, con la finalidad de recuperar elementos esenciales que posibilitaran el análisis del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y así visualizar lo deseable y lo posible en la formación de profesores/as para el presente y el futuro en México. Pensar el futuro requiere de la comprensión del pasado y del presente de la realidad educativa nacional, a través de un acercamiento progresivo y paulatino, alejado de la

confrontación y el cambio radical, que oriente las acciones presentes y el campo de la posibilidad del mañana, sin descartar la variedad de riesgos y oportunidades en determinadas condiciones futuras (Chehaybar, 1999).

CAPÍTULO I. POLÍTICAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS EN EL CONTEXTO DE LA UNAM, EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

La política de modernización en México, en particular de la educación superior, se ubicó en los últimos años de los sesentas, durante el sexenio del Presidente Díaz Ordaz (1964-1970); su proyecto modernizador se caracterizó por ser tecnocrático, con una tendencia de dominio a toda iniciativa relacionada con la planeación

Al final de la década de los sesentas y principios de los setentas, en México existió una crisis política que tuvo como antecedente importante el movimiento estudiantil del 68, esta situación marcó una política de desarrollo compartido bajo la rectoría del Estado, que buscó la recuperación de su legitimidad; bajo este marco se impulsó la Reforma Educativa con la cual se pretendía un acercamiento con las Instituciones de Educación Superior (IES) y se atendieron tanto las demandas del estudiantado como las de las propias IES. Esta dimensión reformista se desarrolló durante el mandato de Luis Echeverría (1970-1976) en el cual, el carácter tecnocrático quedó subordinado al carácter político, debido a la crisis antes mencionada; de esta manera, la reforma universitaria surgió como un arma política que buscó establecer el consenso ideológico entre los distintos grupos estudiantiles, pero cuando éstos demandaron cambios sustanciales al modelo de desarrollo y sus políticas modernizantes, el Estado respondió con planteamientos reformistas. Así, los elementos modernizantes buscaron un sistema nacional de educación superior a través de la unificación de créditos académicos, planes de estudio flexibles, equivalencias y proyectos de cooperación interinstitucional e intentaron vincular más a la universidad con la producción, crear nuevas estructuras universitarias: departamentalización, troncos comunes, créditos académicos y modalidades extraescolares, se pretendió por medio de un Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Conocimientos la modernización académica, en tanto que en los elementos reformistas se dio una apertura de la universidad a los sectores demandantes, se benefició principalmente a las capas medias de la población urbana, se habló del respeto a la autonomía universitaria por parte del Estado como requisito para el desarrollo académico-universitario, se buscó vincular la reforma universitaria con la reforma global propuesta por el Estado, se dio tratamiento preferencial por parte del gobierno a las universidades, fundamentalmente a través del aumento sin precedentes del financiamiento

universitario Este acercamiento planteó discursivamente el diálogo, la participación y el consenso (Mendoza, 1981).

Cabe señalar que las medidas modernizantes se llevaron a cabo parcialmente, debido a las presiones de los distintos sectores de las IES, que exigieron mayor participación en el rumbo que debería de tomar la educación superior en México. En este mismo periodo es claro el incremento de la oferta educativa en las IES públicas, sobre todo de institutos tecnológicos, proporcionalmente aumentó el número de universidades públicas con respecto a las privadas. En 1970 existían 125 instituciones de educación superior, de las cuales 77 eran públicas y 48 privadas (ANUIES,1971). En la educación superior pública, predominaron las carreras de las áreas agropecuarias y salud, se ofertaron además, diversas opciones en ingenierías y posteriormente comenzaron a tener auge las carreras del área de ciencias sociales-administrativas. A nivel Licenciatura, las proporciones eran las siguientes: Ciencias agropecuarias 3.5%, Ciencias naturales y exactas 2.9%, Ciencias de la salud 18.6%, Educación y humanidades 2.9%, Ciencias sociales y administrativas 40.6%, ingeniería y tecnología 31.5% (Pallán, 1995: 56)

En este periodo el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) que se asignó a la educación superior, fue de 1.76% en 1970, hasta llegar a su máxima asignación en 1977 con 3.24% (INEGI,1989); lo cual propició un gran crecimiento de las IES dado que el subsidio en este nivel fue 60 veces mayor que en períodos anteriores; la población aumentó un 250% en alumnos y maestros. El financiamiento que se destinó a las universidades estatales, lo aportó el Estado; para las instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y los Institutos Tecnológicos, la Federación les asignó casi la totalidad de sus recursos; estas instituciones atendieron el 36% de la matrícula estudiantil a nivel nacional. El presupuesto federal asignado a las universidades, se concentró en la zona metropolitana de la Ciudad de México, es decir, que del total del presupuesto, el 60% se destinó a las instituciones de esta área

En relación a las políticas y procedimientos sobre la asignación de recursos a las universidades estatales, uno de los criterios tomado para esta asignación, durante los años setentas y primera mitad de los ochentas, fue el número de los estudiantes inscritos reportado anualmente por los rectores de cada una de las instituciones; en 1985 el gobierno determinó un nuevo criterio para

otorgar los recursos públicos, éste consistió en considerar la cifra del personal académico contratado por institución.

Las disposiciones legales en materia de distribución del presupuesto, establecieron que los recursos federales fueran entregados a través de los gobiernos de los Estados y no directamente a las universidades estatales, por consiguiente, estas universidades realizaron múltiples gestiones con funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la Ciudad de México, lo cual ocasionó mayores gastos y pérdida de tiempo. Aunado a la indefinición del monto total del subsidio a las universidades estatales, se dieron retrasos en su asignación, recorte de presupuesto anteriormente acordado y diversas formas de presión para la toma de decisiones sobre la distribución del financiamiento, lo cual provocó que las universidades se encontraran en una situación económica desfavorable.

En este sexenio, las decisiones, se conformaron más bien por una voluntad política que por un proceso de planeación. Llarena de Thierry nos dice que las políticas que destacaron fueron:

la atención a la demanda social, el incremento de los subsidios a las instituciones educativas¹, dejar en manos de las universidades la reforma educativa, impulsar nuevas formas de organización universitaria y manifestar pública y reiteradamente el respeto a la autonomía [...] fortalecer a la ANUIES como organismo articulador entre el Estado y las instituciones de educación superior (1993: 53-84).

Es en el período de Luis Echeverría, cuando la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) presenta el *Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior (DPES-1970)*, que fue elaborado a partir de los objetivos universitarios de cada institución y planteó medidas para enfrentar los problemas identificados. Entre las medidas que en aquel entonces se tomaron, están dos que nos interesan particularmente: 1. El establecimiento de centros de didáctica en las universidades y 2. La elaboración de un Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP-1970), en el marco de las *Declaraciones de Villahermosa* (1970), el cual se implementó hasta 1972. Sus objetivos: formar nuevos profesores, mejorar en lo pedagógico y en lo disciplinario

¹ El secretario de la SEP, en esa época, Víctor Bravo Ahuja, informó dentro de la reunión que dio a conocer los Acuerdos de Toluca, que el presidente de la República, Luis Echeverría, resolvió otorgar un incremento del cien por ciento en el presupuesto de subsidios a los institutos y universidades. Representó una inversión total de 231 millones de pesos (cuando el dólar se cotizaba a \$ 12.50).

a los que estaban en ejercicio. Además, se planteó, proporcionar materiales y publicaciones para apoyar la práctica docente. Dos años antes de que el (PNFP) se pusiese en práctica, en las *Declaraciones de Villahermosa (ANUIES)*, se habla de la reforma educativa a los niveles superiores, ésta inicia una nueva expectativa en ambos niveles: bachillerato y licenciatura. En el proyecto educativo se contemplaba un nuevo bachillerato en continuidad con la licenciatura. Posteriormente por nuevas decisiones políticas en 1973, el proyecto tal como fue concebido se trunca, y se da otra propuesta para la licenciatura. En dichas declaraciones el nuevo proyecto educativo vislumbró la necesidad de modernizar el nivel en general para proporcionar a los jóvenes estudiantes una alternativa socioeconómica a futuro. Garantizó, el entonces rector Dr. Pablo González Casanova, que los profesionistas desplazarían cada vez más, a los empleados de oficio. Para ello, la UNAM implementó metodologías educativas que propiciasen el desarrollo de un sujeto social de alta calidad moral, intelectual y profesional, un sujeto, que conforme al desarrollo económico esperado, *aprendiera a aprender*, mediante el conocimiento de la investigación por el método científico; *aprendiera a ser* un hombre social por medio del materialismo histórico y *aprendiera a hacer* con el trabajo técnico. Se incluyeron en el bachillerato las salidas laterales, se necesitó, por consiguiente, una metodología educativa; una didáctica que apoyara el proyecto. Los centros de didáctica se constituyeron como el lugar idóneo para generarla. Es así como la formación de profesores adopta los propósitos educativos planteados en las Declaraciones de Villahermosa, y éstos pasan a formar parte del contenido de los cursos pedagógicos. A mediados del sexenio, las acciones del PNFP, inscrito dentro de la ANUIES, continuaron dirigidas a formar profesores para el nuevo bachillerato, y a los que ya ejercían, se pretendió actualizarlos en el conocimiento disciplinario y pedagógico².

A lo largo de este sexenio, la ANUIES realizó una reunión por año, de tal manera que podemos identificar, en ésta, más políticas normativas para la educación superior. Entre las reuniones están: las *Declaraciones de Tepic*, 1972. En ellas se definió a las IES, como instituciones creadas por la sociedad para formar al personal que ésta requiere y lograr un desenvolvimiento integral; para conservar, mejorar y transmitir el conocimiento que el hombre tiene de sí mismo y del medio que lo rodea y preservar, acrecentar y difundir el legado cultural. En estas declaraciones se definen las tres

² Rocío Llanera de Thierry habla acerca de impacto que tuvo el PNFP en los primeros años de su vigencia (1972,1973,1974): “se realizaron 602 cursos y seminarios para profesores de física, química, biología, matemáticas, ciencias sociales y humanidades, ingeniería, agricultura, ciencias de la salud, didáctica, tecnología educativa e idiomas. En total asistieron a estos cursos 16,324 profesores que representaban aproximadamente el 65% del total de la plantan de profesores de educación superior en ese tiempo, aunque no debe perderse de vista que un profesor podía asistir a más de un curso” (1993: 65)

funciones básicas de las universidades: docencia, investigación y difusión de la cultura. En otra ocasión, en las *Declaraciones de Querétaro* (1974), a las medidas que propusiera el DPES (1970), se agregó la necesidad de aplicar la tecnología educativa a los programas de formación de profesores.

La corriente de Tecnología Educativa en la formación de profesores, tuvo su mayor auge a principios de los años setenta, y la ANUIES en 1974 la propone como la corriente teórico-metodológica básica para la formación de los profesores en el nivel superior. Las características de esta tendencia fueron: otorgar a la enseñanza el *status* y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada; el profesor dentro de esta corriente, es un técnico que domina las aplicaciones de conocimiento científico producido por otros y convertidas en reglas de actuación. Con base en esta corriente se desarrollaron en las IES del país, cursos de microenseñanza, planeación de la enseñanza por objetivos (taxonomía), uso de medios audiovisuales, técnicas grupales, entre otros, dicha corriente sistematizó la docencia en el nivel superior y prevaleció durante una década en la mayoría de las IES y en la práctica de los profesores.

Es importante señalar la creación de centros de didáctica, como parte de las políticas de formación de la época en las diversas IES del país, estos centros tuvieron como modelo para su estructura y funcionamiento al Centro de Didáctica (CD) (1969) de la UNAM, el cual tenía como una de sus políticas principales, formar a los profesores como multiplicadores; éstos a su vez en sus instituciones o dependencias formarían al personal docente, para que éste desarrollara los programas de formación de profesores que ellos habían cursado. En 1977 se fusionaron el CD y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), y se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el cual en sus inicios elaboró y desarrolló entre otros, tres programas de formación de profesores de nivel medio superior y superior: "Actualización", "Formación para el ejercicio de la docencia" y "Formación de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa". Estos programas fueron ampliamente difundidos y acogidos con interés y entusiasmo por un gran número de instituciones a nivel nacional.

A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta se presentó una expansión de la educación superior, la que amplió su cobertura, e intentó satisfacer la demanda en todo el país al

crear universidades y tecnológicos en la mayoría de los Estados, para desconcentrar la oferta educativa del nivel superior; la cual estaba encaminada a formar profesionistas para el sector público y social, principalmente. Se dio inicio a un proceso de descentralización educativa, fueron creados nuevos *campus* e instituciones, como la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y algunas universidades estatales. Se promovió la educación superior y con ella los principios de apertura democrática, se hizo énfasis en la figura del profesor/a, que fue considerado como el factor primordial de la educación. A lo largo de este proceso, se dieron tres formas de innovación curricular que comenzaron a funcionar en algunas instituciones, éstas fueron: el tronco común, o estudios generales en un área determinada anterior a la elección de carrera, con la opción de continuar cualquiera de las correspondientes al área; los estudios interdisciplinarios, es decir el estudio de una especialidad determinada, complementándose con conocimientos de otras; y la reducción en la duración de los estudios. En estas innovaciones, se destaca la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X) que inició sus actividades en 1974, e integró las tres formas de innovación curricular, lo cual constituyó su sistema modular (Rangel, 1979). Otras instituciones que participaron en el cambio curricular, fueron las ENEP's, las cuales organizaron sus currícula con el sistema modular y departamental, apoyados en las teorías sociológica interpretativa y crítica. Por otra parte, desde 1971 el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) rompió con la tendencia del currículum por asignaturas, para pasar al de áreas, en el que participaron las corrientes teóricas de la educación nueva, el cognoscitivismo y el materialismo dialéctico.

Es importante mencionar que en este período surgieron distintas modalidades en cuanto a la educación, como son el sistema de educación abierta, educación para adultos, licenciatura para maestros normalistas, el sistema de enseñanza abierta en el Colegio de Bachilleres (CB), educación a distancia, educación continua, preparatoria abierta y preparatoria popular.

Durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982) se impulsó fuertemente el control centralizado de las IES mediante la legislación y reglamentación de su funcionamiento. Este proceso se llevó a cabo a través de la SEP y de la ANUIES, instancias donde se definían e instrumentaban las directrices estatales. Para ello se crearon: el Plan Nacional de Educación Superior (PNES) y el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior

(SINPPES), los cuales pretendieron hacer operantes las propuestas de planeación, es decir, pasar al terreno de la acción y trascender la sola propuesta de proyecto a programa, de propósito a ejecución, para lo cual fue necesario establecer mecanismos específicos y coordinar los distintos elementos que intervienen en la planeación y enfatizar los aspectos técnicos para su instrumentación. Con el propósito de introducir la evaluación institucional, hasta entonces propiamente inexistente, ya que ésta se basó únicamente en acciones aisladas; en 1969 se consideró que el autoestudio era el procedimiento más conveniente, por tratarse de un trabajo realizado en forma interna por los miembros de la institución. Este procedimiento se caracterizó por tratar de integrar las actividades que anteriormente se habían desarrollado de manera aislada, tomar decisiones en cuanto a los resultados del autoestudio, en el que intervenía personal externo, lo cual le competía solamente a las autoridades de las propias instituciones, diagnosticar las deficiencias y los problemas que afectaron a las universidades e institutos, para posteriormente programar cambios de una manera racional dentro de un marco de planeación de modificaciones a la situación institucional (Fernández, 1991). La promoción de este procedimiento estuvo a cargo de la ANUIES, quien realizó encuestas para una evaluación externa en nueve universidades. Este estudio de evaluación no tuvo éxito, sin embargo fue el único que se efectuó con rigor metodológico, el cual permitió identificar los principales problemas de la educación superior en el país (Fernández, 1991).

Por otra parte, se desarrolló una fuerte corriente sobre Grupos Operativos, que intentaba formar a los profesores/as para el desarrollo de su docencia, ésta se introdujo en algunas IES y Centros de Formación, dentro de sus programas sobre formación de profesores/as, dicha corriente que se fundamenta en el psicoanálisis y el materialismo dialéctico, al principio tuvo un gran impacto en los profesores, más tarde los formadores de docentes, se dieron cuenta que esta corriente no respondía a la realidad que enfrentaban los profesores/as, posteriormente se retomaron los planteamientos de la misma y en base a esta experiencia, se desarrolló el Aprendizaje Grupal³ en el cual, cada participante asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y el proceso de aprendizaje del grupo. Estas tendencias las podemos ubicar en un enfoque reflexivo sobre la práctica, ya que pretendían superar la relación lineal y mecánica del proceso de aprendizaje a partir de reconocer la necesidad de analizar el quehacer docente y al profesor/a frente a ese quehacer.

³ Ver Chehaybar y Kuri, Edith (2000) *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.

En la década de los ochentas, surgió en el CISE y en algunas otras IES, la investigación-acción, como una nueva estrategia de formación de profesores/as. Esta experiencia se constituyó en una propuesta didáctica. La investigación-acción de este tipo, se caracterizó, por la utilización de técnicas que pretendían llevar a cabo cambios en las prácticas educativas (Chehaybar *et al*, 1996) Se llevó a cabo bajo las estrategias de seminarios, cursos, talleres, presentación de experiencias, etc.

Por otra parte, destacó la participación del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, (IPN), en la formación de investigadores educativos dentro del paradigma etnográfico de corte interpretativo, que impulsó a la investigación de la docencia en el nivel básico y rural.

A finales del sexenio de José López Portillo, la voluntad política del sexenio anterior, se tradujo, en la presentación del Plan Global de Desarrollo (1980-1982): significó un fuerte procedimiento de planeación para el desarrollo socioeconómico del país hacia el impulso de un crecimiento acelerado, con el fin de acortar distancias entre los países desarrollados. La educación continuaría siendo principal factor de desarrollo. Para ello, se invitó a la ANUIES a participar con aportaciones e incluirlas en el Plan Nacional de Educación, ligado al global, propuesto por el presidente para el último trienio 1980-1982. Se creó, así, el Plan Nacional de la Educación Superior (PNES, 1981-1991), éste basa sus estrategias en los objetivos del Plan Global de Desarrollo (PGD), que fueron: a) asegurar la educación básica universal de diez grados a toda la población, b) vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios, social y nacionalmente necesarios, c) elevar la calidad de la educación, d) mejorar el nivel cultural del país y e) aumentar la eficiencia del sistema educativo. Las metas del PGD se apoyaron en argumentos sobre el elevado índice de crecimiento económico y del *boom* petrolero. Con esos supuestos, después de diagnosticar que la sociedad requería de más técnicos, se reorientó la demanda del bachillerato y se le dirigió a las opciones terminales. Por esta razón, los aspirantes a los niveles superiores se canalizaron, hacia diferentes estrategias del subsistema tecnológico: IPN, Tecnológicos Regionales, Agropecuarios y Ciencias Pesqueras.

En el diagnóstico del referido PNES, en materia de formación de profesores, se expuso, “que los resultados habían sido insuficientes para satisfacer las metas, por la baja calidad de los programas ofrecidos y el poco interés de los profesores por cursarlos” (Llarena de Thierry, 1993: 68), además de las medidas tomadas en la definición y aplicación de criterios de calidad para la contratación y promoción del personal académico. Así, se continuó con la formación y actualización de los profesores, ofreciendo una propuesta equilibrada entre lo pedagógico y lo disciplinario y se optó, por la expansión de los estudios de posgrado.

A partir del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), en 1982, Fausto Gutiérrez, nos dice: hay en el país una de las más severas crisis económicas.

La fuga de capitales, la magnitud de la deuda externa y los efectos de la reducción en la captación de divisas por la baja de precio en el mercado internacional del petróleo provocaron un giro de 180 grados en las expectativas de la nación; de un país que tenía que prepararse para administrar la abundancia, se pasó de un día a otro a administrar la pobreza (1993: 89)

En ese sexenio, se publicó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) (1983-1988) que presentó una planeación democrática: se pensó en la participación ciudadana, en éste se inscribió el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988). En lo referente a la educación superior, señaló la necesidad de: elevar su calidad, racionalizar el uso de recursos y ampliar el acceso, así como, vincular la educación y la investigación con los requerimientos nacionales. En 1983, el presidente se comprometió a apoyar programas concretos presentados por las IES, previa una aprobación y evaluación basada en reportes técnicos y económicos. En ese año, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES)⁴ presenta el Programa Nacional de la Educación Superior (PRONAES 1984-1985), con carácter complementario, es decir, de apoyo suplementario al presupuesto ordinario. Significó una instancia para otorgar recursos económicos adicionales a programas especiales, únicamente para las universidades públicas; dejó de lado al subsistema tecnológico. Aun cuando sustituyó al PNES, tuvo una vida efímera.

⁴ La CONPES se inscribe a la red de coordinación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), creado en 1978.

En el primer programa, de los once que agrupaba el PRONAES, el que correspondió a la formación de profesores, se propuso:

mejorar la calidad de la formación académica de los profesores en servicio, así como la de profesionales que se incorporen a la docencia; instrumentar un sistema de instancias, procedimientos y recursos especialmente destinados a formar y actualizar profesores, e iniciar un programa de cinco años que habría de incrementar en 6,500 el número de profesores de carrera con estudios superiores a los de licenciatura (Llarena de Thierry, 1993: 69).⁵

En ese mismo sexenio, tras la muerte de Reyes Heróles, la estrategia para aplicar los cambios educativos, fue cambiada, desapareció el PRONAES, y se diseñó una nueva propuesta para la elaboración del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES, 1986-1996). Resaltan dos partes en su estructura: la del diagnóstico y la de la estrategia nacional (esta última se divide en: antecedentes, diagnóstico y estrategia. También se reconoce que tiene carácter indicativo). En este programa, se señalan las acciones a corto (un año), mediano (cinco años) y largo plazo (diez años), tuvo como propósito fundamental mejorar la calidad de las IES, y su objetivo general fue: regular, equilibrar y complementar el desarrollo del sistema de educación superior para que responda con mayor eficacia a las necesidades de la sociedad mexicana.

En 1984 se generó el documento titulado "La Evaluación de la Educación Superior en México", en el que se definió la propuesta metodológica que llevó a cabo el Grupo Técnico del Sistema Nacional Para la Educación Superior (SINAPES). En 1988, como resultado del Proyecto de Evaluación del Sistema de Educación Superior, propuesto en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), se llevó a cabo una experiencia piloto de evaluación en tres instituciones, para analizar la calidad y el impacto social de las instituciones de educación superior con miras a generar marcos conceptuales e instrumentales de evaluación (Fernández, 1991). Más adelante, la crisis económica por la que atravesaba el país, generó una

⁵ La autora también nos advierte que el impacto que hubo, en la época anterior al PRONAES y durante el período del desarrollo de ese último, en materia de formación de profesores se aprecia: "En contraste con la década anterior, las directrices de formación y actualización se orientaron a la expansión de los estudios de posgrado de modo que el personal académico tuviera oportunidad de formarse dentro de ellos. Al respecto, se expandieron los programas de posgrado durante la década, de tal forma que mientras en 1980-81, había 19,403 estudiantes en 1989-90 ascendió esta cifra a 42,655. / Los programas de posgrado crecieron específicamente en educación, estuvieron orientados a formar personal de alta calificación en la docencia e investigación educativa, de modo que en 1980-81, 976 alumnos se inscribieron a estos programas, ascendiendo a 2,794, en 1989-90." p. 72

política contraccionista que repercutió directamente en las IES, lo cual disminuyó la matrícula de éstas.

La crisis económica, fue el eje de decisiones para las políticas a nivel superior. La docencia, por ende, se vio muy afectada tanto en el desarrollo de la práctica docente, como en el poder adquisitivo que representó su salario. El diagnóstico que arrojó el PROIDES en este aspecto, fue entre otros que: aún se privilegiaba la clase expositiva en detrimento de otros métodos con los que el estudiante podía asumir un papel más activo y responsable. La investigación, tuvo muy poca repercusión y escasa presencia en los programas y unidades académicas. Las condiciones para la preparación, actualización y profesionalización de la docencia en la educación superior, fueron precarias. En pocas palabras, se puso acento en el mejoramiento de la calidad y la cantidad. Se decidió la evaluación y el desarrollo de programas de formación y actualización de los académicos. En esta última etapa, se notó una expansión de los estudios de posgrado para que el personal académico encontrara la oportunidad de formarse dentro de ellos⁶. Con el propósito de formarlos en una docencia calificada y en la investigación educativa.

A mediados del sexenio 1982-1988, México adoptó formalmente el modelo económico neoliberal, bajo este contexto se promovió la modernización educativa, la cual resaltó los lineamientos de excelencia académica, competitividad y eficiencia, factores fundamentales de dicha modernización.

En las dos últimas décadas del siglo XX, el neoliberalismo se refuerza como modelo económico y político, toma como principal estrategia la apertura del mercado al exterior, lo cual repercute en la educación. Dentro del plan de Gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), surge el Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual buscó la modernización del país, para adaptarlo a la tendencia de establecer relaciones de libre comercio con el extranjero. En 1989, se publica el Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994, que buscó alcanzar la "calidad" educativa en todos los niveles, a través de los lineamientos de eficacia, eficiencia, competitividad, pertinencia y excelencia, con la finalidad de vincular la educación con el sector productivo de

⁶ Se expandieron los programas de posgrado durante la década: en 1980-81 había 19,403 estudiantes. En 1989-90 ascendió a 42,655. Llárena de Thierry. op. cit p 72.

bienes y servicios, el cual promovió a la educación técnica con una gran influencia directamente en el nivel medio superior y superior. Con lo anterior, se pretendió capacitar los recursos humanos necesarios para poder competir con los países firmantes del Tratado de Libre Comercio (TLC), para los niveles superiores,

enuncia, once grandes acciones, a saber: la ampliación de la oferta educativa, el establecimiento de la universidad abierta, limitar la excesiva especialización de licenciaturas, establecer pautas nacionales para el establecimiento de criterios de excelencia en las instituciones, fortalecer los mecanismos de planeación y programación, concebir a la evaluación como una actividad fundamental del quehacer universitario, establecer un sistema nacional de bibliotecas y ediciones universitarias, formular un programa nacional de posgrado, estimular la investigación de frontera interdisciplinaria, establecer un fondo nacional de desarrollo a la investigación y fortalecer la parte de infraestructura, equipo de talleres y laboratorio (Pallán, 1993 : 45).

El nuevo papel que asume el Estado como promotor y vigilante de los postulados neoliberales, obliga a la reforma del artículo 3° Constitucional (1992 y 1993)⁷, y a la aprobación de la nueva Ley General de Educación 1993, que sienta las bases de la descentralización y federalización educativa y de la participación social en esta tarea; así como la obligación del Estado de promover y atender a la educación superior; apoyar la investigación científica y tecnológica, y al mismo tiempo alentar y fortalecer la difusión de la cultura.

En lo que corresponde a la docencia, se protege la calidad de la enseñanza del personal docente. Por ello se propone fortalecer la profesionalización de los catedráticos y del personal de carrera, mediante actividades de actualización permanente y la formación dentro de estudios de posgrado, que logren conciliar los intereses de las instituciones con los del personal académico. Se propone

⁷ Reforma al artículo 3° Constitucional, 1992: Artículo 3° [...] I Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: a) b) c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y a la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; III Los particulares podrán impartir educación...IV Los planteles particulares dedicados a la educación en todos los tipos y grados que especifica la fracción anterior, deberán impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el primer párrafo y la fracción II del presente artículo; además cumplirán los planes y programas oficiales y se ajustarán a lo dispuesto en la fracción anterior; V al IX Diario Oficial, martes 28 de enero de 1992.

buscar estímulos y reconocimientos que tiendan a revalorar el prestigio social del académico y a reconocer su importancia capital en la modernización del país.

La respuesta de la ANUIES a la modernización, en los hechos se traduce en reuniones regionales de consulta en las que se elaboran las *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior*⁸. En 1990, la ciudad de Cuernavaca, Morelos fue la sede para estructurar el documento: *Consolidación y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior*⁹. En éste se reconoce que los fines y objetivos planteados en el PROIDES, continúan, bajo una lógica de continuidad y cambio. El único cambio, está en la estrategia de acción, la cual se reconoce como adaptada a la situación que actualmente viven las IES.

Las tendencias en política de formación docente, pueden identificarse hacia el propósito de que el personal académico de las IES, en un plano nacional, alcance los grados académicos de maestría y doctorado en un mediano plazo¹⁰. El impacto de las últimas políticas en materia de formación docente para los niveles superiores, se podrá apreciar durante unos años más.

Por otra parte, en julio de 1990, la ANUIES acordó solicitar a la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), organismo en el que también participan de manera colegiada las autoridades gubernamentales y las de las IES, el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, compuesto por tres elementos: la autoevaluación de las propias IES, la evaluación interinstitucional que se encargó a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la evaluación global del sistema a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y la propia ANUIES; lo anterior, con el propósito de acreditar a las instituciones y sus programas académicos, enmarcados dentro de las negociaciones que se llevaron a cabo en materia de ejercicio profesional del TLC suscrito por México, E U A. y Canadá (García,1996).

⁸ ANUIES, VII Asamblea General Extraordinaria celebrada en la Ciudad de México 1989

⁹ ANUIES. XXIII Asamblea General Ordinaria, Cuernavaca, Morelos 1990

¹⁰ ANUIES, Lineamientos Generales del Programa Nacional de Formación del Personal Académico (propuesta). 1991 p 129

En 1990 CONAEVA elaboró el documento titulado: *Lineamientos Generales y Estrategias para Evaluar la Educación Superior*, que no tuvo los resultados esperados, ya que se aplicaron los mismos parámetros e indicadores a todas las instituciones

De 1992 en adelante, las principales actividades desarrolladas en el campo de la evaluación de la educación superior fueron las siguientes: estudios de evaluación, tanto interna como externa; análisis y evaluación de los programas de Carrera Docente y de estímulos al personal académico; además de la autoevaluación institucional anual de las IES públicas de Educación Superior

Adicionalmente se constituyeron: el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Padrón de Excelencia del Posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el Sistema de Acreditación Institucional de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) (Ejecutivo Federal b, 1996)

Dentro de los procesos de evaluación y también como resultado de los acuerdos del TLC, está la certificación de los profesionales de las distintas áreas del conocimiento; la certificación es entendida como el reconocimiento formal en términos de desempeño y resultados de evaluación de un estudiante para el trabajo en un campo profesional. Así mismo, las instituciones privadas agrupadas en la FIMPES generaron sus propios mecanismos de evaluación, acreditación y certificación.

El proceso de evaluación y particularmente el de acreditación de las IES y sus programas se está realizando en las áreas de la salud, las ingenierías y la administración, sigue los lineamientos establecidos con anterioridad, con la participación activa del CENEVAL, dicho proceso incluye la autoevaluación de éstas, sus dependencias y programas académicos, la evaluación externa que realizan los CIEES, quienes generan con base a dicha evaluación, recomendaciones tendientes a lograr la acreditación.

En cuanto a la certificación profesional, se organizan numerosos grupos constituidos por Colegios Profesionales y Asociaciones, con la finalidad de certificar de manera permanente a los

profesionales en ejercicio. La ANUIES continúa con la evaluación de los posgrados para validar su calidad. En todos los lineamientos de evaluación se toman en cuenta los estándares internacionales.

En los años noventa, la política sobre financiamiento en educación privilegió a la educación básica y a la educación técnica, lo cual fomentó la creación de institutos tecnológicos; el financiamiento que se destinó a la educación superior se contrajo, lo que orienta a suponer que la educación superior no es prioridad del Estado. Otra política que repercute negativamente en el financiamiento de las IES públicas, es la tendencia a la privatización de la educación, ya que esto, restringe significativamente el presupuesto federal y estatal, lo cual obliga a las instituciones a buscar nuevas fuentes de financiamiento. En la década de los noventa, el financiamiento de la educación superior se caracterizó por la introducción de nuevos mecanismos de financiación, la puesta en práctica de evaluaciones, la presión por la racionalización financiera y administrativa de las instituciones y la implantación de una política hacia los estudiantes que consistió en elevar los requisitos académicos de ingreso y el aumento de cuotas y colegiaturas (Kent y De Vries, 1994).

En 1990 debido a la necesidad de encontrar otros mecanismos de financiamiento para la educación superior, la SEP creó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); para obtener recursos a través de este Fondo, las instituciones deben cumplir con una serie de requisitos, que entre otros son: factibilidad, orientación para el cambio, desempeño institucional, pertinencia social y excelencia académica, algunas instituciones sobre todo estatales fueron beneficiadas con este fondo.

En 1992 el gasto educativo respecto al PIB fue de 4.7%, por lo que se refiere al presupuesto de la SEP destinado a Educación Superior éste fue del 15.8% y en cuanto al gasto en educación superior respecto al PIB fue del 0.47% (Pallán, 1995). En promedio, en 1993 del total de los presupuestos asignados a las universidades públicas estatales, el gobierno federal destinó el 60.5%, el 29.8% los gobiernos estatales y sólo el 9.7% las propias instituciones. En este año el porcentaje del PIB destinado a educación superior fue del 0.54% (Kent y De Vries, 1994).

En el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), el presupuesto para la educación superior proviene en su mayor parte de la Federación, mediante la SEP, los gobiernos de los estados y sólo una mínima parte son de recursos propios:

Las IES establecen diversos programas para diversificar y fortalecer su financiamiento, a través de convenios, contratos, servicios y actividades de educación continua, con el sector productivo. También se crearon fundaciones y patronatos, además las mismas instituciones realizan las gestiones necesarias para conseguir créditos con organismos financieros internacionales (Fermoso y Malo, 1996).

De acuerdo con el Anuario Estadístico de ANUIES 1996, existían 430 instituciones de educación superior públicas y privadas, 284 instituciones de posgrado, de las cuales 139 son públicas y 145 privadas. Las áreas de estudio de mayor demanda en esos momentos fueron: ciencias sociales y administrativas con un 50.0%, ingeniería y tecnología con 32.6%, ciencias de la salud con 9.6 %, educación y humanidades 3.0%, ciencias agropecuarias 2.9% y ciencias naturales y exactas 1.9%. (Pallán, 1995: 56). Como podemos ver, en las IES públicas y privadas decrecen las carreras del área agropecuaria, se mantienen estables las de la salud y repuntan las opciones en ingenierías y disciplinas tecnológicas. Lo anterior tiene como consecuencia la contracción y ampliación, respectivamente, en cuanto a la cobertura de la demanda en estas áreas, ampliándose todavía más en las sociales y administrativas. Estas características de la oferta educativa se vinculan con las necesidades del sector económico de servicios y en mínima parte con el productivo.

A partir de 1996 surge el examen único de ingreso a nivel bachillerato y para 1997 se reglamenta el pase automático en la UNAM, ambos proyectos tienen como objetivo reducir y controlar la matrícula a nivel licenciatura y dar prioridad a la educación técnica; aún cuando en el discurso se dijo que esta medida se dio para elevar la calidad y el nivel educativo del país.

En el régimen del Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León, pertinencia y calidad se plantean como los propósitos fundamentales que animan el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que pretende: una formación y actualización de maestros como eje del programa de educación media superior y superior; la apertura del mayor número posible de oportunidades educativas; reformas de programas y planes de estudio; estimular la autoevaluación y evaluación externa de las

instituciones, programas académicos, aprovechamiento escolar y calidad docente; fomentar el desarrollo de las capacidades y actitudes de los estudiantes; vincular a las instituciones educativas con el sector moderno; modernización administrativa y mejoramiento de la infraestructura.

La formación de los profesores se evalúa en la actualidad como uno de los grandes retos de la educación superior: “Una estrategia fundamental del Plan Nacional de Desarrollo, es la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Formación de Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior” (Ejecutivo Federal b, 1996). Este programa es impulsado por la ANUIES y el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), así mismo existe el programa Superación del Personal Académico SUPERA también de ANUIES iniciado en 1994, el cual tiene un subprograma de becas, apoyos y suplencias así como un subprograma de apoyo a programas de posgrado. Dichos programas pretenden elevar el nivel académico de los docentes e investigadores ya que el panorama es preocupante pues sólo el 67.8 % posee título de licenciatura, 28.7 % maestría y el 3.5 % doctorado (García, 1996). Otra política importante fue promover y estimular la investigación interdisciplinaria y de frontera a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹¹. El Programa Nacional de Superación de Personal Académico (SUPERA) propuso fortalecer la profesionalización de la docencia con el mismo tipo de acciones. El Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP¹², establece como metas a lograr: que la totalidad del personal de las IES, en el año 2000 obtenga el grado de maestría y para el 2006 adquieran el doctorado. Se destaca en este programa la figura del profesor investigador

La producción de propuestas curriculares, no denotó un gran avance a nivel institucional, más bien prevalecieron las que surgieron en los años setenta, lo cual muestra ahora, cierto apego a la política neoliberal, que enfatiza los conceptos de eficacia, calidad y productividad, reduciendo al mínimo, costos, personal y tiempo. Esto a pesar de las manifestaciones que reclaman la

¹¹ Véase, Chehaybar y Kuri, Edith et al. (1999), “Escenarios de educación superior y formación docente Escenario pasado. Investigación Científica e Innovación Tecnológica”, en *Hacia el futuro de la formación docente en Educación Superior Estudio comparativo y prospectivo*, México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM. 259p.

¹² Dentro del capítulo dedicado a la Educación Media Superior y Superior del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se propone la creación de un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico. Con este propósito se constituyó un grupo de trabajo conformado por representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). Dicho grupo articuló el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que se publicó en septiembre de 1996.

transformación de los currícula universitarios, en donde la participación de la sociedad es nula, aun cuando el discurso político en cuanto a lo educativo, declara que: la educación debe conducirse sobre cuatro ejes principales; los métodos de enseñanza; la revisión del sistema educativo, la participación de la sociedad y la inserción de nuevas tecnologías.

Así, en estos años la mayor parte de los planes curriculares continúan organizados por contenidos seleccionados arbitrariamente, que toman a la asignatura como unidad básica del saber y las compilaciones y libros de texto, como sistematización del conocimiento básico, los cuales se apegan a los estándares impuestos que los califican o descalifican como operantes.

A pesar de esta tendencia neoliberal y la puesta en marcha del TLC, a mediados de la década de los noventas surge una gran tendencia democratizadora del país, la cual permeó el ámbito educativo, y entre otras, surgieron propuestas alternativas de currículum: currículum sistemáticos y flexibles, como apoyo para elevar el nivel académico con un número mínimo de cursos dirigidos al logro de resultados específicos, cuya estructura fuera renovable en función de nuevas realidades y contenidos como respuesta al contexto y que además despierte el interés de los estudiantes por la autoformación; currículum centrado en la formación de jóvenes emprendedores, autodidactas y responsables de su aprendizaje y el aprendizaje de los demás; currículum basado en una cultura colaborativa, que pone énfasis en una educación basada en el pluralismo y la tolerancia, el respeto a las normas de convivencia social, de búsqueda de equidad y libertades colectivas, es decir, educar en y para la democracia. Otra problemática que impactó en el desarrollo de propuestas curriculares es la preocupación por el deterioro ambiental, introduciéndose como un factor dentro del cual se propicie una cultura por la defensa, preservación y sustentabilidad del medio ambiente.

Actualmente algunos teóricos conceptualizan al currículum como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que, en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantean la vida social y el mercado laboral. En algunas IES, el currículum se ha logrado constituir como un proceso permanente en el campo teórico, articulado a una práctica política en la cual se reflejan las contradicciones y proyectos de la sociedad.

Por otra parte, la educación abierta y a distancia aumenta su demanda debido a la flexibilidad que muestra; del mismo modo la educación continua se ve muy solicitada, esto en gran medida por la cantidad de información que se genera en todos los medios y la necesidad constante de actualización.

Estas modalidades, así como la presencial se ven apoyadas por los medios electrónicos más avanzados como son: las teleconferencias, educación por satélite, foros de discusión en redes, multimedia, realidad virtual, internet, entre otros, los cuales dan paso a la construcción de la universidad electrónica, que permite educarnos a distinta hora.

Las tendencias teóricas y las acciones de formación que tomaron fuerza en el pasado, se mantuvieron y aún conviven en varios programas que se desarrollan en las IES, éstas son en su mayoría cursos, talleres, diplomados, especialidades y maestrías, en docencia de educación media superior y superior. La tecnología educativa ha evolucionado hacia otras modalidades con el apoyo de medios electrónicos más sofisticados y con los avances científicos y tecnológicos

Por otra parte, como experiencias piloto¹³ se desarrollan programas dentro de la tendencia de la Teoría Crítica de la Enseñanza, propuesta por Carr y Kemmis y que se conoce como la formación de profesores en los centros educativos, uno de sus propósitos es formar a los profesores *in situ*, en atención a los requerimientos de la institución, además de llevar a cabo la reflexión de los problemas que confrontan ante la institución y se integran para llevar a cabo una investigación sobre esta problemática, que se realiza con una metodología colaborativa, en esta teoría se destaca la figura del profesor-investigador.

¹³ Un ejemplo es el que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación del Universidad Veracruzana de Xalapa.

CAPÍTULO II. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN

Presentación

Presentaremos desde qué punto de vista se observa el fenómeno a investigar, cuáles son las perspectivas que se manejan acerca de los elementos fundamentales que lo constituyen, en este caso, la formación de los docentes. Considerando lo anterior, partimos de concebir al hombre, docente y estudiante, como ser creador y transformador. La actividad creadora es la que hace posible que el hombre al enfrentar una situación dada, sea capaz de transformar los elementos que la realidad le ofrece y pensar, crear nuevas estructuras y prácticas de cambio dentro del concepto de lo real y lo posible.

Para lograr lo anterior pretendemos hacer un recorrido de las diferentes perspectivas que sobre la formación de los docentes presenta Ángel Pérez Gómez (1995), a partir de las propuestas de Liston y Zeichner (1993), de Feiman-Nemser (1990) y otros autores que han aportado elementos teóricos y prácticos que enriquecen las diferentes posturas teóricas sobre la formación docente. Creemos importante hacer este análisis a partir de la teoría de los intereses constitutivos de los saberes, que propone Habermas (1992), esta teoría sostiene que los intereses humanos fundamentales influyen en la forma de construir el conocimiento, por lo que el saber es un resultado de la actividad humana motivado por necesidades naturales e intereses que guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas. “En general, el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” (Habermas, 1992 : 198), señala tres intereses constitutivos básicos: técnicos, prácticos y emancipatorios, que Pérez Gómez, (1995) desarrolla dentro de sus perspectivas. Dentro de estas perspectivas abundaremos sobre las corrientes teóricas que consideramos han incidido a lo largo del desarrollo de las mismas y que fundamentaron la formación docente en México como son: la enseñanza tradicional, la tecnología educativa, la teoría general de grupos, los grupos operativos, el aprendizaje grupal, que forman parte de la perspectiva práctica, y recientemente la perspectiva de la reconstrucción social fundamentada en la teoría crítica de la enseñanza; se complementará con las propuestas de autores contemporáneos como Honoré (1980), Ferry (1990) y Schön

(1992), por considerar que sus aportaciones permiten visualizar la formación de los docentes desde una perspectiva comprometida consigo mismos, con los estudiantes y con la sociedad.

Corrientes teóricas que han caracterizado la formación de los docentes en México

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes enfoques o perspectivas de la formación de los docentes, lo cual ha originado a veces conflictos epistemológicos pero también reflexiones profundas que han aportado elementos para ampliar el análisis que nos ocupa. La práctica educativa y los diferentes enfoques para concebirla nos abren posibilidades para analizar la formación del docente y los procesos en su formación. Para analizar las corrientes teóricas, nos apoyamos en la propuesta que presenta Pérez Gómez (1995), con diversas perspectivas respecto a la formación de los docentes, ya que su propuesta de análisis aunada a aportaciones de otros autores han contribuido a enriquecer este proceso de desarrollo, tanto de la práctica educativa como de la formación docente. Pérez Gómez propone, para ubicar el desarrollo histórico de sus propuestas, cuatro perspectivas sobre la formación docente e incluye diferentes corrientes educativas que las fundamentan: **perspectiva académica:** enfoque enciclopédico y enfoque comprensivo, **perspectiva técnica:** modelo de entrenamiento y modelo de adopción de decisiones, **perspectiva práctica:** enfoque tradicional y enfoque reflexivo sobre la práctica, **perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social:** enfoque de crítica y reconstrucción social, enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

Perspectiva académica

Bajo esta perspectiva Pérez Gómez considera a la enseñanza como un proceso de transformación del conocimiento y de la cultura acumulada a lo largo de la historia. Le otorga al profesor/a el papel de especialista en diferentes disciplinas y su consecuente transmisión; su formación radica en el dominio de dichas disciplinas. A esta perspectiva corresponden dos enfoques, el enciclopédico y el comprensivo.

Enfoque enciclopédico: propone la formación del profesor/a en una o varias ramas del conocimiento como un especialista que debe tener un caudal de conocimientos para poderlos

“transmitir” sin importar su formación didáctico-pedagógica. La tarea del docente consiste en la posesión de los conocimientos disciplinarios y requeridos y en la capacidad para expresar con claridad y ordenar dichos conocimientos

Enfoque comprensivo: el profesor/a es considerado como un intelectual que sirve como mediador entre el alumno y las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad, comprende la estructura lógica de su materia y el proceso histórico de su organización, así como la metodología que la ha posibilitado. La formación del docente en este enfoque se centra en el conocimiento de la estructura epistemológica de su disciplina, así como en la historia y filosofía de la ciencia.

Podemos añadir a esta perspectiva, los estudios realizados sobre la formación tradicional según Zeichner (1993), a partir de una perspectiva histórica que revisa la trayectoria de la docencia al inicio de las universidades que, durante la edad media nacen como comunidades en las que el sujeto que domina un área del saber, maestro en su arte, cuyos conocimientos son deseables por los demás, lo convierte en catedrático. Esta forma de realizar el acto de enseñar ha sido el modelo didáctico de la enseñanza y ha obtenido carta de naturaleza predominando hasta nuestros días, no obstante los profundos cambios sociales, económicos, políticos, culturales e históricos de la humanidad y el avance tecnológico-científico que se ha realizado en los siglos que nos separan. Este modelo de enseñanza tiene sus fundamentos en la concepción de que el conocimiento puede ser “transmitido”, el medio para que se realice esa transmisión es mediante la palabra. El profesor debe ser un especialista en la disciplina que enseña ya que lo que transmite son conocimientos e informaciones; esta tendencia privilegia la teoría sobre la práctica. En congruencia con lo anterior, el proceso curricular está saturado de conocimientos, a los que se les denominan planes de estudio enciclopédico; en cuanto al propósito de los futuros enseñantes de asistir a las Instituciones de Educación Superior (IES) para obtener la mayor cantidad de conocimiento, presuponiendo que posteriormente al ingresar al mercado de trabajo, realizará la aplicación de dichos conocimientos. En esta práctica de la enseñanza, el profesor se convierte como tal, a través de un proceso artesanal; esta práctica procede de la etapa histórica en la cual la formación se obtenía al trabajar al lado de un maestro que ejercía la profesión. Así el maestro que daba cátedra lograba tener discípulos que se iban formando a su lado como profesores. El eje conductor de esta enseñanza es la epistemología de la disciplina que enseñan, la cual determina

las estrategias didácticas que se emplean. Si observamos las metodologías didácticas que se ejercitan en las diversas escuelas y facultades, encontramos diferencias de acuerdo al campo disciplinario, constituyéndose cada una de ellas en didácticas especiales, en las que se prioriza la lectura, el laboratorio, la práctica de campo, etc., como estrategia docente.

Actualmente dentro de este enfoque los profesores/as se forman por un proceso de identificación con el maestro que representa su “ideal” como enseñante, se convierte en un modelo a seguir; asumiendo, “una forma de dar clases”, parecida a su maestro; en una etapa posterior, el profesor/a ensaya recursos didácticos, desecha los que no tienen éxito y selecciona aquellos que le fueron eficaces, de tal forma que logra una rutina para enseñar. De esta manera, se construyen al interior de los sujetos, procesos afectivos que les dan seguridad en la tarea de enseñar. Así, se obtiene la formación docente a través de un empirismo espontáneo, la acción educativa que desarrollan no es comprendida por los profesores que terminan por ejercer una docencia mecánica y con el tiempo pierden interés por realizar. Esta formación de profesores/as respondió a una situación histórica, en la que éstos eran profesionales que se distinguían en el ámbito científico, cultural e industrial que además, tenían un conocimiento que procedía de la investigación o de la práctica profesional, que llevaba al aula una rica experiencia. Lamentablemente gran parte de la formación para el profesorado se mantiene dentro de esta orientación tradicional que tiene como criterio la dotación de información que pretende elevar la calidad de la enseñanza.

Esta lógica teoricista es la que contempla en la mayoría de los casos la política gubernamental de la formación de los profesores/as, que privilegia con su apoyo económico los estudios de posgrado en las disciplinas como único criterio de formación, sin tener en cuenta que la docencia es una actividad construida en los ámbitos pedagógico y social, ya que la formación en los posgrados no propician en casi su totalidad, el que los profesores/as reflexionen su práctica y terminan sus estudios adquiriendo una serie de conocimientos valiosos, pero que no todos tienen cabida en un proyecto educativo, ya que mantienen entre otras cosas, viejos roles y antiguos ritos en el aula.

Perspectiva técnica

Intenta dar a la enseñanza el rigor del que carecía la práctica tradicional, concibiéndola como una ciencia aplicada, donde el profesor/a es un técnico que hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional práctica, que pretende ser eficaz y rigurosa, cuyos instrumentos son los objetivos, que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza. Por lo tanto, en esta perspectiva, la formación de profesores/as es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, que se basa en los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar, es decir, el dominio de ciertas habilidades y destrezas, a las cuales se les denomina "competencias". De aquí surgen los modelos basados en competencias que se implantaron en la formación de profesores/as.

Bajo esta concepción se crearon centros y departamentos de formación de profesores/as en las universidades del país y se desarrollaron programas en los que se asumió la concepción positivista-conductista, que predominó en la época de los años setenta y repercutió intensamente en los procesos pedagógico-didácticos de las aulas. Posteriormente esta tendencia tecnológica entra en un fuerte enjuiciamiento por sus bases teórico filosóficas. En cuanto a la aplicación de la tendencia tecnológica en la formación de los profesores, ésta se desarrolló a través de investigaciones que proporcionaban la base para estructurar la currícula de formación de profesores llamados "científicos". Esta investigación se caracterizó por seguir el "método científico" identificado con el método experimental, que por sus requerimientos metodológicos se le consideró como el estudio científico de la enseñanza. Ésta asumió los postulados positivistas de la racionalidad de las ciencias naturales de presentar una actitud neutral, el único conocimiento científico posible se da mediante la experimentación, los enunciados científicos deben ser válidos y verificables, por lo tanto, fue el conductismo el que permeó en esa época la currícula de la formación de los profesores/as. Las estrategias de investigación, se centraron en desglosar el proceso docente en sus mínimas manifestaciones o rasgos, de tal manera que la formación docente consistía en desarrollar en los profesores/as, las destrezas para el dominio de esos rasgos. A los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar, se les denominó competencias; surgen así, los modelos basados en competencias que se implantaron en la formación de los profesores. La microenseñanza, una de las estrategias más empleadas, es producto del análisis de las competencias docentes. La investigación sobre el análisis de

interacción verbal en el aula realizado por Ned A. Flanders (1978), en la Universidad de California fue otra estrategia para moldear la conducta docente: un ejemplo en el registro de las intervenciones del profesor, que tenían un gran peso en la evaluación de los mismos, las intervenciones de los alumnos o el silencio que prevalecía sobre la clase eran indicadores de la interacción profesor-alumno que a su vez determinaba la eficacia del proceso docente. Además, se introdujo la tendencia llamada sistematización de la enseñanza que tiene sus fundamentos en la taxonomía de Bloom (1972) en la formación de profesores/as había la necesidad de establecer las competencias docentes en términos de conductas observables que formuladas como objetivos, se convertían en el criterio básico para enseñar las destrezas docentes (Gimeno y Pérez, 1989). Estas investigaciones y los currícula de formación de profesores/as, llevan a considerar que el sitio adecuado para su desarrollo son los laboratorios de docencia, que fueron incluidos como una materia más de los currícula de formación de profesores. Acorde con la lógica de la corriente positivista se estableció una uniformidad en los programas, se generalizaron las estrategias de formación en el país, sin importar la ubicación geográfica-económica, ni los contextos socioculturales de la IES, ni las diferencias en las disciplinas que se enseñan.

La formación de profesores es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado. El profesor se convierte en un técnico cuyos instrumentos son los objetivos, que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza. Las críticas a esta tendencia de formación de los docentes expone Elliot cuando expresa:

La orientación meramente técnica de la función docente, desprofesionaliza, sin duda, a los profesores, los convierte en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidades escapan a su conocimiento y control. Equipado con una competencia profesional tan restringida, difícilmente puede el profesor afrontar la complejidad, diversidad y riqueza dinámica de la vida en el aula. Pero lo más grave es que la orientación técnica de la función docente distorsiona el valor educativo de la propia práctica, al reducirla a una más o menos rigurosa secuencia de actos que orientan hacia resultados previstos y establecidos (Chehaybar *et al.*, 1996: 32)

Coincidimos con Habermas (1971) en que la racionalidad tecnológica reduce la actividad instrumental, descuidando el carácter específico del problema moral y político de los fines de una actividad profesional que tiene que ver con la solución de problemas humanos. Según Habermas, el tipo de saber generado por la ciencia empírico - analítica (técnica) se basa en la experiencia y

la observación propiciado por la experimentación, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico - analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico). El interés técnico da lugar a una determinada forma de acción, se trata de una acción instrumental regida por reglas técnicas basada en el saber empírico, por lo tanto el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamentos empíricos. Tomemos como ejemplo del interés técnico en la formación de los profesores, para el modelo de enseñanza por objetivos, en este modelo está implícito el interés por el control del aprendizaje, el producto tendrá que contener de alguna manera las instrucciones expresadas en los objetivos previstos; por lo tanto, el interés técnico se orienta hacia el control.

La perspectiva práctica

Se fundamenta en el supuesto de que la docencia es una actividad compleja que tiene múltiples determinaciones, desde el contexto social hasta el aula misma, con sus especificidades derivadas de quienes participan en esa interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje y cuyos resultados no se pueden predecir ni controlar. El profesor/a es considerado como un profesional con una amplia experiencia que le facilita encontrar soluciones a los problemas que surgen en la vida cotidiana, lo cual requiere de él imaginación y una gran creatividad. La formación del profesor/a, bajo esta perspectiva se basa en la práctica, lo que requiere tomar en cuenta la experiencia docente, pero también su preparación y habilidad para adaptarse y adoptar cada situación de su intervención.

El interés práctico se orienta a la comprensión:

No se trata, sin embargo de una comprensión técnica. No es el tipo de comprensión que permite formular reglas para manipular y manejar el mundo. Se trata en cambio de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad de la especie humana de vivir en el mundo y formar parte de él y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir (Grundy, 1991: 30).

Dentro de la perspectiva práctica, ubicamos la teoría general de grupos, ya que consideramos que ésta, toma en cuenta elementos sociales, psicológicos y pedagógicos para fundamentar su propuesta en la formación de los docentes.

Proceso histórico de la teoría general de grupos

El auge del estudio de los pequeños grupos se debió, en un principio, a trabajos aislados que se fueron desarrollando en un clima histórico, social e ideológico favorable. Fueron las condiciones sociales de los Estados Unidos en la década de los cuarentas las que permitieron un terreno propicio para el florecimiento de los estudios sobre la dinámica grupal. Las condiciones económicas particulares del país citado, debido a la recesión económica, propiciaron, el estudio de los factores de rendimiento de los grupos de trabajo en el terreno industrial. En el aspecto político, por la propaganda del triunfo del nacional socialismo alemán, se suscitó el que los dirigentes de Estados Unidos favorecieran el análisis de los fenómenos colectivos y el estudio de los medios de acción posible sobre los grupos, basados en una estrategia política. En el terreno militar, los preparativos de la Segunda Guerra Mundial forzaron las investigaciones sobre los fenómenos de cohesividad, la eficiencia en los pequeños grupos y su moral. La evolución de la sociología, que habiendo nacido con Comte en el siglo XIX se había orientado hacia el estudio de los fenómenos colectivos de los grandes grupos humanos y las mentalidades socio-culturales, surgiendo así la *sociología política* (Chehaybar, 1981).

La psicología interesada en el estudio del individuo poco a poco se fue interesando en el estudio de los pequeños grupos. De estas condiciones surgieron diversos enfoques teóricos y prácticos sobre la teoría general de grupos:

La encuesta de Hawthorn, un estudio pionero realizado en una fábrica cercana a Chicago (1927 a 1932) e inspirada en Elton Mayo (Cornaton, 1969) tenía como finalidad, estudiar las relaciones entre las condiciones de trabajo y el rendimiento de los obreros. Se analizaron y variaron condiciones tales como alumbrado, calor, humedad, horario de trabajo, descansos, sistemas de remuneración, etc , que llevaron a los investigadores a analizar los fenómenos psicológicos de grupo, las relaciones interpersonales informales y sus implicaciones en el rendimiento, así como los sistemas administrativos y jerárquicos. Se observó constantemente un grupo de 14 obreros,

durante meses, en su trabajo diario en un pequeño taller, su vida colectiva, sus valores y sus normas secretas, sus interacciones con el resto de los trabajadores y su estructura interna, y se obtuvieron dos conclusiones: todo lo que aparentemente era objetivo, como las condiciones exteriores y materiales del trabajo, tenían un sentido psicológico y social; el grupo propició la formación de una organización informal, o sea, no oficial, cuya función fue la de mantener un modelo de comportamiento colectivo que protegía al grupo en contra de las presiones exteriores.

La teoría del campo de Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo que la trasladó al estudio de la personalidad individual, primero, y luego a la de los grupos; los principios de la teoría de Gestalt o psicología de la forma; argüía que la percepción y el hábito no se apoyaban en elementos aislados, sino en estructuras, en organizaciones o reorganizaciones de sensaciones o de recuerdo. Así, Lewin explica la acción del individuo a partir de la estructura que se establece entre el sujeto y su ambiente en un momento determinado. Esta estructura es un campo dinámico, un sistema de fuerzas en equilibrio; si éste se rompe, se crea tensión en el individuo y su conducta tiene por objetivo el restablecimiento de este equilibrio.

Con respecto a lo anterior, Lewin señala dos aspectos importantes:

- Una tarea interrumpida antes de su finalización deja al individuo insatisfecho, y, por lo tanto, en estado de tensión
- La tensión que se produce en un sujeto por una frustración lo lleva a una descarga agresiva de la tensión o a un retraimiento (frustración, agresión o regresión).

En 1930 Lewin continúa sus investigaciones en Estados Unidos, influenciado cada vez más por la psicología social experimental. Utiliza una representación gráfica topológica para el estudio de las relaciones dentro del campo psicológico del individuo; describe las nociones de espacio vital de un individuo, de locomoción del individuo a través de ese espacio hacia los objetivos que necesita, de distancia psicológica entre el sujeto, las personas y los objetos de campo y de barreras que se interponen entre los elementos del campo. A partir de 1938 extiende a los grupos pequeños la noción de campo dinámico y reúne a grupos de niños durante periodos prolongados, introduciendo variables cuyos efectos estudia. Sus experiencias parecen confirmar su hipótesis: el grupo es un todo cuyas propiedades son diferentes a la suma de sus partes; el grupo es una

realidad *sui generis*, irreductible a los individuos que lo componen. El grupo es un sistema de interdependencia entre los miembros que lo componen y entre los elementos del campo (objetivos, normas, *roles*, *status*, etc.). El sistema de interdependencia de un grupo, en un momento dado, define su funcionamiento y su conducta, tanto en lo intragrupal como en su acción sobre la realidad exterior. En esto estriba la fuerza del grupo, es decir, las fuerzas que lo impulsan a actuar o que le impiden hacerlo. De esta manera surge la expresión *dinámica de grupos*, que Lewin utiliza por primera vez en un artículo en el año de 1944 y que desde entonces empieza a cobrar fuerza para designar su método de estudio. Trabajó tanto en Harvard como en Ann-Arbor; fundó centros de investigación de la dinámica de grupos, y estudió además los procesos del cambio social. Dejó trunco sus trabajos al morir, y quedó tras él toda una escuela que continúa sus investigaciones.

Otro trabajo fundamental en la teoría general de grupos es el de Moreno (1966), quien sostiene a este respecto, que cada participante del grupo podría convertirse en agente terapéutico de los demás, que el grupo posee una existencia, una coexistencia y una estructura específica. Ya en 1923, Moreno propuso los primeros "diagramas de interacción de grupo", crea el psicodrama en 1928 y en 1932 el test sociométrico. A partir de 1938 elabora los ensayos de teatro terapéutico en Viena. A este periodo corresponden las siguientes ideas:

... la dimensión social es la esencia de la personalidad, ésta es un conjunto de papeles sociales, con la posibilidad de representarlos y de cambiarlos. Todo grupo humano tiene una estructura afectiva informal, que determina el comportamiento de la relación entre sus miembros (Moreno, 1938).

La convergencia de las ideas de Moreno y de Lewin dan fundamento a la *Dinámica de los Grupos*

Psicoterapia de grupo. El planteamiento psicoterapéutico nace a principios del siglo con Freud, pero no es sino hasta 1920 con su libro *Psicología de las Masas y Análisis del Yo* (1973), que intenta explicar desde el punto de vista psicoanalítico los fenómenos de grupo. Fueron sus discípulos quienes aplicaron técnicas para estudiar los aspectos emocionales, fundamentalmente inconscientes, en el proceso de grupo y sus efectos sobre la personalidad. Con este enfoque se maneja la *psicoterapia de grupo didáctico* y la de los grupos terapéuticos; la primera tiene como objetivo la enseñanza y la segunda el tratamiento de problemas patológicos.

Definición de grupo: al grupo se le puede definir como un conjunto de seres humanos en relaciones recíprocas. Todos los grupos, sea cual fuere su tamaño, constan de individuos que tienen en común: relaciones, comunicaciones, interacciones, organización, intereses, objetivos, valores, normas y lenguaje; además un grupo supone una cierta duración medible en un periodo de tiempo.

Pichón Rivière define al grupo como "el conjunto restringido de personas ligadas entre si por constantes de tiempo y espacio, y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad" (1977: 209) Al hablar de "mutua representación interna". Pichón se refiere a la representación interna que cada uno de los individuos que forman al grupo se hace del grupo, independientemente de la representación externa que se da en el mismo. De este interjuego va a depender la cohesión del grupo en función de la tarea que se propone.

Características del grupo: para diferenciar un conglomerado de un grupo es necesario establecer las características fundamentales de éste. Para Loeser son las siguientes: acción dinámica entre sus miembros (comunicación); objetivos e intereses comunes; una relación entre tamaño y función; seguimiento de un conjunto de normas, valores, principios, etc.; capacidad para guiarse por sí mismo.

Por último, es necesario aclarar que un grupo puede clasificarse, al mismo tiempo, en varias categorías y puede transformarse pasando de una a otra.

Procesos de grupo: a las "interacciones continuamente cambiantes que ocurren entre los individuos que forman el grupo" se les llama *dinámica de grupo*. Al producto y la consecuencia de esas interacciones se les llama *procesos de grupo*, o procesos psicosociales de grupo. Definimos *proceso* como cualquier fenómeno que presente una continua modificación a través del tiempo, es decir, es el devenir de un fenómeno que se da sin detenerse. Todo grupo es una entidad dinámica, y, por lo tanto, procesal, lo que significa que está en continua modificación.

Desarrollo de los grupos. Como todo fenómeno que se da en el tiempo y en el espacio el grupo tiene un desarrollo que podemos artificialmente describir en etapas. Todo grupo tiene una cierta

historicidad que influye en su comportamiento. Es diferente la dinámica de un grupo que se inicia, a la de otro ya preformado; éstos conocen mejor lo que se puede esperar de los miembros, de lo que se debe hacer y cómo hacerlo, poseen un código, etc. De ahí que al coordinador de grupos, le sea indispensable conocer la historia del grupo con el que se va a trabajar.

Etapa de formación: al principio los participantes no se conocen, no existe grupo propiamente dicho, aun cuando se trate de una serie de personas que permanecen juntas. En esta etapa de formación, el sentimiento es de inseguridad ante la nueva situación, y los participantes dudan y titubean ante el hecho de compartir sus actividades, sentimientos o convicciones. Esta inseguridad propicia que se presente una "reacción de masa" que poco a poco se supera a medida que va surgiendo la confianza mutua. Esta reacción debe ser superada para que el grupo continúe.

Etapa de adaptación: en este nivel, los participantes intentan conocer las características de cada uno para llegar a un grado de confianza y relaciones interpersonales adecuadas, como requisito indispensable para trabajar juntos. Lo que realmente se intenta buscar es el grado de sinceridad y autenticidad de los demás. Una vez que se "quitan las máscaras" puede presentarse cierta tendencia a mostrar actitudes de lucha o defensa, en busca del poder, puesto que no habiéndose aún establecido la autoridad formal puede generarse hostilidad entre los dirigentes que están en vías de surgimiento. Para que los participantes puedan sentirse seguros, antes es necesario resolver dichos conflictos. En esta etapa se establecen de manera explícita los objetivos a alcanzar.

Etapa de consolidación: en esta etapa las personas se encuentran entre sí, estableciendo la armonía, la confianza mutua, la tolerancia, constituyéndose en un todo. En esta atmósfera favorable, el grupo puede autorregularse llegando no a una simple verbalización sino a una auténtica comunicación de ideas, inquietudes, expectativas y afectos. El énfasis de la dinámica grupal se pone en la solución de problemas y en el control de los procesos del grupo. Esta etapa se caracteriza porque hay una plena identificación de los objetivos personales con los del grupo, lo que refuerza la cohesión, la satisfacción y la productividad, con posibilidad de llegar a formar un verdadero equipo.

Etapa de disolución: tarde o temprano, la mayoría de los grupos llegan a un final. La disolución puede ocurrir porque el grupo alcanzó los objetivos propuestos, porque no logró funcionar adecuadamente o porque se termina su vigencia.

Integración del grupo: podemos decir que un grupo está integrado cuando todos sus componentes aceptan voluntariamente y acatan sus normas, sus valores y objetivos. Si esto ocurre decimos que el grupo está bien integrado. Un grupo bien integrado resuelve positivamente sus conflictos y sus problemas; sus relaciones interpersonales son adecuadas; las comunicaciones tanto verbal como no verbal son fluidas. La integración del grupo ocurre en la etapa de consolidación del mismo. La integración se propicia en la medida en que: el individuo se identifica con los objetivos del grupo, el grupo satisface las necesidades individuales básicas, las interacciones se realizan con más fuerza.

Cohesión del grupo: este término ha cobrado importancia en la dinámica de grupos. Ha sido definido de diversas maneras, pero la mayoría de los autores concuerdan en que la cohesión de grupo se refiere al grado en que los participantes desean permanecer en él. La cohesividad de un grupo está determinado por la fuerza de los lazos afectivos que ligan a las partes individuales en un todo unificado. La cohesión depende también de la satisfacción que se obtiene en el trabajo de grupo, y es indicativa del "espíritu de grupo". La compatibilidad es indispensable para que haya cohesión. Definimos compatibilidad como la carencia de contradicciones serias en la manera de pensar, sentir y actuar de las personas que forman el grupo. La homogeneidad refuerza la cohesión. Hay homogeneidad en un grupo cuando todos o la mayoría de sus componentes tienen un mismo nivel intelectual, situación socio-económica semejante, actitudes afines ante la vida, intereses, ideología, aspiración y educación similares. La carencia de similitud, de intereses y de características personales puede llevar a la incompatibilidad y a la desintegración del grupo. La baja cohesión se manifiesta de diversas maneras en el grupo, las cuales pueden ir desde la agresividad, las conversaciones entre pares de participantes fuera de la corriente principal del grupo, el no escucharse, el desinterés, hasta el surgimiento de facciones y subgrupos que afectan la tarea grupal, la disciplina y el desarrollo hacia la madurez del grupo.

Procesos psicosociales: además de los procesos de grupo que acabamos de citar, hay otra variedad de procesos a los que denominamos psicosociales, y que son las fuerzas propiamente

dichas que son básicas en la dinámica, que producen la actividad y la interrelación constante en el grupo.

Comunicación: es el proceso psicosocial más importante, consecuencia y producto de la interacción. El elemento nuclear para el desarrollo de los grupos es la comunicación, entendida como la operación que pone en relación a sujetos humanos y que consiste en "hacer pasar" un conocimiento, una información, una emoción. La comunicación es una relación inter-humana, un "contacto" que tiene por fin hacer participar a los individuos o a los grupos (que están comprometidos en esta relación) a la conciencia de algo.

Esquema de participación: todo grupo tiene un patrón o esquema de participación que le es propio. La participación puede ser: toda en una misma dirección, con el líder formal dirigiéndose a los participantes; en dos direcciones, cuando el líder se dirige a los participantes y éstos le responden; o puede ser multidireccional, si todos los componentes se dirigen unos a otros, tendiendo a lo que llamamos "red de comunicación e interacción", que hace funcionar al grupo como una unidad. En un grupo dado, este patrón puede variar de tiempo en tiempo. Los estudios señalan que a mayor participación de los miembros de un grupo, más profundos serán el interés y el grado en que se comprometan. Es fácil y útil para un grupo hacer una gráfica del patrón de participación durante periodos cortos de tiempo, para tener datos objetivos que sirvan de retroinformación para la autoevaluación personal y grupal de la participación.

Roles: se denomina papeles o roles de interacción en un grupo a las acciones que cada uno de los componentes desempeña dentro del mismo grupo. Esto se refiere, en general, a las responsabilidades, obligaciones, privilegios, actitudes, participaciones, de cada uno de los miembros del grupo. Los roles personales pueden ser asignados por el grupo o pueden quedar sin especificar. En este último caso, cada participante toma el rol que por sí mismo o por la dinámica del grupo le corresponda de acuerdo a su participación. Podemos afirmar, que en general, aquellos grupos que identifican específicamente los roles de los integrantes logran sus objetivos con mucha mayor frecuencia que los que no lo hacen. En la medida en que el participante comprende su papel, percibe cómo su rol se correlaciona con otros roles en el proceso de funcionamiento del grupo, lo cual lo favorece para determinar su sentido de responsabilidad hacia el grupo y lo impulsa a contribuir a la productividad grupal. Las determinaciones de los roles que

surgen de la discusión en el grupo suelen conducir a una mayor productividad y cohesión que aquellas que resultan de nombramientos oficiales extragrupalmente (Fernández de Cohen, 1973).

Liderazgo: uno de los roles que una persona puede tomar o se le puede asignar es el de líder. Podemos decir que un individuo es un líder en cualquier situación social en la que sus ideas y sus acciones influyen sobre el pensamiento y la conducta de los demás. Dentro del grupo consideramos como liderazgo a las acciones de los participantes que ayudan a determinar los objetivos, a facilitar el movimiento del grupo hacia objetivos, a mejorar la calidad de las interacciones entre los participantes a propiciar la satisfacción de todos, a desarrollar la cohesión del grupo y a facilitar recursos. En principio, el liderazgo puede realizarlo uno o varios participantes del grupo, o ser rotatorio. El verdadero líder es aquel que surge de la interacción del grupo sin que éste lo designe explícitamente, y la influencia que ejerce es mayor que la de cualquier otro de los integrantes (Anbry y Saint-Arnaud, 1970).

Toma de decisiones: en general, como individuos tomamos la mayoría de nuestras decisiones sin un esfuerzo consciente. Esto se debe a que basamos nuestras decisiones en creencias, ideas o teorías que nos sirven de esquemas estandarizados que rigen nuestro comportamiento. De esta manera podemos volvernos rígidos y caer en dogmatismos, defendiendo ciegamente nuestras decisiones, llegando incluso a ignorar los hechos que las contradicen. Es posible que evitemos tomar decisiones en el grupo, lo que significa evadir la responsabilidad que cada participante tiene al interior de éste. Hay dos razones para la indecisión: miedo a los demás o miedo a nosotros mismos. El miedo a los demás lleva a aceptar el punto de vista de los otros. El miedo a nosotros mismos implica la advertencia de nuestra incapacidad para decidir, basado en la inseguridad y el conformismo. Cada grupo adopta su propio método para tomar decisiones, el cual debe de ir en relación con el tiempo de que se dispone, la historia del grupo, la clase de tarea en la que se trabaja y el clima social que el grupo tiene establecido.

Influencia del grupo sobre el individuo: es obvio que la conducta individual se ve influenciada por la dinámica grupal. El individuo "deja" parte de su personalidad para adaptarse y colaborar con el grupo, lo que no significa que la pierda. El proceso de influencia social en el grupo es muy interesante y se han llevado a cabo muchos estudios para aclararlo. La curiosidad inicial se centró en los fenómenos de "contagio conductual", que consisten en la imitación espontánea por

varios participantes del grupo de la conducta iniciada por alguno de ellos, cuando el iniciador no muestra intención alguna de que los otros lo imiten. A esta influencia se le llama indirecta. Se denomina influencia directa cuando una persona del grupo inicia una conducta cuyo objetivo manifiesto es afectar la conducta de otro participante. El estudio de estas influencias implica revisar el tema de la dinámica del poder, tema que por su extensión solo señalaremos, definiendo poder como la potencialidad para influir en otras personas induciéndolas a actuar o cambiar en una dirección determinada. En los grupos debemos hablar de “índice de poder manifiesto”, que es la medida del grado de éxito de las conductas que logra el participante al tratar de influir sobre los otros. La influencia del grupo sobre el individuo implica también el problema de la socialización, que ha sido estudiado por sociólogos, antropólogos y psicólogos sociales, definiéndola como el proceso por medio del cual el individuo aprende a ser un participante de la sociedad. La socialización nos lleva a seguir una serie de conductas basadas en valores, reglas y juicios que se toman de las normas sociales establecidas.

Disocialización: al ingresar a un nuevo grupo, el individuo se puede encontrar con un patrón de reglas y valores diferentes a los que ha venido siguiendo; por lo tanto, es necesario abandonar algunas pautas de conducta e interacción para poder integrarse a ese nuevo grupo. A este proceso se le llama disocialización.

Resocialización: una vez que se trasciende la disocialización, se inicia el proceso de introyección o aceptación de los nuevos patrones de conducta, valores y normas para adaptarse al modelo de socialización del nuevo grupo, proceso que se denomina resocialización. El ingresar en un grupo implica una afiliación, y todo acto de afiliación social impone una elección de identidad. A la inversa, toda identidad exige afiliaciones sociales específicas para poder sobrevivir. Las presiones que un grupo ejerce actúan con gran eficacia para hacer que el individuo acepte la nueva imagen de sí mismo que se presenta ante él.

Dinámica de grupos: la dinámica de grupos se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma en que lo hace, mismas que pueden ser movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc. La interacción recíproca de estas fuerzas y sus resultantes sobre un grupo dado constituyen su dinámica. El grupo no es una suma de miembros; es una estructura que emerge de la interacción de los

individuos y que induce a cambios en los mismos. En los grupos se producen múltiples fenómenos atracción, repulsión, compulsión, etc. Las corrientes que se establecen entre los elementos del grupo y entre el grupo determinan su movimiento o dinámica que proyecta en cierto modo al grupo hacia adelante, lo que se llama interacción psicosocial. La evolución dinámica del grupo cuenta como sustrato con una suerte de espacio, que resulta ser el lugar de las interacciones, un verdadero campo de fuerza social. El comportamiento de un individuo en grupo está siempre determinado por la estructura, por la situación presente. Según Sbandi (1977) la expresión dinámica de grupo se usa también para describir un campo de estudio, una rama de las ciencias sociales, que se dedica a aplicar métodos científicos para determinar por qué los grupos se comportan en la forma en que lo hacen. Al pedir al profesor/a una formación sobre la dinámica de los grupos, se refiere a los conocimientos que éste debe tener sobre los aspectos psicológicos, sociológicos y tecnológicos, es decir, que debe conocer los fenómenos psicosociales que se dan en un grupo y las técnicas grupales que propician la interacción, la integración y la aceleración de los procesos grupales. Llegar a conocer la dinámica de un grupo es saber que en éste se dan fenómenos debidos a las variables que convergen en el mismo, y que se van a dar de la manera como el grupo vive los roles, tanto los asignados como los asumidos y los posibles; de la aparición de líderes, de la lucha por el poder; de su capacidad de cooperación del espíritu de competitividad; del contexto social en el que se mueve el grupo; de la influencia que tiene el profesor/a sobre el grupo, de la naturaleza de los contenidos de la materia, etc. Estas manifestaciones son las que el profesor/a debe detectar, comprender e interpretar, para entender y manejar, tomando decisiones pertinentes que le permitan apoyarse en las técnicas grupales adecuadas al aquí y al ahora del grupo, y que propicien el que éste avance en su proceso.

Técnicas grupales. Cirigliano y Villaverde definen las técnicas del grupo como "maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupo" (Cirigliano y Villaverde, 1966: 78). Estos son procedimientos probados suficientemente en la experiencia, y es la experiencia lo que permite afirmar que las técnicas que se utilizan adecuadamente activan los impulsos y las motivaciones individuales, estimulan tanto la dinámica interna como la externa de tal forma que éstas se integran y dirigen hacia las metas del grupo. Las técnicas propician una estructura en el grupo, le dan una cierta organización para que éste funcione como tal; de aquí la necesidad de utilizar las técnicas adecuadas para que puedan ser aprovechadas por el grupo. Las

técnicas en sí no bastan para lograr los objetivos; éstas son medios que tienen objetivos concretos y condiciones específicas de aplicación y están totalmente relacionados con el proceso grupal, con los contenidos de la materia y con la habilidad del docente para aplicarlas. Cada técnica tiene características diferentes que la hacen apta para determinados grupos en distintas circunstancias (Chehaybar, 2000).

Seleccionar la técnica adecuada para cada caso depende:

- **De los objetivos que se persiguen;** hay técnicas que propician la integración del grupo, la comunicación, la observación, la creatividad, la discusión, el análisis, el estudio, la detección de roles, la reflexión, la aceleración de los procesos de aprendizaje, la asimilación de contenidos, etc. Por lo tanto, la elección de la técnica debe hacerse en función de la finalidad que se busca y ésta debe estar previamente establecida con claridad.
- **Del proceso que está viviendo el grupo,** del aquí y el ahora; las técnicas varían en su naturaleza y su complejidad, de aquí la necesidad de que el docente conozca, además de las técnicas, al grupo y su dinámica, en qué momento está viviendo el grupo y cuál es la técnica que necesita para lograr los objetivos.
- **Del tamaño del grupo,** si es numeroso o si es pequeño, las técnicas pueden adaptarse y la experiencia del profesor/a es indispensable para hacerles las modificaciones o cambios que se requieran o para utilizar las más adecuadas según las circunstancias.
- **Del ambiente físico,** las posibilidades reales del lugar y de tiempo, de los recursos, mobiliario, etc. La disposición de estos elementos también afectan la selección de las técnicas.
- **De las características de los participantes del grupo,** también son condicionantes en la selección de las técnicas: la edad, el nivel de instrucción, los intereses, las expectativas, la predisposición, la experiencia, todo influye en el proceso. Esto no quiere decir que hay

técnicas para cada edad, por ejemplo, sino que, éstas pueden adaptarse y modificarse según sus características

- **De la capacidad y habilidad del profesor/a para aplicarlas**, utilizar técnicas grupales requiere del estudio analítico de las mismas y de un entrenamiento en su aplicación. Por otra parte, el profesor/a siempre tendrá la libertad de elegir aquellas técnicas que sean más afines a sus aptitudes y posibilidades, incluso a su creatividad e imaginación, para elaborar sus propias técnicas; la experiencia le irá indicando los cambios que convengan ante determinadas situaciones. Las técnicas grupales tienen objetivos diferentes, la elección de una u otra, que tienen los mismos objetivos, dependerá de los aspectos antes citados.

Si bien actualmente es clara la inquietud de muchos docentes que muestran una actitud de búsqueda, que ya no creen en un papel de informadores, sino de formadores, también es claro que no cuentan con una formación interdisciplinaria que les permita desarrollar la docencia tomando en cuenta los aspectos psicológicos, sociológicos y tecnológicos de la misma; nos referimos a la necesidad que el profesor/a tiene de conocer, analizar y manejar las variables que concurren en el proceso educativo, como son:

Variables de los individuos y del aprendizaje que exigen de éstos una preparación sobre los aspectos psicológicos de la docencia

Variables contextuales y ambientales, que les permitan tomar conciencia de la realidad social, política y económica del país que está influenciando las situaciones de docencia; esto le exige una formación sobre los aspectos sociales de la docencia.

Variables instrumentales y metodológicas que le dan el conjunto de instrumentos y métodos que la tecnología educativa le aportan y que complementan su labor docente (cfr, Arredondo, et al, 1979). La falta de este tipo de formación ha propiciado un trabajo improvisado de los profesores/as, ya que no quieren ser tradicionalistas, pero que no cuentan con una preparación adecuada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con una nueva visión

Por otra parte, entender el aprendizaje como *un proceso por el cual la conducta se modifica de manera más o menos estable, a raíz de las experiencias del sujeto*, implica que los sujetos deben vivir lo que aprenden, y que esto se vuelva significativo para ellos, lo que exige su participación activa en el proceso tanto en el aula como fuera de ella. Supone un trabajo de investigación personal y de participación grupal en el que el papel del profesor/a consiste en orientar la investigación personal y propiciar la interacción grupal que permitirá ampliar la visión individual y complementarla. Por lo tanto, llevar a cabo este proceso exige del profesor/a, además del conocimiento de los contenidos propios de su materia, o sea, del objeto de conocimiento, el conocimiento de los participantes en el proceso de aprendizaje, o sea, de los sujetos del conocimiento, del contexto social en el que se da el proceso y de la metodología adecuada al aquí y al ahora del proceso de enseñanza-aprendizaje

Si bien, no podemos decir que la teoría general de grupos se sustenta en la perspectiva práctica en su totalidad, creemos que sus aportaciones abrieron caminos para el análisis y la reflexión de la práctica dando lugar a propuestas más acabadas que se abordarán a continuación en el enfoque reflexivo sobre la práctica.

Enfoque reflexivo sobre la práctica

Dentro de la perspectiva práctica se sitúa el enfoque reflexivo sobre la práctica, que plantea la necesidad de generar un conocimiento sin imponer restricciones al desarrollo de la práctica educativa que surge de la misma, para facilitar su transformación es decir, el desarrollo de un conocimiento reflexivo, en contraposición al carácter reproductor, acrítico y conservador que se ubica en la corriente tradicional

Pérez Gómez define este enfoque de la siguiente forma:

... subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico - técnico y la práctica en el aula (de lo que se trata es) [...] de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas concretos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan las situaciones inciertas y desconocidas cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de

trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias procedimientos, tareas y recursos (1995: 412)

Schwab (1969) presenta otra visión de este enfoque reflexivo sobre la práctica, cuestiona las aportaciones del planteamiento tecnológico en la formación y en la educación, defiende la actividad práctica antes que la técnica, ya que el docente tiene que solucionar problemas no previstos en el aula, pero con criterios racionales de comprensión y propuestas fundamentales ante cada situación, es necesario pensar en cómo actuar para promover los valores éticos en nuestra práctica educativa

El conocimiento práctico, como proceso de reflexión en la acción, es decir, en una situación específica de docencia, es analizada por Schön (1983), quien argumenta que el docente al enfrentarse a problemas singulares, inciertos e inesperados en el aula, tiene que vincular la reflexión y la acción. La reflexión sobre la práctica no es un proceso psicológico individual, que se puede estudiar al margen del contexto, el contenido y las interacciones; implica el rescate de la experiencia, los valores, las interacciones, los afectos y los intereses sociales. La reflexión supone un análisis antes de actuar, el conocimiento académico, teórico científico o técnico, puede considerarse como instrumento de la reflexión cuando se ha incorporado en forma significativa a los procesos del individuo para interpretar la realidad en la que vive. En este enfoque ubicamos a los Grupos Operativos y al Aprendizaje Grupal.

Pichón Riviére y el surgimiento de los Grupos Operativos

Presentamos el surgimiento de los grupos operativos en Argentina y los elementos teóricos y técnicos que esta corriente implica, señalaremos el proceso que a partir de la misma se fue fraguando en algunas instituciones de formación de docentes en México; cómo a partir de esta corriente surge la concepción de aprendizaje grupal en el que además se retoman aspectos importantes de Paulo Freire, de la didáctica crítica y de la investigación-acción, como elementos integradores dentro de la perspectiva práctica reflexiva, para posteriormente llegar a la teoría crítica de la enseñanza de Carr y Kemmis, que nos permitirá ubicar a ésta en la perspectiva de la reflexión sobre la práctica para la reconstrucción social

Presentamos la definición de grupos operativos que da su autor así como las de otros autores que a través de su práctica lo han retomado y redefinido.

El Grupo Operativo es un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de los integrantes, lo que sería un análisis individual en grupo. Sin embargo, tampoco está centrado exclusivamente en el grupo como en las concepciones gestálticas sino que en cada *aquí-ahora-conmigo* en la tarea se opera en dos dimensiones, constituyendo en cierta medida una síntesis de todas las corrientes (Pichón, 1977: 128).

Grupo Operativo según el iniciador del método Enrique Pichón Rivière, es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera, gran parte del trabajo del Grupo Operativo consiste en el adiestramiento para operar como equipo (Bleger, 1977: 57).

El Grupo Operativo se distingue de las restantes concepciones generales entre otras cosas, por tener una tarea explícita que resolver que constituye a la vez la propia razón de su existencia. Hasta tal punto esta tarea es una característica primordial que se le considera como el auténtico líder del grupo (Caparros 1988: 49).

En cuanto teoría, el Grupo Operativo es ese conjunto de conocimientos armoniosamente entrelazados y coherentemente fundamentados, mediante los cuales se pretende explicar los fenómenos que se presentan en la vida de un grupo, analizando éste desde un enfoque operativo. En cuanto técnica, el grupo operativo es la forma como se aplican los conocimientos generados en la teoría para intervenir directamente en el trabajo con un grupo (Zarzar, 1980: 9).

Por otra parte, la Dra. Margarita Baz en su comentario a la conferencia "El estatuto teórico - clínico del grupo. De la psicología social al psicoanálisis" presentado por el Dr. Kaësen en la UAM Xochimilco comentó:

Pichón Rivière dice 'La psicología social que postulamos tiene como objeto el estudio el desarrollo y transformación de una realidad dialéctica entre formación o estructura social y el fantasma inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad'. Evidentemente, en este proyecto de psicología social están presentes el marxismo y el psicoanálisis como dos pilares teóricos, y dos "objetos": ser humano y sociedad cuya relación se postula. Esta perspectiva, que compartió con otros pensadores de su época, reflejan su profundo compromiso con el devenir de la sociedad.

Los dos postulados de Pichón Rivière, el psicoanálisis y el materialismo dialéctico fueron retomados en el ámbito educativo por formadores y docentes de las instituciones de educación superior (IES), como una nueva alternativa que integrada con la teoría general de grupos y la pedagogía constituirían los elementos teóricos y prácticos de una visión enriquecedora del concepto de aprendizaje. A este respecto Pichón Rivière nos dice:

... aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real). Esta concepción de aprendizaje, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios (Pichón, 1977: 209)

En relación al desarrollo de los grupos operativos en México, éste surgió a principios de los años setentas, sobre todo tuvo un gran auge en la educación superior dentro de la formación de los docentes y de los estudiantes, hubo instituciones y dependencias que le dieron gran importancia a esta corriente, por ejemplo: la Facultad de Psicología - UNAM, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-UNAM), Universidad Autónoma de Puebla (UAP), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco la cual actualmente continúa trabajando con grupos operativos, entre otras.

Esta corriente que podríamos ubicar en el presente trabajo, también dentro de la perspectiva práctica reflexiva propuesta por Pérez Gómez, amplió la visión de autoridades, docentes y estudiantes de las IES y se empezó a incrementar fuertemente con la idea de visualizar de manera diferente, amplia, profunda y trascendente la educación superior en México.

La corriente de los grupos operativos se incrementó fuertemente a partir de los años 1972 a 1982, después fue criticada por grupos de docentes que cuestionaron tanto la concepción teórica, como la técnica o la forma en que se llevaba a cabo ésta, ya que sus implicaciones y requerimientos estaban muy por encima de la realidad de las instituciones, de los profesores/as los estudiantes y el país. Trabajar con la concepción de grupos operativos, implicaba que los docentes contaran con una rigurosa formación sobre psicoanálisis, psicología social y marxismo, elementos indispensables dentro de esta concepción, implicaba también trabajar con grupos pequeños (15

máximo) y la realidad es que nuestros docentes no tenían esta formación, sus grupos eran numerosos, las instituciones no contaban con la infraestructura necesaria y en los planes de estudio no se preveían horarios flexibles que pudieran dar tiempo adecuado para que los profesores/as trabajaran con esta concepción las materias que “impartían” Lo anterior está fundamentado en la experiencia que se vivió en el CISE-UNAM en los años setentas y parte de los ochentas, centro que tenía como uno de sus objetivos específicos la formación de los profesores/as y que fundamentó su trabajo en la concepción de grupos operativos. Si bien el grupo de docentes investigó y se preparó para poder llevar a la práctica esta concepción, más tarde a partir de la experiencia vivida, reflexiones comunes y evaluación de resultados, asumió que la teoría de los grupos operativos no se podía totalmente poner en práctica al tomar en cuenta la realidad tanto de los formadores como de los docentes que participaban en los programas que el CISE impartía, se deberían tomar elementos tanto teóricos como metodológicos del grupo operativo e incorporarlos al proceso de enseñanza- aprendizaje; a este trabajo de recuperación se le llamó Aprendizaje Grupal, corriente que presentaremos a continuación y explicaremos cuáles son los elementos del grupo operativo que se retomaron y adaptaron para su constitución.

Aprendizaje Grupal

Para nosotros, el aprendizaje grupal, implica ubicar al docente y al estudiante en la dimensión de seres sociales, integrantes de un grupo que busca el abordaje, la transformación y la construcción del conocimiento desde una perspectiva de grupo, que asume que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; no es cerrado ni absoluto, es una forma de pensar, de recrear, es abierto, es construcción del conocimiento, es pensar en la realidad y desarrollar una conciencia crítica; además implica considerar y valorar la importancia de interaccionar en grupo y vincularse con los otros, implica que la interacción y el grupo sean medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibiliten el aprendizaje (Chehaybar, 1994).

En este sentido, retomamos a Zemelman e incorporamos algunas de sus aportaciones con relación a la construcción del conocimiento. La teoría del conocimiento tiene una función que cumplir en la enseñanza en la medida en que puede ayudar al docente a colocar sobre la mesa de discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite, un conocimiento no es sólo algo dado, no es sólo un producto, es también una manera de pensar ese producto y, por lo

tanto, de recrearlo como producto o de crear a partir de él otro producto, más allá de construir una teoría, representa un modo de pensar (Zemelman, 1987).

No se puede continuar enfrentando al alumno sólo con productos cerrados, hay que darle instrumentos para que pueda transformar sus productos en algo abierto a nuevos contenidos, a recrear la teoría y no a repetir lo que dicen los libros o el profesor, al alumno hay que enfrentarlo con textos que enseñan formas de pensar y de construir el conocimiento, no debemos olvidar que la realidad no tiene compiladores, no tiene sintetizadores, no hay índice de la realidad, de ahí que haya que pensarla más que saberla. Lo que estamos tratando de plantear es que se incluyan, además de los contenidos, las formas de construcción de los conocimientos; sin reducirlos, por cierto, a problemas de tecnología, no todos los contenidos conceptuales son igualmente transformables en formas de pensamiento. El contenido debe ser transmitido en forma tal, que el alumno lo pueda transformar, no en la verdad, sino en una forma de pensar la realidad (Zemelman, 1987)

Para lograr esta propuesta metodológica en el grupo, debemos compartirla, exponerla y explicarla hasta lograr que el grupo la comprenda, la asuma y acepte trabajar con ella

En todo grupo de aprendizaje hay contenidos y conocimientos que debemos manejar, pero hay que partir de las formas como estas verdades teóricas fueron construidas en su momento histórico y social, lo cual nos permitirá reconocer que en el momento histórico y social actual las bases de estos conocimientos pueden ser válidos, pero no necesariamente acabados, nos sirven de base para avanzar en el conocimiento, transformarlo y construir otros conocimientos, lo cual no es mecánico, tendremos que problematizar y problematizarnos y, con esto, desarrollar una conciencia crítica, buscar formas de interpretar la realidad, lo que nos lleva a alcanzar formas diferentes de pensar la realidad, pero ¿cómo pensar diferente cuando estamos bloqueados por la conciencia personal, por nuestra cultura y por lo que se nos ha introyectado a través de nuestra formación? El problema está en cómo tomar distancia de todas estas limitaciones, qué capacidad tenemos para distanciarnos, para reaccionar frente al medio, a las circunstancias, cómo vamos a distinguir entre el saber y el pensar.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje debemos tener presente que problematizarse y problematizar implica:

... romper con la estructura dogmática de toda conciencia, esto es, hay que romper con la tendencia a pensar en las cosas sólo estructuradas y no en las no estructuradas [.] La problematización debe proyectarse a la construcción de una relación docente en la que no solamente estén definidos los contenidos matriciales que trae consigo el profesor, sino que se puedan ir incorporando los que el alumno plantea a partir de su propia experiencia e inquietudes (Zemelman, 1987)

Es a partir de la problematización como podemos acercarnos a la construcción del conocimiento; el problematizar consiste en lograr convertir lo real en pensable y no sólo en explicable.

Lo anterior es nodal, nos abre otra dimensión hasta hoy no muy difundida con respecto a la formación de los estudiantes. Trabajar y potenciar con ellos esta dimensión amplía el concepto de aprendizaje y la visión del proceso, la cual sobrepasa en mucho la concepción de aprendizaje en el Grupo Operativo. Sin embargo, como ya dijimos, la técnica de Grupo Operativo nos ayuda a la realización de todo lo anterior, y para ello iremos definiendo qué aspectos de esta técnica tendríamos que integrar y cómo.

La observación

Otro aspecto importante para el cual el coordinador debe tener una preparación equivalente a la concepción de aprendizaje grupal, es la observación; el coordinador de un grupo tiene que sensibilizarse para la observación, sólo así podrá tener acceso fundamentado a la interpretación del proceso grupal y disponer de los medios favorables que propicien el rendimiento óptimo del grupo. Tendrá que preguntarse constantemente ¿qué sucede en el grupo?, ¿cómo interactúa éste?, ¿cuáles son los momentos y situaciones que el grupo va viviendo?, ¿cuáles son los obstáculos que están deteniendo el logro de los objetivos? o ¿cuáles son las circunstancias que aceleran el logro de los mismos?, ¿cómo se relaciona el grupo?, ¿qué conflictos se presentan con mayor frecuencia?.

El grupo se integra y desenvuelve en todos sus acontecimientos como son el proceso, la tarea, las situaciones de aprendizaje, las técnicas y estrategias de aprendizaje; conllevan una serie de

características propias e inigualables, que es necesario observar para conocer su proceso, para entender el tipo de interacción y propiciar una dinámica de acción, que permita al grupo un mejor funcionamiento y una mayor comprensión de lo que ahí sucede

La observación en el Aprendizaje Grupal es imprescindible para el desempeño del profesor/a como coordinador del proceso grupal, exige una rigurosa y amplia preparación en este campo y en el de los procedimientos para efectuarla, así como para su interpretación.

Definimos al grupo de aprendizaje como el conjunto de personas que puede ser restringido o amplio, pequeño o numeroso, homogéneo o heterogéneo, el cual se reúne alrededor de un objetivo común: el conocimiento. Los integrantes del grupo deben estar conscientes de que el conocimiento debe ser construido, recreado y transformado y que ello implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir conocimientos para transformarse a sí mismos y transformar la realidad. Lo cual implica avanzar en el conocimiento y al mismo tiempo modificar o cambiar el tipo de relaciones que se dan en el interior del grupo

Consideramos que los integrantes del grupo deben conocer, analizar, criticar y hacer propuestas al programa de estudios que van a trabajar a lo largo del proceso; comprometerse a lo anterior implica trabajo en el aula y fuera de ella, al mismo tiempo autoevaluarse y evaluar su participación con los criterios que se elaboren en el interior del grupo.

El grupo asume que integrar todos estos elementos es entrar en un proceso que implica dinamismo y dialéctica, bajas y altas, conflictos, rechazos, aceptaciones, etc.; que se ponen en juego miedos, estereotipias, vínculos, roles, pero que en todos estos elementos hay una complementariedad que puede llevar a una producción del conocimiento. Sabe que el trabajo grupal implica cambios individuales y colectivos, problematizarse y problematizar incluso los mismos conocimientos, cambiar formas de pensar y de abordar lo conocido para llegar a lo desconocido y estructurar lo estructurado. Cuando un grupo sabe que va a trabajar con esta concepción, estará listo para iniciar su tarea. Una vez iniciado el trabajo, el grupo se relaciona de diferente forma con la tarea que se propuso. Los diversos tipos de relación o vínculo que el grupo está estableciendo con la tarea son los que van a indicar al coordinador los momentos por los que va pasando el grupo en su proceso de integración, de aquí la importancia de captar e

interpretar los momentos que vive el grupo, en relación con la tarea. Pichón Rivière denomina a esos momentos: pretarea, tarea y proyecto; Armando Bauleo los denomina indiscriminación, discriminación y síntesis; José Bleger nos presenta el aprendizaje como un proceso constituido por momentos que se suceden o alternan.

En términos de trabajo grupal podemos distinguir tres instancias: la pretarea, en la que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico

La tarea consiste precisamente en este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación.

El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación (Pichón, 1977 : 159).

La pretarea se presenta en el grupo como el momento que se caracteriza por la resistencia del grupo a enfrentar la tarea propuesta. Se le ha presentado una estrategia metodológica diferente en la que el logro de los objetivos es una responsabilidad que recae fuertemente en el grupo, lo cual implica un cambio que se convierte en amenazante para ellos, lo que les provoca miedo a la pérdida y miedo al ataque, miedo a la pérdida implica perder su estatus, pasar de lo conocido a lo desconocido, perder el equilibrio ya logrado en la situación anterior y miedo al ataque ante una nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado y prefiere regresar a lo que le da una cierta seguridad a partir de las experiencias vividas. Estos miedos provocan en el grupo una serie de conductas defensivas para evitar la tarea propuesta; lo anterior es lo que caracteriza el primer momento de la pretarea y se detecta en el grupo porque éste después de tratar de defenderse y no lograrlo, actúa "como si trabajara", evita el acercarse al conocimiento, busca pretextos para no entrar a la tarea. Bauleo presenta tres momentos grupales: indiscriminación, discriminación y síntesis. Por su parte Pichón Rivière los presenta como pretarea, tarea y proyecto, según nuestra experiencia hay coincidencia y complementariedad: Pichón describe la pretarea como el momento en el que se ponen en juego las técnicas defensivas de los participantes, la resistencia del grupo a enfrentar la tarea. Bauleo a este momento lo llama *indiscriminación* y lo describe como el momento en el que el grupo no tiene clara la tarea y

aparecen confusos los objetivos del grupo; hay una incoherencia organizativa frente a la tarea. Nosotros consideramos que se presentan estos dos aspectos bajo diferentes formas: ciertamente se percibe dentro de la participación verbal o no del grupo una resistencia a entrar a la tarea, tratan de cambiar los objetivos, de referirse a otras experiencias, a hablar de otro tema, a hablar de sí mismos, etc ; los participantes pueden pasarse todo el tiempo actuando de esta manera mientras no haya alguien del grupo que trate de organizar de alguna manera la confusión que impera, se aclare la tarea y traten de trabajar sobre ella, o bien que, en un momento dado, el coordinador participe con ellos clarificando la situación. En realidad este momento es vivido a lo largo de un proceso de trabajo (digamos de una o dos horas) varias veces, pero hay participaciones que movilizan al grupo para entrar a la tarea, pero también hay participaciones que sacan al grupo de la tarea, de aquí la importancia de evaluar con el grupo el proceso que se dio en el trabajo de análisis o discusión para que tomen conciencia de estos momentos, los asuman y los manejen.

El segundo momento, tarea o discriminación, Pichón describe este momento *tarea* como el abordaje del objeto de conocimiento, al que se ha podido llegar por medio de la ruptura de pautas de conducta estereotipadas, y Bauleo (discriminación), como el momento en donde se pueden visualizar los miedos básicos (miedo a la pérdida y al ataque) que se superan con la emergencia de determinados liderazgos que tienen coherencia con el tema a trabajar y la estructura del grupo. Nosotros consideramos que, como proceso, el grupo pasa de la confusión del momento anterior a una cierta estabilidad, cuando empieza a darse cuenta de que lo que sucede es que tiene miedo al cambio y maneja sus temores; los participantes empiezan a reconocerse como integrantes de un grupo que tiene ciertos objetivos y que esta tarea es importante para salir adelante. Cuando se da este proceso es cuando se aborda ya el objeto de conocimiento; el grupo puede ya estar en este momento y sin embargo volver al momento anterior, pero el paso a volver a la tarea o discriminación es más rápida.

El tercer momento, proyecto o síntesis, Pichón lo llama proyecto, y nos dice que surge cuando se ha logrado una pertenencia al grupo por parte de cada uno de sus miembros y esto se concreta con una planificación; Bauleo denomina síntesis, al momento cuando en el grupo se da un pleno funcionamiento y lo llama estadio de productividad. En la descripción presentada por los dos autores sobre este momento, nosotros lo vemos de nuevo como parte del proceso, primero se da

lo que describe Bauleo: el grupo está en pleno funcionamiento, está ya organizado y produce, pero consideramos que el momento que nos describe Pichón es después, cuando el grupo toma conciencia, que ese grupo que trabaja aquí y ahora se va a acabar, va a morir como grupo, pero puede continuar (completo o en subgrupos) haciendo un trabajo que se proyecte en otros grupos y elaborando una planificación o estrategia en función del futuro que tienen presente en ese momento. A partir de nuestra experiencia, podemos decir que la mayoría de los grupos con los que hemos trabajado quieren hacer un proyecto, quieren creer que pueden continuar como grupo y esto les permite elaborar la pérdida, manifiestan que van a continuar reuniéndose para avanzar, profundizar, estudiar, etc., pero son pocos los grupos que realmente continúan su formación en función de una superación académica que les permita avanzar hacia la realización de un proyecto educativo que tenga repercusión en la formación de sus estudiantes.

Pensamos que tal vez en el grupo operativo sí se llegue a un “proyecto” en función de otros grupos, no importando sobre qué aspectos, pero recordamos que nosotros no trabajamos como grupo operativo, y que el proyecto que pueden realizar nuestros profesores/as, siempre estará en función de lo educativo.

Lo anterior implica no sólo que el coordinador conozca y detecte estos momentos, sino que además el mismo grupo los conozca y reconozca para evitar que la tarea se obstaculice, que por el contrario ésta se favorezca y se avance en el proceso de aprendizaje.

Es necesario detectar, dentro del grupo, quiénes perciben con facilidad lo que pasa en el mismo, y saber que por lo general éstos tienen dificultad en comunicar datos concretos de lo que detectaron y, cuando logran comunicarlo, lo hacen deficientemente. Siempre habrá dentro del grupo quienes tengan facilidad para propiciar que se obtengan objetivos concretos, lo que los llevará más fácilmente a la elaboración de datos. También hay dentro del grupo quienes les gusta especializarse o preocuparse porque las cosas estén bien, aunque corren el riesgo de estereotiparse en este rol obstaculizando el avance del grupo y perdiendo de vista los objetivos propuestos.

Cuando hablamos de que es necesario detectar los roles que viven los participantes y buscar en ellos una complementariedad, no es para “etiquetarlos”, sino para propiciar que éstos conozcan

los roles y no se estereotipen en ellos y tomen conciencia de que estos roles deben ser vividos indistintamente por los participantes, de otra manera corremos el riesgo de que cada uno juegue el mismo rol todo el tiempo y no haya aprendizaje Bleger nos dice:

Cada una de las modalidades personales debe dinamizarse y ubicarse en el proceso y el contexto total. La sola dramatización o el solo pensar tomados aisladamente son momentos parciales con los cuales no queda completada la indagación ni enriquecido el aprendizaje, pero en el interjuego de roles cada uno aprende que lo que él hace de una manera, otro lo puede hacer en forma distinta y, en función de eso, aprecia lo que tiene y lo que tienen los demás (1977: 78)

En el aprendizaje grupal se valoran las participaciones de todos los integrantes; tanto conductas como actitudes son importantes para el crecimiento del grupo en el proceso de aprendizaje. Cuando el grupo es consciente de todo lo anterior, busca la complementariedad, lo que hace avanzar y tropezar, pero también continuar.

Esquema conceptual, referencial y operativo

Otro aspecto que consideramos importante es el concepto de ECRO (Esquema Conceptual Referencial Operativo) que presenta Pichón Rivière:

La didáctica interdisciplinaria se basa en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace) y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez, en ese grupo o comunidad, un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos (1977: 110). [] Cada integrante lleva al grupo un esquema de referencia, y sobre la base del común denominador de estos sistemas, se configurará, en sucesivas “vueltas de espiral”, un ECRO grupal (1977: 125).

Queremos aclarar que en el libro *Conversaciones con Enrique Pichón Rivière*, (Zito, 1976) Pichón da toda una explicación terapéutica psicoanalítica y de psicología social sobre el ECRO, pero nosotros nos limitaremos a explicar nuestra experiencia sobre este punto.

En los grupos de docentes con los que trabajamos, los participantes son profesores de diferentes disciplinas, por lo tanto son grupos heterogéneos con diversos conocimientos y experiencias, que

tienen su propio marco referencial. Hemos detectado, a lo largo del proceso de aprendizaje, la riqueza que por esta heterogeneidad se da en los grupos, en el trabajo interdisciplinario cada participante visualiza situaciones a partir de lo que “piensa y hace”, al ponerlo en común se van ampliando los esquemas referenciales de cada uno y al mismo tiempo se va elaborando un ECRO común. La heterogeneidad del grupo permite que cada participante se acerque al objeto de estudio y aporte al grupo en referencia al objeto, un conocimiento vinculado a sus estudios, prácticas, experiencias y su propio esquema referencial, lo que propicia que en un primer momento se dé una fragmentación del objeto de conocimiento, pero posteriormente esta heterogeneidad de enfoques se conjunta y se complementa para llegar en un proceso de integración a enriquecer el objeto de estudio. Esto no se da mecánicamente, entran en juego susceptibilidades, afectos, estereotipias, miedos, vínculos, conflictos, etc., pero cuando el grupo ha asumido que trabaja con la concepción de aprendizaje grupal, revisa, analiza y maneja estos aspectos, lo cual le permite al mismo tiempo ir integrando al ECRO, lenguaje, conceptos comunes y sobre todo, aprendizajes.

En el grupo heterogéneo se dan distintos puntos de encuentro, se plantean procesos de transformación, se logra una conciencia crítica y se avanza en el conocimiento.

El sujeto del conocimiento no puede ser pensado como individuo, sino como sujeto social. El acto de producir conocimiento no es obra de una conciencia singular sino una de las formas de la práctica social, práctica que tiene como sujeto a los hombres articulados entre sí por relaciones sociales. Esta concepción del conocimiento como proceso de producción social de un sujeto colectivo, enmarca y orienta la teoría en el campo del aprendizaje (Freire y Pampliega, 1986: 13-14).

Por consiguiente, queremos hacer ver la importancia del grupo que en el aprendizaje grupal tiene oportunidad de poner en común sus conocimientos y experiencias que deben ser analizados y criticados por el grupo y al mismo tiempo autocriticados por el participante y enriquecidos con los conocimientos y experiencias de los demás, lo cual lleva a constituir un ECRO común que se enriquece con la heterogeneidad de los sujetos.

Miedos básicos

Pichón Rivière nos dice acerca de los miedos básicos:

Toda situación de aprendizaje, haciendo extensiva la noción de situación de aprendizaje a todo proceso de interacción, a todo tipo de manipuleo o apropiación de lo real, a todo intento de respuesta coherente y significativa a las demandas de la realidad (adaptación), genera en los sujetos dos miedos básicos, dos ansiedades básicas que hemos caracterizado como el miedo a la pérdida y el miedo al ataque: a) miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior, y b) miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan se configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio (1977: 210).

Por su parte Bleger afirma:

En todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante tanto ansiedades paranoides como depresivas: las primeras por el peligro que implica lo nuevo y desconocido y la segunda por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica (y agrega la ansiedad de todo tipo confusional) [] que aparece cuando el objeto de conocimiento sobrepasa la capacidad de discriminación y de control del yo (1961: 75)

Nosotros trabajamos con los grupos los dos miedos básicos: miedo a la pérdida y miedo al ataque; éstos se manifiestan tanto en el profesor/a como en los estudiantes cuando se emprende una nueva tarea, un tema desconocido o una situación diferente: aparecen una serie de dificultades, de signos emergentes, de obstáculos epistemológicos, que están denunciando una actitud de resistencia al cambio, es decir, resistencia a perder lo ya adquirido y a encontrarse indefenso, sin instrumentos, en una nueva situación. Son miedos que tanto el profesor como el grupo deben conocer y manejar, para que no impidan su aproximación al conocimiento. Explicamos al grupo estos miedos que no podemos quitarnos, pero sí reconocer y manejar; cuando el grupo conoce lo anterior, maneja su ansiedad y pone en común experiencias de situaciones que lo habían paralizado e impedido avanzar en su proceso de aprendizaje. Estos miedos, que se presentan a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, cuando han sido asumidos humanizan la tarea educativa, permitiendo la resolución de ansiedades que se producen naturalmente en toda situación de aprendizaje, ya que ansiedades y confusiones son ineludibles en el proceso de pensar y, por lo tanto del aprendizaje.

Estereotipias

En este aspecto también consideramos conveniente explicar a los participantes de los grupos el concepto de estereotipias que está ligado a los miedos básicos y que son conductas repetitivas ante las mismas o diferentes situaciones; se manifiestan cuando no se perciben modificaciones de pautas de conducta, no se avanza en el conocimiento, no se aprende. A lo largo del proceso, se perciben estas conductas repetitivas que tenemos introyectadas desde la educación familiar y que se refuerzan en la educación escolar y social. En muchos casos se manifiestan como mecanismos de defensa ante el miedo y la inseguridad para enfrentarse al cambio.

Vínculos

Pichón Rivière:

... concibe el vínculo como una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto como al objeto teniendo esta estructura características consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas. En todo momento el vínculo establece la totalidad de la persona, totalidad que Pichón Rivière interpreta como una Gestalt en constante proceso de evolución (1979: 11).

Bohoslavsky nos describe:

... tres tipos de vínculos definen las relaciones entre la gente. Estos tres tipos de vínculos han sido aprendidos con seguridad en el seno de la familia. Ella es -quien lo duda- el primer contexto socializante. Los modelos internos que engendra configuran el cañamazo de otras relaciones interpersonales más complejas o sofisticadas. Pienso en un vínculo de dependencia (cuyo modelo es intergeneracional: padres-hijos); en un vínculo de cooperación o mutualidad (cuyo modelo es intersexual: parejas y, fraterno: hermano-hermana) y un vínculo de competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual y competencia o rivalidad paterna. [...] Las relaciones más complejas entre la gente no pueden ser reducidas a estos tres vínculos básicos pero sin embargo, aún en las relaciones más intrincadas podríamos encontrar resabios de estas tres formas o estructuras básicas de relación, si bien sus contenidos varían de una situación a otra ellas se mantienen latentes y en la medida en que son estructuras arcaicas muchas veces sólo una lectura profunda las revela ocultas tras el aspecto externo, manifiesto, de la interacción social (1979, 85).

Nosotros tomamos en cuenta la concepción de vínculo que presenta Pichón Rivière, y la profundidad que tienen sus aportaciones en este aspecto, tanto de salud como de enfermedad, pero no trabajamos a este nivel el concepto de vínculo y manejamos en los grupos los vínculos en relación al proceso enseñanza-aprendizaje que presenta Bohoslavsky: vínculos de dependencia, de competencia y de cooperación que se dan en este proceso. A partir de la propia experiencia de los participantes hacemos hincapié en el vínculo de dependencia que se da y se propicia más fuertemente en la relación profesor/a-estudiantes, muchas veces este vínculo se da por la inseguridad del profesor/a para crear situaciones de independencia en los estudiantes (es más seguro que éstos dependan de él en todo para hacer las cosas como el profesor/a dice) y por otro lado, también se da por parte de los estudiantes que prefieren la seguridad de una “buena calificación” si “hacen lo que el profesor/a dice” Este vínculo lo tenemos introyectado desde el seno familiar, después en la escuela y en la sociedad se continúa y se refuerza. Lo anterior se detecta aun cuando el grupo empieza a tomar conciencia de ello; retrocede en el proceso y vuelve a actuar en la dependencia. Este aspecto implica análisis y autoevaluación permanente de las actitudes del grupo y del profesor/a. Lo mismo sucede con el vínculo de competencia; se confunde el ser competente, con el competir con el otro y competir ¿para qué?, ¿para obtener mejores calificaciones?, ¿para demostrar que se es el mejor?, o ser competente para poder compartir los conocimientos, la información, las formas de pensar y construir juntos. Aquí entra el vínculo de cooperación que consideramos es el que debemos promover en el aprendizaje grupal. Es a este vínculo al que damos mayor importancia; cooperar para construir, para avanzar juntos en el proceso de aprendizaje. Cuando el grupo llega a comprender lo anterior, cuando comparte sus conocimientos, sus dudas, sus conflictos, sus éxitos y sus fracasos, cuando logra romper estereotipias, cuando maneja sus miedos básicos, etc., podemos decir que el grupo ha comprendido la base del aprendizaje grupal. Lo cual no es fácil, implica todo un proceso de rompimiento de conductas aprendidas y reforzadas desde la infancia, un proceso de retroceso y avance del que hay que estar pendientes, tanto estudiante como docente, ya que no es mecánico; los vínculos de dependencia y competencia se repiten a lo largo de todo el proceso, de aquí la necesidad de evaluar constantemente para tomar decisiones en función del avance y alcance del proceso que vive el grupo.

El docente coordinador

Con relación a la coordinación de grupos, consideramos que así como en el grupo operativo el coordinador debe tener una formación específica para manejar sus grupos desde una óptica psicoanalítica y de psicología social, el coordinador de los grupos de aprendizaje debe tener una formación para el manejo de los elementos que hemos presentado anteriormente, lo más importante es la concepción que el docente -coordinador tenga sobre aprendizaje grupal: ¿qué tipo de hombre quiere formar?, ¿el memorista, individualista, repetitivo, reproductor? o ¿el crítico, cooperativo, transformador, creativo, independiente?, ¿ para qué tipo de sociedad?, ¿en qué realidad?, etc.

Analizaremos algunos de los textos que encontramos en la concepción de grupos operativos sobre el papel del coordinador y después expondremos nuestra experiencia como docentes-coordinadores en el aprendizaje grupal.

Pichón Rivière, refiriéndose al coordinador dice:

El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: el de compensar. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculos para el logro del objetivo grupal [] La interpretación se incluye como herramienta en la técnica del grupo operativo en la medida en que permita la explicitación de lo implícito (1977: 212).

José Bleger sostiene:

El coordinador del grupo opera por su técnica en el tema del que se trate y de acuerdo con los objetivos que el grupo se proponga alcanzar, pero su tarea habrá de centrarse en los seres humanos que integren el grupo. La forma de tratar el tema es el contenido normativo de la tarea, al mismo tiempo se logra una integración de las personalidades de los seres humanos que en ella intervienen, integración que abarca tanto las funciones instrumentales (yo) como las normativas (super yo). La espiral del proceso del conocimiento no sólo funciona en la tarea grupal, sino que cada uno de los integrantes introyecta al grupo total, y la espiral sigue funcionando en él, aun considerado aisladamente (1977: 109)

Bleger, en esta misma obra, aporta elementos que otros autores no han tocado a este respecto:

La técnica operativa en la enseñanza modifica substancialmente la organización de la misma, tanto como los objetivos que se desean alcanzar

Problematiza, en primer lugar, la enseñanza misma, promueve la explicitación de las dificultades y conflictos que la perturban o distorsionan [. . .] toda la información científica tiene que ser transformada e incorporada como instrumento para operar y de ninguna manera se debe propender a la simple acumulación de conocimientos [. . .]

En la enseñanza operativa se debe tender a moverse a lo desconocido, a la indagación de aquello que aún no está suficientemente elucidado [. . .]. En ciencia, no sólo se avanza hallando soluciones sino también y fundamentalmente, creando problemas nuevos, y es necesario adiestrarse para perder el temor a provocarlos. En esta acción el estudiante aprende, con su participación directa, a problematizar tanto como a emplear los instrumentos para hallar soluciones y plantear las posibles vías de solución (1977: 91-92).

Hemos seleccionado los textos anteriores porque nos ayudan a explicitar los elementos que consideramos deben ser ejes fundamentales para la formación del docente-coordinador de grupos de aprendizaje. El docente-coordinador tiene como responsabilidad primordial el análisis de la tarea explícita y de la tarea implícita. La tarea explícita es el objetivo u objetivos que el grupo se propone alcanzar, es lo que los ha reunido alrededor de un trabajo grupal durante un tiempo y en un espacio que explica la constitución del grupo como tal. En este aspecto, el docente-coordinador se responsabiliza junto con el grupo de la organización de esta tarea, propondrá las estrategias, los materiales, las técnicas, los medios, la tecnología, etc., que considere pueden llevarlo a alcanzar los objetivos propuestos. La tarea implícita consiste en el análisis de los fenómenos que se dan en el grupo a lo largo de su proceso, el docente-coordinador observa los fenómenos grupales, analiza la afectividad, las estereotipias, los miedos básicos, los roles, las resistencias al cambio, la dinámica que se da en el proceso del grupo, trata de interpretar todo lo anterior en función de comprender lo que está obstaculizando o favoreciendo el paso del grupo a la tarea; las situaciones que el docente-coordinador considere importantes para ser trabajadas con el grupo, debe analizarlas con el mismo, tratando de que éste supere los obstáculos que se presentan y aproveche aquello que favorece su propio aprendizaje.

Con relación a la coordinación, en el grupo operativo se habla siempre de la pareja coordinadora, del coordinador y del co-coordinador u observador del grupo; en nuestros grupos de aprendizaje tenemos únicamente un docente coordinador que al mismo tiempo es el observador del grupo. Las decisiones que él toma están en función de lo que ha observado del proceso grupal ante la tarea propuesta. Además, debemos tomar en cuenta que nuestros grupos por lo general son numerosos (de 40 a 80 estudiantes) (en el grupo operativo hay como máximo de 12 a 15 participantes), por lo tanto el docente-coordinador debe utilizar técnicas de trabajo grupal que propicien la participación de todo el grupo en diferentes momentos (Chehaybar, 2000), incluso debe auxiliarse con tecnologías modernas que le permitan avanzar en un menor tiempo con mayor profundidad en los contenidos de su disciplina, con esto queremos decir que el docente-coordinador debe tomar en cuenta y manejar los elementos que hemos venido describiendo anteriormente.

La información que obtiene a partir de su observación no es para dársela al grupo, sino para utilizar los conocimientos en la comprensión de cada situación y para dinamizar al grupo mediante diferentes recursos, por ejemplo, remitirlo a la tarea, estimular la participación, ver si los contenidos quedaron o no claros, quedaron confusos o fueron omitidos, cuáles han sido los más importantes y qué es lo que hay que continuar investigando, etc. Por lo tanto no puede olvidar que su papel consiste en propiciar que el grupo aprenda y que el programa de su materia se debe ir cumpliendo a lo largo de todo el proceso

La función nuclear del coordinador consiste en propiciar el aprendizaje, de donde se derivan otras funciones como son: proponer el programa de estudios, observar y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que se produzcan en la conducta del grupo, propiciar un ambiente favorable para el trabajo intelectual, procurar la comunicación y la autoindependencia del grupo, así como aseverar y evaluar las actividades del aprendizaje (Santoyo, 1982).

Por la importancia del desempeño del coordinador dentro del proceso de aprendizaje grupal y por el sentido de la propuesta de esta investigación consideramos además como función nuclear del mismo que éste debe identificar las relaciones que se establecen entre los integrantes del grupo y con la tarea, ayudando a remover los obstáculos que impiden su consecución. Esto implica que detecte, analice, señale y/o interprete, los miedos básicos que se presentan en todo proceso de aprendizaje, como conflictos motores de los propios cambios.

De esta manera, resalta la importancia de la observación como función del docente-coordinador, quien debe mantenerse a una distancia óptima que le permita objetividad en su observación de los fenómenos grupales, objetividad inserta en su propio esquema referencial, que entra en el mismo proceso de cambio del aprendizaje. El docente-coordinador está implicado en y con el grupo, pero debe evitar, convertirse en el líder, en lugar de la tarea. Una adecuada observación, posibilitará que el docente tome decisiones pertinentes en función de la materia que imparte, de los objetivos de ésta, de los momentos grupales, de las estrategias de aprendizaje y del manejo de las técnicas elegidas. El docente-coordinador debe animar y favorecer la comunicación permanente, profunda y comprometida en el grupo, evitando cualquier posible deterioro al apuntalar la interacción grupal. El docente-coordinador debe señalar las discusiones frontales, diversificar los canales de comunicación y, sobre todo, saber escuchar y escucharse, propiciando una participación equitativa en el grupo, que contemple las diversas formas de expresión de los participantes. Otro aspecto fundamental de la función del docente-coordinador, es la de ser informador, pero no ser el único canal de información y mucho menos el que dicta 'la verdad' (*magister dixit*), sino guiar la utilización de fuentes de información: material escrito, grabaciones, películas, conferencias, video, nuevas tecnologías, y el propio grupo, a través de la indagación y la elaboración de la información. El docente-coordinador tendrá, además, que procurar que el grupo logre su autonomía, es decir, romper con el vínculo tradicional de dependencia. Por último, el docente-coordinador es el responsable de la planeación del proceso de aprendizaje, esto es, del cálculo logístico, el diseño estratégico y táctico, así como de la elección y la utilización de las técnicas.

Con todo lo anterior creemos haber señalado elementos que nos hacen ver cómo algunas de las aportaciones teóricas y técnicas del grupo operativo amplían y complementan la visión del papel del docente-coordinador en los grupos de aprendizaje.

Consideramos que el docente-coordinador debe prepararse teórica y prácticamente: desde el punto de vista teórico conocer la concepción de aprendizaje grupal y los elementos que hemos presentado, que están fundamentados en el grupo operativo pero interpretados a nivel de grupos de aprendizaje y, desde el punto de vista práctico, iniciar su trabajo docente con esta concepción, sin querer aplicar todo al mismo tiempo deberá ir avanzando junto con el grupo en esta estrategia, observar los fenómenos que se dan en el grupo, tomar nota de lo que va sucediendo para poder

interpretar el proceso, sólo así podrá investigar su propia docencia y tomar las decisiones pertinentes en función de los objetivos propuestos y del proceso que el grupo está viviendo.

Lo anterior implica una formación permanente del docente-coordinador que le permita detectar las necesidades reales que se presentan en el acontecer del proceso cotidiano de su práctica docente; incorporar los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos que se requieren para sistematizar su quehacer docente y transformarlo, comprender y reconocer la compleja red de elementos que intervienen durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde concluyen lo disciplinario y lo pedagógico-didáctico.

La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

En la perspectiva de reconstrucción social se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Gimeno y Pérez, 1989: 422)

El enfoque de crítica y reconstrucción social

La corriente crítica tiene su fundamento epistemológico en la tendencia filosófica conocida como Escuela de Frankfurt, la cual se fundamenta en valores como la razón, la justicia y la igualdad y propone una nueva interpretación del mundo, una nueva manera de pensar que construye y fundamenta un discurso crítico en torno a la sociedad industrial. Pensadores como Horkheimer, Adorno y Marcuse mostraron su preocupación por el predominio de la ciencia positivista y el grado que había alcanzado ésta, la cual se había convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX (Carr y Kemmis, 1988).

La escuela de Frankfurt cuestiona el valor de la tecnología en relación con el progreso, analiza el valor de la razón instrumental como medida para alcanzar intereses particulares y también cuestiona el papel de la técnica al servicio de los grupos sociales dominantes, que dan pie a una sociedad que se rige por el parámetro de la eficacia, la cual sitúa el valor de los medios y de las técnicas por encima de los principios básicos de democracia y de igualdad. En esta tendencia surge una crítica muy importante a la sociedad de consumo del modelo capitalista en el que se genera todo tipo de desigualdades, de alienación y autoritarismo. El propósito de esta crítica, lo constituye la intención de cambiar el orden establecido tanto en el orden individual como en el colectivo (Chehaybar et al., 1996).

Jürgen Habermas, considerado como el último filósofo de la Escuela de Frankfurt, desarrolló la idea de una ciencia social crítica que se situara entre la filosofía y la ciencia. Una de sus principales críticas entre otras, es a la creencia positivista de la unidad lógica y metodológica de las ciencias naturales y sociales; para él, debe existir una justificación de la ciencia a la epistemología y no de la epistemología a la ciencia. Refuta toda pretensión de que la ciencia sea capaz de definir las normas a seguir por medio de las cuales se va a juzgar cualquier saber. Se opone a su vez, a la pretensión de que la ciencia ofrece una explicación objetiva o neutral de la realidad, trata también de clarificar cómo los diferentes tipos de saber están configurados por el interés humano particular, al que sirven.

Habermas da a su teoría del conocimiento el nombre de **teoría de los intereses constitutivos de saberes**, en esta explícita su rechazo a cualquier idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual **puro**, cuyo agente se halle en actitud **desinteresada**, por lo que el saber es un resultado de la actividad humana motivado por necesidades naturales e intereses que guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas. Argumenta que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes llamados por él **técnico, práctico y emancipatorio**, de aquí su propuesta de abordar el conocimiento objetivo desde la **ciencia social crítica**. Esta ciencia procura ofrecer a los individuos un medio para la toma de conciencia de cómo sus objetivos y propósitos son el resultado de distorsiones y/o represiones, y propone cómo erradicarlos, de manera que se posibilite la búsqueda de un conocimiento propio y con mayores posibilidades de verdad. Al

desarrollar su idea de ciencia social crítica, intenta conciliar la importancia tanto del entendimiento **interpretativo**, como de la explicación causal. Afirma que:

...una ciencia social crítica ha de intentar que el enfoque interpretativo vaya más allá de su tradicional afán de producir descripciones acríicas de los autoentendimientos individuales, de manera que sea posible exponer, explicar y eliminar las causas de los autoentendimientos distorsionados (Carr y Kemmis, 1988: 149-150).

Además de que la teoría crítica no es sólo "crítica" en el sentido de manifestar un grupo en desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de que procura destilar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos. Habermas postula que el método demandado por la ciencia social crítica es el de la crítica ideológica y, según él, la finalidad de esta crítica consiste en proporcionar una forma de autoconocimiento terapéutico que liberará a los individuos de las compulsiones irracionales de su historia individual por medio de un proceso de autorreflexión crítica. La ciencia social crítica quiere ver en la ideología la causa de los equívocos colectivos de los grupos sociales, ya que éstos no alcanzan una comprensión correcta de su situación porque bajo la presión de sistemas ideológicos, han aceptado pasivamente una explicación ilusoria de la realidad que les impide reconocer y perseguir sus intereses y sus objetivos comunes. Por este motivo la crítica se dirige a revelar a los individuos, cómo sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y sus necesidades colectivas (Carr y Kemmis, 1988). Por lo tanto, una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos.

A una ciencia social crítica, según Habermas, le es inherente una teoría de acción comunicativa que cuestione constantemente la relación sujeto-objeto que impera hasta el momento, como símbolo o sinónimo de conocimiento científico, válido. Ante esto, propone una relación de sujeto-sujeto que rescata al individuo por encima de cualquier sistema o estructura dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformarse a sí mismo y transformar la sociedad a partir del acto comunicativo y la capacidad discursiva de las personas; por lo tanto, le otorga a ésta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación. Es decir, los concibe como sujetos interactuantes productores y productos de relaciones sociales,

enmarcados en un contexto histórico social determinado; el individuo, así, es el resultado de tradiciones e iniciador de actos (Carr y Kemmis, 1988)

Desde nuestro punto de vista, el enfoque crítico de reconstrucción social aplicado a la educación se inicia en Latinoamérica con la experiencia desarrollada por Paulo Freire, quien propone una transformación de la sociedad a partir del diálogo, la concientización, la crítica, la problematización, la relación teoría-práctica y el rescate del sujeto. Paulo Freire, precursor de estas ideas desde el contexto latinoamericano, inicia sus trabajos en la década de los cincuentas, cuando ya planteaba al sujeto como un ser capaz de transformar al mundo en el que vive, a partir de su relación con el mismo, relación que implica problematizarse y problematizar, tomar conciencia y concientizarse a partir del diálogo, es decir, ser dialógico y empeñarse en la transformación constante de la realidad ". el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo lo "pronuncian", esto es, lo transforman y transformándolo lo humanizan para la humanización de todos" (Freire,1973: 37) y enfatiza que para lograr lo anterior es necesaria una postura crítica que relacione la teoría y la práctica.

Particularmente en la educación Pérez Gómez (1995), menciona que el enfoque de reconstrucción social se define como partidario de incluir valores singulares y concretos en el proceso de formación, tanto de profesores/as como de estudiantes, con la finalidad de intervenir en el desarrollo de la conciencia social de los ciudadanos con base en la emancipación individual y colectiva para construir una sociedad más justa, igualitaria y participativa. En este enfoque la escuela y la educación del profesor/a son elementos que coadyuvan en la consecución de una sociedad más justa, por lo que la escuela tendrá como objetivo principal, el cultivar una conciencia crítica sobre la realidad social; por otra parte, el papel del profesor/a es el de un intelectual transformador, conciente de la realidad, de su compromiso político y de provocar la formación de la conciencia crítica de las personas, a partir del análisis y debate de los asuntos públicos, así como de promover en los estudiantes el interés y compromiso crítico y participativo de los problemas colectivos.

Por su parte Zeichner (1993), afirma que la formación de los profesores, se orienta hacia el logro de objetivos que pretendan preparar a éstos en el desarrollo de la reflexión crítica sobre la relación entre la escuela y la realidad social, con un compromiso moral que contribuya a la

superación de las desigualdades sociales, a través del ejercicio cotidiano en el aula. Por otra parte, Gore y Zeichner afirman que "... existe una obligación moral por parte de profesores de llamar su atención sobre las implicaciones éticas y morales de las prácticas y estructuras y realidades de cada aula" (1993: 17).

Enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión

Dentro de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y reconstrucción se desarrolló una importante corriente pedagógica denominada investigación-acción que fractura la tradición de demostrar, describir e interpretar, o bien entender que investigar no es suficiente para comprender la complejidad del proceso educativo. Carr y Kemmis insisten en que para poder lograr esta propuesta, es necesario que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica educativa, con el apoyo de la investigación-acción.

La investigación-acción opera mediante formas de educación y de investigación educativa, es decir: investigación-acción técnica, práctica y emancipatoria. El primer tipo se caracteriza por la utilización de técnicas que pretenden llevar a cabo cambios en las prácticas educativas; en el segundo se desarrolla el pensamiento práctico de los docentes, analizan su propia acción así como el proceso de su autorreflexión, ésta es un paso hacia el tercer tipo, la investigación-acción emancipatoria, la cual es activista, ya que se emprende la acción por medio de la autorreflexión crítica y la autocrítica encaminada a un proceso de cambio; en ésta, el grupo de practicantes tiene la responsabilidad del desarrollo de la práctica, en los entendimientos y de las situaciones socialmente construidas, aboga por una educación más justa, racional, democrática y plena, por lo que se lucha contra la irracionalidad, la injusticia, la alienación y la falta de autorrealización, ya que se pretende básicamente llevar a cabo el cambio y la transformación. La investigación-acción rechaza las nociones positivistas de la realidad y favorece un enfoque dialéctico de la racionalidad, utiliza categorías interpretativas de los involucrados y éstos las exploran y desarrollan para su teorización, además de ser un medio de autorreflexión de sus prácticas. Los objetos de la investigación-acción son las prácticas educativas, así como la situación en la que se practican. Los investigadores activos comprenden que "... sus prácticas educativas, sus entendimientos y sus situaciones son algo propio, y que ellos mismos están profundamente comprometidos en crearlos y constituirlos como educativos. " (Carr y Kemmis, 1988:191). Los

investigadores activos consideran que la transformación de la conciencia, es sólo la base para producir transformaciones en la realidad social y en la educación, como dice Matthews "la conciencia surge de la práctica y está conformada por ella, y es juzgada, a su vez, en y por la práctica" (Carr y Kemmis, 1988: 192), es decir, la actividad humana tiene sentido y trascendencia únicamente porque es entendida por los actores sociales y su interpretación se da, cuando los involucrados tienen un lenguaje compartido y de ahí, la posibilidad de expresar un juicio verdadero. Debido a que los significados se construyen y es posible dar a los actos un significado. El significar algo es un proceso que se construye en un lugar de la historia. Así las diversas acciones y hechos se sitúan en los ejes de lugar y de tiempo correspondientes, para que adquieran el significado que en ese momento histórico-social presentan. La investigación-acción se basa en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construidas e incorporadas a la historia. Es ella un proceso histórico de transformación de prácticas o elementos que serán continuos, pero también los habrá discontinuos, esto es; se añaden nuevos elementos, otros se abandonan, eliminan o se transforman. En la investigación-acción se relacionan las prácticas, los entendimientos y las situaciones entre sí, es decir, ve la relación entre entendimientos y prácticas, entre prácticas y situaciones y entre situaciones y prácticas. La investigación-acción también es un proceso social porque ve las prácticas educativas, y trata de entender y compartir el significado a través del lenguaje y las situaciones sociales, además de comprometer a todos los involucrados. El investigador activo se caracteriza porque quiere transformar el presente para dar una forma distinta al futuro, por lo que es un activista consciente y deliberado, tiene una racionalidad dialéctica, que implica tener conocimiento de que en las situaciones sociales existen aspectos objetivos, en los que los individuos no pueden influir, y un entendimiento subjetivo, que es la visión que los involucrados tienen de ellas (situaciones sociales), ambas situaciones (la objetiva y la subjetiva) pueden limitar la acción y es labor del investigador descubrir las condiciones que la limitan y cómo podrían cambiar unas u otras. La investigación-acción se construye a partir de un enfoque dialéctico que subraya las relaciones dialécticas que se dan entre el individuo y la sociedad, entre lo teórico y lo práctico, siendo términos aparentemente opuestos pero que en la realidad se relacionan, debido a que el pensamiento y la acción del individuo se encuentran en un determinado momento social e histórico, pero al mismo tiempo estas acciones y pensamientos contribuyen a formar los contextos históricos sociales. En esta doble dialéctica es donde se halla el núcleo de la investigación-acción, además de ser una de sus características, ya que "... admite que el pensamiento y la acción se desprenden de las prácticas en situaciones

particulares y que las situaciones mismas pueden ser transformadas mediante la transformación de las prácticas que las constituyen, así como de los entendimientos que les confieren sentido" (Carr y Kemmis, 1988: 195). Otra cualidad dialéctica de la investigación-acción se visualiza claramente en la noción de Lewin en su trabajo realizado desde la década de los cuarenta, sobre el espiral autorreflexiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, siendo un proceso continuo, en espiral debido a la realización de un análisis retrospectivo y a la acción prospectiva. "El plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye" (Carr y Kemmis, 1988: 197). También ambicionaba que tuviera un carácter participativo, un impulso democrático y que contribuyera simultáneamente a la ciencia social y al cambio social. La investigación-acción tiene su origen en Gran Bretaña a finales de los años sesentas, y entre sus representantes destacan Stenhouse, Elliott y Mc Donald.

Por su parte Stenhouse, define la enseñanza, como "...un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta..." (Gimeno y Pérez, 1995: 425), por lo tanto considera el no hacer de ella una acción rutinaria y mecánica en el que las diversas ideas no se experimentan en la práctica de forma reflexiva y creadora, por lo que se requiere pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una "visión ética" y no "instrumental", ya que este último sólo logra observar, definir, y verificar principios y rutinas empíricas de una enseñanza que cree ser eficaz. Por otra parte, propone un modelo con carácter ético sobre la enseñanza llamado "procesual", que tiene como características: determinar los valores que potencian la intencionalidad educativa que se erige y concreta en principios de procedimientos que sustentan el proceso de enseñanza. Este modelo pretende, hacer coincidir en los alumnos /as, sus ideas en función de su comportamiento basados en los valores educativos; así el profesor construye el desarrollo del currículum, y le impregna tanto su actividad mental, como su creatividad para alcanzar sus objetivos y recrear conocimiento. Al conjuntar estos factores, tiene éxito a corto plazo para su práctica dentro del aula. A lo dicho anteriormente, Stenhouse dice que "...no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente..." (Gimeno y Pérez, 1995: 425) y se entiende ese desarrollo a través de un proceso de investigación, en el cual se crea una reflexión sistemática sobre la práctica, que posibilita la superación de su intervención en el aula. El modelo procesual, sienta las bases para la investigación-acción del enfoque de Elliott y otros autores, donde su principal objetivo es mejorar la práctica, antes que seguir produciendo más conocimiento.

Entre los planteamientos más significativos del enfoque de investigación-acción, mencionados por Elliott, se encuentran los siguientes:

- Las condiciones y necesidades que se requieren satisfacer, condicionan la forma de trabajo, por ello es necesario tener una intervención fundamentada en la reflexión permanente sobre cada acción y nueva acción

- Se requiere tomar en cuenta todos los aspectos que afectan la realización de los nuevos o incumplidos valores educativos, cuando se trabaja con la investigación en y sobre la acción. Y sobre todo que todos los involucrados tengan conciencia de ello.

- Al llevar a cabo la experimentación del ciclo de la investigación-acción se entrecruzan momentos de acción y reflexión que continuamente permiten al profesor inducir la transformación de los participantes y las situaciones. Esta transformación se refiere al hecho de poder ligar ideas con su argumentación, descubrir y comprender: acontecimientos, creencias y valores, y sobre ellos elaborar significados particulares a hechos reales.

- La investigación-acción no es un proceso solitario en el pensamiento y actuación de uno sólo dentro del aula. Necesita de un diálogo constante, así como cubrir las necesidades de las mayorías

- La investigación-acción rechaza tajantemente la división del trabajo, por el contrario se basa en la integración del mismo, por ejemplo: la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional, el organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

- Los roles y tareas del quehacer educativo son compartidas y no sesgadas a determinadas personas con una posición hegemónica por influencia, que generalmente pierden de vista de aspectos importante sobre los que realiza su trabajo. Así, coincidiendo con Elliott y Fenstermacher se puede ver que "...el conocimiento especializado, generado fuera del proceso de investigación-acción tiene siempre un papel instrumental subordinado al servicio del proceso de reflexión..." (Gimeno y Pérez, 1995: 428).

- Como podemos observar, para la investigación-acción es de suma importancia que se dé una integración de procesos de trabajo para incrementar la calidad de la enseñanza posibilitando el perfeccionamiento de la práctica. Es también la investigación-acción un instrumento para la mejora del profesorado, ya que el proceso que se sigue facilita su tarea de enseñanza-aprendizaje, pero también "aprende al enseñar y enseña porque aprende" (Gimeno y Pérez, 1995: 429), sin hacer a un lado su intervención para facilitar la comprensión, aunque debe desechar la imposición de su práctica docente por y en beneficio del proceso educativo en general y la sociedad.

Autores contemporáneos que nos dan una nueva visión sobre la formación docente

Presentamos una visión de la formación a partir del análisis de las propuestas teórico-prácticas de Honoré (1980), Ferry (1990) y Schön (1992), que podemos inscribir en la perspectiva práctica reflexiva de Pérez Gómez (1995) y que coinciden en conceptos tales como la reflexión entre la experiencia y la acción; la formación basada en la práctica de situaciones personales y profesionales, así como la tutorización sobre la enseñanza y la reflexión en la acción para resolver problemas prácticos; podemos decir que dichos conceptos apuntan a una transición hacia la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social que todavía no abordan abiertamente, ya que se ubican en los límites del aula, la institución y la política. Se caracterizan por dimensionar al hombre desde lo filosófico y lo ético, en un ámbito social e institucional que rebasa el carácter utilitario en el que se ha inscrito tradicionalmente a la formación. Destacan elementos humanísticos que permiten estudiar el fenómeno en un campo específico que recree, profundice y amplíe el conocimiento (Chehaybar et al., 1996).

Bernard Honoré, destacado investigador del Instituto de Formación de Estudios Psicosociológicos y Pedagógicos de París, posee una larga experiencia en formación psicosocial y formación permanente.

Su trabajo gira en torno a la formación profundizando en la elaboración de métodos, la evaluación de las necesidades y de los efectos, la problemática de la práctica, propuesta hacia una política y la investigación de la formación como un campo específico. Entre sus obras destacan: *¿Qué es la formación? Reflexiones para contribuir a fundar una política y un estudio de la formación* (1974); *Formación profesional y personal dentro de las actividades de ayuda y de*

educación en una inter-experiencia de cambio (1975); *Para una teoría de la formación Dinámica de la formatividad* (1980) y *Formación de los enseñantes. Aprendizaje psicosociológico e institucional* (1981).

Las aportaciones que nos da este autor, son producto de muchos años de trabajo de teorización, prácticas y experiencias vividas, nos presenta los conceptos de formación que hemos utilizado los docentes hasta ahora, conceptos que cuestiona y desmitifica, presenta un nuevo concepto de formación que recoge inquietudes de quienes nos hemos dedicado a formar a los docentes durante mucho tiempo. Presentamos algunos de los elementos que Honoré (1980), aborda como básicos dentro de la formación, que nosotros retomamos para la formación docente

Cualquiera que sea la definición de formación hay que formular la tesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera radical y profunda, más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se haya podido hacer la experiencia. La formación según Lhotelhier (1974) en Honoré (1980: 20) “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos generales sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”, en este caso la formación no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva y puede desarrollarse.

En un sentido análogo, la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma enriquecido, con significado en una nueva actividad (Honoré, 1980: 20)

En la práctica la formación toma aspectos muy diferentes según desde el punto de vista que sea considerada, si es desde el objeto (exterioridad) y si es del sujeto (interioridad) o incluso desde el punto de vista de la relación sujeto-objeto.

El conocimiento del proceso de formación debe partir según el autor, de la experiencia y la interexperiencia, las cuales al relacionarse con los hechos se problematizan buscando las semejanzas y diferencias que llevan a los sujetos a ir construyendo conceptos.

La formación no se construirá progresivamente más que con el estudio paciente y asiduo de experiencias provisionalmente llamadas 'experiencias de formación'. La práctica es un punto de partida en la experiencia, y el concepto es un resultado. Pero existe coordinación, y veremos que la reflexión como práctica del concepto es una base de la experiencia de teorización (Honoré, 1980: 35)

Por lo tanto, no es del saber del sujeto de donde emana el conocimiento sino de su relación con el exterior, esta experiencia en el saber aporta elementos para la elaboración teórica.

El autor propone un campo de estudio que denomina *formatividad*, relativo al desarrollo personal y colectivo del hombre, basado en la experiencia y en la reflexión y orienta la actividad formativa hacia un proyecto transformador. Designa *formatividad* a una dimensión del fenómeno humano relacionado con todos los hechos de la función formación, ya que son características del poder de la evolución, este poder, es una actitud, una mirada y una elección. A partir de la conciencia que se tenga de ese desarrollo se tiene la posibilidad del dominio de sí mismo.

La *formatividad* es: el campo de la mirada y la acción sobre la evolución proveniente de la experiencia, el lugar de las teorías posibles de la formación, se le ubica como un concepto multidisciplinario por referirse a la acción, es un concepto nodal entre el campo psicológico y el campo sociológico. En el campo de la investigación puede contribuir a la diferenciación y a la integración de las ciencias humanas, propiedad evolutiva de los seres conscientes en su historia individual y colectiva, aparece la reflexión y la metarreflexión como vía de acceso en la determinación de un proyecto, el cual no es impuesto al hombre, es él quien lo decide, es la expresión del sujeto y es el campo donde se buscan y se realizan las superaciones necesarias de las contradicciones masivas a las cuales nos enfrentamos cotidianamente en los diferentes niveles de práctica

Para situar la actividad formativa es necesario reconocer que se ubica en el campo de las actividades humanas en donde las transformaciones tienen resultados a largo plazo, la actividad formativa transforma las bases sustanciales que le dan permanencia y seguridad aparente al mundo en que vivimos; ella moviliza toda actividad reflexiva hasta evocar el proyecto y dará acceso a lo desconocido y a lo posible, donde el orden de toda naturaleza puede ser cuestionado y eventualmente cambiado (Honoré, 1989).

La complejidad que impone la posición teórica de Honoré en sí es un reto intelectual para el sujeto formado-formador, implica un compromiso ideológico, científico y ético que le da significado al proceso de formación en lo individual y en un nivel más amplio al proceso de transformación social. En nuestro medio hay que romper con la inercia que caracteriza la formación institucionalizada en la que se asumen valores que no emanan del sujeto, sino del enfoque político que caracteriza a las instituciones educativas.

En estos términos se expresa la propuesta teórica de Honoré, la cual tiene como características constantes a lo largo de sus obras los límites de interioridad y exterioridad, en un lugar y tiempo discontinuo, donde se juega la expresión formativa con un futuro imprevisible, fortuito y dinamizado significativamente. La actividad formativa enfrenta los riesgos “del saber y de la técnica” en donde se busca constantemente la diferenciación en actividades significativas como función humana.

Los elementos citados a lo largo de la obra del autor, nos dan nuevas categorías de reflexión que posibilitan el teorizar sobre la formación de los docentes, desde puntos de vista desconocidos para la mayor parte de los formadores de docentes y de los mismos docentes, categorías que podrían contribuir a visualizar la formación desde nuevos campos de exploración.

Estas aportaciones son únicamente aspectos de una parte de los profundos trabajos del autor, que dan pie para comprender la trascendencia y amplitud del campo que nos ocupa.

Gilles Ferry, pedagogo francés, se dedica a la docencia y a la formación de docentes en la Escuela Normal de París. Desde los años cincuenta inicia su preocupación por la formación de docentes, tema sobre el cual giran sus reflexiones, enseñanzas e investigaciones y afirma que ésta es el problema central del sistema educativo; considera que los tres eventos que han influido sobre su pensamiento pedagógico son: su experiencia escolar y profesional como alumno, como docente y como formador de formadores.

Dentro de sus obras destacan: *La práctica del trabajo en grupo. Una experiencia de formación de enseñantes* (1971); *Las experiencias de formación continua de los enseñantes* (1974); *Problemática y práctica de la educación de los adultos. Algunos puntos de referencia para la*

formación de enseñantes (1980); y *El trayecto de la formación Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (1990).

Para Gilles Ferry, la formación de docentes, ha sido un tema de preocupación central. Como problema de clave dentro del sistema educativo que ilustra y determina la orientación de la escuela y la manera en que se forman los enseñantes, no solamente para la transmisión de conocimientos, sino también como sistema de disposición estructurados de una cultura y por consiguiente de una ideología, donde se interiorizan los valores y las normas de una sociedad y posteriormente de exteriorización en la acción educativa.

La tarea de formarse tradicionalmente, explica Ferry, se hacía bajo la subordinación a la adquisición de conocimientos, una transición del saber bajo control (sancionada y certificada), sin embargo, a partir de los años sesentas, la tarea pedagógica de la formación de enseñantes toma otra connotación, ésta cambia y se desarrolla a partir de los movimientos juveniles, de la educación popular, de la formación utilizada para las tareas de organización y de la ayuda social. A partir de aquí es donde Ferry desarrolla un planteamiento considerado hoy día uno de los pilares importantes que da un sentido integrador cuando dice “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o uno mismo se procura...”(1990: 43) pensamiento que confronta con toda justicia la tradicional formación del docente

Ferry critica las reformas pedagógicas, las que con una perspectiva esencialmente administrativa plantean posturas ideológicas en beneficio del sistema socioeconómico y de la cultura dominante, condicionando con ello el reforzamiento de sus privilegios. Y explica que es tal la concentración ideológica en la orientación y el funcionamiento pedagógico del Sistema Educativo, que al examinar los tipos de discurso que sostienen las partes implicadas los consideran tan confusos, a tal grado que se pierde el concepto de formación; bajo este contexto, propone que la formación deberá responder a todos los cuestionamientos, desórdenes y angustias de los individuos y grupos en efervescencia motivados por un mundo en constante cambio, desestabilizado por la continua y creciente crisis económica.

En consecuencia este autor observa a la formación de enseñantes como un proceso de desarrollo individual que busca adquirir o perfeccionar capacidades, reflexionar para sí, para un trabajo, para sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas (Ferry, 1990), y agrega que esta reflexión sólo se desarrolla a través de interacciones; para ello establece tres características: una formación doble (académica y pedagógica), una formación profesional y una formación de formadores.

La formación doble implica por una parte lo científico literario o artístico y por otra, lo pedagógico y lo inherente a la “inserción institucional, a las tareas de concertación, de gestión y de orientación” (Ferry, 1990: 54). La formación profesional es el desarrollo de la personalidad profesional del enseñante en donde este no enseña los conocimientos y experiencias que posee sino lo que es como docente; la formación de formadores trata de generar en los futuros enseñantes el deseo e interés de ir construyendo sus propios proyectos educativos; las prácticas de formación y su problemática son vistas en una doble dimensión: son objeto de estudio y de reflexión, y son experiencias cotidianas que se vivencian en las instituciones formadoras, por lo que es necesario el análisis permanente de lo institucional, de los enseñantes en formación y de los formadores.

En las prácticas de formación de formadores, Ferry distingue tres modelos que se centran en: las adquisiciones, el proceso y el análisis.

El modelo centrado en las adquisiciones: se caracteriza porque la formación se organiza en relación a resultados observables y medibles basados en una lógica externa, inspirados en el conductismo y la pedagogía por objetivos. En este modelo la práctica es la aplicación de la teoría, desvinculada de la realidad. Se define la enseñanza como aprendizaje de un oficio y el dominio de una serie de técnicas, requiere de un programa de formación con objetivos debidamente jerarquizados que el estudiante-profesor/a, debe lograr, en forma gradual y ordenada.

El modelo centrado en el proceso: se concibe como el desarrollo personal a través de experiencias y actividades en donde los formadores promueven la motivación, la realización de proyectos a través de tutorías individuales o grupales y consejerías pedagógicas por parte de expertos, se trabaja en equipo para ir descubriendo sus propios miedos y su desarrollo, el

estudiante-profesor/a debe vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual y colectivamente, dentro del campo profesional-personal. La práctica no es concebida como un campo de aplicación de la teoría sino de la transferencia en la que el conocimiento y el saber hacer adquirido es una experiencia que le permite aprehender otras situaciones.

El modelo centrado en el análisis: se funda en lo inesperado, en lo imprevisto y en lo no controlable, que se presenta en el proceso de formación de sí mismo, consiste en su trabajo de “desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad” (Ferry, 1990: 77), implica el saber analizar lo que conviene enseñar, los factores implicados en ella, las reacciones del enseñante. En síntesis, actuar como observador participante; de aquí se inicia el proceso de formación, que conlleva analizar lo aparente y lo concreto de la realidad. En este modelo, se articulan la teoría y la práctica en un proceso de regulación, la práctica no puede ser formadora por sí misma sin una reflexión teórica y la teoría carecería de valor sin las condiciones de la práctica, esto, posibilita a los futuros enseñantes construir sus propios medios de formación e instrumentos para la práctica.

Ferry refiere que si bien la práctica no genera por sí misma alguna teoría, es válido cuestionarse sobre lo que es la formación teórica, se basa en cuatro enfoques sobre la formación de profesores/as **el enfoque funcionalista, el enfoque científico, el enfoque tecnológico y el enfoque situacional.**

El enfoque funcionalista: parte del análisis de las funciones de la escuela y de la sociedad ya que un proyecto de formación se fundamenta en lo que espera la sociedad de la escuela, de su funcionamiento, de sus propósitos, de los contenidos que enseña y de lo que debe hacer, saber y ser el enseñante; este enfoque se preocupa por la eficiencia técnica de la escuela soslayando su dimensión política y ética; un proyecto de formación con esta directriz implica el establecimiento de metas y objetivos jerarquizados, la elección de estrategias para alcanzarlos, la concreción de un sistema de evaluación de las conductas esperadas; este enfoque se relaciona directamente con el modelo centrado en las adquisiciones, e imposibilita el desarrollo integral del enseñante.

El enfoque científico: se apoya en la idea de una forma científica de abordar los contenidos disciplinarios y pedagógicos que den respuesta a todas las inquietudes e interrogantes que se le

presentan al enseñante en su práctica, se enriquece el contenido de la formación a expensas de las creencias humanas, las cuales no garantizan a los enseñantes en formación el dominio de todas las cuestiones pedagógicas; en este enfoque los contenidos disciplinarios y pedagógicos se conciben como un conjunto de mediaciones que permiten visualizar todos los elementos que intervienen en el hecho educativo. Se relaciona directamente con los modelos centrados en el proceso y en el análisis.

El enfoque tecnológico: se basa en una concepción instrumental que busca modernizar las condiciones en las que ocurre el aprendizaje al incorporar éste al proceso de formación que dificulta la realización de proyectos pedagógicos, dado que estos son supeditados a elementos técnicos que dan al profesor/a.

...el poder de captar y manipular todo tipo de situaciones [.] la adopción de medios técnicos, presenta siempre problemas para la realización de proyectos pedagógicos, y las facilidades que pueden proporcionar no dejan de tener restricciones y desviaciones que pueden cambiar el sentido de los mismos (Ferry, 1990: 96-97).

Aún cuando este enfoque, aporta elementos útiles y prácticos importantes para la formación, su manejo implica una selección y análisis previos sobre su impacto.

El enfoque situacional: se caracteriza por promover una formación centrada en la relación del enseñante con las experiencias educativas en las que está involucrado, es decir, en su propia formación, la experiencia como práctica incluye las prácticas didácticas y pedagógicas y las condiciones en que ocurren estas prácticas: el marco institucional y el medio ambiente material y social. En este enfoque el proyecto de formación no pretende la reproducción de prácticas, sino “... ampliar, enriquecer, elaborar su experiencia y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación” (Ferry, 1990: 103). Por tanto, el eje central de la formación es desarrollar en los enseñantes la capacidad de análisis, de observación, de escucha y la interpretación de actitudes dentro de los grupos de formación.

Las aportaciones de Ferry sobre la formación de profesores/as, basadas en una nueva visión son: el compromiso y la responsabilidad del sujeto formante; señalan que el proceso debe ser visto por el sujeto como oportunidad para formarse, a partir de las reflexiones de su propia práctica, es

decir, un descubrimiento de sí mismo, de su realidad, de sus necesidades, de su contexto y su interacción con éstos, que lo puede llevar a procurar la elaboración de su plan de vida en el que se integren los aspectos situacionales que lo constituyen: lo político, lo económico, lo cultural, lo social y lo cotidiano. De ahí que insista en que la formación parte del interior del sujeto, aspecto medular del pensamiento de este importante promotor de la formación; así como de las experiencias que surjan de su quehacer educativo cotidiano y de las reflexiones que haga en ese momento de las mismas, combinado todo esto con su experiencia previa y contextualizado con el medio social en el que se desenvuelve

Es importante que el docente esté consciente de la responsabilidad de las decisiones que tome, en función de su propia formación, y esto le permita tener la oportunidad de realizar cambios trascendentes y necesarios de acuerdo a la problemática que vive; de esta manera, bajo este importante marco de referencia que otorga el pensamiento del autor, se amplía potencialmente el enriquecimiento del proceso formativo docente, en virtud de que aporta elementos valiosos que apoyan en forma determinante un cambio significativo para la integración de un nuevo proceso en este campo

Donald A. Schön, filósofo norteamericano, realizó sus estudios de licenciatura en la Universidad de Yale y obtuvo el doctorado en filosofía en la Universidad de Harvard, complementó sus estudios de filosofía en la Sorbona y el Conservatorio de París. En los años setentas es invitado a realizar un estudio sobre la formación de arquitectos en la Escuela de Arquitectura y Planificación del Instituto de Tecnología de Massachusetts en donde actualmente es Ford Professor; ahí se ha dedicado al estudio de la situación actual y perspectivas en la formación de los profesionales. Entre sus obras más importantes están: *La teoría en la práctica, cómo aumentar la eficacia profesional* (en colaboración con Chrys Argyris, 1974); *El aprendizaje de las organizaciones, una teoría de la acción* (con Chrys Argyris, 1978); *El profesional reflexivo* (1983) y *La formación de profesionales reflexivos* (1992).

Donald Schön en su libro *La formación de profesionales reflexivos*, nos presenta el rigor o la pertinencia que reclama una nueva epistemología de la práctica y un replanteamiento de la formación para una práctica reflexiva, propone ideas, que son centrales para esta práctica, como son: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción,

explora las relaciones de estas ideas con el arte y la práctica y describe las características generales de un *practicum* reflexivo

Sus consideraciones teóricas se basan en la crítica a la racionalidad técnica *versus* formación de profesionales para la práctica, en el *practicum* reflexivo, en la tutoría como elemento necesario para promover la reflexión en la acción y la posibilidad de esta propuesta hacia el interior de las instituciones educativas.

En lo referente a la racionalidad técnica, Schön considera que se caracteriza por una formación teórica y técnica basada en la investigación, creándose así un *status* del saber reconocido y aprobado; este saber no posibilita a los profesionales resolver los problemas de la práctica que se presentan de manera imprevista, poco estructurado para dar respuesta a los requerimientos sociales, este problema, según el autor se deriva en los centros de formación, ya que en éstos “La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación contemporánea” (Schön, 1992: 12) esta orientación en la formación es común en los centros de enseñanza superior y conlleva una desfase entre la formación y la práctica profesional.

La formación de profesionales para la práctica, se orienta hacia la enseñanza de los elementos fundamentales necesarios para una práctica eficaz y ética basada en el conocimiento y aplicación de la teoría y de la práctica para resolver problemas concretos que ocasionan incertidumbre, singularidad y conflicto de valores, el profesional práctico debe estar preparado para atender situaciones de la práctica que no se resuelven con reglas establecidas y elegir valoraciones de una manera reflexiva, que orienten las estrategias para resolverla y establecer así una relación más estrecha entre la formación y la práctica profesional, situación que significaría la meta que deben alcanzar las instituciones de enseñanza superior.

El *practicum* reflexivo, según el autor, se basa en el conocimiento de la práctica y en la problematización de ésta, a través de la observación y reflexión en la acción, en una relación dialéctica que implica desde la acción, analizar cómo el pensamiento permite llegar a resultados ya sean esperados o inesperados, lo cual no significa interrumpir la actividad sino plantear nuevas estrategias, caminos y acciones para reorientarla; este proceso conlleva diferentes momentos

superpuestos, que van desde el análisis de las respuestas esperadas durante la acción hasta la experimentación de nuevas acciones como consecuencia de la reflexión de los resultados imprevistos, “la crítica y la reestructuración del conocimiento en la acción pueden fundirse...” (Schön, 1992:38) en este proceso entran en juego los conocimientos, las habilidades, las capacidades, las sensaciones, las reacciones, la iniciativa y creatividad de los profesionales. Para Schön la idea de la reflexión-acción se sustenta en una visión constructivista de la realidad en donde el profesional práctico es considerado como un sujeto activo, creativo, con la suficiente iniciativa y motivación para ir estructurando y desestructurando para volver a estructurar las situaciones que se presenten en su práctica. Esta concepción del *prácticum* reflexivo en la formación docente implica que el profesor, desde su acción, reflexione sobre su práctica, analice los imprevistos, replantee nuevas acciones, las experimente, las sustente con el conocimiento que ya posee, e intente nuevas formas de argumentación que rompan con lo ya conocido y retroalimenten su práctica de una manera constante, así como reflexionar en la acción mediante la cual al alumno aprende

Un elemento importante que propicia que el *prácticum* reflexivo se desarrolle en los futuros profesionales prácticos, es la interacción de éstos con los tutores; el prestigio de los tutores se diferencia de los profesores tradicionales no por su sapiencia sino por su capacidad tutorial hacia los estudiantes, éstos aprenden a través de realizar en la práctica aquello en lo que se proponen convertirse en expertos y se les ayuda por medio de los tutores que son prácticos más experimentados, quienes los inician en las tradiciones de la práctica.

En la relación entre el tutor y el alumno, “el diálogo es fundamental, entendido no sólo en forma de palabras sino también a través de su forma de ejecutar” (Schön, 1992: 150) lo cual significa que debe darse una comunicación efectiva entre el tutor y el estudiante; al dar instrucciones, al analizar con él lo que está haciendo, al proponer estrategias y sugerir experimentaciones bajo el contexto del hacer del alumno para evitar desfases entre lo que el tutor dice y lo que el estudiante desea escuchar de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

Asimismo el alumno reflexiona sobre lo que ve hacer al tutor, aprende de su actuación, de cómo resuelve problemas y de cómo experimenta; un recurso que posee el tutor es la demostración, la cual le permite describir con la acción una situación de la realidad ya sea un proceso o un

producto que requiere ser abordado desde “la reflexión de la acción de lo observado y los intentos de reproducirlo” (Schön, 1992: 105), por parte del tutor y del alumno, superando las diferencias y distinguiendo los procesos sucesivos para reconstruir un nuevo proceso.

Las instituciones educativas según Schön limitan al docente para su libre actuación y determinan los esquemas de comportamiento dentro y fuera del aula, de igual forma considera que el *prácticum* reflexivo no tiene cabida en las instituciones donde el currículum se orienta a la aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales de la práctica. Es decir, hacia la racionalidad técnica; el autor propone que para la incorporación del *prácticum* reflexivo en el campo de la formación profesional en las instituciones educativas, hay que situar a éste como un puente entre los mundos de la universidad y de la práctica, ubicarlo en un sitio privilegiado al interior del currículum y destinar un tiempo necesario para la investigación-acción; que el autor desarrolla dentro de la perspectiva práctica; un elemento importante será la fuerza que posee la institución para promover el *prácticum* reflexivo o prescindir de él, tanto en su interior como en su entorno.

El pensar en formar a los docentes desde el *prácticum* reflexivo, significa involucrar a los profesores/as en la reflexión de su formación, la concreción de proyectos curriculares al interior de las instituciones educativas, que atiendan los problemas de la práctica docente; en formar y conformar tutores tanto en el área educativa como disciplinaria (los problemas no se presentan aislados) y promover la reflexión en la acción.

A partir del análisis de los elementos que nos proporcionan los autores presentados, podemos concluir que éstos, nos aportan elementos teóricos y prácticos desde diversas posiciones: epistemológicas, filosóficas, políticas e institucionales, que desarrolladas dentro y fuera del aula, pueden contribuir a modificar y ampliar la concepción sobre la formación de los docentes.

Honoré destaca la formación como objeto de estudio de una nueva ciencia, en una dimensión humana de interioridad-exterioridad, lo que permite abordar aquellos procesos internos que le suceden al individuo en la formación, a partir de la reflexión la cual se ve modificada y transformada en la interreflexión, es otorgada una connotación teleológica a la formación en la medida en que trasciende en la relación humana y cultural. La exterioridad se ve objetivada en la

formación como todos aquellos elementos sociales e institucionales que inciden en el sujeto determinado en una relación recíproca; permiten ubicar el objeto de estudio en el ámbito de la ciencia.

Ferry identifica categorías relacionadas claramente con la formación docente, ubica al sujeto en el centro del problema, le otorga una dimensión axiológica y teleológica en su proyecto de vida, el docente es responsable de la estructuración-desestructuración de su propio conocimiento, que le permite integrar los aspectos situacionales que lo constituyen desde lo político, económico, cultural, social y cotidiano. La formación parte del interior del sujeto que en combinación con su experiencia y contextualizado en el medio, permite transformar su propia práctica.

Schön presenta la formación de profesionales para la práctica como un proceso relacional fundado en un *practicum* reflexivo como modelo concreto de conjunción entre el formador y el profesional, que en una relación pedagógica, promueve la comunicación reflexiva, creativa y problematizada en un contexto institucional, donde el profesional resuelve problemas concretos de su práctica. En la relación pedagógica tutorial, rescata un método de enseñanza fundamentado en la experiencia del formador que induce el proceso reflexivo del profesional en un nivel de práctica, problematizándola para ampliar el conocimiento y por ende, su formación profesional.

Por otra parte, es conveniente apuntar que estos tres autores constituyen un puente entre la perspectiva académica y la teoría crítica de la enseñanza, que abordamos al inicio de este capítulo; sus aportaciones nos permiten reflexionar en la necesidad de la participación activa de los docentes y estudiantes, la reflexión de la práctica para plantear soluciones, lo teleológico, lo ético y transformador; así como la necesidad de analizar la teoría desde la práctica. La característica de los autores presentados consiste en que sus propuestas se circunscriben al aula y a la institución

CAPÍTULO III. FACTORES QUE POSIBILITAN U OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE; PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, ANTE LA CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE GRUPAL

CONTEXTUALIZACIÓN¹⁴

La masificación de la enseñanza y los docentes

La experiencia que hemos recogido a lo largo de treinta años de labor docente, con estudiantes del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y con docentes de los niveles medio superior y superior, en lo que fue el Centro de Didáctica (CD) y más tarde el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), nos permitió constatar el problema que representó la masificación de la enseñanza en las Universidades en las décadas de los 70's, 80's y gran parte de los 90's, lo que significó para los docentes desarrollar nuevas alternativas fundamentadas en investigaciones que se generaron en este Centro.

Cabe resaltar el papel que desempeñó el CISE en la educación media superior y superior, ya que en este Centro se impulsó la formación de profesores y la investigación educativa a nivel nacional e internacional; tuvo como propósito generar conocimientos que explicaran el desarrollo y las perspectivas de la educación; contribuir a la solución de problemas en educación media superior y superior; colaborar con las reformas académicas emprendidas por las facultades y escuelas de la UNAM y promover la superación de la calidad de la enseñanza (Chehaybar, 1999). No sólo se realizaron estudios de tipo pedagógico, sino que también se trataron aspectos psicológicos, filosóficos, socioeconómicos y políticos relacionados con la educación. En cuanto a la difusión y extensión, el CISE contribuyó a la comunicación especializada y la divulgación de los resultados de la investigación educativa, promovió intensamente la formación de docentes responsables de la docencia de nivel medio superior y superior en el país y prestó servicios de apoyo y asesoría

¹⁴ Algunos elementos de este capítulo fueron retomados de una primera muestra del avance de la investigación titulada *Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos. Perspectivas de alumnos del nivel medio superior y superior de la UNAM* en Serie: Sobre la Universidad, 1991, no.17, México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)-UNAM

en el campo de su competencia. El CISE, desapareció en febrero de 1997 por disposición del entonces rector de la UNAM, Francisco Barnés de Castro.

Dentro de la experiencia que se vivió en este Centro, la que se refiere a la docencia cobra un sentido particular, ya que ésta enriqueció la formación de los formadores de docentes, a partir de la práctica pedagógica y las investigaciones que se llevaron a cabo. Así, en la docencia, los formadores se desempeñaron como coordinadores de los grupos en los que participaban tanto profesores/as como estudiantes de nivel medio superior y superior. En el CISE se trabajó con grupos de 25 a 50 profesores/as. Las inquietudes más profundas de los participantes en los programas de formación docente del CISE, estaban relacionadas con la problemática que enfrentaban en sus propios grupos de aprendizaje, los cuales se integraban con 60, 80 y hasta 100 estudiantes. Esta situación implicó una nueva dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que hizo sentir a los profesores/as, la necesidad de formarse para trabajar con grupos numerosos.

La transformación de la enseñanza y las relaciones sociales

Las instituciones educativas tienen una estructura que colabora a perpetuar las relaciones presentes en el sistema social, esto es, en el sistema de relaciones sociales. La escuela es un ámbito privilegiado de socialización, por la manera como se enseña, por aquello que se enseña y por lo que no se enseña (Chehaybar, 1993).

Las condiciones de transformación universitaria, que hemos señalado anteriormente, han modificando varios aspectos de esta compleja relación, como señala Javier Mendoza:

...de la comunidad universitaria se pasó a complejos sistemas universitarios; del contacto estrecho entre profesor y alumno se pasó a la enseñanza a grupos numerosos y a la despersonalización del vínculo pedagógico; de la operatividad de los métodos tradicionales, centrados en la cátedra magistral, se pasó a la obsolescencia o inadecuación ante la nueva situación de la educación superior; de la funcionalidad de las carreras ofrecidas, que respondían a las necesidades del ejercicio liberal de la profesión en los inicios del proceso de industrialización, se pasó a la creciente desvinculación entre la oferta de opciones profesionales y los requerimientos de técnicos y profesionales de la nueva fase de desarrollo económico del país (Mendoza, 1987: 21)

Para comprender este complejo proceso de transformación universitaria, es menester precisar que el quehacer educativo y docente tiene una naturaleza social, donde están implicadas diferentes dimensiones: económica, social, política, institucional, didáctica, psicológica, histórica, etc. El quehacer universitario no está sujeto linealmente a los imperativos de la reproducción social, por el contrario, existen contradicciones y tensiones, tanto en la estructura social como en la propia estructura universitaria, que generan conflictos que deben ser tomados en cuenta para entender la interacción Universidad-sociedad.

La Universidad no responde de manera directa y unívoca a las políticas establecidas por los sectores dominantes; los sujetos universitarios no sólo reproducen, sino también crean las condiciones de su existencia. Cada proyecto de universidad sintetiza una serie de intereses de grupos sociales en pugna, los cuales se van matizando, van siendo mediados por los diferentes actores que los proyectan en la vida cotidiana (docentes, estudiantes, autoridades, padres de familia, trabajadores administrativos, etc).

En síntesis y coincidiendo con los planteamientos de Virgilio Álvarez creemos que:

El conjunto de funciones que la universidad -como institución educativa se propone cumplir en determinado momento de la historia de una sociedad, es, en consecuencia, producto de las resoluciones parciales y temporales de las contradicciones y antagonismos que entre los distintos sectores sociales, con capacidad y posibilidad de ser representados al interior de la misma, se producen [.]. (Álvarez, 1987: 150 - 151).

Así, las luchas se dan dentro y fuera de la propia Universidad, la cual opera en los límites de la estructura económica, pero ejerce influencia en la sociedad, como espacio político, cultural e ideológico heterogéneo.

Las relaciones que se establecen entre el sistema escolar y la sociedad global deben articularse en el análisis educativo. La docencia no puede ser entendida fuera del contexto social más amplio en el que tiene lugar, pues la práctica educativa es una forma de la práctica social. Los docentes inmersos en una formación histórico social determinada no realizan una tarea individual ni aislada; el aula es un lugar de entrecruzamiento de intenciones y concepciones diferentes y, en muchos casos, contradictorias. Pero además, la vida cotidiana en el aula tiene un carácter

histórico y, por tanto, contradictorio: "...constituye el ámbito específico donde los hombres se producen como seres sociales y en el mismo acto generan la posibilidad de la reproducción social" (Ezpeleta, 1986: 4).

Los profesores/as, estudiantes, autoridades y padres de familia desarrollan la vida cotidiana de la escuela refractando los elementos formales y no formales del sistema, en una fusión de su entorno social inmediato y de condiciones sociales, culturales, políticas y económicas específicas más amplias.

La práctica docente es entonces una trama compleja, no una acción reproductiva lineal, ni aislada, ni neutra, ni histórica; tampoco se reduce a la aplicación de métodos y técnicas de enseñanza. El salón de clases es un espacio de concreción, conjunción y creación tanto de concepciones, propósitos y lineamientos institucionales como de experiencias, percepciones y proyectos de los agentes que intervienen dentro de un contexto institucional y social particular.

El sistema de enseñanza tiene un carácter intencional y, por lo tanto, un significado social. En él se generan procesos de interacción, transmisión, recreación y construcción de conocimientos; en fin, de relación con la realidad. Así, reconocer la práctica educativa como quehacer humano, histórico y social, plantea la posibilidad de su conocimiento y su transformación (Chehaybar, 1991: 18).

El profesor universitario y su contexto.

En este contexto, el profesor universitario es el centro de la polémica, constituido como el agente educativo estructural y prioritario para la transformación y elevación de la calidad académica. Este sujeto es un docente no sólo cuantitativa sino cualitativamente distinto del catedrático de la universidad de la quinta y sexta décadas.

En la enseñanza superior, la tradición liberal ha caracterizado al docente como un profesionalista calificado, un maestro competente cuya cátedra representa un servicio a la comunidad, como parte de un sistema de relaciones gremiales y políticas integrado a la propia carrera profesional. Su práctica docente, de carácter complementario, reproduce en general las formas de instrucción vividas como estudiantes, siendo la única referencia de que se dispone.

En su mayoría, el personal académico de la universidad masificada está conformado, por una parte, con profesores/as que ante la perspectiva cada vez más estrecha de encontrar un campo de

trabajo en su profesión de origen, buscan en la docencia un medio de subsistencia, y por otra, por jóvenes egresados de las propias universidades, en busca de mayor calificación profesional, dadas las condiciones altamente competitivas del mercado ocupacional. Estos profesionistas, con conocimientos en cierta área de especialidad, no cuentan con una formación pedagógica didáctica que les ofrezca las herramientas teórico- metodológicas necesarias para desempeñar la labor docente en las condiciones actuales de masificación. Además, encontramos que la docencia universitaria en México no se valora como una profesión, sino como una actividad secundaria, complementaria, que cada día ofrece menor remuneración, o como medio de actualización constante, o bien, en algunos casos, como elemento de prestigio social, como signo de *status*.

El reclutamiento masivo de profesores, impuesto por la expansión universitaria, convierte a la educación superior en mercado de trabajo, ya que absorbe a sus propios egresados. Según Rollin Kent:

No solamente crece velozmente el número de personas que se dedican integralmente a la actividad académica en las universidades sino que esta ocupación va significando una proporción creciente dentro del mercado profesional en general: de acuerdo con los datos de ANUIES, en 1970 los profesores universitarios conformaban un 7.6 por ciento de los profesionales en el país, mientras que en 1984 esta proporción aumentó a 11.6 % (Kent, 1986: 6).

Ahora bien, frente a estas transformaciones el Estado y las IES se plantean, a finales de la sexta década, la formación de “profesionales de la docencia”, esto es la formación didáctica de profesores/as de enseñanza superior, de manera que se adecuara la cátedra a los nuevos requerimientos de la expansión cualitativa y de calidad en el sistema de educación superior. De ahí que en la política educativa estatal e institucional se otorgara prioridad a la formación de profesores y se crearan instancias dedicadas a estas tareas y a la impartición de cursos, talleres, especialidades y maestrías en docencia universitaria (Esquivel y Chehaibar, 1987)

A partir de 1970 a la fecha se ha planteado la necesidad de formación y capacitación del profesorado, por lo que se han implementado diversos programas tanto a nivel nacional como institucional, que iniciaron con el Programa Nacional de Formación de Profesores desarrollado por la ANUIES

En el periodo 1994-1999, el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), han apoyado la formación del personal de carrera de las IES y la consolidación de los cuerpos académicos de las mismas a través de becas para cursar estudios de posgrado, en el nivel de: especialización, maestría y doctorado. A partir de 1998 el SUPERA apoya primordialmente al personal de carrera adscrito a tecnológicos públicos federales.

Por su parte, el PROMEP apoya en la planeación del desarrollo de los cuerpos académicos de las dependencias de IES, además de proveer infraestructura a estas instituciones, así como vincular los cuerpos académicos nacionales con internacionales. Además otorga becas a profesores para la realización de estudios de posgrado tanto en el país, como en el extranjero (ANUIES, 1999a).

Existen otros programas de formación y superación docente como el Programa de Carrera Docente que otorga incrementos salariales a profesores que cumplen con los estándares que establecen sus instituciones, dicho programa tiene una relación estrecha con el PROMEP.

El gobierno federal creó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) en 1990, con el propósito de financiar proyectos universitarios encaminados al desarrollo y transformación de las instituciones, de esta manera se pretende brindar un mayor apoyo incrementando el número de instituciones beneficiadas, al mismo tiempo que se ha reducido el número de proyectos atendidos (SEP, 1999).

Presentación del estudio de campo

Parte del presente capítulo trata de rescatar elementos que permitan elaborar una propuesta teórico-metodológica que ayuden a la resolución de los problemas que se presentan en los grupos de aprendizaje, que articule una alternativa de trabajo en el aula coherente con la concepción de aprendizaje grupal¹⁵ que se sustenta

Esta amplia y compleja problemática es el motor de la investigación sobre grupos numerosos de aprendizaje, como situación que se debe afrontar y transformar con miras a mejorar la calidad de

¹⁵ Cfr. con el capítulo II: Elementos teórico-metodológicos que sustenta la investigación: aprendizaje grupal, pág. 44.

la educación superior. Es necesario detectar lo que sucede en los grupos de aprendizaje, a fin de proponer alternativas concretas a la docencia de nivel medio superior y superior, es decir, alternativas conceptuales y metodológicas para el profesorado universitario. Se parte del supuesto de que el esquema referencial del aprendizaje grupal constituye una herramienta teórica y metodológica que posibilita el aprendizaje en el aula. Este capítulo informa de la fase de campo realizada con profesores/as y estudiantes que manejan la concepción del aprendizaje grupal.

Estrategia metodológica

A partir de la conceptualización de aprendizaje grupal y la elaboración de las categorías correspondientes, se desarrollaron cuatro tipos de instrumentos complementarios entre sí, para detectar hechos y situaciones que se presentan en el proceso de aprendizaje y que lo favorecen u obstaculizan.

En esta fase de la investigación los instrumentos elaborados se aplicaron a profesores/as y estudiantes de grupos de aprendizaje que manejaban el esquema referente al aprendizaje grupal y que, además, tenían experiencia de este trabajo en el aula.

Los instrumentos seleccionados fueron:

- Dos cuestionarios con preguntas abiertas, uno para profesores/as y otro para estudiantes (validadas con anterioridad en diferentes grupos).
- Observaciones preparadas con un esquema de indagación que permite detectar hechos y situaciones significativas a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Entrevistas grupales e individuales a profesores/as y estudiantes.
- Memorias o informes del proceso grupal, que se elaboraron en diferentes grupos de aprendizaje.

Además, como respuesta a la solicitud hecha por grupos de profesores/as que trabajaron con esta propuesta teórico-metodológica en grupos numerosos, se desarrollaron seminarios para reflexionar colectivamente sobre el objeto de estudio de la presente investigación.

Los modos de acceder a la información:

Una vez elaborados los instrumentos se aplicaron, y se llevaron a cabo los seminarios, con objeto de obtener toda la información requerida, la cual se vació, ordenó y sistematizó en función de las categorías de referencia. Los datos obtenidos de los cuestionarios a profesores/as y estudiantes se vaciaron y sistematizaron por separado y posteriormente se hizo una comparación cuantitativa y cualitativa.

En cuanto a las observaciones, éstas se registraron también conforme a las categorías, y se obtuvo información no contemplada, o bien que no arrojaron los cuestionarios. Esta información se manejó como hechos y situaciones que se dan en el proceso de aprendizaje y se sistematizó para ser utilizada en la interpretación.

Las entrevistas con profesores/as y estudiantes también aportaron información complementaria que, junto con la que proporcionaron las observaciones, nos permitió detectar otro tipo de situaciones que no se consideraron en las encuestas. Esta información se manejó en la misma forma que las observaciones.

Por último, los seminarios se llevaron a cabo con grupos de profesores/as-exalumnos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-UNAM), quienes a partir de la formación que obtuvieron en este Centro, trabajaron en sus grupos poniendo en práctica lo aprendido. Estos profesores/as enfrentaron problemas comunes y demandaron una formación permanente que les permitiera compartir, estudiar y analizar su práctica docente, al mismo tiempo que buscar alternativas de trabajo en sus grupos.

De los seminarios se obtuvo información que complementaba el acervo, ésta se analizó y sistematizó dentro del propio grupo.

Caracterización de la muestra

Las fuentes de información

Cuestionarios

Para este estudio de campo, se elaboraron y aplicaron dos cuestionarios: uno para estudiantes y otro para profesores/as. Estos cuestionarios contienen doce preguntas abiertas sobre situaciones que según se detectó favorecen u obstaculizan el aprendizaje grupal (ver anexo I). Este estudio se llevó a cabo en 1989 y 1990 en el CISE-UNAM y la población seleccionada para el mismo fue:

Doscientos profesores/as provenientes de la UNAM y otras instituciones educativas que cursaron en el CISE-UNAM programas de formación docente.

Quince profesores/as del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Cinco profesores/as del Colegio de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales ENEP- Acatlán.

Doscientos cincuenta estudiantes que cursaban del segundo al octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Cincuenta estudiantes del Colegio de Pedagogía de la ENEP-Acatlán.

Observaciones

Se llevó a cabo una observación no participante de seis horas clase en cada grupo, la cual se realizó con una guía de registro que se elaboró en función de los referentes teóricos que se manejan en la investigación. Desde luego, como en toda observación guiada, se detectaron aspectos que no contemplaba la guía y se interpretaron en función del objetivo establecido (ver anexo II. Hechos y situaciones). Los grupos observados fueron los siguientes:

Cuatro grupos de profesores/as-estudiantes que cursaban programas de formación docente en el CISE-UNAM.

Seis grupos de estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Tres grupos de estudiantes de preparatorias de la UNAM.

Tres grupos de estudiantes de dos preparatorias particulares.

Entrevistas

Las entrevistas que se llevaron a cabo fueron abiertas, y los temas giraban en torno a ciertos ejes problemáticos básicos tanto para profesores/as como para estudiantes. Con ello se pretendía que se expresaran con mayor libertad, sin la presión que ejerce la escritura. El objetivo de las preguntas era ampliar la información que los cuestionarios y las observaciones proporcionaban a partir de un instrumento diferente, de modo que se pudieran encontrar coincidencias, disidencias o contradicciones y, al mismo tiempo, aclarar directamente algunos aspectos planteados en los cuestionarios y las observaciones. Las entrevistas se realizaron a:

Veinte profesores/as de cinco diferentes grupos que cursaron programas de formación docente en el CISE-UNAM.

Seis profesores/as de la ENEP-Acatlán.

Seis profesores/as de dos preparatorias de la UNAM.

Seis profesores/as de dos preparatorias particulares.

Veinte estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, de los semestres quinto a octavo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Diez estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, de los semestres quinto a octavo de la ENEP-Acatlán.

Diez estudiantes de dos preparatorias de la UNAM.

Diez estudiantes de dos preparatorias particulares.

Seminarios

Durante la impartición de los cursos que la responsable de la investigación coordinaba en el CISE, algunos profesores/as manifestaron su interés en continuar desarrollando su trabajo en el aula con la concepción de aprendizaje grupal, de manera que se organizaron para ello tres diferentes seminarios donde se reunían periódicamente para estudiar y analizar tanto teórica como prácticamente el proceso de aprendizaje en sus grupos y los aciertos y fracasos que se vivían en este proceso. El propósito de los seminarios era intercambiar experiencias y comunicar al grupo los resultados obtenidos para analizarlos y continuar el proceso. Estas sesiones de

trabajo se realizaron una vez al mes durante un año, con la participación de diez a quince profesores/as en cada grupo. De estos seminarios se obtuvo información muy valiosa.

Memorias

Las memorias de lo que sucedió en los grupos a lo largo de su proceso de aprendizaje fueron elaboradas tanto por el profesora que coordinaba el curso, como por uno de los participantes, o bien, por un participante diferente cada día, de este modo todo el grupo intervenía y obtenía la preparación para hacerlo. Para la investigación se revisaron veinte memorias de diferentes grupos:

Diez de ellas fueron elaboradas por profesores/as que cursaron programas de formación docente en el CISE, estos analizaron el proceso de aprendizaje de los grupos en los que ellos mismos participaron.

Cinco, por profesores/as que asistían a los seminarios antes citados y que analizaron el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus alumnos.

Cinco fueron elaborados por estudiantes de estos profesores/as en sus grupos de aprendizaje.

Interpretación por categorías de análisis del cuestionario: Factores que posibilitan u obstaculizan el aprendizaje grupal. Perspectivas de estudiantes y profesores/as.

Las respuestas proporcionadas por profesores/as y alumnos/as a través de los instrumentos aplicados se pueden organizar en torno a dos preguntas básicas:

-¿Qué situaciones has detectado en tus grupos que obstaculizan el aprendizaje?

-¿Qué situaciones has detectado en tus grupos que favorecen el aprendizaje?

Las categorías seleccionadas para la elaboración de los instrumentos que nos permitieron conocer los elementos que fundamentan el aprendizaje grupal, son las siguientes:

El papel del profesor/a

El papel del alumno/a

Grupo de aprendizaje
Dinámica de grupos
Miedos básicos
Estereotipias
Vínculos
Aprendizaje grupal
Técnicas grupales
Contenidos
Metodología
Dinámica institucional

A continuación, previo a la interpretación, presentamos (en letra cursiva) la definición de cada una de las categorías, bajo la cual se interpreta, elaboradas a partir del marco teórico que sustenta esta investigación.

El papel del profesor/a

El profesor/a tendrá que conocer la dinámica grupal y obtener a lo largo del proceso la mayor información sobre aspectos pedagógicos, psicológicos, sociales, didácticos, entre otros, sobre el grupo, así como propiciar en el mismo un aprendizaje significativo, como es, la toma de conciencia, asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y aprender, además de los contenidos de la materia, a interaccionar, a comunicarse los unos con los otros y a superar barreras que a lo largo del proceso detienen su aprendizaje, lo más importante es la concepción que el docente-coordinador, tenga sobre el aprendizaje grupal. ¿qué tipo de hombre quiere formar?, ¿el memorista, individualista, repetitivo, reproductor? o ¿el crítico, cooperativo, transformador, creativo, independiente?, ¿para qué tipo de sociedad?, ¿en qué realidad?, etc.

El docente-coordinador tiene como responsabilidad primordial el análisis de la tarea explícita y de la tarea implícita. La tarea explícita es el objetivo u objetivos que el grupo se propone alcanzar, es lo que los ha reunido alrededor de un trabajo grupal durante un tiempo y en un espacio que explica la constitución del grupo como tal, además se responsabiliza junto con el grupo de la organización de esta tarea, propondrán las estrategias, los materiales, las técnicas, los medios, la tecnología, etc, que consideren pueden llevarlos a alcanzar los objetivos propuestos

La tarea implícita consiste en el análisis de los fenómenos que se dan en el grupo a lo largo de su proceso, el docente-coordinador observa los fenómenos grupales, analiza la afectividad, las estereotipias, los miedos básicos, los roles, las resistencias al cambio, la dinámica que se da en el proceso del grupo, trata de interpretar todo lo anterior en función de comprender lo que está obstaculizando o favoreciendo el paso del grupo a la tarea, las situaciones que el docente-coordinador considere importantes para ser trabajadas con el grupo, debe analizarlas con el mismo, tratando de que éste supere los obstáculos que se presentan y aproveche aquello que favorece su propio aprendizaje. Lo anterior implica una formación permanente del docente-coordinador que le permita detectar las necesidades reales que se presentan en el acontecer cotidiano de su práctica docente

Si bien, tres cuartas partes de los profesores/as considera que su papel tiene gran importancia, una gran parte de los alumnos creen que éste es básico en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, y le atribuyen en gran parte el éxito o el fracaso del proceso

En cuanto al papel del profesor/a, éstos responden que obstaculizan el aprendizaje cuando "...no sabemos cómo manejar al grupo, así como las actitudes apáticas que proyectamos hacia nuestros alumnos/as; cuando desconocemos los contenidos y los objetivos de la materia, o no sabemos cómo lograrlos", por lo tanto los contenidos no se tratan con la profundidad requerida; lo que propicia que los conocimientos sean aparentemente aprendidos; "...cuando no creamos suficiente confianza en los alumnos/as o los tratamos como si todos fueran iguales; cuando no articulamos la materia al currículum y, además, cuando no estamos motivados en nuestra práctica docente".

Lo anterior implica, que los profesores/as conocen sus deficiencias y limitaciones, y que la herramienta para la detección de éstas es el conocimiento, la observación y la reflexión sobre su práctica cotidiana. Sobre lo que favorece su papel docente, consideran que "...debemos tener claros los objetivos explícitos e implícitos, así como, el dominio de los contenidos de la materia y el manejo del grupo", lo cual pone de manifiesto el interés de los profesores/as por obtener herramientas didácticas y conocimientos propios de su especialidad, ya que las primeras les ayudarán a conocer los fenómenos que se presentan al interior del grupo y los segundos, les permitirán profundizar y adquirir habilidades para compartir de mejor manera los contenidos con sus estudiantes. Los profesores/as se percatan de que las actitudes como "...la cordialidad, el interés, la tolerancia, la confianza, y el apoyo, entre otras, propician un mejor desenvolvimiento del grupo; invitamos a los estudiantes a la reflexión, la interacción, la discusión y el análisis de lo

aprendido; el grupo se compromete y asume su responsabilidad y siente que se ha valorado su aprendizaje". También, lo que favorece su papel es "la formación permanente" El ser profesor/a implica una vocación y el sentir su profesión como medio para transformar la realidad, aunque esto no es suficiente para elevar el rol social del profesor/a, también requiere de mejores sueldos, asistencia a cursos o seminarios de formación periódicamente donde ejerciten su capacidad de aprender y se sientan motivados en su quehacer diario, en una palabra, que asuman el concepto de formación docente como un plan de vida.

Por otra parte, casi en su totalidad, los alumnos/as opinan que un factor que obstaculiza el aprendizaje es "... el desinterés del profesor/a porque el grupo aprenda y su inseguridad ante el grupo", lo cual es evidente cuando éste/a no prepara su clase. Además cuando "...no nos deja ser", "...cuando nos presiona psicológicamente y muestra preferencias por determinados alumnos/as"; "... cuando nos hace sentir improductivos; cuando no asiste a clase, y cuando, por su actitud, estimula el temor hacia su persona". Lo anterior se explica cuando el profesor/a se muestra apático y poco responsable sobre su quehacer docente, obstaculizando el aprendizaje grupal y "... no comunica nada sobre su materia"

Por otra parte, los alumnos/as consideran que los factores que posibilitan su aprendizaje son: la actualización constante del profesor/a y el dominio íntegro de su materia, lo cual despierta interés y motivación en los alumnos/as por aprender. De lo anterior se puede señalar, que el compromiso docente con la práctica cotidiana implica ver su profesión como un acto transformador, no simplemente informativo; esto se puede lograr al involucrarse con las asignaturas que enseña (considerando los contenidos, objetivos, metodología, técnicas, etc.), de tal forma que sean vinculados con la realidad y se conviertan en potenciadores de crítica hacia lo aprendido.

En relación con la falta de motivación del profesor/a, advertimos, en primer lugar, que en la actualidad son pocos los estímulos académicos y económicos que se ofrece a éste a lo largo de su carrera docente y, por otra parte, y derivado de lo anterior, su falta de actualización como docente. Aunque existen oportunidades de formación (cursos, talleres, seminarios, laboratorios, etc.), los profesores/as tienen dificultades de acceso y permanencia, ya que ocupan su tiempo

libre en realizar otras actividades remuneradas que les permiten resolver sus necesidades económicas.

Otro problema importante es la falta de consolidación de la formación teórica de los maestros/as, derivada, por una parte, de las deficiencias formativas en sus facultades y escuelas universitarias de origen y, por otra, del hecho de que prevalecen los programas de formación docente centrados en una capacitación técnica.

Para que se dé una consolidación de la formación teórica de los profesores/as, se necesita entender ésta como la:

... posibilidad del tratamiento de un objeto de conocimiento, de suerte que en este pensar en él y trabajar con él se elabore un conocimiento diferente. Por lo tanto, formación teórica como un acto político, en el que recuperando la intelectualidad del profesor, éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa; que en su trabajo con los alumnos sea capaz de transmitir, fundamentalmente en la relación pedagógica, esta vivencia con el objeto. Apropiación teórica desde la cual se trabajen con mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nacional y se clarifique un discurso conceptual de otro. Posibilidad en la cual el docente pueda distinguir el valor conceptual de una y otra formulación teórica (Díaz Barriga, 1988: 19)

Es decir, estamos hablando de un docente con la capacidad de valorar epistemológica, política y prácticamente la aportación de un modelo teórico y conceptual a la disciplina de que se trate y a la propuesta pedagógica que considere para la enseñanza

Los alumnos/as, por su parte, perciben y sufren la situación que viven los profesores/as, además de su propia situación, en la que concurren: sus antecedentes escolares, el haber recibido una educación escolarizada tradicionalista, reproductora, pasiva, receptiva, etc. Por otra parte, sienten la necesidad de cambio: la de ser estudiantes críticos, creativos, transformadores, comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, y reconocen que encuentran profesores/as que promueven estas actitudes, pero señalan: “...sale del aula este profesor/a que responde totalmente a nuestras inquietudes, entran otros (la mayor parte) y volvemos a lo mismo”; “... sí, cuestionamos, pero somos amenazados con reprobar si no hacemos lo que nos dicen”.

En realidad, es necesario propiciar en los estudiantes una sólida formación que les permita reclamar sus derechos y proponer cambios, y de ser posible, que promuevan una línea de trabajo que les permita avanzar a pesar de los problemas que enfrentan.

El papel del alumno/a

El alumno/a es el sujeto de aprendizaje, su papel es comprometerse en este proceso, lo cual significa que actúe sobre el objeto de conocimiento a efecto de apropiarse de él, de transformarlo y transformarse a sí mismo. El alumno/a comprenderá el valor de interactuar en grupo y a vincularse con los otros, a aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, considerar que la interacción y el grupo son fuente y medio para esta elaboración, que posibilita su aprendizaje, lo anterior le permite superar las barreras y cuestionarse constantemente sobre su propio proceso y el del grupo. Así, alumnos/as y grupo se convierten también en sujeto y, a la vez, en objeto de aprendizaje

La mayoría de los profesores/as puntualizan las responsabilidades de los alumnos/as y la necesidad de un mayor compromiso de su parte a lo largo del proceso grupal. Los alumnos/as hacen énfasis en la necesidad de una participación consciente y comprometida en el grupo y en el aprendizaje; señalan sus compromisos individuales y grupales, y reconocen que son ellos quienes tienen que tomar conciencia de su papel como estudiantes, o sea, como sujetos del proceso de aprendizaje.

Entre los obstáculos que detectan los profesores/as se encuentran “... la baja motivación de los alumnos, la falta de lecturas previas ó cuando no comprenden lo que leen y no profundizan”; “...cuando sólo piensan en aprobar las materias”, además señalan que “...la concepción tradicionalista de la educación que tienen algunos alumnos/as”, no deja a éstos/as otras formas de concebir su papel. De lo anterior se puede deducir que una parte de los docentes han sido formados bajo el enfoque enciclopédico que nos presenta Ángel Pérez Gómez (Marco teórico, pág 4), que ha propiciado el que esta parte, conciba al alumno/a como un ser dependiente, pasivo y receptivo, esta concepción impide que los alumnos/as accedan a otro tipo de aprendizaje más cooperativo, independiente y participativo donde los contenidos se apliquen a la realidad y se propicie una conciencia social y crítica.

Por otra parte, los profesores/as señalan que los elementos que favorecen el papel de los alumnos/as en su aprendizaje grupal se dan, “cuando tienen interés por seguir aprendiendo y se

muestran participativos” es decir, cuando realmente asumen un papel responsable en el proceso y “... están motivados para lograr objetivos comunes y se consideran un grupo, se preparan con lecturas e investigaciones previas, tratan de comprender lo que leen, se autoevalúan y expresan sus conocimientos”. Además cuando los alumnos/as “... modifican sus pautas de conducta”, es decir, transforman el individualismo y la apatía en conciencia de grupo y crean vínculos entre ellos mismos, esto les permite tener confianza para expresar sus ideas, iniciar la discusión y análisis de un tema, el grupo se motiva por aprender y comprender que es importante el aprendizaje individual, para lograr el aprendizaje grupal

Sobre su propia actividad académica los alumnos/as consideran como factor sobresaliente que obstaculiza su aprendizaje, “...el desinterés en la preparación de lecturas y trabajos”, “...el individualismo, la pasividad y la irresponsabilidad”, con lo cual podemos inferir que la apatía y el desinterés de los alumnos/as son también obstáculos en la práctica del profesor/a. Por otra parte afirman que los factores que posibilitan el aprendizaje son, “cuando pueden llegar a detectar sus aprendizajes y saber qué aprendieron, cuando ponen en práctica lo aprendido, cuando pueden resolver situaciones, relacionar sus conocimientos con la vida diaria, con la realidad, lo que les proporciona una visión diferente del mundo y les permite comprender mejor el medio que los rodea”; así mismo, “cuando pueden elaborar trabajos con calidad, y cambian sus actitudes; cuando pueden solucionar problemas, analizar y hacer propuestas; cuando son más críticos y autocríticos, cuando detectan que pueden trabajar en grupo y aportar algo, y, cuando saben compartir sus conocimientos”. Además cuando se desarrollan a la par capacidades para aprender de manera individual y en equipo. De lo anterior se puede aseverar que el compromiso, la responsabilidad, el interés por aprender de manera individual y grupal, además de un real convencimiento del valor que tiene cualquier asignatura, son la clave para que los alumnos/as asuman su papel y tengan el deseo de aprender y contribuir en el proceso de aprendizaje dentro del grupo.

Ciertamente, los/as estudiantes hacen una verdadera autocrítica de su propio papel, lo que evita que en muchas ocasiones caigan en la apatía, la contradicción y en el menor esfuerzo. En general, a partir de la evaluación del proceso grupal vuelven a cuestionarse y a tratar de superar sus deficiencias.

Grupo de aprendizaje

Conjunto de personas que puede ser restringido o amplio, pequeño o numeroso, que se estructuran como grupo al comprometerse con una serie de objetivos de aprendizaje para avanzar en el conocimiento y transformarse. Los integrantes del grupo deben estar conscientes que el conocimiento tendrá que ser construido, recreado y transformado y que ello implica la responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir conocimiento para transformarse a sí mismos y transformar la realidad. Lo cual implica avanzar en el conocimiento y al mismo tiempo modificar o cambiar el tipo de relaciones que se presentan al interior del grupo. El grupo que trabaja con esta concepción, asume que integrar todos estos elementos es entrar en un proceso que implica dinamismo y dialéctica, bajas y altas, conflictos, rechazos, aceptaciones, miedos, estereotipias, vínculos, roles, pero que en todos estos elementos hay una complementariedad que puede llevar a una producción de conocimiento. Se sabe que el trabajo grupal implica cambios individuales y colectivos, problematizarse y problematizar, incluso los mismos conocimientos. El grupo con esta concepción tiene la oportunidad de lograr cambiar las formas de pensar y de abordar lo conocido para llegar a lo desconocido y desestructurar lo estructurado. Cuando un grupo asume esta formación, estará preparado para desarrollarse en ella.

En cuanto al grupo de aprendizaje, los profesores/as consideran que los obstáculos al respecto son “...la falta de integración del grupo”, “...cuando no se interesan por el proceso grupal”, “... la poca satisfacción de contribuir con el trabajo grupal y el no tener conciencia de grupo”. En síntesis, cuando el grupo no se integra y no se conciben y comparten objetivos con la finalidad de aprender con y para el grupo, se obstaculiza el aprendizaje del mismo.

Los alumnos/as expresan mayor interés en el grupo porque “...les brinda posibilidades de relación, de compromiso y cooperación”, en tanto que los profesores/as hacen mayor hincapié en “...la integración del grupo” y en la importancia que tiene “...propiciar grupalmente situaciones de cordialidad, confianza y seguridad”, pues reconocen la necesidad de integrar al grupo e integrarse con él, de “...propiciar un ambiente de apoyo mutuo”. Afirman lograr esta integración “...cuando dedican algunas sesiones al análisis del proceso grupal”, sin embargo el análisis del proceso grupal es una tarea permanente.

Lo que favorece el aprendizaje es la interacción, el interés por conocer los fenómenos grupales y la cooperación entre sus integrantes. Lo anterior se logra cuando el profesor/a conoce los momentos grupales, es capaz de identificarlos y analizarlos, y logra involucrar a los estudiantes en este proceso de reflexión, lo que propicia un ambiente de cordialidad y confianza que los

estimula a expresar sus ideas, percatarse de sus errores y corregirlos tratando de mejorar, ésto los compromete para trabajar en la tarea. Ellos perciben que el grupo avanza como tal, y no como una serie de individualidades, cuando hay estímulos para contribuir al trabajo grupal, cuando hay interacción con las intervenciones, cuando observan que “...los tímidos están más dispuestos a decir y a hacer”, cuando los alumnos/as son más responsables ante los miembros del grupo y más participativos, combatiendo la apatía.

Un grupo de aprendizaje se construye cuando los participantes están convencidos de su papel dentro del mismo, a la par que han asumido conscientemente los objetivos para aprender conjuntamente y cubrir la tarea prevista

Lograr conformar un grupo con una amplia visión implica que los profesores/as, estén en un constante proceso de formación que les permita conocer la dinámica de un grupo y aprender a trabajar con el mismo.

La opinión de los alumnos/as coincide con la de los profesores/as respecto a la responsabilidad que tienen ambos y el compromiso que implica trabajar grupalmente; manifiestan que trabajar en grupo “...les permite compartir inquietudes y problemas”, “...se conocen diferentes puntos de vista” y “...se amplían ideas y conceptos”.

Los alumnos/as consideran como obstáculo, “...cuando el grupo no propicia el aprendizaje”, ya que un grupo de aprendizaje se conforma cuando se establecen y asumen compromisos compartidos, los cuales se traducen en objetivos de aprendizaje por los que se lucha para alcanzarlos durante un tiempo determinado, en donde la voz de cada participante es válida y hay consenso en el grupo, por lo tanto, quienes asisten al salón de clases lo convierten en un espacio plural.

Integrarse en un grupo comprometido con los objetivos, propicia el compañerismo, el interés, la comunicación, la cooperación, la cohesión, la coincidencia grupal y las relaciones interpersonales. Cuando esto se logra, el grupo mantiene un alto nivel, estimula y exige la participación; se amplía el marco de referencia, se da el co-pensar y se desarrolla la investigación personal. Señalan los alumnos/as: “...Podemos expresar lo que pensamos”, “... compartimos

inquietudes y problemas”, “...conocemos diferentes puntos de vista”, “...se integran conocimientos”, “...nos complementamos”, “...nos acercamos más a la realidad”, “...se hacen más comprensibles los contenidos”, “...cuando pensamos juntos”. Reconocen que trabajar grupalmente implica un aprendizaje también para su vida profesional; pero ello no es fácil, se deben preparar profesores/as, y alumnos/as, y luchar constantemente para lograrlo.

A través del discurso de los alumnos/as observamos un gran avance en este aspecto, pero es indudable que la realidad nos conduce muchas veces a la comodidad, al mínimo esfuerzo, al desánimo, al miedo al cambio o a la competencia. El proceso grupal se convierte entonces en un ir y venir, en un avanzar y retroceder, en una lucha por integrar teoría y práctica, en hacer lo que se acuerda y sobre todo, en un volver a empezar cada vez que se cae en la cuenta de las contradicciones.

Dinámica de grupos

La dinámica grupal se presenta a partir de las conductas y elementos que componen un grupo, es decir, se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo mueven a comportarse en la forma en que lo hace (que puede ser movimiento, acción, cambio, interacción, transformación, etc). La interacción recíproca de estas fuerzas y sus resultantes sobre un grupo dado, constituye su dinámica

El grupo no es una suma de sus miembros, es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce ella misma a cambios en los mismos

En los grupos se producen múltiples fenómenos. El docente puede detectar la dinámica del grupo, pues es un factor básico dentro del proceso grupal, y en éste se presentan variables que convergen en el mismo, el reconocimiento de dicho proceso permite estudiar y analizar los fenómenos que vive el grupo como, los tipos de liderazgo que se presentan, la lucha que se manifiesta por el poder, la capacidad de cooperación, la competencia, la influencia que tiene el docente sobre el grupo, dependencia e independencia, intervenciones, tipos de relaciones, la naturaleza de los contenidos de la materia, etc

En relación con este aspecto, la incidencia de respuesta en el sentido de que falta una formación más completa para el trabajo con grupos, es mayor en los profesores/as que en los alumnos. Los profesores/as expresan “...la necesidad de conocer, detectar e interpretar los fenómenos

grupales”, por ser indispensable para ayudar al grupo en su desempeño a lo largo del curso. Mientras los alumnos/as también hacen hincapié en “ la falta de preparación de algunos profesores/as en el manejo de grupos” para lograr desempeñarse como un grupo con una dinámica propia: sus fenómenos, sus conflictos, sus papeles, etc

Los profesores/as comentan que “...desean conocer mejor la dinámica del grupo”, es decir, que ellos mismos no identifican las situaciones que vive el grupo, desconocen los momentos por los que pasa, lo cual no les permite visualizar los posibles obstáculos, además de que “...se establecen roles fijos que impiden llegar a la tarea”. Manifiestan la importancia que tiene el conocimiento y manejo de la dinámica de grupos como base para trabajar en la concepción de la metodología del aprendizaje grupal. El proceso de aprendizaje depende en gran medida de la preparación que los profesores/as tengan para detectar los fenómenos grupales, entenderlos, analizarlos y manejarlos, ya que éstos se pueden convertir en obstaculizadores o en favorecedores del proceso de aprendizaje. Dentro de su práctica docente han detectado que “...todo lo que sucede en un grupo tiene causas y repercusiones”; que “... hay que trabajar con el grupo no sólo lo explícito sino también lo implícito”; que “... debemos propiciar la movilidad de roles”, “... analizar con los alumnos/as los fenómenos que se dan”; que “...cuando un grupo se entiende a sí mismo, es más fácil acercarse al conocimiento”; que “... a partir del análisis de los fenómenos grupales, los estudiantes detectan que lo que ocurre, y ven la forma de superar los obstáculos”, y esto “...permite cambiar el curso de lo planeado”, lo cual es “... indispensable no sólo para obtener logros, sino para agilizar el proceso”.

Reconocen que, si bien están incursionando en todo esto y han adquirido ya cierta seguridad en su práctica, tienen mucho que aprender todavía, por lo que deben continuar con una formación permanente que les permita adquirir mayor conocimiento, tanto teórico como práctico, sobre dinámica de los grupos.

Sobre la dinámica de grupo señalaron los alumnos/as que “... cuando los profesores/as no están preparados, hay en el grupo liderazgos mal entendidos, rivalidades, roles repetidos, subgrupos aislados y saboteadores”, lo anterior propicia la desintegración del grupo, estos factores obstaculizan las relaciones interpersonales, además propician la indiferencia, la apatía, la falta de seriedad y de respeto. Lo anterior demerita la percepción que tienen los alumnos/as del docente.

Los estudiantes atribuyen el éxito o fracaso del proceso grupal a la buena o mala formación de los profesores/as incluso a la carencia de formación, “...cuando éstos tienen el dominio del manejo de los fenómenos grupales, realmente se avanza en el proceso de aprendizaje, se trabaja con gusto, hay interés y compromiso entre nosotros, ya que en cada una de nuestras participaciones el grupo influye de manera determinante”.

Para que se dé una dinámica grupal favorable, es vital que el profesor/a sea capaz de observar y detectar fenómenos que se presenten dentro del grupo promoviendo alternativas para superarlos y manejarlos, por ejemplo la presencia de subgrupos puede bloquear o perturbar el aprendizaje al alejar a los sujetos de la tarea principal: aprender; pues pueden centrarse en discordias personales. No hay que olvidar que las personas que asisten a un aula, son seres con carácter y temperamentos distintos que pueden influir en la dinámica grupal (ataques, alianzas, defensas, dependencia, etc.). Con esto no se quiere decir que los alumnos/as y maestros/as dejen fuera del salón su manera de ser o que todos sean amigos, sino hay que propiciar las condiciones necesarias para que el aula sea un espacio en el cual se posibiliten actitudes de aprendizaje, como son la cooperación, la aceptación, la tolerancia, etc. La construcción de este espacio implica romper estereotipias y miedos, exige responsabilidad en cada acción que les permita superarse constantemente de manera grupal e individual. Estas observaciones permiten confirmar la información obtenida tanto en las encuestas como en las entrevistas, los seminarios y las memorias. La formación del docente en la dinámica de grupos repercute de manera permanente en el proceso de aprendizaje, y gran parte del avance o retroceso del grupo depende de la preparación que el docente tiene y de su habilidad para detectar, conocer y analizar los fenómenos grupales, reflexionar y hacer reflexionar al grupo sobre éste proceso.

Miedos básicos

Son miedos que se manifiestan tanto en el profesor/a como en los alumnos/as, estos miedos son: el miedo a la pérdida y al ataque, a superar situaciones nuevas y a enfrentar la tarea, es decir, a perder lo adquirido y a encontrarse indefenso sin instrumentos en una nueva situación. Cuando se emprende la tarea, aparecen una serie de dificultades, de signos emergentes, de obstáculos epistemológicos que denuncian una actitud de resistencia al cambio pero que se pueden manejar. Estos miedos no se pueden quitar, pero si reconocer y manejar, cuando el grupo comprende lo anterior, posibilita el manejo de su ansiedad y comparte experiencias de situaciones comunes que los habían paralizado e

impedido avanzar en su proceso de aprendizaje Cuando estos miedos han sido asumidos, humanizan la tarea educativa.

El número de respuestas referidas a este tópico es más alto en los profesores/as, que en los alumnos/as. Los profesores/as reconocen fundamentalmente el miedo que experimentan a la pérdida de su *status* ante el grupo, así como el hecho de que los alumnos/as perciban este miedo.

Al respecto, lo que obstaculiza el aprendizaje grupal es "... el miedo a la pérdida de la imagen que se tiene cuando no se manejan los miedos básicos" (miedo a la pérdida y al ataque), los cuales propician resistencia y dificultades para aprender. Los profesores/as manifiestan que se obstaculiza el aprendizaje cuando "... al proponer a los estudiantes un conocimiento que rompe esquemas ya establecidos, provoca en éstos miedo a los nuevos conocimientos". En cuanto a lo que favorece el aprendizaje de los estudiantes, los profesores/as reconocen que son: "... el conocimiento de la dinámica grupal y el romper con los miedos, ya que no se puede abordar la tarea cuando existen temores, angustias, dudas". También se vencen los miedos básicos cuando se aspira a superarlos convirtiéndolos en facilitadores del aprendizaje, ya que al exponerlos ante el grupo se puede reflexionar y actuar sobre lo que sucede dentro del mismo

Mientras que los alumnos/as opinan que los miedos existen "cuando el grupo no se compromete y es apático", "...las personas en general siempre buscamos una estabilidad que se traduzca en seguridad". Lo anterior también se presenta en un aula escolar, ya que los conocimientos con los que se llegan a ésta, se han enraizado y dado la seguridad que se busca, al visualizar esos mismos conocimientos o nuevos de diferente manera provocan miedos, ya que no es fácil darse cuenta de que lo que había sostenido formas de concebir la realidad, puede tener otras vertientes. Aprender provoca miedo, porque modifica estructuras de pensamiento y formas de ver la realidad lo cual desestabiliza momentáneamente.

Por lo tanto, se favorece el aprendizaje cuando se logran superar los miedos y se asume que se puede sobrevivir más allá de la crítica, y de la pérdida de conocimientos estereotipados, los cuales pueden ser transformados.

Tanto profesores/as como alumnos/as consideran importante “...manejar sus miedos básicos, reconocerlos y trabajarlos en el análisis del proceso grupal”. De ahí la necesidad de detectarlos y analizarlos, ya que éstos se manifiestan por medio de una resistencia al cambio, a superar situaciones nuevas y a enfrentar la tarea.

Gracias a las observaciones hemos podido comprobar que estas conductas se manifiestan a través de mecanismos de defensa de los sujetos, obstaculizando el aprendizaje. El análisis permanente de estas conductas, a lo largo del proceso, posibilita el desarrollo del grupo y el logro de sus metas.

Estereotipias

Son conductas repetitivas ante situaciones similares o diferentes, se manifiestan cuando no se perciben modificaciones en pautas de conducta, no se avanza en el conocimiento, no se aprende

A lo largo del proceso grupal, se perciben estas conductas repetitivas que tienen introyectadas, tanto alumnos/as como profesores/as desde el ambiente familiar y que se refuerzan en la educación escolar y social. En muchos casos se manifiestan como mecanismos de defensa ante el miedo y la inseguridad para enfrentarse al cambio. Si el grupo reconoce estas conductas como mecanismos de defensa, puede manejarlas y modificarlas.

Sobre las estereotipias que obstaculizan el aprendizaje, los profesores/as dicen que “...están acostumbrados a difundir la cátedra y no a desarrollar la reflexión”, además lo obstaculizan “...cuando no intentamos cambiar y superarnos”, “...cuando adoptamos actitudes rígidas e inflexibles que seguramente nos fueron introyectadas a lo largo de nuestra formación”

En cuanto a lo que favorece el aprendizaje, el profesor/a expresa que se da “...cuando se cambian las estereotipias de informador por transformador de la realidad”. Las estereotipias también favorecen el aprendizaje grupal, cuando tanto los profesores/as como los alumnos/as las aceptan, asumen y analizan como parte de la dinámica que se da en el grupo, lo cual favorece abordar la tarea de aprendizaje, por ello el análisis y la crítica hacia formas y roles preconcebidos pueden resultar motores para romper con las estereotipias.

Los alumnos/as expresan que los factores que obstaculizan el aprendizaje en cuanto a las estereotipias, se presentan “...cuando el profesor/a clasifica arbitraria y formalmente a los alumnos/as en un determinado papel”, los imposibilita para aprender y crear, ya que no propicia la confianza, pues los alumnos/as se confunden y llegan a creer en el papel que el maestro les asignó. Por lo cual es importante romper con las estereotipias, darse cuenta que un alumno/a o profesor/a no pueden clasificarse, pues al hacerlo no hay aprendizaje sino rutina y la sensación de que todo se tiene bajo control, hasta la percepción del otro, lo cual es imposible.

Las observaciones y memorias confirman lo expresado en las encuestas. Es difícil erradicar las pautas de conducta aprendidas durante la vida escolar, y no obstante los esfuerzos que se realizan en la práctica por cambiarlas, están presentes, impidiendo el desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Vínculos

Se refiere a aquellas relaciones que se establecen entre alumno/a-alumno/a, alumno/a- profesor/a y grupo entre sí. Las relaciones entre los seres humanos se definen básicamente, por tres tipos de vínculos aprendidos en el seno familiar:

El vínculo de dependencia, este se presenta y se propicia más fuertemente en la relación profesor/a-alumno/a, causado por la inseguridad del profesor/a para crear situaciones de independencia en los alumnos/as, o por los alumnos/as que prefieren la seguridad de una buena calificación si hacen lo que el profesor/a dice.

El vínculo de competencia, se confunde el ser competente, con el competir con el otro y competir ¿para qué?, ¿para obtener mejores calificaciones?, ¿para demostrar que se es el mejor?, o ser competente para poder compartir los conocimientos, la información, las formas de pensar y construir juntos

El vínculo de cooperación, consideramos es el que se debe promover en el aprendizaje grupal. Es a este vínculo al que se le da mayor importancia, cooperar para construir, para avanzar juntos en el proceso de aprendizaje. Cuando el grupo llega a comprender lo anterior, cuando comparte sus conocimientos, sus dudas, sus conflictos, sus éxitos y sus fracasos, cuando logra romper estereotipias, cuando maneja sus miedos básicos, etc., podemos decir que el grupo ha comprendido la base del aprendizaje grupal.

Tanto profesores/as como alumnos/as señalan la necesidad de “ romper los vínculos de dependencia y competencia que tienen introyectados desde niños”, y de “ propiciar vínculos de cooperación”, ésto es, una relación sana en el grupo, de manera que les permita crecer individual y colectivamente.

En las observaciones se constata que generalmente se establece un interjuego cuando los profesores/as actúan propiciando determinados vínculos en los alumnos/as, de suerte que tanto unos como otros desempeñan alternativamente el papel complementario. Se observó que en algunos grupos durante sus intervenciones los participantes se dirigen al profesor/a: y éste/a acapara la palabra; mientras tanto algunos alumnos/as se preguntan si lo que el profesor/a está diciendo viene en el examen; el grupo busca la respuesta en el profesor/a; el profesor/a asume el papel de autoridad y proporciona la respuesta; en ese momento se percibe la competencia entre individuos y entre subgrupos.

Por el contrario, cuando en estas situaciones los profesores/as no adoptan las actitudes esperadas por los estudiantes, sino que manejan los silencios grupales como momentos de reflexión, y en lugar de proporcionar “la respuesta” devuelven la pregunta al grupo, entonces los alumnos/as hacen un esfuerzo por pensar y buscar posibles respuestas; descubren que ellos también saben y pueden responder. Lo que sucede entonces es que ya no se dirigen al profesor/a, sino a los compañeros; es decir, ya no hay sólo intervención sino interacción, por lo tanto se da el trabajo grupal.

Los vínculos de dependencia y competencia, se pueden romper al reflexionar y comprender que el aprendizaje es un proceso compartido, no receptivo y que se construye, no se transmite como un conocimiento acabado, con el fomento de la tolerancia hacia el otro, el trabajo en equipo y el compañerismo, la unión grupal, creando vínculos para aprender juntos y llegar a la resolución de las tareas y objetivos previstos.

Por otra parte, el vínculo de cooperación también es propiciado por los profesores/as cuando promueven trabajos en equipo, investigaciones bibliográficas o de campo y, sobre todo, cuando realmente siguen una metodología coherente con la concepción del aprendizaje grupal.

Aprendizaje grupal

Implica abordar, transformar y elaborar el conocimiento desde una perspectiva de grupo, de tal manera que este conocimiento pueda ser transformado y al mismo tiempo propicie un proceso de transformación personal y grupal que lleve a profesores/a y alumnos/as, a reflexionar sobre la necesidad de transformar la realidad

El aprendizaje grupal deberá constituirse en un proceso dialéctico de maduración, que posibilite el desarrollo integral de los estudiantes, esto es, que les permita cuestionar y resolver los problemas que se les presenten a lo largo de su educación escolar y extraescolar, así como reconocerse en las contradicciones sociales, productivas, personales, escolares, etc

Cuando hablamos de aprendizaje grupal aparecen tres elementos como esenciales información, emoción y producción, la información será el detonante de la atracción o el rechazo de la comunicación, de la manera o forma en que la información sea recibida, dependerá su aceptación, rechazo, cuestionamiento, análisis o crítica. La afectividad interviene en la búsqueda de nuevo material para satisfacer la necesidad de conocimiento (epistemofilia), por lo tanto, la afectividad funciona como motor de la búsqueda constante de conocimiento y la confrontación permanente, ésta permitirá al grupo obtener mayores conocimientos que lo conduzcan a la producción que propicia la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas y la transformación del conocimiento De tal manera, que el grupo sienta que avanzó, que logró mayor claridad y un nuevo panorama sobre la información que recibió al principio

El aprendizaje grupal se propicia de manera efectiva cuando estudiantes y profesores/as se integran para llevar a cabo juntos la experiencia de aprender

El mayor obstáculo que advierten tanto profesores/as como alumnos/as es un profesor/a con un enfoque enciclopédico, autoritario/a, que no se preocupa por adquirir una formación sobre los aspectos pedagógicos que necesita manejar, ni por ampliar sus conocimientos sobre los contenidos de la materia que imparte

Los profesores/as expresan que el aprendizaje grupal se obstaculiza “...por los conceptos de aprendizaje tradicionalista que tienen ellos mismos”, “...cuando nos consideramos como única fuente de información y exigimos más de lo que puede dar el grupo”, además “...cuando nos falta claridad respecto a los objetivos de la tarea”, lo que dificulta la comprensión de parte de los/as estudiantes y la misma concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. También el que “...nos

sintamos amenazados por los conocimientos que adquirieran los/as estudiantes, por lo que asumimos actitudes egoístas respecto al conocimiento”

Por otra parte, consideran que se favorece el aprendizaje “...cuando realizamos nuestra práctica docente a partir de la concepción de aprendizaje grupal”, pero reconocen que ello no es fácil, ya que implica un aprendizaje de su parte. Piensan que es su responsabilidad como profesores/as el estimular a los alumnos/as a acercarse al conocimiento, “...fomentando su participación e impulsándolos para que adopten una actitud responsable y consciente respecto a su aprendizaje”. Además consideran que “...es más enriquecedor el aprendizaje grupal, pues permite compartir puntos de vista diferentes, reflexionarlos, discutirlos, encontrar errores en sus planteamientos y construir conocimientos sólidos que amplíen sus marcos de referencia” Por lo tanto, se favorece el aprendizaje grupal cuando “...se propicia la participación de todos, el grupo presiona por su propio aprendizaje reconociendo su responsabilidad ante el mismo, hay reflexión, co-pensar y cuestionamientos”

Con lo anterior se puede resumir que los factores que obstaculizan el aprendizaje en grupo son de carácter individualista, por otra parte lo que favorece es la cooperación, crear una conciencia de grupo, aprender con y para el mismo grupo. Lo cual implica romper con formas tradicionales de aprendizaje pues no se parte de un trabajo individual, receptivo y pasivo, sino que éste requiere de la unión grupal por un fin común: aprender, participar, criticar, analizar y transformar el entorno inmediato

Por su parte, los alumnos/as reconocen que muchas veces, además del profesor/a, ellos mismos obstaculizan su aprendizaje cuando “...no nos comprometemos con el grupo” y “...no hay responsabilidad compartida en la tarea de aprender”; cuando “...no preparamos nuestras lecturas individualmente”, lo que empobrece el trabajo grupal. Se dan cuenta de que están acostumbrados a tratar de cumplir con la formalidad institucional de un programa de estudios, relevando la definición de contenidos para una evaluación final, es decir, ubicando lo que vendrá en un examen para obtener “...buenas calificaciones”. Esto va constituyendo una práctica individualista de permanencia en la institución escolar, cuya finalidad no está centrada en la formación intelectual sino en la carrera competitiva del credencialismo

Los alumnos/as facilitan su aprendizaje cuando “logramos romper con las costumbres anteriores, establecemos una buena comunicación con el grupo y con el profesor/a, se olvidan de las calificaciones y nos aproximamos al conocimiento conscientes de la responsabilidad de nuestro propio aprendizaje, y cuando nos preocupamos no por ser “el mejor” sino “porque el grupo aprenda”.

Profesores/as y alumnos/as están de acuerdo en que la base del proceso enseñanza-aprendizaje está en la concepción del aprendizaje grupal:

Aprender es buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, elaborar el conocimiento para transformarse y transformar la realidad (Pichón, 1977: 209)

Lo anterior nos conduce a reflexionar sobre la urgente necesidad de formar tanto a los profesores/as como a los estudiantes dentro de este marco referencial, tomando en cuenta que se presentan obstáculos para ello, puesto que implica un cambio de mentalidad, el rompimiento de costumbres adquiridas, de papeles establecidos, de cuestionamientos personales y, sobre todo, una nueva concepción de hombre, de mundo, de sociedad y, por lo tanto, de educación, no para la reproducción, sino para la transformación.

Técnicas grupales

Son el conjunto de actividades sistematizadas, utilizadas como medios que ayudan a la realización de lo planeado y el cumplimiento de las tareas y los objetivos, si son utilizadas adecuadamente activan los impulsos y las motivaciones individuales, grupales y la dinámica interna como la externa, de tal forma que las técnicas se organizan y dirigen las metas propuestas por el grupo. Las técnicas desarrolladas de esta manera propician la formación de una cierta organización para que la estructura grupal funcione como tal, son el recurso para cumplir el plan estratégico de un proceso de aprendizaje

Existen técnicas que propician la integración del grupo, la comunicación, la observación, la creatividad, la discusión, el análisis, el estudio, la detección de roles, la reflexión, la aceleración de los procesos de aprendizaje, la asimilación de contenidos, etc. Por lo tanto, la elección de la técnica debe hacerse en función de los fines que se persiguen, y ésta debe estar previamente establecida con claridad ante el grupo. Para seleccionar la técnica adecuada en cada caso, deben tenerse en cuenta los objetivos que se persiguen, los contenidos de la materia, el proceso que está viviendo el grupo, el

momento por el que está pasando, la disposición del mismo y la habilidad del profesor/a para manejarlas. Es importante considerar si el grupo es grande o pequeño, las características de los participantes en el grupo como, la edad, el nivel de instrucción, los intereses, las expectativas, la predisposición, la experiencia, etc. Por ello es indispensable que el docente conozca, además de las técnicas, al grupo y su dinámica, y a partir de su experiencia pueda adaptar las técnicas y hacer a éstas las modificaciones o cambios que se requieran, y utilizar las pertinentes, según las circunstancias

Utilizar técnicas grupales requiere el estudio analítico de las mismas y de un entrenamiento para su aplicación. Por otra parte, el docente siempre tiene la libertad de elegir aquellas técnicas que sean más afines a sus aptitudes y posibilidades, incluso a su creatividad, imaginación y con ello responder a las necesidades del grupo. La experiencia le irá indicando los cambios que convengan ante determinadas situaciones

Sobre las técnicas grupales, los profesores/as consideran que obstaculiza el aprendizaje la utilización de técnicas aisladas de la tarea a realizar. Éstos afirman que "...el conocimiento y habilidad para aplicar técnicas" bien seleccionadas de acuerdo con los contenidos, favorecen el aprendizaje y "...evidencian los conocimientos adquiridos por los estudiantes", de esta forma, promueven la participación de éstos. Por lo tanto, lo que favorece es "...trabajar con técnicas adecuadas al grupo y a la tarea", así como "...llevar a cabo actividades que permitan un clima de participación y confianza". Las técnicas por sí mismas no propician el aprendizaje grupal, son un recurso más, dentro del proceso educativo

Por otra parte, los alumnos/as opinan que se obstaculiza el aprendizaje grupal, "...cuando no se utilizan las técnicas adecuadas para apoyar al grupo y se convierten en actividades estériles y desfasadas de los objetivos perseguidos". Lo que favorece es "...utilizarlas como instrumentos, vinculados con los objetivos, contenidos, habilidades del profesor/a, características y necesidades del grupo".

Los acontecimientos que se suscitan dentro de cada aula escolar son múltiples, afirmamos con ésto, que cada proceso de aprendizaje es único y que las técnicas que se utilicen van a depender de variables presentes en la dinámica del grupo, así una técnica que resultó muy útil en un grupo, puede no serlo en un momento distinto o en otro grupo.

Dentro del proceso de aprendizaje grupal, profesores/as y alumnos/as consideran las técnicas como medios, como elementos que los ayudan a promover el proceso de relaciones interpersonales, de comunicación, de trabajo grupal y en equipos. Las técnicas grupales constituyen para el universo estudiado, un instrumento y no ejes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se plantearía en otros marcos referenciales, particularmente en la tecnología educativa

Contenidos

Son la concreción articulada de un objeto de conocimiento determinado. Los contenidos tienen implícita la filosofía institucional, el proyecto ideológico-social, así como la concepción del profesional que se está formando, estos contenidos tendrán que estar fundamentados de acuerdo con el proyecto académico de la institución

En relación a los contenidos, las respuestas de los profesores/as reflejan la necesidad de precisar éstos y de seleccionar los más importantes, así como de conocer los procesos de construcción de los mismos, para facilitar a los alumnos/as la forma de abordarlos.

Los profesores/as manifiestan que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos/as cuando "...hay desconocimiento de la teoría por parte del profesor", "... cuando no tenemos suficiente tiempo para investigar avances sobre contenidos y nos quedamos en la repetición de los mismos", y cuando "...hay imprecisión de contenidos, lo que no permite que los alumnos profundicen en los mismos". Por otra parte, afirman que se favorece el aprendizaje "...cuando los temas son asequibles a los alumnos", "...cuando logramos interesar al grupo sobre el contenido" y "... cuando los alumnos tienen los antecedentes necesarios para la comprensión de los temas".

Se favorece el aprendizaje cuando los profesores/as logran que la información sea el detonante para que los estudiantes emprendan la tarea, esto implica que tengan claros los objetivos

Para los alumnos/as, los contenidos pueden obstaculizar el aprendizaje, cuando "...el profesor/a no conoce bien su materia", "...los textos sugeridos son poco accesibles", "...cuando no sabe compartir sus conocimientos" y el hecho de "...manejar contenidos que cree que el grupo conoce". Lo que favorece el aprendizaje es "...la presentación de contenidos interesantes que se

puedan relacionar con otras asignaturas”, “ contenidos que nos permitan hacer el análisis de la realidad”.

Más allá de la presentación de contenidos interesantes, está la prioridad de que estén articulados a un objeto de conocimiento determinado, es decir, que su sustento sea lógico con lo que se quiere aprender y enseñar. Los contenidos tienen que partir de la realidad y ser medios para acercarse a la misma de manera crítica y constructiva, no como entes aislados de problemáticas reales y concretas.

En las entrevistas con profesores/as se detectaron algunas causas que les impiden actuar adecuadamente; el que no están actualizados sobre los contenidos de su materia -lo que implica investigar permanentemente- y que les cuesta trabajo integrar contenido y proceso grupal, pues se viven como dos momentos diferentes, lo cual nos conduce, nuevamente, al problema de la falta de formación teórica y práctica del docente.

Metodología

Se refiere al conjunto de criterios y procedimientos que orientan el trabajo grupal para la consecución de los objetivos del aprendizaje, implica la concepción de aprendizaje grupal, el manejo de los contenidos y el conocimiento de la dinámica de los grupos.

La metodología es el paso riguroso, sistematizado y organizado entre las explicaciones conceptuales y la realidad. En ella operan la concepción de hombre, mundo, sociedad, conocimiento y aprendizaje, así como el proceso y la realidad que manejan tanto el profesor/a como el grupo; implica una congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. La metodología debe ser asumida por el grupo y evaluada constantemente, en relación con el desiderátum del compromiso contraído.

La metodología que se utiliza en cualquier función docente, debe estar relacionada con el marco teórico que la sustente, de ésta dependerán las técnicas que permitan analizar los procesos grupales. La metodología y la práctica docente tendrán una relación congruente para avanzar en el proceso de aprendizaje.

La metodología que se utilice en cualquier función docente, debe estar relacionada con el marco teórico que la sustente. Esto implica que las estrategias que se promuevan deben estar plenamente vinculadas al mismo.

La metodología es el conjunto de criterios y procedimientos que orientan el trabajo grupal para la consecución de los objetivos del aprendizaje. Una metodología incongruente con dichos objetivos, obstaculiza el aprendizaje, cuando no hay una verdadera comunicación y todo queda a nivel teórico o no existe claridad para llevar al grupo a un aprendizaje real y significativo. Lo que favorece es “... la forma de trabajar del profesor/a, el estudiar individualmente para trabajar grupalmente”, “...el vincular con la práctica, lo que se estudia en teoría” y “...propiciar la participación del grupo en espacios de discusión, análisis y crítica”.

Por lo que respecta a la metodología, los obstáculos que detectan los profesores/as se encuentran cuando éstos “... no elaboran materiales para la clase”, cuando “... dan más importancia a la cantidad de contenidos que a la calidad” y cuando “... no se distribuye el tiempo para efectuar las actividades, es decir, cuando no se han creado las condiciones favorables” para que los alumnos/as aprendan”. En este sentido el profesor/a tendrá que planificar su práctica, así como, seleccionar técnicas y materiales de acuerdo con el tema que será analizado

Por otra parte, lo que los profesores/as consideran que favorece el aprendizaje a través de la metodología es: “... no dejar todo a la teoría sino relacionarla con la práctica”, “...relacionar contenidos con la realidad”, “... verificar si el grupo tiene clara la tarea a efectuar”, “...tomar en cuenta las propuestas del grupo” y “...propiciar la participación, discusión y análisis de los alumnos/as”.

Las opiniones de profesores/as y alumnos/as coinciden respecto a “...la importancia que tiene la concepción de aprendizaje grupal y la metodología que ésta sigue”, debido a que tanto profesores/as como alumnos/as asumen su papel en forma corresponsable

Los alumnos/as señalan que, lógicamente, la metodología que utiliza el profesor/a está relacionada con la concepción de aprendizaje que éste sustenta, pero que la práctica muestra que, a pesar de los intentos que hacen los profesores/as por esta metodología basada en el aprendizaje grupal, en muchas ocasiones actúan conforme a una concepción enciclopedista, pues han introyectado esta práctica a lo largo de su profesión, y esto propicia cierto desconcierto en los estudiantes.

El número y la calidad de las respuestas en relación con la metodología, nos permite reconocer que tanto profesores/as como estudiantes, tienen teóricamente una idea clara entre la relación teoría-método, docencia-investigación, contenido-grupo-coordinación y teoría-práctica, pero lo anterior no es suficiente, si los profesores/as no lo llevan a la práctica y no hay congruencia entre lo que fundamentan teóricamente y lo que realizan prácticamente.

Profesores/as y estudiantes incursionan en la metodología citada y reconocen que ésta favorece el aprendizaje cuando realmente se aplica, a pesar de que se trabaje con grupos numerosos, pero que se convierte en un obstáculo cuando los actores no son capaces de superar lo introyectado durante su formación escolar y vuelven a caer en tradicionalismos adquiridos. No obstante, esta misma situación los lleva a buscar espacios, a lo largo del proceso grupal, para revisar sus conductas: discuten, evalúan constantemente sus actitudes, revisan estereotipias y miedos básicos y, al mismo tiempo, analizan los vínculos que establecen con el conocimiento. Esto los ayuda a avanzar en su proceso y a reconocer los esfuerzos que deben realizar para lograr una mayor congruencia entre la teoría y la práctica.

La dinámica institucional

Se refiere al conjunto de hechos y situaciones que enmarcan el proceso de aprendizaje, y que pueden obstaculizarlo o favorecerlo, estos son la política académica institucional, el proyecto académico, la organización académico-administrativa, los planes y programas de estudio incluidas la metodología y la práctica, así como la formación docente, la normatividad y las costumbres establecidas, la infraestructura física y de recursos humanos, la evaluación institucional académica y de programas, así como el seguimiento de éstos, la conformación de la población estudiantil, el financiamiento externo e interno

Los profesores/as consideran como un gran obstáculo para el desarrollo de su trabajo es “... el tener que cumplir con programas rígidos, preestablecidos y desfasados de las necesidades de las grandes mayorías”, esto puede ser resultado de las pocas oportunidades que tiene el profesor/a de involucrarse en el desarrollo de los programas de las materias que imparte, en términos de un proyecto social más amplio orientado a la justicia social y la independencia científico-tecnológica. Señalan, asimismo, problemas referidos a “...la infraestructura institucional”, a “...la organización académico-administrativa de sus instituciones”.

Las respuestas también coinciden en este punto, con los alumnos/as, ya que éstos se refieren a la “obsolescencia de los programas” y a “...los tipos de valores que promueven algunas instituciones en la formación de su profesorado”. Advierten también “...problemas de infraestructura” y apoyo, como “...falta de bibliotecas, de equipo y de material didáctico”, y aluden a “...la necesidad de una estructura organizativa más flexible”, adecuada a una nueva lógica de organización del proceso de aprendizaje.

La observación de los profesores/as es fundamental, pues éstos son quienes detectan las necesidades reales. Expresan que “la mayor parte los programas contemplan la cantidad de temas y no la calidad de éstos”, lo que repercute de manera evidente en el aprendizaje de los estudiantes. Otros factores a los que aluden son “la infraestructura, el marco institucional y la necesidad de un proyecto definido de institución que tome en cuenta las propuestas de los docentes y estudiantes”, pues éstos son los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje

Es necesario destacar el impacto que tiene la dinámica institucional, detectada con diferentes herramientas (entrevistas, memorias, seminarios, observaciones), con las cuales se analizan las diferentes problemáticas: desde el valor estratégico que brinda la política federal a las universidades y que se concreta con el monto y destino del financiamiento a la educación superior; como el modelo tradicional de universidad que ha privado en nuestro país, modelo que disocia la investigación de la docencia y tiene un carácter profesionalizante, alejado tanto de la problemática social de los grupos más desprotegidos como de las demandas del sector más moderno de la economía; la burocratizada e inflexible organización académico-administrativa que priva en las instituciones de educación superior, y que se asocia a las cada vez más deterioradas condiciones de trabajo académico, hasta la drástica caída de los salarios y la falta de verdaderos estímulos para la superación del personal docente.

Se debe reconocer esta compleja problemática, estudiarla y reflexionarla críticamente. No podemos abordar la concreción de una propuesta de aprendizaje sin deslindar aquellos elementos contextuales que inciden en el aula y tomar conciencia de las condiciones materiales en que se desarrolla el proceso de aprendizaje: desde la política educativa, la política institucional, la legislación, la situación laboral, las condiciones de mantenimiento, uso y crecimiento de la planta

docente y de investigación, hasta las prácticas de organización del trabajo docente, la presencia y funcionamiento de cuerpos colegiados, las estrategias de reforma y revisión curricular, y las políticas de formación docente. Cualquier propuesta pedagógica que pretenda concretarse debe tomar en cuenta esta multiplicidad de factores y evaluar la viabilidad de sus planteamientos. En este caso, los planteamientos del aprendizaje grupal se enfrentan a una serie de contradicciones con la dinámica institucional dominante, por ejemplo, la distribución de los tiempos curriculares (clases con duración de una hora, etc.), la falta de infraestructura: bibliotecas y hemerotecas; el volumen y actualización del acervo, cantidad de ejemplares de cada título, personal especializado en clasificación y servicio, etc., salones de clases que cuentan todavía con bancas fijas y en hileras frente al “*podium*” del maestro, o bien, la falta de presupuesto para trabajo de campo de estudiantes y profesores/as, insuficiencia de espacios culturales y apoyos reales para la formación sólida de éstos, dedicación de tiempo de los profesores/as para la participación en eventos de superación académica, acceso a bancos de información, compra de libros, entre muchos otros que se podrían seguir mencionando.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS SOBRE EL MANEJO Y DETECCIÓN DE LOS PROCESOS GRUPALES Y CONCEPTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE TIENEN LOS PROFESORES

4.1 La formación teórica y metodológica que tienen los profesores/as sobre el manejo y detección de los procesos grupales

Presentación

En este apartado, se analiza la concepción que tienen los profesores/as sobre el manejo y detección de los procesos grupales, y sobre su formación docente; para lo cual se elaboraron las siguientes categorías de análisis, así, se analiza su concepción de docencia, la reflexión sobre su práctica docente, la observación de aspectos: individuales, sociales, afectivos y académicos, aspectos teórico-prácticos del aprendizaje grupal, vínculos, roles, problematización del quehacer docente con relación a sí mismo y a los estudiantes.

A partir de la concepción de aprendizaje grupal y las categorías de análisis antes mencionadas, se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas, cuya finalidad consistió en provocar la reflexión de los docentes sobre su práctica educativa y conocer los referentes teórico-metodológicos con los cuales se desempeñan en el aula.

Cabe aclarar que el cuestionario que se aplicó para el estudio de campo de este apartado, no tuvo como objetivo primordial obtener datos sobre la formación teórica-metodológica que tienen los profesores/as sobre el manejo y detección de los procesos grupales, sino propiciar que éstos reflexionaran al dar sus respuestas respecto a los conocimientos que tienen sobre sus grupos y a la gran responsabilidad que implica la docencia, además de cuestionar la fundamentación teórico-metodológica que sustentan, a partir de la cual visualizan su práctica docente y la llevan a cabo

El cuestionario que se presenta en este apartado fue elaborado a partir del estudio y el análisis de la “encuesta obrera” que elaboró Carlos Marx para investigar acerca de la situación de la clase obrera en Francia (ver anexo III), ya que con esta encuesta pretendía:

...colaborar en la formación de una actitud crítica y de un modo de pensamiento crítico-analítico contemporáneo, con un objetivo que no puede agotarse en la revisión de la teoría, sino que debe

apuntar al estudio de la realidad que queremos transformar. [...] el análisis institucional de las condiciones y materiales, que se presentan en las más primarias condiciones de trabajo, de vida en común, son las bases para entender que el centro de la vida del individuo no radica en su aislamiento, sino en el mundo en el que vive y trabaja. Cada acontecimiento despierta en el viejos temores conocidos y permite la elaboración de los mismos y el progreso o el cambio en condiciones analíticamente estudiadas de la vida cotidiana (Goutman, 1985: 7-22)

Estrategia metodológica

Durante el proceso de investigación de este apartado como ya se mencionó en el párrafo anterior, el cuestionario que se aplicó a profesores/as no tuvo como objetivo recabar datos, sino despertar en ellos el análisis y la reflexión sobre su práctica docente. Para conseguir el objetivo mencionado, el instrumento fue conformado por treinta y cinco preguntas, éstas fueron agrupadas en la interpretación considerando las categorías previamente elaboradas y distribuidas con una estrategia que nos permitiera interpretar las preguntas, no necesariamente enumeradas por categorías, sino que éstas se alternaron, para permitir que nuestra interpretación fuera fundamentada con mayor veracidad y amplitud.

Caracterización de la muestra

El cuestionario de este apartado fue aplicado en 1993 y 1994 a 320 profesores/as que laboraban en ese momento en diferentes instituciones educativas del Distrito Federal, de los cuales el 81% se dedicaba a la docencia en el nivel medio superior (en la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades) y el 19% restante al nivel superior (la mayor parte laboraron en facultades y escuelas de la UNAM). Del total de profesores/as encuestados el 70% asistieron a cursos y seminarios sobre formación docente impartidos en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-UNAM); actualmente éstos laboran en diferentes instituciones de nivel medio superior, el otro 30% de profesores/as hasta el momento de ser encuestados no habían recibido ninguna formación docente. Lo que explica la diferencia de respuestas entre unos y otros.

Cabe señalar que de la población encuestada, el 75% pertenece al sexo femenino y 25% al sexo masculino; como puede observarse en el cuadro 4.1 la edad de los profesores/as fluctúa entre los

25 y 55 años, concentrándose el mayor porcentaje con un 26.08% en el rango de 46 y 50 años y el menor porcentaje comprende el 4.34% de profesores/as mayores de 56 años de edad.

Cuadro 4.1.1

EDAD DE LOS PROFESORES/AS ENCUESTADOS						
25-30 años	31-35 años	36-40 años	41-45 años	46-50 años	51-55 años	+ 56 años
13.04%	17.39%	17.39%	8.69%	26.08%	13.04%	4.34%

En el siguiente cuadro se muestra la experiencia docente (cuantificada en años) que tienen estos profesores/as.

Cuadro 4.1.2

RANGOS DE EXPERIENCIA DOCENTE CUANTIFICADA EN AÑOS			
1-10 años	11-20 años	21-30 años	+ de 31 años
28%	32%	36%	4%

Con respecto al tiempo que los profesores/as dedican semanalmente a su trabajo frente a un grupo se encontró lo siguiente:

Cuadro 4.1.3

TIEMPO QUE LOS PROFESORES/AS DEDICAN SEMANALMENTE A LA LABOR DOCENTE				
Horas dedicadas	6.7 horas	13.5 horas	40 horas	25 horas
% de profesores/as	58.33%	29.16%	8.33%	4.16%

Interpretación por categorías de análisis del cuestionario: análisis y detección de los procesos grupales.

Las preguntas se organizaron de acuerdo a las categorías de análisis. Y en esta interpretación, las preguntas aparecen después de la categoría de análisis correspondiente; como referente a dicha interpretación

Concepto de docencia

La docencia desde la perspectiva que fundamenta esta investigación, se define como una acción transformadora, en donde los docentes reflexionan, analizan y critican su propia práctica. En este proceso los docentes tienen la posibilidad de propiciar y compartir con los estudiantes experiencias que permitan comprender la realidad social, política y económica del país e intentar transformarla. La docencia desde la perspectiva del aprendizaje grupal, requiere de una actitud abierta al diálogo (entendido éste como la capacidad para escuchar y ser escuchado), además de considerar que todos tenemos algo que aprender y algo que enseñar. Este proceso encuentra su equilibrio en el sentido común.

1. ¿Qué significado tiene para ti ser docente?

5. ¿Te sientes realizado con tu carrera docente?

29. ¿Consideras que ser docente es una carga para ti? Explica

El 80% de los profesores/as cuestionados están de acuerdo con esta aproximación teórica y práctica sobre lo que es la docencia; ya que para ellos ...significa un gran compromiso moral, ético, social, humano y profesional consigo mismo y con los propios alumnos/as, para resultar ser un guía tanto en su formación profesional como personal, en la búsqueda de lograr un nivel educativo y de calidad de vida que transforme la realidad de nuestro país y sus instituciones escolares. Dentro de este grupo hay profesores/as que consideran que: ...la docencia es un servicio que colabora con la formación de profesionales, y que ésta implica un proceso continuo de reflexión y autoanálisis respecto de su propia práctica.... Y pide de ellos responsabilidad y compromiso hacia la enseñanza, colaboración, vocación de servicio, ética y formación permanente. no es una labor sencilla, implica asumir una actitud seria con cada acción. Con lo anterior podemos afirmar que la docencia es en sí misma posibilidad de cambio y compromiso, es una motivación existencial que puede regir todo un proyecto de vida. No es sólo dar cátedra, sino

que implica actitudes, valores, ideas que pueden volver más enriquecedora y formadora la acción pedagógica.

Todos los encuestados coinciden al señalar que el ser docente es una labor gratificante que proporciona grandes satisfacciones a lo largo del proceso, aun cuando algunas veces se encuentran con obstáculos institucionales que erosionan el desarrollo de su práctica. Entendiendo como obstáculos institucionales, “...los salarios bajos, las cargas administrativas, el nulo apoyo para el desarrollo de programas específicos de formación docente...”, entre otras.

A pesar del alto valor que le dan a la docencia, el 30% no se siente totalmente realizado con ésta, pues considera que necesitan esforzarse y enfrentar retos día a día para mejorar su labor, es decir, visualizan la docencia como un proceso en constante formación y aún los más experimentados sienten que “...les falta mucho por aprender...”, más que nada su insatisfacción se basa en “...la falta de logros dentro de su práctica educativa...”, o en “...el desencanto de las instituciones educativas que muchas veces frenan los esfuerzos por mejorar su práctica...”. Este grupo de profesores/as está consciente de su propia actividad y puntualizan lo que requieren para superar su trabajo, por ello resultan valiosas sus respuestas, pues reflejan un malestar de la población docente. Para la mayoría, ser docente no es una carga sino más bien resulta ser un trabajo que disfrutan y realizan con dedicación, como lo muestran en sus respuestas, al decir que “...el ser docente les llena de satisfacción” aún cuando consideran que “...se podría obtener mayor gozo si se realizaran una serie de cambios institucionales, pues el ambiente de trabajo es un motor que da vida a acciones innovadoras y transformadoras...” o “...al contrario puede bloquear el entusiasmo y las ganas por mejorar el trabajo cotidiano...”. Aun cuando algunos profesores/as tienen muy claro que la labor que desarrollan es de gran trascendencia tanto para la sociedad como para sus alumnos/as y que los impacta a ellos mismos, en su práctica y personalmente, también hay profesores/as que conciben su práctica sólo como el cumplimiento de un trabajo que consiste en impartir clases frente a un grupo. En la enseñanza superior los docentes se han caracterizado por ser profesionistas calificados en su especialidad, pero en su práctica docente reproducen en general las formas de instrucción que ellos vivieron como alumnos/as, al ser la única referencia de que disponen.

Los profesores/as no explican con claridad cuál es su concepción de docencia; pero consideran que: “...debemos ser conscientes de su trascendencia y actualizarnos...”, ésta es una concepción que sólo se queda en el plano del deber ser. Por lo que es importante llevar esa reflexión a la práctica misma.

Respecto a las políticas institucionales detectamos que en ocasiones la parte burocrática de éstas y sus lineamientos, pueden distraer e impedir que el profesor/a realice su actividad con dedicación, pues sucede que les piden tantos requisitos como: “...informes semanales de su labor”, “...seguir al pie de la letra un programa de estudios caduco sin vinculación con la realidad” y “...documentos que les hacen perder tiempo y motivación”, entre muchos otros.

El 60% de los profesores/as afirman que “...se encuentran poco satisfechos con su labor docente...”; lo cual puede atribuirse a la escasa motivación que encuentran dentro de sus instituciones, pues consideran que no son tomadas en cuenta sus opiniones en el proyecto institucional, lo que implica que ellos no sientan como propia su actividad, sino que es una labor más que cumplir; por otra parte, el poco valor que concede la sociedad a esta labor influye en la baja autoestima y la poca importancia que conceden ellos mismos a su quehacer cotidiano. Además expresan que otra limitante para su satisfacción, es “...la falta de conocimientos, y de formación que les dificulta actuar sobre la realidad...”, así como “...la escasa discusión con otros docentes, para que éstos compartan sus experiencias y conocimientos, de tal manera que juntos logremos encontrar soluciones a problemáticas que surgen en nuestros grupos”, lo anterior es producto de “...la falta de costumbre para trabajar conjuntamente...”, pues se asume que la docencia es el trabajo individual que los profesores/as desarrollan frente a su grupo, ellos mismos no se identifican como un grupo; que evidentemente tienen un fin en común: lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos y en ellos mismos.

Es necesario mencionar que el estímulo económico para los profesores/as es importante, tanto en el ámbito personal, pues no hay que olvidar que éstos/as tienen necesidades básicas que cubrir; como en el ámbito profesional, ya que es un incentivo más que de alguna manera les hace apreciar su labor. Sin embargo, lo más destacable, es que “... ser profesor/a implica estar comprometido con la docencia. ”.

Reflexión sobre la práctica docente.

Forma parte del cuestionamiento que tienen que realizar los profesores/as sobre su quehacer docente. Es una reflexión sobre los logros e impedimentos que se presentan cotidianamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con relación a los contenidos del mismo, la selección de estrategias didácticas, el análisis de la dinámica grupal, la interacción entre estudiante-estudiante, docente-estudiante, estudiante-grupo, docente-grupo. Esta reflexión implica darse cuenta de los elementos que conforman la práctica educativa, además, le permite a los docentes encontrar estrategias de solución ante dificultades que se presenten en el grupo. La reflexión docente tiene un carácter de introspección pero se ve fortalecida cuando se comparten las experiencias y se buscan alternativas colegiadas. El propósito de la reflexión es valorar y perfeccionar el ejercicio docente.

2. ¿Qué haces para que el grupo sienta que te interesas por él?
8. Describe tres momentos grupales que se dan en tus grupos más repetidamente.
25. ¿Investigas tu práctica docente, cómo lo haces?
26. ¿Detectas si tus grupos asumen el proceso de aprendizaje con responsabilidad?
27. ¿Tomas notas sobre lo que consideras importante y sucede en tu grupo?
¿Qué haces con ellas?
28. ¿Reflexionan los docentes sobre lo que significa ser coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje en sus grupos?

El 75% de los profesores/as consideran que el interés en sus alumnos/as se manifiesta cuando logran hacerlos participar en su propio proceso de aprendizaje y en la búsqueda de la creación y recreación del conocimiento, tomando en cuenta sus aportaciones para superar las deficiencias que se dan en la clase, por lo tanto consideran importante la vinculación afectiva con los estudiantes, es decir, "...que tengan la confianza suficiente para externar sus ideas y dudas...". Así mismo, creen importante "... aterrizar los conocimientos en situaciones cotidianas...", "...conectar lo teórico con lo práctico...". Además consideran primordial la preparación de sus clases y que éstas sean interesantes para sus alumnos/as, por lo cual se hace indispensable el uso de técnicas y metodologías adecuadas a los contenidos de la materia y a las necesidades del grupo. Por otra parte, algunos profesores/as piensan que para demostrar su interés basta con "ser responsable, variar la forma de trabajo y no faltar a clase". De lo anterior podemos afirmar que los profesores/as tienen interés por crear un ambiente atractivo para sus alumnos/as, pero nos

preguntamos: ¿toman en cuenta los intereses de los estudiantes, los involucran, les explican y les hacen comprender la importancia del proceso de aprendizaje y del proceso grupal?

El interés no sólo se demuestra en los procesos que se desarrollan en el aula, involucra un proceso de reflexión más profundo, que implica además al profesor/a frente a su práctica y frente a sí mismo, detectar si los grupos asumen el proceso de aprendizaje con responsabilidad es una tarea comprometida, que requiere de experiencia docente. Por otro lado, la parte afectiva de la relación profesor/alumno, profesor/grupo, cabe destacarse ya que parece ser que un profesor/a que demuestra su atención por el grupo, siendo comprensivo, tolerante y buen escucha, tiene mayor oportunidad de lograr un trabajo grupal más enriquecedor.

En cuanto a lo que se refiere a los momentos grupales que se dan más repetidamente en sus grupos, los profesores/as han observado que se dan con mayor frecuencia, “...el miedo al grupo y al conocimiento...”; “...la confusión y descontrol...”; y por otra parte “...la productividad como los más frecuentes...”. Sobresale el hecho del manejo de los conceptos referentes al aprendizaje grupal por algunos docentes, otros explican los momentos grupales con palabras, como “...la efusividad...”, “...la participación en clase, algarabía, calma, participación y evaluación a través del comentario y comparación...”. Otros se refieren más a “...aspectos emotivos o personales...”.

Cabe destacar que las respuestas expresadas por los profesores/as, sobre el análisis que éstos realizan en la detección de momentos grupales requiere de ellos el manejo de conocimientos sobre lo que significa cada momento grupal y poderlo llevar a la práctica, existe un conglomerado de respuestas sobre los mismos, lo cual nos puede indicar el desenvolvimiento particular de cada grupo.

Al referirse a la investigación sobre su práctica, los profesores/as comentan que principalmente lo que hacen es observar el proceso de sus grupos; elaboran anotaciones, realizan evaluaciones, reflexionan y planifican para actuar sobre la problemática específica para tomar las decisiones pertinentes cuando los comparten con otros profesores/as o con la “academia”, lo cual les ayuda a replantearse objetivos. Algunos profesores/as explican que indagan cuando tienen dudas o lo aclaran con otros compañeros o expertos. Hay quienes observan las conductas y las interpretan junto con resultados obtenidos, lo cual implica emitir juicios al respecto, con la intención de que

dentro del trabajo de las academias se tomen medidas para reestructurar o reinterpretar los datos obtenidos. Es importante señalar que los profesores/as tienen una idea reducida sobre lo que es investigar y cómo este proceso de investigación sirve para mejorar su práctica. Investigan solamente cuando se les presenta alguna duda, de otra forma no es una práctica permanente. Consideran que investigar su práctica docente implica la observación y la reflexión consigo mismos, hacer esta reflexión esporádica, no permite tener un seguimiento sobre los procesos que están aconteciendo en el grupo, ni tener una visión clara de los fines que se persiguen.

El 30% de los profesores/as aseguran que no reflexionan sobre lo que significa ser coordinador/a del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus grupos y también manifiestan que carecen de conocimientos sobre lo que es el aprendizaje grupal, ya que este enfoque requiere de una continua observación y reflexión, a la que ellos no están acostumbrados. Por otra parte el 70% asegura que lograr lo anterior es difícil debido a la formación recibida, en la que se considera que el profesor/a, sólo tiene que dar su clase y no se preocupa por lo que sus alumnos/as realmente aprendieron, además de que concibe a éstos como receptores pasivos, ya que el profesor/a da ordenes que ellos tienen que seguir al pie de letra; esta postura es muy cómoda para algunos estudiantes que no están comprometidos con su proceso de aprendizaje, a los alumnos/as les desconcierta el tener que ser ellos mismos quienes asuman la importancia de su formación y su aprendizaje, pues no están acostumbrados a asumir esta responsabilidad, y exigen que el profesor/a continúe con la misma conducta de siempre, al dar siempre las respuestas.

La práctica docente es entonces una trama compleja, no una acción reproductiva lineal, ni aislada, ni neutra, ni ahistórica; tampoco se reduce a la aplicación de métodos y técnicas de enseñanza. El salón de clases es un espacio de concreción, conjunción y creación tanto de concepciones, propósitos y lineamientos institucionales como de experiencias, percepciones y proyectos de los agentes intervinientes dentro de un contexto institucional y social particular.

La observación de los aspectos individuales, sociales, afectivos y académicos

Se refiere a la detección de situaciones que se presentan a lo largo del proceso grupal, el cual se estructura en los siguientes ámbitos

- **Individual** *Es la acción que realiza cada sujeto al comprometerse con las tareas que está realizando para avanzar en su propio aprendizaje y al mismo tiempo influir en el aprendizaje del grupo. Los alumnos/as se conciben como sujetos activos que elaboran conjuntamente tanto la información recibida del profesor/a como la que ellos buscan y descubren. Por su parte el profesor/a se convierte en un coordinador/a del proceso de aprendizaje, la información que comparte con los estudiantes facilita la adquisición de la misma y despierta en éstos el interés por ampliarla y cuestionarla.*
- **Social** *Se refiere al análisis de la conformación de los grupos de aprendizaje cuya tarea básica es abordar y transformar el conocimiento. Es con el grupo de aprendizaje como se compromete cada uno de los participantes y realiza una serie de tareas (objetivos de aprendizaje) sobre las cuales se trabajará durante tiempos y espacios determinados. Así el grupo de aprendizaje vive momentos que modifican la estructura del mismo grupo al potenciar o bloquear el aprendizaje, lo anterior implica valorar la interacción del mismo, como medio para fomentar experiencias de aprendizaje y reconocer la importancia de la comunicación, el compañerismo, la tolerancia, la ayuda mutua al compartir el aprendizaje que requiere integrar a estudiantes y profesores/as en la experiencia de aprender juntos y pensar en la elaboración del conocimiento y la transformación de la realidad social.*
- **Afectivo:** *En el proceso de elaboración de conocimientos, la información, la emoción, y la producción, condicionan las actitudes con las que el grupo enfrenta y procesa la información recibida. El sujeto que busca la información aprende movido por sus propios intereses y afectos, el hecho de mostrar la información ante el grupo, discutirla y confrontarla con otras informaciones, lleva al estudiante a una actitud de búsqueda constante y de confrontación permanente.*
- **Académico :** *Se refiere principalmente a los siguientes tres aspectos*
 - **Metodología** *Conjunto de criterios y procedimientos que orientan el trabajo grupal para la consecución de los objetivos de aprendizaje, implica la concepción de aprendizaje grupal, el manejo de los contenidos y el conocimiento de la dinámica grupal. La metodología es el paso riguroso, sistemático y organizado entre las explicaciones conceptuales y la realidad. En ella opera la concepción de hombre, mundo, sociedad, conocimiento y aprendizaje, así como el proceso y la*

realidad que manejan tanto el profesor/a como el grupo, implica congruencia entre lo que se dice y lo que se hace

La metodología que se utiliza en la labor docente, debe estar relacionada con el marco teórico que lo sustente, de ésta dependerán las acciones que se lleven a cabo para analizar los procesos grupales y procurar un ambiente que fomente el aprendizaje significativo. La metodología y la práctica docente tendrán una relación congruente para avanzar en el proceso de aprendizaje.

- Técnicas grupales: Son el conjunto de actividades sistematizadas, empleadas como medios que coadyuvan a la realización de lo planeado (el cumplimiento de los objetivos y de las tareas). Si las técnicas son utilizadas adecuadamente activan los impulsos, las motivaciones individuales, grupales y estimulan tanto la dinámica interna como la externa, de tal forma que las técnicas se organizan y dirigen hacia las metas propuestas. Las técnicas desarrolladas de esta manera propician la formación de una cierta organización para que la estructura grupal funcione como tal, son el recurso para cumplir el plan estratégico de un proceso de aprendizaje.

Existen técnicas que propician la integración del grupo, la comunicación, la observación, la creatividad, la discusión, el análisis, el estudio, la detección de roles, la reflexión, la aceleración de los procesos de aprendizaje, la asimilación de contenidos, etc. Por lo tanto, la elección de la técnica debe hacerse en función de los fines que se persiguen, y ésta debe estar previamente establecida con claridad ante el grupo. Para seleccionar la técnica adecuada en cada caso, deben tenerse en cuenta los objetivos que se persiguen, los contenidos de la materia, el proceso que está viviendo el grupo, el momento por el que está pasando, la disposición del mismo y la habilidad del profesor/a para manejarlas. Es importante considerar si el grupo es grande o pequeño, las características de los participantes en el grupo como, la edad, el nivel de instrucción, los intereses, las expectativas, la predisposición, la experiencia, etc. Por ello es indispensable que el docente conozca, además de las técnicas, al grupo y su dinámica, y a partir de su experiencia pueda adaptar las técnicas y hacer a éstas las modificaciones o cambios que se requieran, y utilizar las pertinentes, según las circunstancias.

Utilizar técnicas grupales requiere el estudio analítico de las mismas y de un entrenamiento para su aplicación. Por otra parte, el docente siempre tiene la libertad de elegir aquellas técnicas que sean más afines a sus aptitudes y posibilidades, incluso a su creatividad, imaginación y con ello responder a las necesidades del grupo. La experiencia le ira indicando los cambios que convengan ante determinadas situaciones.

- Contenidos. Son la concreción articulada de un objeto de conocimiento determinado. Los contenidos tienen implícita la filosofía institucional, el proyecto ideológico-social, así como la concepción del

profesional que se está formando, estos contenidos tendrán que estar fundamentados de acuerdo con el proyecto académico de la institución

6. ¿Cuáles son los aspectos más importantes que has observado en tus grupos?
9. Enumera cinco obstáculos que detectas durante el proceso grupal.
10. Enumera cinco elementos que detectas y que facilitan el proceso grupal.
14. ¿Qué observas en tus grupos?
16. ¿Qué elementos tienes presente para tomar decisiones durante el proceso enseñanza-aprendizaje?
17. Al trabajar ¿cómo detectas si los aprendizajes que obtuvieron tus alumnos, fueron significativos?
18. ¿Qué elementos teórico-prácticos del aprendizaje grupal, consideras en el aula?
19. ¿Qué elementos utilizas para analizar la problemática de tus grupos?
20. La concepción de aprendizaje grupal implica elementos esenciales en su definición, ¿conoces algunos de estos elementos, di cuáles?
24. ¿De qué te sirve detectar los momentos grupales en el aula?

La observación de estos aspectos (individuales, sociales, afectivos y académicos) permiten que el profesor/a visualice el avance de sus estudiantes tanto de manera individual como grupal, que analice los procesos que se presentan al interior del grupo y tome decisiones con respecto al mismo. Cabe mencionar que los datos de las encuestas evidencian la actitud responsable de los profesores/as al observar la dinámica que se vive en el interior del aula. Encontramos que el 70% ha detectado que existe en los estudiantes interés por superarse al mostrar actitudes de: responsabilidad en las tareas, iniciativa, deseos por aprender, tolerancia, dedicación, disposición para trabajar y atención; así como interés por integrarse al grupo, con actitudes de: compañerismo, cordialidad, comprensión, respeto, participación, comunicación, ayuda mutua, disciplina, etc. Es importante la detección de éstas actitudes ya que permite a los profesores/as estimularlas, promoverlas y favorece el trabajo grupal y cooperativo. Para un 10% de los profesores/as lo más importante que han observado dentro de sus grupos son las diferentes personalidades de los estudiantes, lo cual les permite enriquecer el proceso grupal a partir de la diversidad de roles que se asumen dentro del grupo, pues los distintos puntos de vista amplían el marco de referencia de los estudiantes y profesores/as. Un 20% buscan alternativas dentro del trabajo docente que les permitan reflexionar y analizar el contexto social.

Por otra parte, también se han observado los aspectos que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el aspecto individual de cada alumno/a, de cada profesor/a y de la dinámica grupal. Los profesores/as exponen que las actitudes que han observado en los estudiantes y que afectan el proceso son: la angustia, las dudas, el desinterés, la escasez de hábitos de lectura y estrategias de estudio, y la resistencia ante el trabajo por equipos; Desde el aspecto individual de los profesores/as, éstos aluden a la “... inseguridad que ellos mismos proyectan en su grupo...”, así como “... a la falta de formación y experiencia en la docencia. ”, como elementos que les “...dificulta detectar y manejar las situaciones que se presentan en el grupo ...”.

Los elementos que facilitan el proceso grupal se relacionan con la adopción de actitudes participativas, con la tarea que involucra a los profesores/as y alumnos/as, por parte de los profesores/as, el asumirse como coordinador/a, orientador/a, guía, facilitador/a del aprendizaje permite una mejor interacción con el grupo, pues “...se le considera como uno más de los integrantes del mismo...” y “...esto no limita su autoridad...”, de esta manera expresa sus experiencias, incentiva la participación de sus estudiantes, recrea el conocimiento integrando las participaciones del grupo por medio de la realimentación y fomenta la investigación. No hay que olvidar que al asumir una postura como la descrita anteriormente, nos remite necesariamente a una continua reflexión sobre la práctica docente, para la creación de nuevas formas de trabajo en las que se utilicen los apoyos y recursos didácticos que les permitan enriquecer su labor y favorecer el aprendizaje.

Para los alumnos/as, las actitudes como la participación de todos los integrantes y el respeto entre los mismos, durante el proceso de aprendizaje grupal permite crear un clima de confianza en el que todos pueden expresar sus ideas lo que motiva a los alumnos/as adoptar la responsabilidad de la tarea, se realimenten y aprendan entre ellos.

El 90% de los profesores/as observan en sus grupos disposición, diferencias individuales relacionadas éstas con la personalidad y formas de asumir la tarea, sus observaciones están en función de los conocimientos que poseen sobre los procesos grupales; en algunos casos éstas son realizadas de manera superficial, es decir, en aspectos demasiado tangibles. Por otra parte, el 18% de los profesores/as, expresan tener dudas y se preguntan ...¿si las observaciones les dieron los elementos para afirmar que se han logrado los objetivos de aprendizaje?, lo que refleja una

actitud reflexiva de parte de éstos, con interés por conocer más a fondo los procesos que se presentan en el grupo.

Expresan que los elementos básicos para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son las características del grupo, es decir, de los alumnos/as, de los contenidos del programa, los obstáculos que se presentan durante el proceso de aprendizaje; lo anterior permite afirmar, que los profesores/as tratan de tener una visión lo más amplia posible de lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún cuando el 30% sólo se limitan a afirmar que ...la planeación, los recursos didácticos utilizados y su experiencia como docentes basta para la toma de decisiones; ...la toma de decisiones tiene que estar acompañada por la observación y reflexión continua de la práctica docente, lo cual permitirá tener un panorama amplio del proceso grupal y así mejorar dicho proceso.

El 70% de los profesores/as consideran que la obtención de aprendizajes significativos se evidencia a través de las aportaciones de los alumnos/as durante la clase, ...cuando estos conocimientos se vinculan con la práctica, ...cuando son utilizados para dar solución a problemáticas cotidianas. Por su parte el 20% de profesores/as aseguran que no pueden cerciorarse de que el aprendizaje obtenido por los alumnos/as sea realmente significativo. El 10% considera que únicamente pueden detectar si hay aprendizaje significativo, a través de la aplicación de exámenes. En realidad un examen no puede dar cuenta de lo significativo de los aprendizajes obtenidos, por lo que podemos afirmar que este grupo de profesores/as no lleva a la práctica la observación y reflexión de los procesos grupales y que su afirmación, muestra una falta de conocimiento de los elementos del aprendizaje grupal.

El 20% de profesores/as aseguran que ...en su práctica docente utilizan elementos teórico-prácticos relacionados con el aprendizaje grupal, como son: elaboración de recursos didácticos, el análisis de la dinámica del grupo, y enuncian algunos conceptos sobre éstos; pero existe una gran diferencia entre el saber, el conocer y el llevar a la práctica éstos elementos. El saber, comprende conocimientos generales sobre un tema, mientras que el conocer se relaciona con las herramientas específicas de un tema y la práctica alude a la puesta en marcha de éstos elementos; por lo que de nada serviría enumerarlos y después archivarlos en la memoria, si no pueden ser llevados a la práctica cotidiana para solucionar problemas reales. Un aprendizaje significativo

permanece en la mente del individuo y después es utilizado y recreado según las circunstancias que se presentan

Señalan que ... el detectar los momentos grupales, les ayuda a identificar las fallas o aciertos en la práctica cotidiana, ... a conocer los avances en el aprendizaje, ... corregir fallas que se presenten en el proceso de aprendizaje, ayuda a planear la sesión en función de las necesidades del grupo. Es importante señalar que la detección de los momentos grupales está en función de los conocimientos que los profesores/as tengan sobre éstos; es importante mencionar que los profesores/as no sólo tienen que quedarse en el plano de la detección de estos momentos, sino también reflexionar sobre los mismos y revisar qué alternativas se pueden adoptar para mejorar el aprendizaje en beneficio del grupo.

Por otra parte, el 30% de los profesores/as afirman que ... buscan el apoyo de sus alumnos/as y de sus compañeros académicos para realizar el análisis de los acontecimientos en el aula, (aunque no mencionan la frecuencia con que hacen estos ejercicios), lo anterior enriquece su labor docente y les permite conocer aspectos no visualizados, lo que les facilitaría un análisis posterior, ... es importante mencionar que no sólo tienen que ser analizadas las conductas o actitudes de los estudiantes, sino también las de los profesores, porque de esto depende la integración del grupo, pues el profesor es un integrante más del mismo. Estas respuestas resultaron interesantes pues dejan entrever un proceso de reestructuración de la práctica por medio de un continuo proceso de autoevaluación sobre la práctica pedagógica y además, es en ésta donde el docente modifica su práctica al considerar las características y necesidades del grupo

Vínculos

Se refieren a las relaciones que se establecen entre alumno-alumno, alumno-grupo y profesor-grupo

Estas relaciones se establecen en tres tipos de vínculos

Dependencia. Este relaciona la dependencia de los integrantes del grupo entre sí, éste vínculo se puede presentar entre estudiante-profesor/a, estudiante-estudiante, estudiantes-grupos, profesor-grupos. Este tipo de vínculo se desencadena por la inseguridad o miedo del profesor/a para crear espacios que permitan la independencia del grupo y por otra parte, los estudiantes bajo este modelo se sienten más seguros de acceder a una "buena calificación", sin que ello implique problematizar el conocimiento y la comunicación tradicional con su profesor/a

Competencia. Este vínculo se presenta en grupo cuando existe rivalidad entre estudiante-profesor/a, estudiante-estudiante, estudiantes-grupos, profesor-grupos

Cooperación. Es el vínculo que se tiene que promover al interior del grupo y en el que la cooperación posibilita la construcción del conocimiento para avanzar juntos en el proceso de aprendizaje. Cuando el grupo llega a comprender lo anterior comparte sus conocimientos, sus dudas, sus conflictos, sus éxitos y sus fracasos

Lo anterior implica todo un proceso de rompimiento de conductas aprendidas y reforzadas desde la infancia, es un proceso de retroceso y avance del que hay que estar pendientes, tanto los alumnos/as como los profesores/as, ya que no es mecánico; debido a que se suele caer los vínculos de dependencia y competencia que se repiten a lo largo de todo el proceso, de aquí la necesidad de evaluar constantemente para tomar decisiones en función del avance y alcance del proceso que vive el grupo.

21. ¿Cuáles son los vínculos que más se repiten en tus grupos en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-grupo?
22. Te has respondido a qué se debe, el que los vínculos que mencionaste se repitan ¿cuál respuesta le has dado?

El 75% de los profesores/as señalan que los vínculos que se presentan con más frecuencia en sus grupos son la dependencia y la competencia. Los profesores opinan que "...la dependencia se manifiesta al pedir constantes sugerencias al profesor/a y necesitar del acuerdo y aceptación de los integrantes del grupo...". Este vínculo se ve reforzado por las mismas actitudes de los profesores/as los cuales dicen que son "...derivadas de la formación tradicional que hemos recibido." Aún cuando los profesores/as tratan de involucrar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, presentan actitudes en las que se asumen como portadores únicos del conocimiento, y piensan que sus alumnos/as difícilmente realizarán las tareas sin sus indicaciones, lo que genera en los últimos actitudes pasivas, pues saben que el profesor/a siempre estará presente para conducir el proceso de enseñanza y resolver dudas. Ésta conlleva a la falta de una actitud participativa que fomente la reflexión, la creatividad, la investigación, la comprensión, la reconstrucción y la generación de nuevos conocimientos, que lleva implícito la formación personal.

Los profesores afirman que ...la competencia se refleja en los alumnos al querer demostrar mayor calidad en los trabajos y en su participación al interior del grupo..., estas ideas se encuentran alejadas del concepto de ser competente que significa compartir conocimientos, información, formas de pensar y así, construir juntos.

Dentro del 75% mencionado anteriormente, los profesores/as consideran que los vínculos de dependencia y competencia se repiten debido ...a la formación que hemos recibido nosotros y los alumnos tanto en el hogar, como en la escuela y a esquemas que no se han podido superar, muestra de ello es el tradicionalismo. Esta afirmación considera que la formación de cada uno de los integrantes del grupo es un condicionante para que se presenten determinados vínculos al interior del mismo. En el caso de la competencia podemos decir que es un vínculo que se mantiene y es reforzado por la sociedad; ésto influye en las relaciones que se dan en la escuela, pues no hay que olvidar que ésta es un producto social que funciona gran parte del tiempo como una institución reproductora de las relaciones que se presentan en la misma.

Por otra parte, el 25% de los profesores/as consideran que el vínculo de cooperación se manifiesta con la disposición del grupo al ...prestar ayuda, servicios, colaborar en comisiones grupales, así como escuchar y respetar la opinión de cada participante para tratar asuntos temáticos y de esta manera tomar decisiones compartidas. A partir de este porcentaje podemos inferir que la cooperación no es una constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se requiere de la integración del grupo y que el profesor/a adopte nuevas actitudes que favorezcan un ambiente, en donde haya un intercambio de roles, para compartir y construir juntos el conocimiento.

Para modificar los vínculos de dependencia y competencia, y promover el vínculo de cooperación es necesario que el profesor/a desarrolle una actitud que propicie el diálogo: entendido éste como intercambio de ideas, las cuales son escuchadas y reflexionadas por cada uno de los integrantes del grupo, también se hace necesario que el profesor/a sea capaz de reconocer en este proceso, la importancia de los estudiantes como portadores de experiencias enriquecedoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como, resaltar la relevancia de cada participante y los beneficios que se pueden obtener al trabajar en grupo para alcanzar metas comunes, propiciando así la participación constante e incluyente.

Roles

Son actitudes que asumen los estudiantes y profesores/as en el proceso grupal o frente a la tarea, que en un momento dado determinan su función dentro del grupo. Estos papeles no son positivos ni negativos, sino que son fenómenos que se presentan en la dinámica grupal, lo importante es que estos roles no se estereotipen ni propicien que se etiquete a los integrantes del grupo.

23. Los roles o papeles que se viven en tus grupos ¿se dan siempre en los mismos alumnos?

El rotar los roles al interior del grupo puede propiciar la creatividad, la innovación, la participación continua para lograr los objetivos de aprendizaje y asumirlos con responsabilidad. Por esta razón es importante que los profesores/as fomenten en sus grupos el intercambio de roles y así, evitar que se estereotipen. Al respecto, se les cuestionó a los profesores/as, si los roles o papeles que se viven en sus grupos ¿se dan siempre en los mismos alumnos?, el 37% respondió que ...no, ya que intercambian papeles..., esto lo logran al cuestionar a los estudiantes sobre las estereotipias y al propiciar que los alumnos/as participen en “roles” diferentes, con lo cual se enriquece el proceso. Un 37.5% de los profesores/as contestaron que ...los roles o papeles se dan en los mismos alumnos, y el 4% dice ...que a veces se presentan en las mismas personas..., en las respuestas de estos profesores/as no se hizo la distinción entre roles y estereotipias, por lo cual se puede inferir que desconocen el concepto de ambas palabras y se ha propiciado que se mantengan actitudes que no enriquecen el proceso

Problematización del quehacer docente con relación a sí mismo y a los estudiantes

Se refiere a la actitud reflexiva, permanente y comprometida que asume el docente con respecto a los sucesos que se presentan en la realidad del aula, es decir, percatarse y cuestionarse el ¿por qué? de los acontecimientos y actitudes que favorecen u obstaculizan el aprendizaje, lo anterior implica una tarea de búsqueda, de reflexión profunda y de crítica hacia todo lo que ocurre dentro y fuera del salón de clases, lo cuál posibilita el desarrollo de estrategias que permiten la transformación de su entorno

El docente se problematiza así mismo, para problematizar a los estudiantes, sobre los contenidos revisados para co-pensarlos, contextualizarlos, reorganizarlos y avanzar en la reconstrucción y construcción de conocimiento, guiados por la reflexión sobre su propia práctica, de esta manera los contenidos son confrontados con la realidad, con la intención de desarrollar en los estudiantes una

conciencia crítica. También, se problematizan cuando se analizan las formas de construcción del conocimiento acumulado, para buscar nuevas alternativas de razonamiento

Se problematiza a los estudiantes para que estos no sean sólo receptores, pasivos ante los contenidos para el aprendizaje, sino sujetos cognoscentes, activos, constructores de conocimiento y transformadores del mismo, pues para transformar el conocimiento se exige analizar la realidad para reconstruirla de manera continua

30. ¿Tus grupos son tan numerosos que no te da tiempo de conocer a tus alumnos?

31. ¿Cómo problematizas a tus alumnos?

32. ¿Cómo te problematizas tu mismo sobre tu trabajo?

Para conocer cuáles son los acontecimientos y actitudes que favorecen u obstaculizan el aprendizaje, es necesario que los profesores/as tengan un acercamiento con sus alumnos/as, para saber cuáles son los conocimientos y herramientas con los que cuentan los estudiantes, ya que éstos determinarán la profundidad con la que se analizará un tema, la forma como se debe abordar la lectura de la realidad y de esta forma avanzar en el aprendizaje. A este respecto, el 31% de los profesores/as opinaron que logran conocer a sus alumnos/as y las capacidades de éstos, sin que el número de alumnos/as que tiene un grupo afecte esta relación.

Un 37% de profesores/as consideran que solo ...llegan a conocer más a unos que a otros, pero en general, tienen una idea de cada uno de ellos..., es decir, ...los identifican a todos, pero sólo conocen a una minoría.

El 19% de los profesores/as señalaron que ...es imposible conocerlos debido al poco tiempo con el que cuentan... a la diversidad de funciones que tienen que cumplir... por la ausencia de habilidades para trabajar con grupos numerosos. Lo anterior refleja un problema que enfrentan los docentes pues resulta muy difícil conocer a un grupo numeroso si no se cuentan con metodologías, estrategias y técnicas concretas para acercarse y conocer a cada integrante del grupo de aprendizaje, lo que afecta al maestro/a y al mismo grupo ya que no fomentan la integración grupal, ni dividen responsabilidades de acuerdo a las capacidades y objetivos del grupo, lo cual interfiere para el logro de aprendizajes. Esta actitud refleja la carencia de reflexión y crítica sobre lo que pasa al interior del aula, y por consiguiente la dificultad o incapacidad para proponer estrategias que visualicen otra realidad.

Otro 13% de los profesores/as consideran que les ...lleva tiempo y esfuerzo, pero si llego a conocer a mis alumnos/as, al recurrir a la elaboración de: autobiografías, autoevaluaciones, narraciones diversas, conversaciones, entrevistas, así como ir leyendo sus trabajos escritos para conocerlos más, cabe resaltar la importancia que le dan los profesores/as al trabajo individual, con la intención de descubrir las características y diferencias personales, y así darle un sentido y ritmo de aprendizaje al trabajo grupal. Además de considerar estos aspectos para leer la realidad, los profesores/as, juegan un papel fundamental, pues esta lectura se realizará en relación con los conocimientos que éstos tengan, la forma como los estructuren y los presenten a sus alumnos/as, ya que éstos últimos partirán de la referencia que muestre el profesor/a.

Con respecto a la forma como ellos problematizan su quehacer docente el 70% de los profesores/as dicen que ...reflexionan individual y colectivamente, al invitar a los alumnos/as a hacer observaciones, expresar sus impresiones y aportar sugerencias con respecto a la dinámica que se vive diariamente en el aula, y de esta forma ...vivir conscientemente la docencia, también expresan que cuestionar su práctica, sus actitudes, la metodología utilizada, los miedos de sus alumnos y sus propios miedos, les permite establecer estrategias de acción. Algunos profesores/as también comentan con sus homólogos las inquietudes y reflexiones que hacen, ésto es importante, ya que se amplía la problematización y permite que otros profesores/as a su vez cuestionen su trabajo, con la finalidad de encontrar alternativas para transformar su entorno. Con base en lo anterior podemos afirmar que éstos profesores/as reconocen la relevancia de problematizar su labor docente, y que no sólo lo saben sino que lo llevan a cabo.

El 20% de los profesores/as confunden el término problematizar con los problemas que se les presentan, con lo cual, podemos inferir que la reflexión no se ha dado ampliamente, pero puede propiciarse al interior del grupo si se llenan vacíos teórico-metodológicos en la formación de los docentes.

Un 10% afirma que ...no problematiza su práctica y si lo hacen no son conscientes de ello, por lo tanto, es vital ofrecer a los profesores/as instrumentos, espacios y tiempos precisos para fomentar la reflexión compartida de su quehacer docente y así, generar alternativas que les permitan mejorar su práctica.

Es importante mencionar que el 55% de los profesores/as problematizan a sus alumnos/as a través de cuestionarlos sobre su forma de actuar, al propiciar la reflexión individual y por equipo ya sea oral o escrita, en debates, foros y entrevistas

Un 15% más de los profesores/as, problematizan a sus alumnos/as ... reflexionando y comentando también sobre los diversos tópicos en su relación con diferentes circunstancias de la realidad y su proyección en su trabajo escolar. Esto permite aseverar que los profesores/as consideran la realidad en la que viven, lo que permite tener una idea clara de la relevancia de problematizar a su grupo, para construir juntos el conocimiento y dejar de ser receptores pasivos

Con respecto a la forma como éstos problematizan su quehacer docente, el 15% de los profesores/as confunden problematizar a sus alumnos/as con la angustia que sienten éstos, por los exámenes y exceso en tareas escolares. Un 5% afirma que no problematiza a sus alumnos/as. Desafortunadamente estas actitudes demuestran la falta de responsabilidad y conciencia social de los profesores/as, pero también deja ver la necesidad de trabajar sobre éstos en la formación docente.

Bitácora sobre el proceso grupal

Se refiere a la disposición que tiene el docente para llevar a cabo el seguimiento de lo que acontece clase tras clase, con la intención de recuperar los hechos y las situaciones que a su juicio le han dado forma y sentido al aprendizaje grupal. Se toma nota con base en la observación tanto de los avances como de los retrocesos, de los comentarios o sugerencias de los alumnos/as, de tal modo que cuando se acuda a dichas notas se tenga un registro vivo y pueda servir como parámetro para evaluar el aprendizaje del grupo y al mismo tiempo realizar una autoevaluación por parte del profesor/a, y dar pauta a la investigación de la práctica docente tomando en cuenta todos y cada uno de los elementos que obstaculizan o favorecen el proceso educativo.

15. ¿Qué haces con esas observaciones?
25. ¿Investigas tu práctica docente, cómo lo haces?
- 26.- ¿Detectas si tus grupos asumen el proceso de aprendizaje con responsabilidad?
- 27.- ¿Tomas notas sobre lo que consideras importante y sucede en tu grupo? ¿Qué haces con éstas?

La detección de situaciones que se presentan en un grupo está en función del concepto de aprendizaje que posea el docente y de su postura frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al preguntar a los profesores/as: ¿Detectas si tus grupos asumen el proceso de aprendizaje con responsabilidad?, el 40% considera que sí lo detecta, y lo hacen por medio de la observación, cuando los alumnos/as se comprometen con responsabilidad ante el grupo teniendo objetivos compartidos y en sus actitudes, además, éste porcentaje de profesores/as cotejan esos datos con las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Cabe aclarar que observar los acontecimientos que se presentan en el aula enriquece el proceso, pero la sola observación no es suficiente, se necesita que ésta vaya acompañada por la reflexión, en la que se involucren, tanto las actitudes de los estudiantes como las de los profesores/as.

El 33% de los profesores/as dicen que solamente con las calificaciones se dan cuenta si el grupo asumió con responsabilidad el proceso de aprendizaje. Mientras que un 20% considera que lo detecta sólo con las participaciones. Con lo anterior, se evidencia que estos profesores/as no toman en cuenta la diferencia de personalidades y de estados de ánimo. Y sólo un 7% afirmó que no detecta si el grupo asume con responsabilidad el proceso, estos últimos tres porcentajes denotan que los profesores/as tienen un concepto de aprendizaje tradicional, que limita la toma de conciencia sobre la relevancia de la interacción que se vive al interior del aula y del impacto que genera en la dinámica social.

Con respecto a la forma como investigan su práctica docente, el 53% denota llevar a cabo una investigación de tipo práctica ya que analizan su propia acción y reflexionan al respecto. Un 21% de los profesores/as contestaron que no investigan, un 13% sólo realiza una investigación documental cuando surgen dudas sobre los contenidos o sobre alguna situación que se presenta en el aula. Y un 13% de los profesores/as nos dicen que investigan, al realizar anotaciones, lo cual, no significa investigar, ya que esta actividad implica ver la práctica educativa como el objeto de investigación, y reconoce que por medio de esta última se pueden llevar a cabo cambios para lograr una educación justa, racional y democrática.

Investigar la práctica docente requiere de la autorreflexión, la autocrítica, así como de la observación y el registro de los acontecimientos que permitan comprender el proceso que se vive en el aula, por medio del análisis e interpretación de los aspectos anteriores. A este respecto se le

preguntó a los profesores/as si toman notas sobre lo que ellos consideran importante dentro de su salón de clases, el 71% afirmó que toman notas, al respecto podemos decir que la mayoría reconoce la importancia de tomar notas, ya que estos registros les permiten hacer juicios de valor sobre lo que sucede en el grupo, posibilita el proceso de reflexión sobre su práctica y favorece la toma de decisiones en el aula

Sin embargo del porcentaje mencionado, sólo el 30% de estos profesores/as las utilizan para mejorar su labor docente y planear actividades convenientes con el momento que vive el grupo. Con una concepción aún tradicional otro 30% de profesores/as las utilizan para calificar a los alumnos/as, ya que esas notas forman parte de los números que asientan en las boletas de calificaciones, y el 11% no aclara para qué utiliza las notas.

Por otra parte, del total de profesores/as un 21% contestó que no hacen registros y el 8% restante “...sólo en algunas ocasiones...”. Con base en lo anterior podemos decir que se hace necesario que los profesores/as conozcan la importancia de hacer registros, ya que éstos permiten visualizar las deficiencias y aciertos que se tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así, formular estrategias para modificar la práctica educativa en función de las necesidades detectadas en el grupo y las relaciones que se presentan en éste, lo que les permitirá asumir una actitud responsable y participativa frente al proceso de aprendizaje.

Investigar la propia práctica docente implica que los profesores/as escuchen, busquen sugerencias, analicen y reflexionen sus acciones, haciéndolas conscientes, con la finalidad de modificar su actuación a través de la autoevaluación y autocrítica. Cabe resaltar el papel de la autoevaluación y autocrítica dentro de la concepción crítica del aprendizaje grupal, ya que éstas son la clave para conformar la investigación de la práctica docente, puesto que promueven la concientización acerca de la labor, así como, la detección de los avances y obstáculos que se presentan para modificarlos y superarlos.

Formación crítica

La formación crítica tiene como objetivo tomar conciencia de las acciones que realizan en el aula los profesores/as para promover en el grupo habilidades como la reflexión, la crítica y la reconstrucción del conocimiento, así como fomentar en los estudiantes la autonomía, la cooperación, y la conciencia

grupal. La práctica educativa está caracterizada por el interés emancipatorio, por la autorreflexión que hace conscientes tanto a profesores/as como a estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y los lleva a ampliar la comprensión de su realidad social y la posibilidad de intervenir en la misma, de lo anterior se posibilita la transformación, reconstrucción y construcción del conocimiento. Este proceso se apoya en la acción comunicativa que permite la interacción del grupo en condiciones de igualdad, donde se ofrece la oportunidad de participación a todos

La formación crítica se contrapone a la formación académica, que promueve el individualismo, la competencia, el aprendizaje memorístico y pasivo, en el que los conocimientos transmitidos se conciben como acabados y se mantiene el status quo de la realidad.

33. Te has preguntado ¿Qué tipo de hombre o mujer quieres formar en tus alumnos? Explica
34. ¿Has reflexionado si estás formando jóvenes memorísticos y repetitivos, o cuestionadores críticos y deseosos de construir el conocimiento? Explica
35. ¿Estás formando jóvenes dependientes, individualistas y competitivos?, o ¿buscas formar jóvenes independientes, con conciencia grupal y colaborativos?

El 90% de los profesores/as encuestados, sobre el tipo de hombre o mujer que quieren formar en sus alumnos/as, al expresar "...siempre he sabido que tipo de hombre/mujer y profesor quiero formar, ...críticos, reflexivos, cuestionadores, innovadores, seres comprometidos con su hacer, propositivos, ...seguros de lo que quieren ser y hacer, responsables, autónomos, creativos y amantes de su profesión, ...que se valoren, se comprometan y deseen ser grandes hombres/mujeres, ...que se realimenten constantemente, ...que busquen formarse a sí mismos como personas, ...que sepan pensar, ...a las que no se les cierre el mundo... identificados y congruentes con el quehacer docente a partir de hoy ... lo anterior denota la formación crítica que tienen y pretenden los profesores/as al reflexionar sobre la realidad social, y a partir de ésta visualizar el hombre y la mujer que requiere nuestro país. Esta visión depende considerablemente de la formación que el mismo profesor/a tenga y de las actitudes que asuma frente al grupo. El 10%, reconocen que no han reflexionado sobre el tipo de mujer y hombre que están formando con lo cual es evidente que dicha formación se realiza sin tomar conciencia de lo que implica formar a los alumnos/as, pues no sólo en la escuela se forma al profesional, también a la persona y esto exige tener un concepto de ser humano, de sociedad y de mundo.

Con respecto a si están formando jóvenes memoristas y repetitivos o cuestionadores, críticos y deseosos de construir el conocimiento; el 70% de los profesores/as señalan que: ...sí desean y han intentado, ...formar alumnos/as críticos, que reflexionen, analicen y defiendan sus puntos de vista, ...que sean creativos, constructores, innovadores y transformadores del conocimiento y de su propia realidad. El 13% de los profesores/as confiesan que han caído en el error de formar a seres memoristas y repetitivos, pero se escudan diciendo que es producto de la formación que ellos mismos recibieron. Lo anterior resulta preocupante ya que, a pesar de ser conscientes de su propia formación docente tradicional y de sus deficiencias, no buscan alternativas de solución con respecto a su propia formación y se quedan en la justificación. El 17% de los profesores/as evadieron la respuesta, evidenciando la falta de reflexión y de formación crítica.

En cuanto a la formación de jóvenes dependientes, individualistas y competitivos o independientes con conciencia de grupo y colaboradores, el 53% de los profesores/as intentan formar jóvenes independientes, ...colaboradores, ...con conciencia grupal, ...solidarios y conscientes. Estos profesores/as reconocen la importancia de lo que significa ser el guía del aprendizaje, en el que los alumnos/as perciben la conciencia crítica e innovadora, y declaran que resulta difícil formar una conciencia crítica, pues como lo aseguran, la formación tradicionalista adquirida en la escuela y reforzada por la familia, el medio ambiente y la sociedad, parcializa la visión del alumno/a y la del profesor/a, pero esto no significa que sea imposible formar personas críticas e innovadoras.

De los profesores/as encuestados, el 13% aceptó que han ...formado jóvenes individualistas y competitivos, aun cuando dicen haber llevado a cabo ...algunas acciones para disminuir y cambiar esta formación, ...reconocen la ardua tarea que representa difundir valores diferentes con los que no han sido formados ellos mismos. Esto permite ver un cambio de actitud de parte del profesor/a. El 27% de los profesores/as evadieron la respuesta y el 7% admitió no saber si está formando a sus alumnos/as críticamente o tradicionalmente. De lo enunciado anteriormente podemos decir que, es preocupante la actitud asumida por estos profesores/as ya que demuestran falta de responsabilidad e interés en su labor educativa, con lo cual podemos inferir que continúan reproduciendo patrones de conducta y de relaciones que mantienen el *status quo* de la realidad.

Elementos teórico-prácticos del aprendizaje grupal

Los elementos teórico-prácticos que explican el proceso de aprendizaje grupal son: la dinámica institucional, el propio concepto de aprendizaje, la dinámica que generan los grupos, los momentos del proceso (información, emoción y producción), los miedos básicos y las estereotipias ante el aprendizaje, los papeles que desempeñan profesores/as y alumnos/as, los vínculos que establecen, la metodología, las técnicas y los contenidos del aprendizaje. Esta concepción tiene como propósito que el estudiante aprenda en el grupo, que se lleven a cabo cambios significativos en cuanto a la conducta personal y a los modos de interacción social a los que se refiere.

11. Los estudiantes aprenden cuando en su proceso de aprendizaje se dan los momentos de información, emoción y producción ¿Qué haces para que se den estos tres momentos en el proceso?
12. ¿Cómo detectas si los estudiantes están en pre-tarea o tarea?
13. ¿En función de qué elementos preparas tu clase? (en cuanto al grupo y en cuanto a la disciplina).
16. ¿Qué elementos tienes presentes para tomar decisiones durante el proceso enseñanza-aprendizaje?
18. ¿Qué elementos teórico-prácticos del aprendizaje grupal, consideras en el aula?
20. La concepción de aprendizaje grupal implica elementos esenciales en su definición, ¿conoces algunos de estos elementos, di cuáles?
24. ¿De qué te sirve detectar los momentos grupales en el aula?

Dentro del aprendizaje se presentan los momentos grupales, de información, emoción y producción, detectarlos posibilita superar la construcción de contenidos y propiciar la dinámica grupal, pues ofrecen a los profesores/as herramientas para su práctica. Por lo anterior, se les preguntó a los profesores/as ¿qué hacen para que se den estos tres momentos en el proceso?, el 30% de los profesores/as señalaron algunos de los usos que le dan a la detección de los momentos grupales, los cuales permiten, tener una idea clara de su interpretación y poder identificar las medidas a adoptar para una actuación más eficiente para tomar decisiones que ayuden al progreso del grupo, además los definen como los momentos naturales que definen conductas típicas que deben ser controladas, o en su caso inducidas hacia objetivos más precisos.

El 31% de los profesores/as señalan que procuran dar información a través de distintos medios (materiales escritos, audiovisuales, observaciones, etc.) que son seleccionados de manera cuidadosa considerando los intereses de los alumnos/as; con respecto a la emoción, consideran que ...se presenta cuando se logra interesar a los alumnos/as a través de la información proporcionada para que se involucren con la tarea, y constatan su utilidad para ampliar sus aprendizajes; en cuanto a la producción, dicen que ...ésta se muestra cuando a partir de la construcción del conocimiento se expresa lo aprendido, en la participación individual y por equipos. Es importante destacar que los profesores/as además de una explicación sobre lo que hacen para que se den los momentos de información, emoción y producción, definen el significado de cada momento, lo que manifiesta que conocen cada uno, pero sobre todo, propician que se den esos tres momentos para lograr un aprendizaje significativo, y a su vez, que son observadores del proceso que se vive al interior del aula. El 62% de profesores/as evadieron la pregunta, con sus respuestas denotan que no tienen claros los conceptos, pues consideran que las técnicas grupales por sí solas van a lograr que se presenten estos momentos. Un 7% aseguran no conocer estos elementos teóricos, lo anterior es resultado de la poca importancia otorgada a la formación docente por parte de algunas instituciones educativas. Resulta preocupante el porcentaje de docentes que no tienen conocimiento sobre estos conceptos.

El 87% de los profesores/as aseguran que el detectar los momentos grupales en el aula les permite ... tener una idea acerca de su interpretación, ... poder identificar las medidas a adoptar para una actuación más eficiente, ... me sirven para tomar decisiones que ayuden al progreso del grupo, ... son momentos naturales que definen conductas típicas que deben ser controladas, o en su caso inducidas hacia objetivos más precisos. De lo anterior, podemos afirmar que los docentes están conscientes de la importancia de la detección de los momentos grupales para mejorar la práctica educativa y del papel que ellos mismos juegan como coordinadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de su papel depende en gran medida la toma de decisiones para que se logren los objetivos de aprendizaje, esto implica la reflexión del mismo proceso. Por otra parte, cabe mencionar que los profesores/as en sus respuestas continuamente mencionan que ... el aprendizaje mejora, si se toman decisiones acertadas, pero la dinámica grupal se dá; y detectarla facilita el aprendizaje, ya que la dinámica grupal no es ni buena ni mala, sólo se presenta de acuerdo a las conductas de los integrantes del grupo.

Es importante ubicar dentro del proceso de aprendizaje si los alumnos/as están en la pretarea o tarea pues indica el momento grupal y permite guiar o reformular la propia práctica educativa. Por ello se les cuestionó a los profesores/as sobre cómo detectan, si los estudiantes están en pretarea o tarea. A lo cual, el 40% respondió que ...han observado que los alumnos/as se encuentran en la pretarea cuando muestran resistencia a trabajar en equipo y a los conocimientos propuestos, pues les provoca incertidumbre e inseguridad ante el cambio. Por otra parte ubican que ...se encuentran en la tarea, cuando han asimilado el cambio y superado los miedos, ...al establecer compromisos con la tarea y con las actividades propuestas, con lo que se obtiene como resultado la producción de conocimientos compartidos. Con lo anterior denotan disposición para el aprendizaje grupal.

El 53% de los profesores/as expresaron que ...detectan si los alumnos/as están en la pretarea o tarea, a través de la observación, escuchar comentarios y cuestionar al grupo. Aunado a lo anterior hay quienes ...se involucran con el trabajo de cada equipo apoyando en las tareas grupales. Cabe mencionar que da la impresión de que los profesores/as tienen un significado de tarea distinto al que se da dentro del aprendizaje grupal, pues entienden éste, como trabajo en clase o en casa, que implica resolver una problemática o investigar, ahora bien, en la conceptualización de aprendizaje grupal, se da el significado de éste y de los momentos grupales a los alumnos/as, éstos asumen su propio aprendizaje, manejan sus miedos y están dispuestos a construir conocimientos, al comprender los objetivos de aprendizaje, presentar actitudes participativas vinculadas al diálogo entre los integrantes del grupo. Un 7% de los profesores/as manifiestan que no detectan los momentos de pretarea y tarea, lo que deja ver que no tienen elementos teóricos precisos que les permitan reflexionar sobre su práctica, obstaculizando el proceso de aprendizaje al no captar e interpretar esos momentos que permiten conocer la integración del grupo y evaluar con éste el proceso que se dio en el trabajo, para que los alumnos/as tomen conciencia de estos momentos, los asuman y los manejen.

Sobre los elementos que consideran para tomar decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores/as expresan que su práctica la constituyen tres fuentes: los planes y programas de estudio, en otras palabras los contenidos, objetivos, actividades, lo previamente señalado por la institución, el 7% de profesores/as contestó que sólo se orientan por esta primera fuente; la segunda fuente son las características, necesidades, expectativas, conocimientos previos

de los alumnos/as, el 40% se enfoca principalmente en ésta; la tercera fuente es el desarrollo de la planeación y el proceso del curso, en ésta, se conjugan las dos primeras y juntas dan como resultado el trabajo docente, el cual se transforma en el quehacer cotidiano, aquí se ubica el 53% de profesores/as. Las respuestas expresadas por estos profesores/as permiten afirmar que comprenden y manejan el trabajo grupal, y el aprendizaje compartido. Durante el curso, tomar decisiones sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es vital para propiciar el trabajo grupal y los momentos grupales que dan sentido, claridad y dirección a la práctica educativa.

Con respecto a los elementos que consideran para preparar la clase, un 29% coincide en que son: ...los objetivos, los contenidos, el tiempo disponible, ...sobre todo planear actividades que suponemos son interesantes para los alumnos/as y que les resultarán útiles. De lo anterior podemos decir que no atendieron las características del grupo, los verdaderos intereses de los alumnos/as y además no se está llegando a acuerdos con el grupo para que éste los asuma; se están tomando en cuenta sólo los aspectos formales, esta visión limita la amplitud de los elementos que están presentes en una clase. Dentro de este porcentaje se ubican profesores/as que consideran suficiente utilizar en un grupo displicente y apático, técnicas que favorezcan el aprendizaje..., las técnicas por sí mismas no pueden propiciar un aprendizaje significativo ni pueden ser tomadas como únicos elementos para preparar una clase, pues ésta se conforma de múltiples factores. Por otra parte, el 58% de profesores/as manifiestan que preparan su clase de acuerdo a ...el número de alumnos ...la personalidad del grupo...sus necesidades e intereses, así como su creatividad, ...que los tiempos sean adecuados para cada actividad, vinculando así, planear con el interés y necesidades del grupo. El 13% además procura que "...los contenidos y actos se vinculen con el contexto social. Esto denota un esfuerzo por tratar de comprender la dimensión de lo que implica preparar una clase, al adaptar a los conocimientos previos y a las expectativas de los alumnos/as, tanto las que surgen durante el inicio de los cursos, como las que se presentan a lo largo del proceso del mismo, lo anterior está directamente relacionado con el conocimiento sobre el aprendizaje grupal.

Respecto a los elementos teórico-prácticos del aprendizaje grupal que consideran los profesores/as en el aula, el 58% afirman que manejan ...miedos básicos, roles, dinámica de grupos, diálogo, información compartida, disposición para socializar la información, interés y

deseos por seguir aprendiendo, vinculación de lo aprendido con la realidad, elaboración y reelaboración, reconstrucción de nuestra visión del mundo; y sobre las actitudes que se desprenden del aprendizaje grupal: cooperación, colaboración, responsabilidad, compañerismo, respeto, entre otros. Sin embargo, cabe señalar que al pedir a los profesores/as que definieran algunos conceptos, el 100% se limitó a enunciar sin conceptualizarlos. El 25% de los profesores/as afirman que las narraciones, exposiciones, comentarios, láminas, ilustraciones, revistas... son elementos teórico-prácticos. Lo cual es un reflejo de la poca comprensión que tienen acerca del aprendizaje y los procesos grupales, pues lo que expresan son medios o instrumentos que pueden promover el aprendizaje pero no son elementos teóricos ni prácticos. El 17% de profesores/as mencionan que consultan a Carlos Zarzar, Armando Bauleo, Edith Chehaybar, José Bleger, autores que escriben sobre procesos grupales y aprendizaje grupal, cabe señalar que no es suficiente con leerlos, sino llevarlos a la práctica cotidiana y de esta manera identificar los elementos teórico-prácticos y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que el aprendizaje grupal es una alternativa para construir y transformar conocimientos, del mismo modo que exige actitudes de cooperación, responsabilidad, compañerismo y compromiso, que promueven un aprendizaje más cercano a la realidad.

Cuando la mayoría de los profesores/as aseguran que en el proceso de enseñanza-aprendizaje toman decisiones según características de los alumnos/as, de la tarea, del contenido de los objetivos del programa, la evaluación, los estados de ánimo, las dificultades ante las tareas dispuestas y las sugerencias del grupo, alumnos, planes y programas, resultados, condiciones institucionales, calendario, reglas de evaluación, avance programado. Podemos afirmar que se toman en cuenta elementos esenciales que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dichos elementos son percibidos mediante la observación, por lo que es un aspecto fundamental vinculado necesariamente con la existencia de conocimientos sobre aspectos teórico-metodológicos del aprendizaje grupal que permitan visualizar los hechos que acontecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podemos afirmar que a pesar de conocer la concepción de aprendizaje grupal, no todos los profesores/as que han participado en cursos de formación docente llegan a comprender dicha concepción ampliamente, ya que el 20% de los profesores/as no distinguen entre el saber, el

conocer y el llevar a la práctica los elementos aprendidos que aluden a la puesta en marcha de dicha concepción.

El acercamiento a la realidad de estos profesores/as, nos permite afirmar que los procesos grupales que se presentan en el aula difícilmente son detectados y manejados por éstos, quienes reconocen que a pesar de tener una vasta experiencia en la práctica educativa, les hace falta una formación sólida que posibilite el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que es escasa la reflexión y la crítica que hacen los profesores/as de su práctica docente, es escasa debido a su formación academicista, enfocada en gran medida a parcializar el conocimiento, aun cuando no se generaliza en todos los profesores/as.

Reconocemos que el cuestionario que se elaboró para este apartado logró los objetivos propuestos: propiciar la reflexión de los profesores/as sobre el significado que tiene el ser docente, la importancia de la observación, su reflexión sobre la formación crítica, la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Se detectó al mismo tiempo la toma de conciencia de los profesores/as sobre la importancia de problematizar su trabajo docente, el tipo de hombre y mujer que quieren formar, la necesidad de actualizarse, la trascendencia de tomar en cuenta su realidad, la realidad del país, la importancia y urgencia de continuar su formación y la trascendencia que tiene ejercer la docencia.

Consideramos que entre lo real y lo deseable, es posible obtener cambios significativos a lo largo del proceso de formación de los docentes.

4.2. La percepción que tienen los profesores/as sobre su formación y sobre su práctica.

Presentación

El presente estudio de campo tiene como finalidad analizar y caracterizar la formación docente de los profesores/as en diferentes instituciones educativas del país y al mismo tiempo, detectar la dimensión formativa que han adquirido éstos a lo largo de su práctica docente e identificar las tendencias que predominan en ésta a partir de los referentes teóricos que sustenta la investigación.

En este apartado presentamos la interpretación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos seleccionados: un cuestionario que constan de ocho preguntas abiertas (ver anexo V), el cual fue aplicado a profesores/as de nivel medio superior y superior en las siguientes instituciones: Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJOAX), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Veracruzana Unidad Xalapa (UV-X.) y Universidad Nacional Autónoma de México en su Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS) (UNAM), y entrevistas a informantes calificados de cada una de las instituciones antes mencionadas.

La selección de las instituciones en las cuales se llevó a cabo el estudio de campo se fundamentó en los siguientes aspectos: dos de las instituciones participantes contaban en su momento con programas de formación de formadores, en más de la mitad de las instituciones se había trabajado con un gran número de profesores/as sobre la formación de los docente, lo cual nos permitió conocer las inquietudes y propuestas relacionadas con su formación. Otros aspectos relevantes fueron: la diversidad en cuanto a los tipos de las instituciones y por lo tanto la diversidad social, económica, cultural y política que contextualizan la formación de los docentes; aunado a lo anterior, tuvimos la oportunidad de establecer contacto y comunicación con las autoridades de las instituciones seleccionadas que nos facilitaron llevar a cabo esta fase de la investigación. La aplicación de los cuestionarios para este apartado se llevaron a cabo de 1999 a 2001

Caracterización de la muestra

De la muestra de ochocientos profesores/as encuestados, predominó en el ejercicio de la docencia el sexo masculino, el cual representa el 60% y el porcentaje restante pertenece al sexo femenino. Además se observó que el nivel académico de éstos fluctúa de la pasantía al doctorado, concentrándose la mayoría en el grado de licenciatura con un 59%, seguida por el nivel de maestría en el cual se concentra el 31% de la población (ver cuadro 4.2.1)

Respecto a la experiencia como docentes, la muestra se caracteriza por concentrar en el rango de 11 a 20 años al 43 % de los profesores/as, lo cual nos permite afirmar que éstos cuentan con una amplia experiencia en la práctica docente (ver cuadro 4.2.2).

A continuación se presentan los datos generales de los profesores/as encuestados en los diferentes estados de la República:

Cuadro 4.2.1

GRADO ACADÉMICO DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA	
NIVEL ACADÉMICO	PORCENTAJE DE PROFESORES/AS
PASANTES	2%
LICENCIATURA	59%
ESPECIALIDAD	2%
MAESTRÍA	31%
DOCTORADO	6%

Cuadro 4.2.2

RANGOS DE EXPERIENCIA DOCENTE CUANTIFICADA EN AÑOS				
INSTITUCIÓN/AÑOS	1-10 años	11-20 años	21-30 años	más de 31 años
INSTUTO POLITÉCNICO NACIONAL	4%	11%	4%	1%
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	5%	4%	5%	1%
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	5%	3%	2%	1%
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	1%	3%	2%	1%
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA	5%	4%	2%	3%
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUEREJARO	4%	6%	2%	0%
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSI	2%	10%	3%	1%
UNIVERSIDAD VERACRUZANA-UNIDAD XALAPA	1%	2%	1%	1%
TOTAL	27%	43%	21%	9%

Estrategia metodológica

La información se clasificó en función de las categorías antes enunciadas, a fin de facilitar la interpretación de los datos, posteriormente se establecieron indicadores para cada una de estas categorías, los cuales se derivaron de los conceptos contenidos en el marco teórico.

Para procesar la información recabada, se elaboraron concentrados de respuestas que señalaban la incidencia de las mismas, referidas a cada uno de los cuestionamientos planteados a los profesores/as. Las entrevistas a informantes calificados (ver anexo VI) nos permitieron ampliar la información recibida e interpretar con una visión más amplia.

Cabe aclarar que los informantes calificados fueron seleccionados bajos los siguientes criterios: la antigüedad en su institución, la labor desarrollada en docencia e investigación, su prestigio como académico, su conocimiento de la institución, su acercamiento con las autoridades, los profesores/as y los estudiantes (Taylor y Bogdan, 1992).

En este apartado la información que presentamos está constituida de la siguiente forma:

- Categorías e interpretación de resultados de las respuestas obtenidas.
- Entrevistas que se llevaron a cabo en las instituciones de los siete estados.

Para lograr el objetivo propuesto se elaboraron las siguientes categorías:

- La concepción de formación docente.
- El tipo de formación didáctica que adquirieron los profesores/as en su proceso formativo.
- La reflexión sobre la práctica docente.
- La relevancia que tiene para ellos su formación docente.
- La vinculación de sus actividades profesional con la práctica docente.
- La valoración que los profesores/as le dan a su propia formación.
- Los aspectos que más han contribuido a su formación docente.
- Las expectativas de los profesores/as sobre su formación docente.

Percepción sobre la formación y la práctica docente. Interpretación del cuestionario por categorías de análisis.

Concepción de formación docente

La formación docente es un proceso vinculado a las concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica, política, económica, cultural y social de los países, en la cual intervienen la administración y las políticas educativas así como los avances pedagógico-didácticos que se reflejan en los currícula del proceso formativo. Hasta ahora, la formación del profesorado ha respondido en su mayor parte a las concepciones pragmáticas que son asumidas institucionalmente. La formación docente es una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida, la cual requiere una formación específica dentro del campo humanista y didáctico, así como el desarrollo de una actitud profesional que implica el compromiso y la responsabilidad del formarse para ejercer la docencia, ya que ésta es una actividad que se construye y se conforma a partir de la reflexión, la interpretación y la transformación de la práctica educativa.

Las siguientes perspectivas forman parte del concepto de formación docente que manejamos y nos ayudan a detectar el tipo de formación que han adquirido los docentes y que se refleja en su práctica cotidiana.

Perspectiva académica

La formación del docente debe estar estrechamente vinculada al dominio de determinadas materia, por lo que, la eficacia docente radica en la posesión de los conocimientos académicos producidos por la investigación científica y en la capacidad para comunicar o "explicar" con claridad esos contenidos, así como para evaluar rigurosamente su adquisición por parte de los estudiantes. En esta perspectiva se concibe la enseñanza como una transmisión de conocimientos y al aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos.

Perspectiva técnica

En esta perspectiva, la formación docente es considerada como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, que se basa en los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar. Se concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada, en la que el docente es un técnico que hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional práctica, que pretende ser

eficaz y rigurosa, cuyos instrumentos son los objetivos, que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza

Perspectiva práctica

La docencia es una actividad compleja que tiene múltiples determinaciones, desde el contexto social hasta el aula misma. La formación del docente, bajo esta perspectiva se basa en la práctica, lo que requiere tomar en cuenta la experiencia docente, pero también su preparación y habilidad para adaptarse y adoptar como suya cada situación de su intervención. Además, plantea la necesidad de generar un conocimiento sin imponer restricciones al desarrollo de la práctica educativa que surge de la misma para facilitar su transformación, es decir, el desarrollo de un conocimiento reflexivo, en contraposición al carácter reproductor, acrítico y conservador que se ubica en la corriente académica

La perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Asume al docente como agente reflexivo, crítico y transformador, en y de su práctica docente, por lo tanto la formación la adquiere a partir de su acercamiento a la realidad, de su entorno social y de sus estudiantes, lo anterior lo lleva a concebir la formación, ya no como la sola reproducción de conocimientos, habilidades o metodologías, sino como su participación en la elaboración y construcción de experiencias que permiten explicar la realidad. Concibe al docente como un agente transformador, activo y crítico con la capacidad de prever y encontrar respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrentará en su práctica.

Respecto a la concepción de formación docente que tienen los profesores/as encuestados, en tres de las instituciones, éstos consideran que tienen la suficiente preparación académica para poder transmitir los conocimientos adecuados al alumnado (IPN, UABJOAX, UANL). La formación es entendida como la adquisición de conocimientos disciplinarios propios del área de especialización, los mismos que son transmitidos a los estudiantes; para estos profesores/as el proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como la acumulación pasiva y reproductiva del conocimiento. El profesor/a es un especialista en la materia, que da dirección a la enseñanza. La formación es visualizada como un fin instrumental que favorece el trabajo docente. Esta visión limita el dimensionar el fenómeno educativo en el aula, debido a que no considera los múltiples factores que inciden en la práctica educativa y en su propia formación. Es conveniente señalar que la concepción de la formación desde la **perspectiva académica** bajo la que consideramos se

desempeñan estos profesores/as, de ninguna manera es una visión errónea, es un elemento fundamental en la formación de los profesores/as que tendría que complementarse con conocimientos de carácter pedagógico, que fomenten la reflexión y el análisis de la práctica educativa.

Por otra parte, encontramos profesores/as que conciben la formación docente como la capacitación integral del profesor para su desempeño profesional (UDG, UNAM), lo cual se relaciona con ...la adquisición de destrezas, habilidades y técnicas que nos permitirán ser con el paso del tiempo docentes de excelencia académica (UANL, UABJOAX.) por medio de innovaciones pedagógicas (UASLP, UV-X) Ante estas respuestas, podemos detectar que la formación personal y humanista que puede proporcionar el ejercicio consciente y liberador de la formación docente, al que aspira la presente tesis, es un elemento que aún los profesores/as no han integrado a su práctica docente. Las respuestas citadas que obtuvimos respecto al proceso de formación docente, pueden ser ubicadas en la **perspectiva técnica**, la cual sobrepasa la acumulación de contenidos y la transmisión de los mismos, para tener un entrenamiento (capacitación y/o actualización) que permita sistematizar su práctica docente, por ende, el profesor/a encuentra bajo esta perspectiva la legitimidad, eficiencia y rigor a su práctica educativa. Así detectamos que los profesores/as se sienten más preparados cuando aprenden aspectos técnicos como: ...planear, ejecutar y evaluar, aun cuando no se llegue a experiencias significativas.

Por su parte, otros profesores/as consideran que la formación docente es ...la actividad que propicia que el ser humano pueda aprender de la experiencia ajena para desenvolverse de manera integral en la vida (UANL, UV-X) Otros consideran al estudiante como ...un elemento activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (UAQ, UASLP). Algunos más destacan que ...la reflexión sobre la práctica es un medio para la comprensión de su labor docente y de su formación (UABJOAX, UNAM). A partir de lo anterior, podemos afirmar que el concebir el proceso enseñanza-aprendizaje en sus múltiples dimensiones, no sólo privilegia la adquisición de conocimientos o actividades organizadas formalmente, sino que rescata las experiencias vividas en la cotidianidad ubicadas en el contexto social (macro), hasta el aula (micro o inmediato). Estas concepciones pueden ubicarse dentro de la **perspectiva práctica**.

Una mínima parte de los profesores/as se ubica en la **perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**, debido a que sostienen que la formación docente esel proceso por el cual el docente busca la manera de investigar qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace dentro del proceso de aprendizaje (IPN, UDG, UABJOAX, UNAM, UV-X) Lo anterior nos permite afirmar que los profesores/as visualizan su formación como un proceso de investigación continua que se ve favorecido cuando se asumen como necesaria la reflexión, el análisis y la crítica de su práctica, vinculada a un proyecto de vida personal, en el que se rescatan experiencias vividas en la cotidianidad.

Por lo detectado anteriormente podemos señalar que la interpretación de esta categoría nos permitió detectar que existe una alta tendencia en conceptualizar la formación docente dentro de las perspectivas **académica y técnica** y que es menor el número de profesores/as que podemos ubicar dentro de las **perspectivas práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**.

Formación didáctica

La formación didáctica es un elemento sustancial en el desempeño de la práctica docente, debido a que ésta le proporciona al profesor/a los conocimientos teórico-metodológicos y prácticos que implican la concepción de aprendizaje, los objetivos de la enseñanza y la utilización de los contenidos, las estrategias, técnicas y recursos, así como el manejo del grupo y aspectos fundamentales como la observación, la reflexión, el saber comunicar y escuchar, que posibilitan el análisis de la problemática cotidiana del proceso enseñanza-aprendizaje en la práctica profesional docente. Esta formación, le proporciona herramientas para aproximar el objeto de conocimiento de su campo disciplinario a la didáctica, además el manejo de este binomio posibilita propiciar que los estudiantes muestren interés por aprender y construir nuevas formas de apropiarse del conocimiento

Profesores/as de todas las instituciones manifiestan haber participado en cursos, seminarios o talleres de didáctica en donde se abordan diversos aspectos tales como: diseño curricular, planeación de la clase, evaluación del aprendizaje, elaboración de material didáctico, relevancia de las nuevas herramientas didácticas, desarrollo de habilidades docentes, estrategias de pensamiento, relaciones humanas, entre otros; las características y enfoques mediante las cuales se desarrollan los temas anteriores en las distintas instituciones han reflejado una gran diversidad en la conceptualización que el docente realiza en torno del ámbito de la didáctica.

Una parte de los profesores/as encuestados menciona que la única formación didáctica que han recibido es la educación disciplinaria que adquirieron en el nivel superior, ...los elementos de didáctica que reconocen fueron obtenidos durante sus estudios de licenciatura, (UANL, UNAM, UV-X) lo que denota claramente que algunos docentes no han logrado construir un concepto sobre los elementos que contiene y con los que se vincula el saber didáctico, razón por la cual lo reducen al manejo de temas y contenidos de su materia, ...los elementos didácticos les permiten desarrollar habilidades de pensamiento para transmitir conocimientos que orienten a nuevas generaciones, ...entienden la didáctica como las técnicas que les ayuden a actualizarse e instruir mejor a sus grupos. Estos docentes brindan poca importancia a la didáctica y reducen su labor a la simple transmisión de conocimientos. Generalmente los profesores/as que conciben su formación en el marco de una visión academicista coinciden con los aspectos anteriores (IPN, UANL, UASLP).

En todos los Estados encontramos a docentes que expresan haber asistido a cursos sobre: “aspectos básicos de didáctica”, “cursos de actualización didáctica” “cursos de didáctica general” (UDG, UANL, UAQ, UASLP), sin embargo no especifican qué tipo de contenidos y enfoques se abordaron en éstos, motivo por el cual se dificultó valorar la formación alcanzada respecto a esta área, debido a que resulta difícil inferir por medio de los nombres de los cursos, talleres y seminarios, si en éstos se consideran elementos didácticos que permitan comprender la importancia de la labor educativa y su impacto social en la práctica cotidiana.

Una gran parte de los profesores/as encuestados expresan que asistieron a cursos de docencia donde trabajaron aspectos relacionados con la enseñanza ...las aportaciones de reconocidos profesores especialistas a través de programas de formación docente y de unidades didácticas de apoyo les han ayudado en su labor educativa; los cursos permitieron según las aportaciones de estos profesores/as tener un mayor acercamiento a sus alumnos/as y mejorar su práctica, “...sin embargo es preciso que este tipo de apoyos cuenten con una mejor calidad”, ...resulta importante crear e implementar programas de actualización continua para docentes que aborden aspectos pedagógicos e impulsen el intercambio de experiencias e ideas entre los profesores, de igual forma ...es necesario realizar un mayor esfuerzo y mejorar la calidad de los cursos para docentes, así como ...promover cursos de preparación académica que cubran en el tiempo determinado los objetivos planteados (UDG, UABJOAX, UAQ, UNAM, UV-X). Es evidente el interés de los

profesores/as por contar con programas institucionalizados que les brinden elementos para un mejor desempeño en el aula, ellos saben que ésta no es tarea fácil, sin embargo mencionan que es posible lograrlo en tanto se cuente con cursos pertinentes, que respondan a la realidad de los docentes, donde el trabajo interdisciplinario y en equipo permitan una realimentación que lleven al logro de los objetivos en tiempos específicos.

Otra gran parte de los profesores/as mencionan que ...el tomar cursos sobre los métodos de enseñanza y técnicas de investigación es suficiente para un adecuado desempeño académico en las funciones laborales (IPN, UANL, UASLP); estos profesores catalogan los aspectos didácticos como una metodología que se encarga de proporcionar los recursos y procedimientos para obtener una exitosa y eficaz labor educativa, en donde los elementos técnicos resultan ser los aspectos fundamentales de los cuales se pretende tener el dominio. La visión anterior es característica de una parte considerable de los profesores/as los cuales se preocupan únicamente por dominar las técnicas, estrategias y herramientas didácticas sin que exista un análisis previo sobre las particularidades de su entorno.

Reducida es la proporción de profesores/as que no limitan a la didáctica como sinónimo de metodología y mencionan que ...es importante procurar una formación integral en aspectos didácticos, pedagógicos y disciplinarios que nos permitan a los docentes preparar a los alumnos para la vida, y fomenta dentro del aula un espacio abierto al diálogo en donde el análisis y la reflexión del acontecer histórico permitan la crítica y la realimentación constante (UABJOAX, UNAM, UV-X). Estos profesores/as mencionan que la didáctica trasciende y va más allá del simple estudio de métodos y procedimientos eficaces en el área educativa, al mencionar que su labor resulta más enriquecedora en tanto se construye mediante una visión crítica que considere tanto el contexto personal como el de los estudiantes a los que se pretende formar.

Es posible que la limitada formación didáctica de algunos de los profesores/as se vincule directamente con la construcción teórica que prevaleció en años anteriores sobre la didáctica, donde podemos percatarnos que una gran parte de las construcciones teóricas habían reducido el campo de la didáctica al manejo de elementos metodológicos y técnicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante este panorama es evidente que los retos en la formación didáctica de los profesores/as son diversos y precisan el compromiso de adoptar una postura crítica acerca del proceso enseñanza-aprendizaje que contemple las características del contexto en el que se desarrolla. Sin embargo, frente a las carencias en la formación didáctica, encontramos el interés común de los profesores/as por buscar alternativas que complementen y enriquezcan su labor; esta conducta es un punto fundamental que puede convertirse en la base del mejoramiento de la docencia en tanto sus propuestas sean escuchadas y se canalicen sus inquietudes.

Reflexión del docente sobre su práctica

Forma parte del cuestionamiento que tendrán que realizar los profesores/as sobre su quehacer docente. Es una reflexión sobre los logros e impedimentos que se presentan cotidianamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, en relación a los contenidos del mismo, la selección de estrategias didácticas, el análisis de la dinámica grupal, la interacción entre alumno/a-alumno/a, docente-alumno/a, etc. Esta reflexión implica darse cuenta de los elementos que conforman la práctica educativa, además, le permite a los docentes encontrar estrategias de solución ante dificultades que se presenten en el grupo. La reflexión docente tiene un carácter de introspección pero se ve fortalecida cuando se comparten las experiencias y se buscan alternativas colegiadas. El propósito de la reflexión es valorar y perfeccionar el ejercicio docente.

Conocer si reflexionan los profesores/as o no, y sobre qué reflexionan, nos acerca a una parte de la realidad educativa. A partir de las respuestas dadas por los profesores/as encuestados podemos decir que la mayoría de éstos mencionan que ...reflexionan respecto a sus necesidades como docentes y la relevancia de esta labor en la sociedad... (UAQ, UNAM), así también sobre ... todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cotidianidad, el impacto de la educación en los estudiantes y acerca de cómo se puede mejorar la práctica docente (UDG, UANL, UABJOAX, UAQ, UV-X), otros profesores/as explican que ...la reflexión, es un compromiso y responsabilidad que les permite alcanzar la calidad en la práctica docente... (IPN, UASLP), es evidente que los profesores/as viven de manera consciente los acontecimientos y relaciones que se presentan al interior del aula y fuera de ésta; con esta actitud se fomenta en los alumnos/as desarrollar la capacidad de reflexión, y para ello consideran que ...requieren de cursos que los formen y que aporten más elementos para reflexionar... (IPN, UAQ, UASLP), lo cual refleja la capacidad de los docentes para detectar las deficiencias en su práctica, así como también las acciones convenientes y adecuadas de ésta.

Otros profesores/as dicen que reflexionan ...sobre aspectos técnicos, contenidos, estrategias didácticas, la planeación de las clases y los medios tecnológicos (IPN, UABJOAX, UANL, UV-X), lo cual, nos permite inferir que no ven de manera integral a la práctica educativa, se centran únicamente en aspectos relacionados con la planeación y la didáctica, sin considerar a las personas, sus relaciones y las situaciones que se derivan de éstas, ya que son las que otorgan dinamismo al proceso, así también confunden el termino reflexionar con el de pensar.

Algunos profesores/as consideran que reflexionan ...solo cuando cometen errores para saber cómo corregirlos, y lo hacen ...ocasionalmente para incluir nuevas formas de impartir los conocimientos, designando días específicos durante el curso para reflexionar, ya sea al final o a la mitad del semestre a través de una evaluación (UDG, UAQ, UASLP, UV-X). Nos podemos dar cuenta de la ausencia de reflexión en los profesores/as ya que ubican a ésta como si existiera fuera de ellos, cuando esta acción es intrínseca al ser humano y es permanente; seleccionan sólo algunos acontecimientos porque han dado resultados distintos a lo esperado, obstaculizan poder comprender la complejidad de la vida en el aula y la influencia del entorno externo a ésta. También es evidente la unidireccionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los profesores/as piensan únicamente en el actuar de sus alumnos/as, sin tomar en cuenta todos los elementos y a sí mismo como generador de experiencias. Otro grupo de profesores/as reflexionan ...sobre la asignatura o carrera profesional que tienen (UANL, UABJOAX, UV-X), es evidente que estos profesores/as consideran que para impartir clases es suficiente con los conocimientos de su formación profesional, sin embargo, éstos no bastan para interaccionar con los estudiantes, al dejar de lado los elementos que conforman la práctica educativa, y los sucesos que se viven dentro y fuera del aula; se les dificulta a los profesores/as alejarse de las prácticas tradicionales, que resultan incongruentes para enfrentar las necesidades impuestas por la realidad.

Relevancia de la formación docente

Es el sentido, el uso y la valoración que los docentes le dan a sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que ha obtenido a lo largo de su formación profesional, así como la adquirida en su práctica educativa, lo cual, les permite considerar su formación desde un enfoque creativo y reflexivo, en el que la comprensión de su papel como formador y formando en la interacción dialéctica con sus estudiantes, le posibilita comprometerse con el proceso, además de asumirse como agente transformador de su realidad.

Cuando se les preguntó a los profesores/as: ¿Consideras que la formación del docente es relevante para lograr la transformación de tu propia actividad?, casi en su totalidad, éstos contestaron que ...sí es relevante la formación docente para la transformación de su actividad. Lo que nos permitió catalogar su respuestas, fue la explicación que hicieron posteriormente al respecto, ya que todos tenemos una teoría implícita y explícita con la que damos significado a lo que percibimos y la forma en la que procedemos frente a diversas situaciones, de la misma manera actuamos en el proceso enseñanza-aprendizaje, en nuestras relaciones sociales y en la cotidianidad

Muy pocos profesores/as se concretaron a decir que la formación docente ...no es relevante (UDG, UV-X) para la transformación de la práctica docente, lo cual permite decir que estos profesores/as no les interesa comprometerse con su labor docente, por lo tanto muestran rechazo para detectar necesidades y/o carencias en ésta y desarrollarse de forma consciente y responsable en su labor educativa.

Algunos otros consideran que la formación docente no es suficiente para lograr esa transformación, pues la mayor parte de las veces ...los programas de formación que se ofrecen, se alejan por completo de las necesidades que tienen en el salón de clases (UABJOAX, UNAM, UASLP), para estos profesores/as dicha formación debe encaminarse hacia la ampliación de conocimientos de las áreas de especialidad

Una minoría de los encuestados mencionan que sí es relevante la formación porque ...es necesaria para mejorar la calidad de las cátedras (IPN, UANL, UABJOAX, UAQ), ...porque nos ha permitido actualizarnos constantemente y tener elementos teóricos que nos permitan desarrollar nuestra práctica educativa (UNAM), ...lograr la excelencia académica y así mejorar el desempeño de mis actividades académicas para ...el beneficio de los adolescentes que están en nuestras manos; otros reconocen que la formación docente ...es la base para transmitir los conocimientos (IPN), de lo anterior podemos inferir que la formación académica de estos profesores/as pierde de vista el sentido personal y la importancia de esta práctica para la sociedad, pues se basa en enseñar la manera de transmitir los conocimientos a los alumnos; es evidente su visión academicista en la que se dedica a hacer un acopio de contenidos que les recitan a sus estudiantes y tratan de reproducir esta cadena

Una gran parte de los profesores/as expresan la relevancia de la formación docente de la siguiente forma “...es relevante porque nos forman en aspectos técnicos tales como didáctica, planeación, evaluación y el uso de nuevas tecnologías” (IPN, UDG), “...es importante mantenerse actualizado por medio de la capacitación para el manejo de tecnologías que nos den el dominio de aspectos técnicos”, “...si el docente esta bien capacitado, logrará desarrollar su actividad con éxito” (UDG, UABJOAX.) Estos profesores/as dejan caer todo el peso sobre el uso de aspectos procedimentales como si fuera suficiente para la transformación que se quiere de la práctica educativa. La relevancia de la formación para estos profesores/as consiste en tener un entrenamiento (capacitación y/o actualización) que les permita sistematizar la enseñanza, esto con el fin de darle “rigor” a la práctica educativa.

Una tercera parte de los profesores/as consideran que sí es relevante la formación docente ...porque les ayuda a entender la complejidad y la importancia que la formación docente tiene para el desarrollo de los individuos, en un proceso de comunicación adecuado (UDG, UANL, UABJOAX, UV-X), algunos otros nos dicen que implica un esfuerzo por mejorar integralmente: en lo personal y en lo laboral, ...los cambios en uno de estos ámbitos del profesor, se traducen o se ven en el alumno (UNAM), de estas respuestas podemos inferir que los profesores/as no solamente se preocupan por permear con conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a sus estudiantes, también comprenden que su papel como formadores se da dentro de un marco dialéctico en el aula y que su forma de coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje les permite visualizar cada uno de los aspectos de todos los personajes que se involucran en dicho proceso como sujetos activos, creativos y creadores de nuevas experiencias de aprendizaje.

Muy pocos profesores/as comentan que consideran relevante su formación porque ...les permite reflexionar sobre su propia formación y les permite establecer ...¿qué estoy haciendo como maestro y qué puedo mejorar? (UANL, UABJOAX). Algunos consideran que es relevante en la medida en que satisfaga necesidades reales, tenga seguimiento y permanencia aun cuando nos comentan que “...siguen siendo insuficientes los programas de formación” (UAQ, UANL, UDG). Podemos afirmar que estos docentes están comprometidos con el proceso de formación docente, aun cuando es evidente que los esfuerzos de las instituciones por formarlos son insuficientes, poco constantes y todavía no logran satisfacer las necesidades reales de problemáticas que

enfrentar en la cotidianidad, ya que los presupuestos que se destinan para la formación de profesores/as, en la mayor parte de las instituciones educativas son insuficientes para dar a los docentes una formación actualizada y permanente que responda a las necesidades educativas de la mayor parte de nuestra población.

Vinculación de las actividades profesionales con la práctica docente y la investigación

Se refiere a la relación que establece el docente entre su formación teórica, práctica e investigativa que involucra la obtención de conocimientos específicos de la disciplina de especialización y la acción transformadora, reflexiva, crítica, creativa, humanista, responsable y personal de la práctica docente

La mayor parte de los profesores/as considera que la vinculación entre su actividad profesional, su práctica docente y la investigación es automática pues afirman que ...su actividad profesional es la docencia (IPN, UDG, UANL, UABJOAX, UAQ, UV-X), en contraste, una minoría afirma que se dedica de tiempo completo a la docencia sin embargo, tratan de mantenerse al día con lecturas de periódicos, revistas especializadas, *internet* y otros medios para llevar al aula vivencias o experiencias de terceras personas (UASLP), además integran ...datos bibliográficos que enriquecen la actividad profesional y se amplía el horizonte de enseñanza de los estudiantes (UAQ) Llama la atención el compromiso que asumen estos profesores/as pues para ellos la docencia se convirtió en espacio de reflexión e investigación de su propia disciplina de especialización e impacta de manera positiva a éstos y a sus estudiantes.

Por otra parte, una minoría de los profesores/as vinculan sus actividades de investigación mediante la ejemplificación de experiencias propias que enriquecen las asesorías y abren el camino para la elaboración de proyectos de investigación (UASLP, UAQ, UV-X). Lo anterior nos permite afirmar que el logro de la vinculación docencia-investigación posibilita fomentar el interés por la investigación y así formar cuadros de jóvenes investigadores que en el futuro puedan ejercer esta práctica. En este sentido, un número reducido de profesores/as desarrollan actividades de investigación, sin embargo no explican cómo vinculan ambas prácticas, pues afirman que no tienen una actividad profesional que no sea la investigación y la docencia (UANL, UAQ, UDG), lo que permite señalar que no siempre buscan vincular sus actividades profesionales con la práctica docente.

Algunos profesores/as consideran que vinculan sus actividades profesionales con su práctica docente mediante la "realización del trabajo escolar de manera organizada y planteada de acuerdo al programa de estudios para alcanzar los objetivos propuestos" (UNAM) e incluyen en esta actividad, la planeación, la metodología, el registro de las actividades en clase y los procedimientos, las técnicas de enseñanza, los procesos grupales y la elaboración de materiales didácticos (IPN, UABJOAX, UNAM, UANL). De lo anterior podemos señalar que la vinculación profesional con la práctica docente es entendida únicamente por estos profesores/as como una relación entre su formación disciplinaria y algunos aspectos de la didáctica, que son relevantes para la práctica docente. Sin embargo, el limitar la vinculación sólo a aspectos técnicos y metodológicos pierde la visión integradora del fenómeno educativo que se presenta en el aula, ya que la vinculación profesional con la práctica docente implica la reflexión, la crítica, la autocritica y la caracterización personal de la docencia.

Pocos profesores/as vinculan su actividad profesional con la docencia a través de la reflexión en "...la práctica y aporta elementos de su experiencia que emplean en situaciones similares o problemas parecidos así ... la actividad profesional y la práctica docente se realimenta además les ... permite entender mejor y aplicar conocimientos sobre la materia que imparten (UAQ, UV-X). En este sentido, algunos más, vinculan sus actividades profesionales con su práctica docente a través de plantear casos reales derivados de la experiencia profesional del docente para que los estudiantes los resuelvan con base en los conocimientos y temas abordados en el salón de clases, por consiguiente "...los estudiantes saben lo que sucede en el exterior de los recintos universitarios (UDG, UASLP), además estos profesores/as consideran que se da un beneficio mutuo porque "...la actividad profesional ... proporciona el aspecto pragmático y la docencia permite capitalizarlo a través de la reflexión; lo cual les permite afrontar los retos profesionales en base al conocimiento actual (UAQ) al mismo tiempo acercan a sus estudiantes a la realidad. Lo anterior nos permite señalar que si bien la formación académica de los profesores/as aporta elementos importantes para llevar a cabo su actividad docente, la práctica en su campo de especialización la enriquece, al acercar a sus estudiantes ... a través de la discusión y el análisis de experiencia reales (UAQ, UV-X) y buscar alternativas de solución a diversas problemáticas

Una minoría de profesores/as dicen que vinculan su práctica profesional, "... al llevar a sus estudiantes a visitas guiadas a lugares relacionados con la materia que imparten y con la

profesión para la cual se preparan los alumnos (UASLP), es plausible este esfuerzo, sin embargo, no especifican si es la única forma con la cual creen estos profesores/as que se vincula la práctica profesional con la docencia.

Lo antes expuesto, nos permite señalar que la vinculación de la práctica profesional con la práctica docente e investigativa, favorece las actividades de los profesores/as en el aula, ya que propicia la reflexión consciente de los múltiples factores que inciden en la práctica profesional a través de la problematización y discusión con los estudiantes, con lo que, acercan a los futuros profesionistas a la realidad profesional; sin embargo esta vinculación se dificulta cuando los profesores/as no tienen un marco de referencia distinto al que le proporciona la docencia y la institución a la que se encuentran adscritos, sabemos que esto no es un impedimento, pero sí una limitación en su ejercicio docente, que podría modificarse en tanto las instituciones educativas buscaran propiciar actividades que las vincularan con los distintos sectores de la sociedad.

Valoración de la formación docente

Es la apreciación que el docente le da a su formación teórica y práctica obtenida a lo largo de su experiencia a través de un proceso reflexivo en el que la comprensión de su papel como formador y formando le posibilita visualizarse como transformador de la realidad que le permite percatarse de su crecimiento personal y profesional

Al cuestionar a los profesores/as sobre la valoración que en particular tiene cada uno de ellos acerca de su formación docente, encontramos que esta percepción varía al involucrar diversos aspectos donde principalmente encontramos dos elementos fundamentales: por una lado a las cuestiones de carácter individual y personal de los docentes que frente a la realidad que les exige transformarse buscan nuevas oportunidades de formarse o de lo contrario, se limitan al saber adquirido hasta el momento; por otra parte hallamos que el papel que desempeñan las instituciones educativas a las que se encuentran adscritos los profesores/as es determinante en su proceso de formación. Así los aspectos individuales como institucionales pueden limitar o potenciar el desarrollo de las capacidades del magisterio como lo observamos a continuación.

En términos generales existen en todas las instituciones, docentes que consideran que su formación es:incompleta para asumir los cambios que se pretenden implementar en la

educación, muy tradicional y enciclopedista de carácter informativo, pero no formativa “... limitada y difícil, ya que no existe un plan continuo de pedagogía o temas relacionados”; también es “... inadecuada, debido a que los programas no están planteados en los tiempos pertinentes” (IPN, UDG, UANL, UABJOAX, UNAM, UAQ, UASLP, UV-X).

Parte de los profesores/as menciona que el apoyo que se brinda a su preparación es reducido ya que “...son pocas las oportunidades existentes para la formación, sobre todo las institucionales”, “... los cursos que se brindan son aislados, no tienen coherencia y carecen de un proyecto”, “la formación recibida se limita a una práctica del proceso enseñanza-aprendizaje que carece de un apoyo académico institucional” (IPN, UDG, UASLP). Estos docentes aunque manifiestan que están conscientes de las deficiencias de su formación, no encuentran un respaldo en los centros escolares en los que laboran y existen casos en los que ante tal situación se paralizan y no optan por buscar alternativas que les permitan enfrentar de manera adecuada las necesidades que demanda su labor, si estos profesores/as esperan a que las instituciones den respuesta a su problemática sin asumir su responsabilidad, corren el riesgo de paralizarse y hacer de su práctica cotidiana un trabajo irrelevante.

Los docentes expresan que es preciso extender puentes entre la investigación realizada en los centros destinados al estudio del ámbito educativo y las escuelas e instituciones donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, ... lo que nos hace falta es la investigación en el campo de la educación para que nuestra formación sea completa ... es importante conocer los resultados de las investigaciones educativas (UNAM, UABJOAX). Debido a que el aula es el espacio donde se presentan las problemáticas reales entre estudiantes y profesores/as, éstos necesitarían conocer los adelantos científicos y la producción de conocimiento que se realiza en torno a la educación, de lo contrario se cometerían los mismos errores y el trabajo sería estéril.

Algunos profesores/as valoran que su preparación no responde a las exigencias de la sociedad contemporánea, así que catalogan a su formación como: ...regular ya que por experiencia a lo largo de la formación docente, se han dado cuenta que los programas sobre didáctica y pedagogía no han estado apegados a la realidad educativa de nuestro país es ... inaceptable ya que no existe vinculación y articulación entre los valores aprendidos; los que exige la normatividad, los que piden las autoridades y los que desean los padres de familia debido a que ... la mayor parte de las

veces los cursos son de capacitación no de formación (IPN, UDG, UV-X), por lo anterior consideran que ...hace falta vincular la universidad a la sociedad, a la empresa y a todos los sectores con los que se relaciona

Una parte de profesores/as aceptan que la formación con la que cuentan es adecuada, gracias a que la iniciativa personal les permitió estar en una búsqueda constante de actualización, ...la valoración sobre la formación docente por parte de las instituciones es escasa, sin embargo por nuestro propio interés hemos recurrido a otras instancias que nos han permitido formarnos de manera constante (IPN, UABJOAX, UAQ, UV-X); sin embargo no todos los profesores/as cuentan con los recursos suficientes para tener alternativas adecuadas para su preparación y consideran que ésta es ...muy pobre porque tenemos que realizar otras actividades para sobrevivir (UABJOAX). El aspecto concerniente a los recurso se convierte en una limitante para determinados sectores de la población docente, los cuales precisan realizar un esfuerzo mayor por mantenerse actualizados y responder adecuadamente a las exigencias educativas de su comunidad.

Una parte considerable de profesores/as manifiestan que los cursos que reciben son ...suficientes... ya que no se trata solamente de recibir información, sino de un desarrollo de autoformación, donde cada sujeto se forma en un proceso personal gradual; "...me siento satisfecha pero con deseos de seguir superándome", algunos profesores/as consideran que pueden valorar su formación como "...aceptable pero insuficiente, es necesario una actualización permanente" ya que "...la preparación es de gran importancia en el desempeño profesional y si no hay cimientos firmes en cuanto a la formación y carrera que se elige no puede haber cariño hacia lo que se realiza" por lo anterior "...siento que me hace falta todavía, más aún si tomo en cuenta que los procesos educativos no son inertes, sino que están sujetos a cambios constantes y tenemos que estar actualizados ante una realidad tan compleja y acelerada" (UNAM, UABJOAX, UASLP, UV-X). Estos profesores/as expresan su compromiso e interés en continuar impulsando su formación, aunque consideran que esta es adecuada, frente a este panorama observamos que los docentes tienen un gran compromiso y asumen la complejidad de la práctica educativa en tanto que entienden la necesidad de analizar y reflexionar de manera constante sobre su formación para desempeñar un ejercicio educativo de manera comprometida

Una mínima parte de los profesores aceptan que su formación es excelente, ya que consideran que su formación docente es profesional y están capacitados para realizar sus actividades (UANL, UAQ, UASLP).

Los datos anteriores reflejan que los docentes tienen muy claro las deficiencias en su formación y trabajan en la medida de lo posible para impulsar su mejoramiento. La valoración que cada docente realiza se caracteriza y se define por el entorno en el cual se desarrolla la actividad educativa.

Aspectos y acciones que más han contribuido en el proceso de formación de los docentes.

Se refiere a los conocimientos y experiencias que han causado impacto en los docentes durante su proceso de formación, como son la investigación, observación, reflexión, análisis e interpretación de la práctica educativa que les han permitido elaborar y construir experiencias que posibilitan explicar la realidad, además de profundizar en aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos, didácticos, filosóficos, psicológicos, éticos, sociales, políticos y económicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Existen situaciones y conocimientos que se presentan a lo largo de la vida, que impactan de manera especial a las personas en las diferentes áreas, como pueden ser: personal, profesional y laboral, los cuales generan cambios y crecimiento en éstas. Por ello, conocer los aspectos o acciones que más han impactado en el proceso formativo de los profesores/as, nos permite conocer el tipo de formación docente que han recibido.

Los profesores/as consideran que la relación con el otro, a través de la experiencia vivida en la cotidianidad con el grupo (UDG, UNAM, UANL, UAQ, UASLP, UV-X) es lo que más ha impactado en su formación docente, pues los estudiantes son la norma para guiarnos sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. Esta interacción con los estudiantes los obliga a mantenerse actualizados constantemente en conocimientos y tecnologías, debido al cambio generacional (UDG, UNAM, UAQ, UANL, UASLP, UV-X), también mencionan que la relación con otros profesores/as les ha permitido ser conscientes de las conductas que no benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, la resistencia de profesores mayores y autoridades para dinamizar, actualizar y evaluar los contenidos del currículo (IPN, UASLP, UV-X), además la

situación que se vive a nivel nacional les ha permitido ver la realidad adversa de la educación, en la cual los extremos se unen ...la creciente demanda estudiantil y la falta de recursos... (IPN, UDG, UANL, UASLP), sin embargo, y a pesar de estos problemas su postura es de responsabilidad y lucha que se ve motivada por ...el interés de ser profesores, por ser buenos ciudadanos y formar alumnos para el futuro de nuestra patria ... (IPN, UANL, UABJOAX), lo anterior nos da rastros de la reflexión y crítica que realizan en la práctica cotidiana estos profesores/as ya que rescatan elementos fundamentales del aprendizaje en el grupo, además de considerar el impacto del entorno social en su labor y viceversa, ya que estos docentes son conscientes de la importancia de su función en la sociedad

Otros profesores/as mencionan que “ la práctica, la teoría y la experiencia con mis compañeros. ”, además de su propia “ experiencia como docente...” y “...la planeación de la docencia, la comunicación entre profesor y alumno, y la manera de controlar los resultados de la docencia...” es lo que más ha impactado su formación (IPN, UABJOAX, UV-X), con lo cual, podemos inferir que estos profesores/as comprenden la importancia de recuperar las experiencias que les permitirán proponer soluciones a las diversas situaciones que se puedan presentar en el aula, alejándose de las prácticas conservadoras y restrictivas; sin embargo, se han olvidado de considerar que la institución escolar se encuentra inmersa dentro de una realidad que se transforma constantemente, de la cual la educación ha quedado al margen, por ello es conveniente asumir la labor docente de forma más reflexiva y crítica, y a su vez, fomentarla en sus estudiantes

Hay profesores/as a quienes los cursos de didáctica a los que han asistido, son lo que más han determinado su formación docente, porque les han permitido “...conocer nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas”, y sobre todo han aprendido técnicas, metodologías y habilidades de la micro-enseñanza que pueden aplicar (IPN, UDG, UANL, UASLP, UV-X).

Evidentemente, los cursos proporcionan elementos que apoyan y favorecen a la labor docente, sin embargo, no se debe olvidar que cada grupo tiene características propias y que las situaciones que se presentan en el aula no son predecibles o controlables. Es loable el interés de estos profesores/as para complementar su formación profesional en su área de conocimiento específico, con talleres y cursos que les brinden apoyo para realizar su labor como docentes, ya que

desafortunadamente, existen aún profesores/as para los cuales sólo ...los cursos relativos a su área de especialidad..., en donde se enseñan conocimientos y metodologías del área... (IPN, UDG, UAQ, UABJOAX, UASLP) son los que más han impactado su formación, lo que favorece la reproducción de prácticas educativas tradicionales que no responden a los intereses de las actuales generaciones de jóvenes, pero sí a los intereses gubernamentales que buscan mantener al país como generador de mano de obra calificada, en el cual una pequeña minoría de la población pertenece al primer mundo y la gran mayoría continúa en la pobreza económica, educativa, intelectual y cultural, entre otros.

“La actitud de cada académico que me impartió alguna materia...”, la formación y tendencia que dejó cada profesor para mi formación en lo educativo, así como, ...los consejos y experiencias de mis maestros, han sido ...un ejemplo y motivación (UDG, UAQ, UASLP). Algunos más de los profesores/as encuestados, pone de manifiesto que el rol del profesor/a impacta de manera decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los estudiantes.

Para otros profesores/as...la investigación y productos de la misma...(UDG, UAQ, UASLP, UV-X) es lo que más ha contribuido en su formación, lo que denota la necesidad e interés de autoformación, es decir, de buscar aquello que requieren y que la institución donde laboran no les proporciona, es una motivación intrínseca que demuestra la responsabilidad y su compromiso con la docencia.

Expectativas sobre la formación docente

Son las perspectivas y posibilidades que tienen los profesores/as para comprender la importancia de formarse profesionalmente y concebir su actividad docente más allá de la sola reproducción de conocimientos, habilidades y metodologías, además de asumir una participación crítica y creativa en la construcción y reconstrucción del conocimiento que le permitirá a su vez, cuestionar la realidad a partir del acercamiento a su entorno social y a sus estudiantes. Dicha perspectiva requiere de un trabajo constante y responsable, tanto personal como colectivo

Por medio de sus respuestas una gran mayoría de los profesores/as, nos dicen que esperan que un programa de formación docente les ofrezca una formación técnica, ya que consideran que un programa debe “...favorecer la dinámica del aula y la formación pedagógica para el manejo de

los recursos" (UABJOAX), ...incorporar nueva tecnología, desarrollar habilidades y actitudes docentes, enseñar nuevas teorías, metodologías, estrategias y técnicas, así como actualizarse en las áreas de didáctica y pedagogía (UANL, UNAM, UASLP, UV-X), en las que se consideren ...elementos didácticos vinculados a su disciplina de especialización, ...programas permanentes de actualización, ...cursos, talleres, coloquios, conferencias y otras actividades diseñadas para fortalecer la formación docente y que formen parte del ...proyecto de desarrollo institucional, ...que respondan a sus necesidades reales (IPN, UAQ, UABJOAX) Los elementos que enuncian los profesores/as son básicos e indispensables, pero no pueden quedarse únicamente con éstos, ya que la concepción de formación docente es mucho más amplia

Las expectativas de profesores/as (una gran mayoría) encaminan sus respuestas hacia una necesidad de ser formados desde la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, dan cuenta de conocer la importancia de ...concientizar a los profesores de que son un factor fundamental en el desarrollo de los individuos, además, piden un programa que incluyan diversos temas como ...políticas educativas, historia de la educación, ética, didáctica, entre otras (IPN, UDG, UAQ, UNAM, UASLP, UV-X) que aporten al docente los elementos que les permitan ...enfrentar los nuevos retos, ya que el mundo se transforma de manera muy rápida, las generaciones esperan un docente que proyecte una visión nueva del mundo que lo rodea (UABJOAX, UAQ, UASLP, UV-X). Con estas respuestas podemos ver el interés de los profesores/as para rebasar el carácter pragmático de la docencia, tomar en cuenta las múltiples dimensiones que tiene la práctica educativa al igual que la realidad y vincular la investigación con la docencia. También expresan interés por ser formados y formar seres ...reflexivos, analíticos, críticos, creativos, transformadores e investigadores ya que consideran que ...los programas deben ofrecer una perspectiva integral en donde se analicen las necesidades y las posibilidades de la sociedad; por medio de acciones concretas, directas y funcionales con un enfoque humanista y filosófico ...que se vea reflejado en la práctica (IPN, UDG, UANL, UABJOAX, UAQ, UASLP, UNAM).

Una pequeña parte de los profesores/as, no fue posible ubicarlos dentro de alguna perspectiva, por las respuestas que dieron (UDG, UASLP) lo que denuncia por una parte, la necesidad de programas que sean accesibles, en donde se reconozca la labor tan importante que desarrolla el docente, también podemos decir que refleja falta de motivación por la docencia.

En la perspectiva académica, se ubica una minoría de los profesores/as, los cuales consideran que la formación docente debe ir encaminada a ...apoyar posgrados y cursos de especialización de cada área (IPN, UDG, UANL, UABJOAX, UAQ, UASLP, UNAM), es decir, acumular conocimientos propios de cada área para transmitirlos a los alumnos/as, sin considerar la compleja vida del aula y de la realidad social en la que vivimos inmersos, al creer que es posible y suficiente con egresar de una licenciatura para ser docente, podemos imaginar los resultados que se pueden obtener de una educación que no integra el desarrollo personal, social y nacional en sus objetivos.

Por otra parte, podemos decir que la mayoría de los profesores/as demandan ...programas de formación docente congruentes, ...constantes, ...completos, de preferencia que sean ...permanentes para darle continuidad al proceso de formación (UDG, UANL, UABJOAX, UAQ, UV-X), y comentan que ...los cursos a los que he asistido carecen de una verdadera vinculación con la realidad social que estamos viviendo, que muchas veces ... son cursos tan esporádicos que ellos mismos reconocen que les resulta difícil llevar al aula lo que aprendieron y aún más difícil lograr cambios significativos en ellos y en sus alumnos/as.

Una constante, dentro de las respuestas de los profesores/as fue la petición y esperanza de obtener más y mejores apoyos como: "...estímulos económicos", "...becas" " remuneraciones" y "...mejores condiciones laborales", así como "...bibliotecas" y más "adquisiciones de libros, etc" (IPN, UDG, UANL, UABJOAX, UAQ, UASLP, UNAM, UV-X)

Lo anterior nos deja ver que además de sus expectativas académicas, les preocupa fuertemente la situación laboral por la que atraviesa la docencia en nuestro país, pues lo queramos o no, el factor económico mella las actividades educativas y muchas otras. Esta situación se vive en todos los niveles educativos del país y es indispensable que el gobierno considere la urgente necesidad de revisar los presupuestos para la educación, ya que no puede haber una educación como a la que aspiramos, si los docentes no cuentan con un salario suficiente para resolver sus gastos personales, familiares y de superación académica además de contar con el suficiente tiempo para dedicarlo a su formación, ya que encontramos profesores/as que trabajan tres turnos para poder resolver su situación económica, la cual no les permite destinar el tiempo que ellos quisieran para su propia formación.

Entrevistas a Informantes Calificados

La finalidad que perseguimos al llevar a cabo las entrevistas a los informantes calificados fue complementar y corroborar la información obtenida a partir de los cuestionarios aplicados a los profesores/as en las diferentes IES

Respecto a las entrevistas a informantes calificados que se llevaron a cabo en las instituciones y/o dependencias de educación media superior y superior de las siete instituciones seleccionadas de la República Mexicana, corroboramos lo siguiente:

Se encontró coincidencia entre los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados a profesores/as con las entrevistas a los informantes calificados. En cuanto a la percepción sobre la formación docente que tienen los entrevistados de la situación en su institución nos dicen que: “Se percibe en los docentes un alto nivel académico que da cuenta del dominio del conocimiento de su área de especialización, ya que en general la formación docente se entiende como la adquisición de un alto nivel de preparación sobre los contenidos de su materia” (UASLP). Otro informante nos expresa que “la formación docente que se adquiere en la institución es a través de la asistencia a cursos, seminarios y otras actividades programadas por los propios profesores” (UANL).

La gran mayoría de las IES carecen de programas institucionales que respondan a las necesidades de los profesores/as y que visualicen de manera integral esta práctica docente (IPN, UDG, UANL, UABJOAX, UNAM, UV-X). Un informante comenta que: “El nivel académico de los profesores se ubica dentro de los diez primeros lugares de las IES del país...” (UAQ), ésto se debe a que las autoridades se han preocupado por formar a sus docentes.

En relación a las perspectivas: académica, técnica, práctica y reflexión en la práctica para la reconstrucción social, en donde se sitúa la formación docente, se detectó lo siguiente: Podemos decir que una mayoría de los profesores/as (IPN, UANL, UASLP) se ubica en las perspectivas académica y técnica. Una minoría se ubica además en la perspectiva práctica (UDG, UABJOAX, UAQ, UNAM, UV-X).

“A través del tiempo se ha encauzado la formación docente desde la tecnología educativa hasta llegar a la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, pasando por las competencias...” (UAQ), (este aspecto no pudo ser corroborado por las encuestas). “Considero que una gran parte del profesorado no ha rebasado el enfoque de la tecnología educativa, y la práctica docente como objeto de reflexión sigue quedando pendiente” (UNAM)

Una pequeña parte de los profesores/as se identifican en la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social (UDG, UABJOAX, UNAM, UV-X)

En relación a la formación de los docentes, cuatro de los informantes reconocen que se pueden detectar logros o avances al ubicar a la formación docente en un proceso de búsqueda y realización de mejores condiciones que propicien una formación más adecuada a las necesidades de sus respectivas instituciones (UDG, UABJOAX, UANL, UASLP)

Respecto al interés que tienen las autoridades educativas por formar a su planta docente en las instituciones seleccionadas, reconocieron los informantes calificados que ... existe un gran interés por formar a los profesores (UAQ, UNAM), sin embargo, el interés se traduce en la conformación de programas de estímulos especiales para profesores que destacan (IPN, UASLP). Existe interés de parte de las autoridades por formar a los docentes, pero no existe suficiente personal que se dedique, ni gente de experiencia, ni con tiempo exclusivo para dedicarse a la formación de profesores (UDG, UABJOAX, UV-X). El interés se traduce en la promoción de plazas de tiempo completo y la clasificación de los profesores desde: profesores de asignatura hasta titulares; para lograr lo anterior se exige que éstos asistan a cursos de actualización, de formación, diplomados, maestrías y doctorados (UANL).

En relación a la existencia de bibliotecas, la adquisición de libros y la utilización de los mismos dos de los informantes calificados reconocen que ... no existe material bibliográfico que dé cuenta de los avances sobre la investigación educativa (UABJOAX, UNAM). “Existen libros y bibliotecas pensados para los estudiantes, no existe ninguna biblioteca que tenga material específico para la formación de profesores y la gran mayoría de éstos no tienen acceso al uso de las computadoras” (IPN). “Existen bibliotecas y libros, pero éstos en su mayoría son material de apoyo o que dan cuenta sobre las disciplinas, pero se encuentran pocos textos sobre la formación

pedagógica de los docentes y no tengo la certeza de que sean bien utilizados” (UANL). Se cuenta con libros y bibliotecas actualizados, con computadoras y asesorías de especialistas para el uso de los recursos didácticos (UAQ, UASLP, UV-X).

Al considerar si existen programas para la formación de profesores/as, las respuestas fueron las siguientes: sí existen programas de formación docente (UAQ, UNAM), pero éstos se llevan a cabo según las necesidades de cada área de especialización (UASLP, UNAM). Existen propuestas discontinuas y esfuerzos aislados en diferentes áreas de conocimiento, pero no conforman un programa sólido para la formación de profesores (IPN, UABJOAX, UDG, UANL). Los informantes calificados reconocen que un programa amplio y centralizado de formación docente, requeriría de un presupuesto que no existe, además los profesores consideran que los cursos que se llevan a cabo actualmente para la formación docente son inadecuados.

Respecto a la asignación de recursos suficientes para implementar programas de formación de profesores/as, “...sí existe presupuesto necesario para llevar a cabo programas actualizados”. “Existe una gran cantidad publicaciones que dan cuenta de la preparación que la institución ha brindado a los profesores/as” (UAQ, UNAM).

El inconveniente que detectan seis de los informantes calificados se resume en la siguiente idea: el problema medular, es que la partida presupuestal que asigna el Estado, además de que es insuficiente, se subdivide para solventar los gastos básicos como son: el pago de los sueldos de los profesores, administrativos, empleados de base, de confianza; se utiliza también para la manutención de las instalaciones, para comprar material didáctico, etc., así, la fragmentación de los recursos asignados se subdivide tanto, que lo que queda para llevar a cabo los programas de formación, es insuficiente y por lo mismo se realizan esporádicamente dichos programas” (IPN, UDG, UABJOAX, UANL, UASLP, UV-X).

En relación a los salarios de los profesores/as encontramos que casi en su totalidad son sueldos muy bajos y van a la baja, es notable la pérdida del poder adquisitivo en las últimas dos décadas y este fenómeno se presenta en todas las plazas para administrativos, técnicos y académicos, etc (IPN, UANL, UNAM). Los salarios y los estímulos tienen el mismo nivel que en el resto de todas las IES del país, la reducción de los salarios se ve más marcada en Estados más pobres, a los

cuales el gobierno no toma en cuenta (UDG, UABJOAX, UASLP, UV-X). En general existe una necesidad de exigir mayores estímulos económicos, becas, remuneraciones y mejores condiciones laborales, así como el mejoramiento y aumento de bibliotecas y el acervo de las mismas.

Respecto a si se considera que los profesores se preocupan por su formación, tres de los informantes expresan que: el interés de los profesores por su formación está condicionado por el número de horas que le dedican a la docencia, dado que su principal interés esta ubicado en otras actividades laborales, el principal interés de los profesores está basado en solventar su economía (IPN, UANL, UASLP)

Respecto a la Universidad del estado de Oaxaca el informante calificado destacó que: "...en el caso del nivel de bachillerato la preocupación se encamina a tener conocimientos de la disciplina que se enseña, así, en este sentido el querer perfeccionarse sobre la docencia no ha sido una de las mayores preocupaciones,...además hay muchos profesionistas que combinan su actividad docente con el ejercicio de su profesión" (UABJOAX)

Los informantes calificados destacan que los profesores/as de sus instituciones muestran un gran interés por formarse ... (IPN, UDG, UABJOAX, UAQ), ... sin embargo no existen recursos y las exigencias de formación se dan por iniciativa de los mismos profesores/as Por otra parte, no se puede afirmar que éste ausente esta preocupación; en otras IES se encontró que hay profesores/as que buscan formarse cubriendo los gastos de sus propias economías (UDG, UABJOAX, UV-X).

De lo anterior, podemos concluir que existe una alta tendencia en los profesores/as por formar a sus estudiantes dentro de las perspectivas académica y técnica, sin embargo detectamos un gran interés de los profesores/as por formarse en las perspectivas práctica y reflexión en la práctica para la reconstrucción social, sobre todo en los Estados cuyas condiciones de vida, tanto política como economía y social han hecho evidente y necesario adoptar una formación basada en la reflexión de la práctica que genere una conciencia crítica sobre las necesidades educativas del país.

CAPÍTULO V: LO REAL, LO DESEABLE Y LO POSIBLE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, PARA ENFRENTAR LOS RETOS DEL FUTURO

Repercusiones del neoliberalismo y la globalización en las esferas económica, política y social en América Latina. Políticas educativas de los organismos internacionales, su interpretación y trascendencia en las políticas de formación de profesores/as en México.

El presente capítulo implica un análisis de los nuevos retos que se presentan en la educación y por lo tanto ante la formación docente, por este motivo se presentan en los capítulos que anteceden, además de las políticas educativas y el marco teórico-metodológico que sustenta la investigación, tres estudios de campo que nos permitieron conocer lo real y lo deseable de la formación de los docentes, por lo tanto se nos hizo importante, analizar las repercusiones del neoliberalismo, la globalización y las propuestas de los organismos internacionales que afectan el ámbito educativo para detectar lo que es deseable y posible realizar en la formación del profesorado en México a partir de una nueva realidad

Marco contextual en el que se presenta la globalización en México

A partir de la década de los ochentas, además de una gran crisis económica que agudizó las condiciones sociales en México, se desarrolló una fuerte influencia del neoliberalismo en el ámbito internacional que trajo consigo como principales consignas, la apertura del mercado y nuevos tratados comerciales que aceleraron el proceso de globalización, el cual cambió de manera radical la economía, la tecnología, la sociedad, la cultura, las comunicaciones, los derechos humanos, los valores entre otros; lo anterior aceleró y modificó significativamente las prácticas y los procesos educativos. La globalización interpretada desde la corriente neoliberal en el mundo, ha repercutido de distintas formas y dimensiones en cada una de las economías; presentaremos desde nuestro punto de vista, cómo han trascendido en América Latina y principalmente en nuestro país.

Al hablar de globalización necesariamente tenemos que remitirnos a la ideología que la ha sustentado, ya que el concepto de globalización es interpretado con una determinada orientación política por los intereses de quienes detentan el poder.

En relación a la globalización, muchos son los trabajos que en los últimos años han presentado diversos analistas quienes utilizan este concepto para referirse al plano económico, a las nuevas modalidades de producción y comercialización de bienes y servicios, así como de intercambios financieros. Surgen también nuevos análisis de las consecuencias de estos procesos económicos en la vida cotidiana, en la educación, en el ámbito de las relaciones internacionales y también en las relaciones personales. Diferentes corrientes analíticas hablan del surgimiento de un mercado mundial capitalista y de un nuevo patrón de acumulación, distinto al que prevaleció entre el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de los años ochentas. Se habla también del emerger de una nueva clase social mundial, bastante homogénea en sus gustos, aspiraciones, estilos de vida, movilidad, que comparte un manejo tecnológico que sirve de soporte a la homogeneización.

De este modo nos encontramos con una diversidad sobre las distintas teorías y análisis que pretenden de alguna manera aclarar las condiciones, los significados, la configuración y los pasos que han de surgir de la globalización, así como la nueva sociedad y el individuo producto de este complejo e ineludible proceso que nos está tocando vivir.

Como afirma Octavio Ianni "Aunque la nación y el individuo sigan siendo muy reales, incuestionables y estén presentes todo el tiempo, en todo lugar, y pueblen la reflexión y la imaginación, ya no son los 'hegemónicos'. Han sido subsumidos formal o realmente por la sociedad global, por las configuraciones y los movimientos de la globalización. El mundo se ha mundializado, de tal manera que el globo ha dejado de ser una figura astronómica para adquirir más plenamente su significación histórica (Ianni, 1999: 3).

En esta misma obra podemos encontrar las diversas metáforas que han aparecido para explicar, reflexionar o imaginar este fenómeno, en estas metáforas se resume la concepción que cada uno de los grupos ha elegido para referirse a la globalización así como lo que espera de ella, ya sea de forma optimista o pesimista, llegando incluso al sarcasmo, entre éstas encontramos: "la aldea global", "fábrica global", "tierra patria", "nave espacial", "nueva Babel", "economía – mundo", "sistema-mundo", "*shopping center global*", "disneylandia global", "nueva división internacional del trabajo", "moneda global", "ciudad global", "mundo sin fronteras", "capitalismo global", "tecnocosmos", "planeta Tierra", "desterritorialización", "miniaturización", "hegemonía global", "fin de la geografía", "fin de la historia", entre otras; cada una de estas representaciones, muestra parte de lo que diversos grupos entienden y de la problemática que se ha dejado ver desde sus

peculiares puntos de vista sobre los procesos de globalización. En América Latina podemos percibir este proceso a partir de la subordinación a la que hemos estado expuestos durante más de quinientos años.

En la historia moderna, las fronteras reales dominantes de la economía – mundo capitalista, se expandieron intensamente desde sus orígenes en el siglo XVI, de tal manera que hoy cubren toda la Tierra [.] Una economía- mundo capitalista, está constituida por una red de procesos producidos intervinculados, que podemos denominar ‘cadenas de mercancías’, de tal forma, que para cualquier proceso de producción en la cadena, hay cierto número de vínculos hacia delante y hacia atrás, de los cuales dependen el proceso en cuestión y las personas en él involucradas [.] En esta cadena de mercancías, articulada por lazos que se cruzan, la producción esta basada en el principio de la maximización del capital (Wallerstein, 1988: 2-3).

De tal manera que nos incorporamos a esta economía-mundo capitalista, como una colonia más, de la potencia vigente de su mapa de influencia geo-económico-político.

Otro aspecto sustantivo en los cambios estructurales que podemos percibir a partir de los procesos de globalización, es el concerniente a la resignificación que se le ha dado al Estado-nación.

...algunas de las características “clásicas” del Estado- nación parecen modificadas o radicalmente transformadas. (por ejemplo) Las condiciones y las posibilidades de soberanía, proyecto nacional, emancipación nacional, reforma institucional liberalización de las políticas económicas o revolución social, entre otros cambios más o menos sustantivos en el ámbito nacional, pasan a estar determinados por las exigencias de instituciones, organizaciones y corporaciones multilaterales, transnacionales o propiamente mundiales que se sostienen por encima de las naciones (Ianni, 1999: 34).

De tal forma que lo que Carlos Marx percibía de modo incipiente en el siglo XVII, sobre la generalización del capitalismo, éste se ha desarrollado y acrecentado, de esta manera el capitalismo toma nuevas formas, se disemina y fortalece por todo el planeta imponiendo su lógica. A fines del presente siglo el capitalismo ha adquirido características globales, en las últimas décadas hemos sido testigos de la disolución de un sin número de fronteras entre los mercados financieros nacionales y el surgimiento de un verdadero mercado global.

Hasta hoy, la evidencia sobre la globalización en América Latina señala una agudización de tensiones a muchos niveles. Las percibimos en el Mercosur, donde Uruguay y Paraguay transitaron con cierta incomodidad en la relación por ser éstos los socios débiles, y lo detectamos en la feroz competencia entre Brasil y Argentina por ejercer el liderazgo dentro de este convenio, así como en el inequitativo Tratado de Libre Comercio entre México-Canadá-Estados Unidos, donde México ha resultado ser el socio débil, en el que paulatinamente se ha ido disminuyendo la industria y el pequeño comercio.

Sin embargo, a pesar de los procesos de globalización económica, podemos encontrar a otros niveles, que es cada vez más evidente la afirmación de las identidades primarias, fundamentalmente raciales o étnicas. En estos momentos, en Bolivia y Ecuador, así como en México y muchos países de Centroamérica, se discute y cuestiona la constitución de la nación indígena, con estructuras políticas, sociales y culturales propias y distintas de las que han sido hegemónicas en los últimos cinco siglos (Rivera, 1996).

De este modo nos encontramos ante las distintas formas de percibir y conceptualizar los diversos fenómenos ante los procesos de globalización, encontramos al neoliberalismo que retoma los principios del liberalismo del siglo XVIII, fortalecido con la generalización de las fuerzas del mercado capitalista en el ámbito global, todavía podemos percibir que algunos polos y centros de decisión se localizan en los estados nacionales más fuertes, no obstante vemos que los polos de decisión y de centralización se ubican, ya no en estos estados potencia, sino que los podemos localizar en empresas, corporaciones o conglomerados transnacionales, son éstos los que dictan las líneas a seguir relativas a la desregulación, privatización, liberalización, regionalización, entre otras. Los organismos que han concentrado la mayor influencia en este terreno son: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). “Así como el liberalismo se basaba en el principio de la soberanía nacional, o al menos lo tomaba como parámetro, el neoliberalismo pasa por encima de ésta, desplazando las posibilidades de soberanía a las organizaciones, corporaciones y otras entidades del ámbito global” (Ianni, 1999: 62).

De tal modo que estos organismos pasan a ser los que establecen los parámetros y lineamientos a seguir en diferentes terrenos de la vida social, económica, política, cultural y educativa, en las diferentes zonas de influencia económico-política, en las que se han dividido al planeta.

Si bien, reconocemos que algunos elementos de la globalización y de las políticas neoliberales han propiciado aportes positivos como son: el incremento de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la contribución de los mecanismos de mercado para elevar la oferta de bienes de mejor calidad y en algunos casos de precio, el cuestionamiento que se ha hecho a los gobiernos sobre su intervención en tareas que no son de su competencia; reconocemos también que se ha dado una mayor participación de la sociedad ante problemas que implican la necesidad de una solidaridad internacional, lo que ha llevado a la creación y/o fortalecimiento de organismos de carácter internacional como son Paz Verde (Green Peace), Amnistía Internacional (IA) Médicos sin fronteras, Brigadas Internacionales de Paz (BIP) entre otras, así como el avance en acuerdos comerciales entre la región y a nivel internacional.

Creemos que los elementos citados están lejos de compensar los inmensos desequilibrios y perturbaciones que ha causado la globalización desde la ideología neoliberal, en términos de concentración de ingresos, de riqueza y de propiedad de la tierra, la multiplicación del desempleo, empleos inestables y poco productivos, la destrucción y desplazamiento forzado de poblaciones indígenas y campesinas, la expansión del narcotráfico basado en sectores rurales, cuyos productos tradicionales quedan fuera de competencia, la desaparición de la seguridad alimenticia, así como la desestabilización de las economías nacionales por los flujos de la especulación internacional, entre otros no menos importantes. El capital adquiere nuevas connotaciones en la medida en la que se desarraiga y se mueve por todos los rincones del mundo

Por otra parte, a finales del presente milenio, los avances en las comunicaciones nos unen aún más estrechamente, los acelerados avances de la tecnología nos dan nuevas posibilidades de conocimiento y creatividad, los mercados penetran todos los espacios sociales. La tecnología de información es, a la vez, promisorio y peligroso. Internet creció más rápidamente que ningún otro fenómeno de la historia; y así el espacio cibernético interactivo se convirtió en un medio nuevo y sin precedentes para la civilización. Internet en la actualidad es uno de los agentes de cambio más poderosos del mundo, con influencia sobre las ciencias, la religión, la política y la

cultura. Si no se crean nuevas clases de empresas y puestos de trabajo para remediar el desempleo producido por las computadoras y la automatización, los desempleados y los subempleados podrían generar un sentimiento antitecnología. Internet es también un medio para el delito, las influencias culturales inaceptables, la pornografía y la guerra informática llevados a cabo por individuos, grupos, corporaciones y países. Será difícil determinar la autenticidad de la información. Sin embargo, la tecnología informática está creando un "sistema nervioso" planetario, necesario para mejorar las perspectivas de la humanidad. Una vez que entendamos que esto es una verdadera revolución y no sólo una forma más eficiente de realizar nuestra tarea cotidiana - haremos grandes progresos con esta tecnología.

Sin embargo estos avances y el aparente auge de la economía, que podrían albergar esperanza para todos, dejan a multitudes en la pobreza, sin posibilidades de participar en la construcción de un destino común, amenazan la identidad cultural, la educación, destruyen los recursos naturales, como afirma Freire: "...a todo avance tecnológico que amenaza a millares de mujeres y de hombres de perder su trabajo, debería corresponder otro avance tecnológico que estuviera al servicio de la atención a las víctimas del progreso anterior. Como se ve, ésta es una cuestión ética y política y no tecnológica" (Freire, 1997: 125).

La población mundial crece: los alimentos, el agua, la educación, la vivienda y la asistencia médica deben crecer al mismo ritmo. La población mundial en 1999 se aproximó a los 5.900 millones y crece a un ritmo del 1.6% anual. Todos los años se agregan 90 millones de personas y se prevé que para el 2030 habrá 10.000 millones de habitantes. No se ha determinado todavía si se podrán satisfacer las necesidades de esta gente sin disturbios económicos, políticos o ambientales. Las poblaciones urbanas crecen más rápidamente, en particular en los países en desarrollo donde la población urbana se quintuplicó entre 1950 y 1990, llegando a 1.500 millones y la Organización para las Naciones Unidas (ONU) prevé que, para 2025 crecerá a 4.400 millones, en esa época casi las dos terceras partes del mundo en desarrollo vivirán en ciudades. Así, la mayor parte de este crecimiento se da donde la gente tiene menos medios para apoyar este crecimiento.

La brecha entre el estándar de vida de ricos y pobres promete ampliarse y agudizarse. Según el Banco Mundial el ingreso *per cápita* promedio de los países de bajos ingresos aumentó un 3.4 %

entre 1986 y 1994 comparado con el 1.9 % registrado en los países de altos ingresos. Podríamos llegar a la conclusión de que ricos y pobres se están enriqueciendo, pero sería un error. Excluyendo a China y la India los países de bajos ingresos cayeron un 1.1%. Así, aunque algunos países, más pobres están más ricos *per capita*, en casi todos los países de bajos ingresos, éstos, o no se han modificado, o han caído. Según el informe sobre desarrollo humano de 1996 del UNDP (United Nations Development Program) casi 90 países están peor económicamente que hace 10 años.

La brecha en el ingreso *per cápita* entre el mundo industrial y el mundo en desarrollo se triplicó entre 1960 y 1993, pasando de 700 dls a 15 400 dls., en 1999 el valor neto de los 358 supermillonarios más ricos, es igual al ingreso combinado del 45 % más pobre de la población mundial, 2.3 mil millones de personas. Además de las connotaciones morales esto podría aumentar la inestabilidad y las migraciones que podrían arrasarse las zonas políticas y económicamente más ricas. La brecha también se está ensanchando en los países más ricos convirtiéndose más en un problema transnacional que en una cuestión de primer mundo *versus* tercer mundo.

En los últimos años se ha verificado el aumento a la pobreza en América Latina durante la vigencia de gobiernos neoliberales. De acuerdo con datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 1995, el 35% de la población de esta región estaban bajo la línea de la pobreza y el 19% bajo la línea de la miseria. De tal forma que en 1997 habían 165.6 millones de latinoamericanos pobres o miserables, con una renta diaria de aproximadamente un dólar *per capita* (CEPAL: 1997). Esto demuestra que al contrario de lo divulgado por los defensores del neoliberalismo, los niveles de crecimiento económico (cuando existe), no inciden para reducir la pobreza o la miseria.

Las dinámicas económicas que producen estos efectos, tienden a transformarse en ideologías y a absolutizar ciertos conceptos; un ejemplo es el mercado, que de un instrumento útil y necesario para elevar, mejorar la oferta, y reducir los precios, pasa a ser el medio, el método y el fin que gobierna las relaciones de los seres humanos. Al mismo tiempo se generalizan en nuestro continente medidas neoliberales, que ponen mayor énfasis al crecimiento económico que al desarrollo social, intelectual, cultural y educativo en beneficio del ser humano.

Con la privatización de empresas se abren sin restricción las fronteras a mercancías, capitales y flujos financieros, se deja sin protección a pequeños y medianos productores para incrementar la inversión privada y se eliminan los obstáculos que podrían imponer las legislaciones que protegen a los trabajadores, se minimiza el problema de la deuda externa cuyo pago obliga a recortar drásticamente la inversión social, se libera de impuestos y obligaciones de cuidado y prevención del medio ambiente a grupos poderosos, para acelerar el proceso de industrialización.

Ante este panorama, consideramos que la educación, a la cual en el discurso político se le da gran importancia, en la realidad queda rezagada, ya que en nuestro país y en la mayor parte de los países de América Latina se ha reducido considerablemente el presupuesto para este sector, dejando a millones de niños y jóvenes sin la posibilidad de acceder a los elementales niveles educativos.

Elementos que nos llevan a considerar que detrás de la “racionalidad llamada neoliberal”, existe también una concepción de ser humano, que delimita su grandeza a la capacidad de generar ingresos monetarios, lo cual en muchos casos conduce a la codicia y a la corrupción, que al generalizarse en los grupos sociales, destruye radicalmente la comunidad, atenta contra su cultura y sus valores (Provinciales C.J, 1996).

Políticas educativas de los organismos internacionales su interpretación y repercusión en las políticas de formación docente en México

Apoyados en los aspectos presentados anteriormente, consideramos que la educación tiene un carácter multifacético y multifuncional que desarrolla al mismo tiempo funciones políticas, sociales y culturales; funciones que se ven afectadas de una u otra forma por los procesos de globalización, por lo tanto no podemos concebir los sistemas educativos en una forma secundaria o supeditada a otros fenómenos y a otras políticas únicamente económicas, debemos interpretar los sistemas educativos como importantes mecanismos que pueden garantizar la cohesión e integración social y al mismo tiempo, como un elemento que proporciona a la población los instrumentos necesarios para analizar de manera crítica los procesos que inciden en su entorno y en su propia identidad, o por el contrario correr el riesgo de convertir a la educación en un factor que contribuya a aceptar éstos de una manera pasiva.

Es evidente la relación que tienen los procesos de globalización y educación dado el carácter ideológico que le imprimen los grupos en el poder, lo cual nos conduce a dos escenarios posibles: el que nos abre alternativas futuras para el desarrollo de nuestros países latinoamericanos y el que nos lleva a asumirnos como marginados con respecto a los países desarrollados, la elección de alguno de los dos escenarios va a depender en gran medida de la dirección y dimensión que se le otorgue a la educación.

En la década de los noventa y a partir de las tendencias de globalización de la economía mundial, surgió una inquietud generalizada por parte de algunos organismos internacionales para presentar nuevos modelos, estrategias y políticas educativas que llevaran a cambios fundamentales en la educación y promovieran nuevas alternativas que propiciaran el fortalecimiento de las instituciones educativas; entre estos organismos podemos citar:

- El Banco Mundial (BM)
- El Fondo Monetario Internacional (FMI)
- El Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre otros

Analizaremos algunos de los lineamientos y políticas que consideramos importantes señalar en este trabajo, ya que están relacionados con la educación y que presentan dos de las grandes organizaciones internacionales de crédito (BM y OCDE), que han alcanzado gran influencia política y económica a nivel mundial.

El BM en el documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, cita como objetivos prioritarios para la reforma de la educación superior:

- Incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación.
- Mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas.

- Incrementar la equidad

Las estrategias claves que propone para el financiamiento son:

- Estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior, e incluir el desarrollo de instituciones privadas

- Proporcionar incentivos a las instituciones públicas, a fin de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a la mejora del rendimiento académico e institucional.

- Introducir políticas explícitamente diseñadas para dar prioridad al mejoramiento de la calidad y al fomento de la equidad.

Los problemas cruciales que el BM señala son:

- En cuanto a la **calidad**, sostiene que: el rápido crecimiento de la matrícula, y los recursos limitados, han contribuido a que la calidad haya bajado.

- Con respecto a la **ineficiencia**, señala que los recursos públicos invertidos en la educación superior no se utilizan debidamente, el índice de deserción es elevado, la duplicación de programas es endémica y una gran parte del presupuesto público se usa para gastos no educacionales

- En relación con la **equidad**, señala que los subsidios públicos a la educación superior, como proporción de costos unitarios, suelen rebasar con mucho los subsidios a la educación primaria y secundaria, ¿cómo es que en la educación superior los estudiantes provienen de los grupos de alto ingreso, cuando el sistema de educación superior está financiado mayormente por el sector público? el efecto que este hecho tiene sobre la distribución del ingreso es negativo (Banco Mundial, 1995).

Estas propuestas que sobre educación tiene el BM, se inspiran en la mayoría de las veces en su visión global, lo que ha originado que las mismas propuestas sean implantadas de igual manera en América Latina, África, Asia o cualquiera de los países en vías de desarrollo, sin tomar en cuenta las características y necesidades de cada una de las diferentes realidades de los diversos países.

La gran influencia que tiene el BM:

no se deriva de la claridad, la oportunidad, la precisión teórica metodológica de sus ideas, sino del poder económico que ejerce en conjunto con el Fondo Monetario Internacional, como palanca para imponer o sugerir con gran dureza las políticas para los gobiernos de América Latina. Esa palanca se apoya en la deuda externa y la dependencia financiera de nuestros países, en la gran incertidumbre con respecto a nuestra inserción en el mercado mundial y en el simple hecho de que si esos organismos no avalan las políticas públicas, los mercados de capitales se nos cierran o encarecen (Coraggio, 1998: 50).

Cuando el BM señala qué se debe hacer con la educación, es evidente el interés estratégico que tiene asociado al paradigma neoliberal, como el de reducir el peso del Estado en los ámbitos de la economía y la sociedad, por lo tanto se quiere reducir, recortar, descentralizar, transformar los sistemas de gestión y organización en materia de educación, salud, y otras áreas, cuya redefinición implica la redefinición de los derechos de la población a tales servicios. La orientación estratégica del BM consiste en pasar al mercado todo lo que se pueda, y lo que quede a cargo del Estado se haga según los criterios del mercado. Con estas políticas el BM va penetrando en los diferentes ámbitos, valores y criterios propios del mercado, del mundo de las empresas y de la competencia; en el campo educativo lo percibimos específicamente cuando valora la calidad de la educación centrada en resultados cuantificables y comparables con los sistemas de estímulos e incentivos, los mecanismos de competencia para la asignación de recursos, de becas, de créditos, etc.

También es preciso analizar el concepto de equidad en la educación. Los expertos del BM dicen que sus propuestas son las más equitativas pues proponen focalizar los recursos públicos en los sectores de extrema pobreza; por eso proponen que quien puede pagar debe pagar, reservando los recursos públicos apenas para los indigentes. Llamamos equidad a eso y no a una educación gratuita e igual para todos, financiado con un sistema impositivo progresivo. La educación es un terreno crucial para medir

a fondo ese concepto de equidad y debatir el presupuesto de que éstas son las mejores políticas para integrar una nación. Igualmente el concepto de eficiencia tan central en la propuesta del BM tiene que ser revisado no solamente su significado teórico, sino también en cómo puede medirse en caso de ser pertinente, en el terreno de la producción cultural (Coraggio, 1998: 55)

Otro de los documentos que analizamos es el titulado “Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación”, éste es resultado del análisis realizado por expertos de la OCDE antes de que México pudiese ingresar a este organismo. Entre las estrategias recomendadas por la OCDE para mejorar la educación superior podemos citar:

El primer punto a abordar en las recomendaciones de la OCDE es marcar las **prioridades cuantitativas**, en éstas se establece:

- Para la educación media superior, prever un crecimiento de la demanda; aumentar la parte de las formaciones profesionales y tecnológicas, hasta alcanzar, en un primer momento, la tercera parte de la matrícula total;
- para la educación superior, prever un aumento de la matrícula a mediano plazo, pero bajo reserva de controlar mediante pruebas de calidad al ingreso y a la salida, de cuidar que disminuya en forma sensible los abandonos, de acompañarla con los recursos necesarios de personal calificado y medios financieros;
- desarrollar prioritariamente los institutos y universidades tecnológicas;
- establecer un plan de reclutamiento de maestros de educación básica y tenerlos en cuenta para determinar el número de lugares en las escuelas normales;
- aumentar la matrícula de las maestrías y doctorados y reclutar candidatos en la educación superior y entre los miembros del personal en funciones; para ello, conformar redes de instituciones, confiando un papel particular a las instituciones del ámbito federal.

Relativo a la **equidad** los expertos de este organismo consideran que el funcionamiento del sistema actual no beneficia a fin de cuentas más que a un número restringido de estudiantes, por lo que proponen se rijan por algunos grandes principios entre otros:

- Admitir en la educación media superior a todos los candidatos que tengan la capacidad de recibirla; garantizar que los candidatos de un mismo nivel tengan las mismas oportunidades de acceso a las formaciones deseadas;
- implantar para todos los candidatos a ingresar a la educación superior un procedimiento de admisión selectiva, basado en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato, controlar los flujos de ingreso en las diversas ramas en función de la calidad de los candidatos y de la apreciación de las salidas profesionales; incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión.
- Considera que la **pertinencia** de la formación relacionada con las diversas áreas del conocimiento, únicamente puede mejorar si se fortalecen los vínculos con los sectores económico y social, haciendo a éstos partícipes activos en las diversas instancias institucionales.
- Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas: estudios, investigaciones, realizaciones, formación continua del personal; para los institutos tecnológicos, eliminar las dificultades de orden reglamentario a este respecto. Incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar creadores de empresas.
- Reclutar para los puestos no permanentes personas que tengan además un empleo en una empresa o en la administración pública; para los puestos permanentes de los institutos tecnológicos, dar preferencia al reclutamiento de personas con experiencia profesional de empresas.

Tocante a la **diferenciación y flexibilidad** considera necesario:

- Formular estudios de licenciatura más flexibles: especialización progresiva; conocimientos comunes (en informática, economía e idiomas), ya sea bajo la forma de un tronco común, o una adaptación más específica a cada rama; distribución modular en crédito.
- Desarrollar considerablemente el nivel técnico superior, intermedio entre el bachillerato y licenciatura, ya sea en el marco de las relaciones existentes, sobre todo en el sector tecnológico, o en instituciones tales como las universidades tecnológicas
- En cuanto a la **calidad**, la OCDE propone mejorar la evaluación de los agentes, factores y productos de la educación y fijar para ellos estándares progresivamente más altos y hacer partícipes de ella a los representantes de los medios económicos.
- Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama y evaluar con referencia a ellas; respaldar permanentemente los esfuerzos del Ceneval.
- Mejorar la confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes a fines de semestre y al fin del ciclo, sobre todo mediante exámenes objetivos concebidos por un equipo de docentes, de manera que la evaluación no sea dejada a un solo profesor.

Al referirse al **perfeccionamiento del personal** estima que, mucho se ha hecho para garantizar el crecimiento cuantitativo del personal de los niveles medio superior y superior. Sin embargo estima que, el mejoramiento de la calidad y la aplicación del cambio requieren de nuevas políticas de reclutamiento, de perfeccionamiento y de desempeño profesional.

- Reservar dentro de lo posible las contrataciones de nuevos docentes permanentes en la educación superior a personas titulares de un doctorado, o que hayan obtenido una maestría y estén preparando un doctorado, en este último caso, la contratación sólo será provisional, pero se concedería tiempo al profesor para terminar sus estudios doctorales y adquirir un complemento de formación pedagógica.

- Reservar toda nueva contratación de profesores eventuales a personas que tengan además, fuera del sistema educativo, un empleo, una competencia y una experiencia profesional sobre la cual basar su enseñanza; proponer a quienes dan clases actualmente sin llenar esta condición, puestos permanentes a cambio de una formación complementaria.

- Monitorear y ampliar la aplicación del sistema de estímulos salariales y verificar que no haya un deslizamiento hacia atribuciones por antigüedad. Privilegiar el trabajo en equipo de los docentes y ampliar el sistema de estímulos salariales a los equipos; alentar la creación de equipos de docentes-investigadores y revisar la separación entre las estructuras de investigación y de docencia.

- Organizar más formaciones de perfeccionamiento para el personal no docente.

- En cuanto al **financiamiento**, cuestiona los criterios hasta ahora utilizados para adjudicar los recursos por parte del gobierno ya que éstos no han sido claros ni se han hecho públicos por lo cual, propone corregir los métodos hasta ahora utilizados para otorgar los subsidios, al mismo tiempo recomienda que las instituciones de educación superior, busquen nuevas fuentes de financiamiento

- Acrecentar en forma sensible los recursos de la formación continua, de estudios e investigaciones para las empresas y los municipios, de la participación en el desarrollo local; consagrar a tales actividades parte del tiempo de trabajo del personal.

- Encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de las becas (OCDE, 1997: 144-244).

Es necesario aclarar que éstos son solamente algunos puntos que consideramos importantes de este apartado, dentro de las recomendaciones que hace la OCDE al sistema de educación superior y que nos servirán de base para el análisis de las políticas sobre la formación docente.

Gran parte de estas políticas exhortan a que se uniformen al mayor número de instituciones educativas, sin considerar la particularidad de sus componentes: histórico, político, económico,

social, y cultural Coincidimos con José Luis Coraggio, cuando argumenta que las propuestas presentadas por distintos organismos internacionales se presentan con un gran apoyo de resultados de investigación, todo esto con el objeto de legitimar el sistema al que se quiere llegar.

...He llegado a la conclusión de que su objetivo es más el de legitimar que el de decidir sus propias políticas educativas. No se trata de que en una época de transición, de globalización, de reestructuración, se hayan elaborado políticas innovadoras basadas en las conclusiones y datos producidos por esas investigaciones. Esas políticas ya estaban diseñadas mucho antes (Coraggio, 1998: 51)

No se trata tampoco de culpar a los organismos citados de todos los problemas que presenta la educación superior pero sí consideramos necesario aproximarse a la influencia que éstos ejercen sobre las políticas de nuestro sistema educativo. Ya que la creciente interdependencia a la que están expuestos la mayoría de los países, propicia modificaciones a distintos niveles; en nuestro país es clara la influencia neoliberal en materia político-económica, sin dejar de influir de manera directa en la educación superior, esto como expresión de la deuda externa y los préstamos internacionales.

Las demandas planteadas a la educación superior por vía de los organismos internacionales, ignoran los conflictos que se generan en las universidades cuando políticas globalizadoras de la educación superior (mundialización) se contraponen con cuestiones de identidad y creencia nacional (Glazman, 1999: 9)

Tal fue el caso del movimiento estudiantil en la Universidad Nacional Autónoma de México de 1999, en donde se llevaron a cabo reformas que coinciden con los planteamientos de los dos organismos antes abordados.

Consideramos que es importante avanzar y desarrollarnos con la comunidad internacional y no reducirnos al ámbito nacional, siempre y cuando se tomen en cuenta las características particulares en cuanto a lo cultural, social, económico, político e histórico, así como, el respeto a la soberanía y en beneficio de cada nación. Pero la realidad es muy diferente, podemos apreciar que en la mayor parte de los medios de comunicación se introducen valores y criterios propios del mercado, de las empresas y de las competencias y que éstos no tardan en introducirse en el terreno educativo, tales son los casos de: la valoración de la calidad centrada en resultados cuantificables y comparables, los sistemas de incentivos, los mecanismos en la asignación de recursos, la recuperación de costos, la

competencia por conseguir una beca, entre otros mecanismos, que en la mayoría de las veces son ajenos a las instituciones, ésto para lograr una supuesta imparcialidad como el de las evaluaciones:

...las evaluaciones que hoy se aplican conducen a considerar la existencia de un sello de subestimación a las instancias universitarias porque en lugar de que cada una se autocalifique desde el ejercicio de su propia responsabilidad, tienen que ser las instancias externas (como el CENEVAL, CIEES; CONACyT, etc) las que valoran y califican a las propias universidades (Glazman, 1999:10)

Otro aspecto digno de atender es el relacionado con la evaluación individual; a este respecto consideramos importante la posición del Dr. Pablo González Casanova ex rector de la UNAM:

En cuanto a los sistemas de evaluación y exámenes, será necesario integrarlos a la práctica educativa de la propia universidad. Será inexcusable poner en marcha tanto los sistemas de auto exámenes como las colecciones de guías para que el estudiante adquiera y domine y disfrute de los conocimientos necesarios para tener éxito con los exámenes. En todo caso, nunca se deberá separar la autoevaluación de la educación en la universidad y por los universitarios ni reducir la evaluación a objetivos de exclusión ni a jueces impersonales que 'juzguen' sin corregir ni reorientar. La lucha contra la privatización de la educación pública deberá empezar por la lucha contra la privatización de los exámenes. Deberá darles a la persona métodos para evaluarse a sí mismas antes y después de que la evalúen los demás (González, 1999: 68)

De tal manera que la mayoría de las políticas llevadas a cabo por distintas instancias y que forman parte de las recomendaciones de los organismos crediticios, no son el resultado de un análisis, consenso, aprobación o acuerdo entre los distintos agentes a los que va afectar dicha reforma, sino que, son medidas tomadas unilateralmente por el Estado, para cumplir con una agenda predeterminada y pactada con algunos organismos internacionales.

Otro organismo que ha emitido su punto de vista sobre educación superior, es la (UNESCO) en los documentos titulados: "Políticas para el cambio en educación superior" (1995), "La educación encierra un tesoro" (1997) y la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XX" (1998)

Este organismo y sus estados miembros parten de conformidad con un marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior; en éste, cobra relevancia el que se apoyen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual sostiene que: la educación superior

deberá ser accesible a todos en función del mérito. No debe aceptarse ninguna discriminación ni nadie deberá quedar excluido de la educación superior ni de sus ámbitos de estudio, niveles de titulación y diferentes tipos de establecimientos por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad, ni tampoco por diferencias económicas o sociales ni discapacidades físicas.

La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza y más concretamente con la enseñanza de la educación superior (UNESCO, 1998).

Considera que el **financiamiento** a la educación superior es una inversión del presupuesto público a largo plazo, ya que reeditarán tanto en productividad y cohesión social, como en el desarrollo cultural. Lo anterior en beneficio de un desarrollo humano sostenible. "El financiamiento de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El estado conserva una función esencial en ese financiamiento" "...El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada" (UNESCO, 1998).

Respecto a la **expansión de la matrícula**, considera que aun cuando ésta se ha duplicado y en algunos casos triplicado, el crecimiento no se traduce en una mayor igualdad.

Sostiene que la **pertinencia**, se da en función del papel que ejerce la educación superior como sistema y de la función que desempeña cada una de sus instituciones hacia la sociedad, la pertinencia se fomenta creando vínculos con el mundo de trabajo y asumiendo la responsabilidad que tiene la educación superior hacia el sistema educativo nacional en su conjunto.

Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica. La educación superior deberá reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. La educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría (UNESCO, 1998).

En relación a la **calidad**, la UNESCO propone que se revisen diversas cuestiones de la educación como son: reformar las prácticas de la enseñanza superior, elaborar programas que den cabida a estudios multidisciplinarios que incluyan avances tecnológicos y estudios flexibles que permitan colaborar con los diferentes sectores de la sociedad, que promueva una educación continua para toda la vida.

La calidad requiere también que la enseñanza de la educación superior esté caracterizada por su dimensión internacional: intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes, y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (UNESCO, 1998).

Este organismo considera que: “un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se debería establecer directrices claras sobre los docentes de educación superior, que deberían de ocuparse sobre todo hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de ciencia” (UNESCO, 1998).

La UNESCO se pronuncia por desarrollar la investigación en educación superior como factor indispensable para mejorar la calidad y obtener un desarrollo económico y social. Pretende elaborar un sistema de evaluación permanente y que el Estado invierta, constantemente en la renovación de la infraestructura institucional.

Es notoria la diferencia de las posturas entre los organismos crediticios y la UNESCO, organismo con más de 50 años de desarrollar trabajos relacionados con la educación y la problemática social, lo que le confiere una visión más amplia de la situación y necesidades de la educación a nivel internacional y por lo tanto la diferencia abismal entre los países desarrollados y el llamado tercer mundo, por lo que en sus documentos encontramos, fórmulas y buenos deseos que pretenden de algún modo compensar esa desigualdad de acceso y participación de la mayor parte de los actores sociales en los aspectos educativos y principalmente en la educación superior.

Al analizar las posturas de los organismos citados; por una parte encontramos una posición pragmática del BM y la OCDE, por otra una posición humanista de alcance social que promueve la UNESCO; mientras ésta marca como metas fundamentales la pertinencia, la calidad e internacionalización entendiéndolas como parte de un proceso cultural y social, los organismos

crediticios, reducen los términos de calidad, pertinencia y equidad a cuestiones de tipo económico e instrumental, tal parece que se le pudiera dar el mismo tratamiento a una empresa que a la educación.

Aun cuando las tres posturas pretenden superar las condiciones actuales de la crisis educativa, cada una tiene su propia visión: la UNESCO, promueve una política basada en el desarrollo humano sustentable, esta postura no sólo busca la excelencia y la calidad en el sentido utilitario sino que trasciende a la dimensión social y humana en la educación; para los organismos de crédito, la mayor parte de las soluciones tienen que ver con ajustes económicos y es en este punto donde consideramos radica la gran diferencia, ya que en esta postura se concibe en general a la educación, como un proceso separado de la sociedad y la cultura, no se toma en cuenta ésta como un factor que fortalece la identidad nacional, contribuye a la autodeterminación de nuestros países y deja de lado aspectos axiológicos, políticos y sociales de cada contexto.

Lo anterior lo pudimos percibir en gran parte de las ponencias presentadas en el Congreso de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) en el cual se abordó el tema de la globalización titulado: La educación desde la perspectiva de la globalización – mundialización, celebrado en la Ciudad de México en el mes de septiembre de 1999.

Llama la atención el gran número de ponencias presentadas en este Congreso en el que se hace referencia a la injerencia de organismos internacionales en diversos aspectos de índole educativa, principalmente, en América Latina, por parte del BM y la OCDE

Este evento se dividió en las siguientes temáticas:

- Globalización y políticas educativas (la política, lo político, las políticas) (lo local, lo regional, lo nacional, lo internacional, lo planetario).
- Globalización y educación, identidades y diversidades, el imaginario social.
- Sujetos y globalización ¿autores, actores, agentes, otros?

- La globalización de la sociedad y la sociedad de la comunicación y la información (saber, saber hacer y saber ser).

En la mayoría de los temas abordados, se generalizó, en mayor o menor grado la influencia que han ejercido sobre los gobiernos, organismos internacionales para la toma de decisiones referente a la políticas educativas en sus países.

Acciones sobre la formación docente que se han llevado a cabo en México, a partir de las políticas de los organismos internacionales.

Señalamos algunas de las acciones que en cuanto a formación docente se han desarrollado en nuestro país, a partir de las políticas que los organismos internacionales proponen para tal fin.

Uno de los pilares claves que para elevar la **calidad** en la educación superior se considera más importante es la formación de los docentes universitarios, así surge uno de los primeros programas instrumentado para estimular económicamente las actividades del personal académico, este fue el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

A partir de ese momento al otorgar cierta proporción del subsidio público a la educación superior se ha buscado impulsar la calidad a través de diferentes programas: el de estímulos a la carrera docente para aumentar los ingresos de los académicos de mayor productividad (PRIDE); el de financiamiento para la modernización de la infraestructura con el referente de una autoevaluación institucional: Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); la puesta en marcha de un procedimiento interinstitucional que evalúe programas educativos para lo cual se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), además se promovió el compromiso de otorgar becas a los estudiantes de cada programa de posgrado que cubriera los requisitos de un protocolo de excelencia.

Todos estos esfuerzos impulsaron la instauración de la evaluación como mecanismo sistemático de la conducción de las políticas educativas; al implantar tales programas, no se contó con índices que señalaran los avances en la calidad, aún no está claro el efecto de estos propósitos y

crITERIOS en los productos y resultados de la educación. Por lo tanto, ahora es altamente deseable que las instituciones de educación superior concentren su capacidad en asegurar los resultados últimos de la educación, lo anterior se traduce en el número y la calidad de los graduados, y el costo por estudiante y por graduado. Para este propósito, las instituciones deberán apoyarse en mecanismos para evaluar y mejorar la calidad de diversos componentes e insumos de la educación superior.

Un programa que pretende medir el logro de objetivos mediante indicadores claros, es el proyecto de apoyo al mejoramiento del perfil de los profesores de la educación superior que dio inicio a fines de 1996 denominado: Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de las Instituciones de Educación Superior, el cual se basa en la evaluación de la relación entre ciertos estándares deseables a escala nacional, y los planes y acciones de cada institución para alcanzarlos. El objetivo del PROMEP es alcanzar estándares internacionales en el perfil de formación del profesorado de cada programa educativo y conformar cuerpos académicos que asuman el control integral de la enseñanza, la investigación, la tutoría de alumnos y la atención colegiada de los asuntos académicos de cada dependencia universitaria. Este programa es la estrategia central de las políticas de la educación superior, y busca el que diferentes programas existentes como el de FOMES, el de becas de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el del Padrón de Excelencia de CONACYT, y el trabajo de los CIEES apoyen y sean concordantes con el PROMEP.

Las políticas y acciones citadas sobre la formación de los docentes en educación superior, no reflejan en general la problemática que enfrenta la educación superior ante las necesidades de las instituciones, de los académicos, de los alumnos y de la realidad del país, ya que éstas han desatado en los profesores e investigadores un afán por la competencia desmedida, como si ésta fuese el fin último de la educación. Lo que cuestionamos no es la competencia en sí como un fenómeno normal y de gran importancia para la economía, sino el hecho de utilizarla como una consigna ideológica, que fomenta el modelo neoliberal.

El darle un valor meramente utilitario y económico a los aspectos de formación, es alguna de las características que sobresalen de las políticas y acciones puestas en marcha en nuestros países, respondiendo éstas claramente a objetivos y metas ideológicas en beneficio de los intereses externos.

A partir de los ejemplos citados podemos apreciar cómo se han configurado las políticas educativas y de formación docente y al mismo tiempo cómo se han construido éstas sobre la base de las propuestas de los organismos multilaterales de crédito y que es precisamente a través del financiamiento como logran llevar a la práctica sus políticas y estrategias en nuestros países, en muchas ocasiones anteponiendo la realidad y las necesidades de cada país, esto debido en gran medida a la dependencia financiera de nuestros países y a nuestra cada vez mayor deuda externa, lo cual nos lleva a aceptar implícitamente las recomendaciones y asesorías que ofrecen los organismos, con la promesa de poder incursionar en un futuro al mercado internacional que ellos mismos controlan.

No podemos esperar a que otras naciones y organismos nos den la base y las soluciones a los distintos problemas y necesidades en el terreno de la educación superior. Ante este contexto necesitamos precisar sobre qué bases debería de orientarse la formación de los docentes y cómo las instituciones tienen que adoptar una nueva función, es urgente la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para convivir y desarrollarse en un contexto cambiante, tanto en lo social, como en lo económico, político y tecnológico, es necesario formar para la independencia, esto es, que el sujeto no dependa de los saberes aprendidos en las instituciones, sino por el contrario, infundir en las nuevas generaciones la capacidad de aprender nuevos contenidos sin tener la necesidad de regresar por ellos a las aulas, así como la habilidad de enfrentar retos y resolver problemas y situaciones que se le presenten, además de una actitud crítica ante las situaciones políticas, económicas y sociales.

La educación y en particular la formación de los docentes, debe ser replanteada desde una perspectiva latinoamericana, para esto, hay que tomar una actitud más crítica, activa y comprometida con la democracia ante la situación que se presenta en nuestros países.

Las grandes transformaciones que están ocurriendo a escala mundial presentan escenarios de profundos cambios en todos los ámbitos de la vida, lo cual repercute en la educación especialmente en la educación superior. Lo anterior implica una reforma del sistema educativo y de sus instituciones.

En este panorama se requiere otra concepción de lo que es la formación de los universitarios, que al egresar deben enfrentar los retos de un mundo cambiante; esta reconceptualización debe ser

asumida por las instancias que determinan la política educativa nacional para ir transformando la institución educativa dentro de un proyecto democrático de vida académica.

Aun cuando los cambios deben afectar todos los ámbitos institucionales, son los académicos los encargados de lograr esos cambios y son ellos los que deben estar formados para esa situación.

Para lograr la transformación de la educación, que debe responder a un contexto de cambio, se propone como acción prioritaria el cambio en la cultura académica, para lo cual se requiere la formación del profesorado.

En el ámbito internacional nos estamos enfrentando a una crisis de la familia, la sociedad y la educación; la universidad está perdiendo legitimidad frente a la cantidad de nueva información que se maneja en los medios electrónicos de comunicación, ante las nuevas realidades, sin embargo, la universidad sigue siendo un espacio insustituible, a pesar de la gran cantidad de problemas, ya que no es únicamente el contenido de los conocimientos lo que forma, sino el espacio vital que lo conforma. Por ello es esencial atender a ese espacio vital. La universidad debe transformarse, por una parte con la acción de los profesores, por otra con una mayor interacción entre los estudiantes, lo anterior será un factor que propicie una mayor conciencia colectiva. Si en ese espacio, además de aprender a convivir, se incorpora la cultura académica, se aprende a discutir, analizar los problemas, a predecir y producir resultados y a evaluar para cambiar; si se goza el placer de aprender y se fortalece la voluntad de conocer, no parece que la universidad pueda ser sustituida, al menos a corto plazo.

La universidad tendrá que cambiar de una visión de corto plazo y particular, por una visión de largo plazo y universal. La construcción de esta visión, que es una mirada de totalidad, de búsqueda de regularidades aprovechables y de fundamentos sometidos a discusión, no puede hacerse al margen de las experiencias del mundo de vida de generaciones presentes y futuras. La universidad no puede separarse arbitraria e ilusoriamente de su entorno, ésta tiene que reconocer los problemas y las posibilidades del contexto vital de los estudiantes, y además asumir la problemática para transformarla, estudiarla para comprenderla. Ser un espacio de reflexión individual y colectiva sobre un posible futuro, pero también sobre problemas reconocidos como reales.

La universidad es una institución orientada hacia el futuro, por lo que debe tomar en cuenta que los ciudadanos que forma no son sólo habitantes de un tiempo y de un espacio, son forjadores de una nueva sociedad. Los cambios que debe enfrentar implican nuevas opciones y distintas perspectivas en sus propias prácticas, tanto los profesores como los estudiantes son actores fundamentales en la transformación social de la educación, por lo tanto, es indispensable tomar en cuenta el conjunto de problemas señalados cuando se trata de pensar en la formación del profesorado.

La formación del profesorado implica entre otras cosas, analizar y elaborar fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos y conceptuales que le permitan comprender la realidad social, económica, política y educativa del país y contar con elementos para transformarla.

Justamente son las universidades, los lugares idóneos en donde se lleva a cabo una nueva forma de concebir y dar valor social al conocimiento. Sin embargo, realizar una redefinición del conocimiento de tal magnitud, será posible solamente si se cuenta con un personal académico abierto a nuevas perspectivas, en constante preparación y reflexión de su quehacer cotidiano.

La formación del profesorado ha de ser vista por el sujeto como la oportunidad para formarse a partir del descubrimiento de sí mismo, de su realidad, de sus necesidades, y de las necesidades del país, lo cual lo conduce a integrar los aspectos situacionales que lo enmarcan, es decir, lo político, económico, educativo, cultural, social y cotidiano. De tal manera, consideramos que la formación debe concebirse como el factor más importante, nuevo y trascendente, que se interrelaciona con el cúmulo de conocimientos previos, generando otros nuevos y transformando los ya adquiridos, todo gracias a un proceso constante que debe plasmarse en un plan de vida, ya en 1883 el cubano José Martí, exponía:

Al mundo nuevo corresponde la Universidad Nueva; a nuevas ciencias que todo lo invaden y reforman
[.] Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente [.] es ponerlo al nivel de su tiempo, es prepararlo para la vida
(MARTÍ, 1935: 34)

5.2 Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de los profesores/as

La transición hacia una ‘nueva alternativa’ en educación

México vive hoy uno de los cambios políticos más esperados por distintas generaciones, por lo menos desde la década de los sesentas, un cambio no previsto que afecta a las distintas estructuras de la sociedad. Es evidente que estamos ante una etapa de la vida política, económica y social cuyas consecuencias apenas comenzamos a advertir.

La caída del Partido Revolucionario Institucional (PRI) del gobierno federal y la pérdida de la mayoría absoluta en el Congreso de la Unión en las elecciones pasadas (02 de Julio del 2000), es un acontecimiento que constituye una nueva etapa que da lugar a la alternancia del poder político mexicano, ahora le toca ejercerlo al Partido Acción Nacional (PAN).

En contraste con otras alternancias en el poder que han sucedido en nuestro país, ésta ha sido por la vía pacífica y en un aparente ambiente de estabilidad política, haciendo posible la llegada de un partido contrario al que detentaba el poder. Sin embargo, esta “transición democrática” es altamente cuestionada, ya que lo que realmente se ha dado es un cambio de partido en el poder y no un cambio estructural. En cualquier transición, tendrá que ser evidente el abandono total de aquellos poderes que tienen que ver con el control del proceso político, actualmente este abandono de poderes no se ha dado en el país por lo que se han generado vacíos de poder cuyas consecuencias hasta ahora han sido adversas para el actual régimen. Aún está por verse si el sistema democrático eleva las condiciones de vida de los mexicanos.

Para algunos críticos, lo que sucede en esta transición, es un simple cambio en la forma de hacer las cosas, más que en el contenido de las mismas, aseguran que por todos los medios viables a lo largo de la campaña electoral del actual presidente Fox, se satanizó al PRI y se vendió a la población la idea de la necesidad y posibilidad de la alternancia en el poder político, para crearles escenarios en donde se multiplicaran oportunidades de movilidad social, educación y empleo.

El cambio de partido político que aparentemente establece un nuevo régimen pretende representar una ruptura del viejo sistema político mexicano, sin embargo, continúa con los

procesos de desarrollo conforme al modelo neoliberal impuesto por los intereses del capital trasnacional. Ante esta situación nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Qué podemos esperar de este cambio de gobierno en el ámbito educativo?

¿Hacia dónde se orientan las políticas educativas del actual gobierno?

¿Se continuará con la propuesta del sexenio anterior?

En las últimas décadas del siglo XX, el mundo ha vivido bajo el dominio de la política y la ideología neoliberal. Los estragos que esta política y esa ideología han causado entre los pobres y las clases medias han sido reconocidos aún hasta por los beneficiarios de ésta. Pero aun cuando se reconozcan estos perjuicios y se prevean otros mayores, han ideado la forma para seguir aplicando la misma política neoliberal al mismo tiempo que reniegan de su nombre o le cambian de nombre, o dicen que van a aplicar una política distinta y "humanitaria", o un "neoliberalismo social" o una "tercera vía" En cualquier caso sostienen, sin la menor base científica, que los efectos adversos del neoliberalismo son provisionales y corresponden a medidas calculadas, que a la larga resolverán los problemas de las mayorías empobrecidas (González Casanova, 2000).

Lo anterior lo podemos corroborar, aun cuando el actual presidente de la República Vicente Fox Quesada ha afirmado que "el neoliberalismo representa una esperanza inútil [que no permite que] el desarrollo llegue abajo, a la población", ha afirmado "que (el neoliberalismo) es como una gota que tarda demasiado en caer y, a veces ni eso sucede" (La Jornada, 02/03/2000: 9).

A pesar de estas afirmaciones contra las medidas neoliberales las políticas económicas, sociales y educativas que se han dado a conocer, dan una clara muestra de continuidad del modelo neoliberal que se ha vivido en México durante las últimas dos décadas.

En el aspecto educativo los ciudadanos, organizaciones sociales, instituciones y gobierno, han expresado preocupación e interés sobre el tema.

En este sentido el Plan Nacional de Desarrollo (PND), documento elaborado por mandato constitucional de acuerdo a lo estipulado en el Art. 26, es el instrumento rector de las acciones del Ejecutivo Federal que guía la comunicación entre el Presidente de la República y los demás

poderes e instancias de gobierno durante el periodo determinado de su gestión. En este sentido es la concreción del proyecto de país, que presenta en líneas generales los objetivos, estrategias y acciones que se realizarán en las tres áreas siguientes: desarrollo social y humano, crecimiento con calidad, orden y respeto para alcanzar el modelo propuesto

Respecto al sector educativo, el presidente Vicente Fox en el PND 2001-2006 manifiesta que la educación es preponderante para impulsar el desarrollo nacional, y reafirma la responsabilidad del gobierno federal para apoyar el fortalecimiento de ésta, al expresar lo siguiente:

El gobierno de la República considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de los recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transforme el sistema educativo (p 48).

Sin embargo, el ofrecimiento de un significativo aumento del presupuesto para el rubro de la educación, ha sido mínimo en proporción del Producto Interno Bruto (PIB), el gasto educativo permanece casi invariable respecto al último ejercicio de la administración anterior, al pasar de 3.97 a 4.01% que representa un aumento de apenas tres centésimas, incremento sustancialmente superior al prometido en la campaña electoral de la presente administración. Es importante considerar que pese al incremento en los recursos destinados a la educación éstos aún resultan insuficientes, para atender adecuadamente las necesidades elementales tales como: salarios y actualización de profesores/as, demanda para tener acceso a la educación, investigación, infraestructura, entre otros.

Como se mencionó anteriormente el PND establece lineamientos generales para todos los sectores y corresponde a cada uno de ellos desarrollar programas con objetivos, estrategias y políticas específicas. La Secretaría de Educación Pública fue la encargada de elaborar el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que contempló las propuestas de los diversos actores sociales tales como profesores, especialistas, estudiantes, autoridades educativas, investigadores y organizaciones expresadas durante la consulta ciudadana. El PNE 2001 - 2006 es el documento de carácter federal que contiene los lineamientos generales para el desarrollo de la educación del actual gobierno, y enuncia de manera panorámica las líneas de acción que darán impulso a la educación en general y a la educación superior en particular.

La formación del profesorado en educación media superior y superior a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Específicamente en el nivel que a nosotros nos interesa el PNE 2001-2006, conceptualiza a la educación superior como “la impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país” (PNE: 198), en este sentido se visualiza a la educación superior como una manera estratégica que ayudará al desarrollo de aspectos y fenómenos fundamentales para el país, como son: enriquecer la cultura y aumentar la competitividad y el empleo requeridos en el marco de una economía basada en el conocimiento. Sin embargo, ésto se ha quedado en el discurso que se refiere a competir a nivel internacional con el conocimiento, porque en la realidad no se otorga apoyo a las áreas que son eje vertebral para la generación de éste, por ejemplo, en investigación se ha reducido el presupuesto al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) institución importante en el desarrollo de investigaciones, también al apoyar la educación técnica, ésto refleja el interés por formar mano de obra calificada, pero no ciudadanos preparados para generar, transformar y competir con el conocimiento. Un indicador de esta disyuntiva entre las políticas plasmadas en documentos oficiales y las acciones implementadas la podemos corroborar en la siguiente nota.

CONACyT dio a conocer una reducción de hasta el 70 por ciento en las becas otorgadas a los estudiantes de posgrado en México. Esta medida pone en riesgo la supervivencia misma de las instituciones especializadas en la enseñanza de posgrado y la investigación científica, así como la viabilidad de las divisiones de estudios de posgrado en las universidades públicas. En un país urgido de ampliar su escasa capacidad científica y tecnológica y de incrementar su bajísimo número de científicos, esta decisión del gobierno federal resulta francamente irracional y atenta contra el sistema de educación superior en su conjunto (OLVERA, La jornada 07/10/2001: 32).

Al revisar el PNE-2001-2002 es posible identificar que éste se ajusta a los lineamientos dictados por los organismos internacionales, principalmente por el BM y la OCDE¹⁶, por esta razón consideramos importante analizar los siguientes aspectos: equidad, pertinencia y calidad de la

¹⁶ Cfr apartado 5.1, p. 183

educación superior, en cada uno de éstos se presentarán las políticas gubernamentales plasmadas en el PNE, contrastándolas con la realidad y se esbozan aspectos que podrían impulsar una formación integral del docente al considerar conocimientos específicos de su área de especialidad y aquéllos que le permiten vivenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma consciente y reflexiva, lo cual se verá reflejado en el fortalecimiento de la educación superior.

Equidad

La equidad pretende lograr que los sujetos tengan las mismas posibilidades de acceso a las instituciones de educación superior y así mismo, puedan concluir sus estudios independientemente de su condición económica, social y geográfica, de igual forma, busca reducir las marcadas diferencias entre los sectores más favorecidos y las poblaciones marginadas.

En este sentido, es evidente que el gobierno no ha logrado atender adecuadamente las demandas de la población referentes a la educación superior, tanto en cobertura como en igualdad de oportunidades, ya que las poblaciones menos favorecidas como son las familias con ingresos muy bajos en sectores tanto urbanos como rurales representan solo el 14% de la población que asiste a las IES, y en el caso de los estudiantes indígenas ni siquiera se cuenta con datos numéricos, lo que refleja el abandono de este sector de la sociedad. La información enunciada anteriormente es parte del diagnóstico del Sistema de Educación Superior presentado en el PNE 2001-2006 (p 186). Además de la cobertura en la matrícula, es necesario que la currícula de las IES, aporten elementos que atiendan las necesidades de los distintos sectores que se incorporan a ellas, con la finalidad de minimizar las diferencias existentes entre las clases menos favorecidas y aquéllas que han tenido acceso a recursos y medios que les han brindado ventajas sociales, culturales, educativas y actitudinales, propias de las clases privilegiadas.

La propuesta del gobierno federal que para disminuir los problemas de la inequidad se reflejan en el primer objetivo estratégico de educación superior que tiene como finalidad “la ampliación de la matrícula con equidad, alentando una mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres dentro de cada uno de ellos y de las diferentes culturas y lenguas” (PNE 2001-2006: 199).

Para lograr lo anterior el gobierno federal pretende llevar a cabo diferentes líneas de acción; entre éstas podemos mencionar algunas, como son: los programas académicos de atención diferencial para fomentar la permanencia de los alumnos/as en las IES para que concluyan oportunamente sus estudios, también el interés se ha centrado en la apertura de servicios e instituciones de educación superior encaminadas a desarrollar la ciencia y la tecnología en las regiones que reportan los niveles más bajos de cobertura, este tipo de acciones serán financiadas por los gobiernos estatales y por el gobierno federal. Otros programas que pretenden disminuir la inequidad en la educación superior son: el Programa Nacional de Becas (PRONABES) y el Fondo Nacional de Becas (FONABES), hasta el momento de los programas y líneas de acción presentadas en el PNE, el programa que mayor impulso y difusión ha tenido es el PRONABES el cual tiene como meta otorgar hasta 300 000 becas en el 2006¹⁷, cabe mencionar que el número total de becas que el gobierno federal pretende dar es insuficiente, si consideramos que la matrícula inscrita en educación superior en el ciclo escolar 2000-2001 asciende a 2, 197, 702 estudiantes de los cuales 14% pertenecen a familias en condiciones de pauperización, además es importante señalar que esta cifra aumentaría por la participación de la población indígena en las IES; tomando en cuenta lo anterior, el número de becas que tendrían que ser destinadas para que en este año se beneficie a la población más necesitada son 307, 608 28 becas que rebasan ligeramente el total de las que el gobierno pretende destinar durante todo el sexenio. Lo anterior refleja que aun existiendo programas de apoyo para las clases marginadas, éstos no lograrían cubrir la demanda creciente de los sectores empobrecidos que requerirán incorporarse a la educación superior.

El PRONABES tiene como propósito apoyar a estudiantes de bajos recursos económicos de zonas indígenas, rurales y suburbanas que registran índices elevados de marginación, ofreciendo para éstos la realización de estudios de bachillerato tecnológico y en universidades públicas que cuentan con la modalidad de técnico superior universitario o profesional asociado, o de estudios de licenciatura, los recursos de este programa son financiados por el gobierno federal. La otra modalidad es el FONABES, impulsado por la iniciativa privada a través de un fideicomiso que será manejado por empresarios y que incluye fondos del gobierno federal. La naturaleza de este programa no es otorgar becas sino financiamiento a estudiantes de nivel superior en escuelas públicas o privadas, dicho programa busca apoyar a estudiantes que no estén en condiciones

¹⁷ Cfr. PNE 2001-2006, p.203

económicas precarias, sino que pretende apoyar a los estudiantes para su manutención y colegiatura, en este programa se ha advertido que se priorizará e impulsará la cobertura a las “carreras que más requiere el país”.

De lo anterior podemos señalar que ambos programas tienen una misma finalidad, en este caso ampliar la cobertura de los niveles de educación media superior y superior, pero con orientaciones distintas; FONABES pretende que los apoyos económicos que se otorguen a los estudiantes sean revolventes y el cobro de los mismos sea en efectivo o en especie. Es de imaginar que la inversión que realizan los empresarios, no debe ponerse en peligro, por eso se subvenciona a jóvenes que no se encuentran en condiciones económicas precarias que los pongan en peligro de deserción escolar. Respecto al hecho de que los recursos públicos se destinen tanto a escuelas públicas como privadas, podemos advertir que no se pueden otorgar apoyos iguales en condiciones diferentes, ya que los recursos públicos deben ser retribuidos a la comunidad que más los necesita como son, las clases populares y las clases medias.

Según la postura neoliberal la descentralización de la educación pública y la generación de competencia entre escuelas de gobierno y privadas es benéfico para optimizar la enseñanza, esta medida se ha adoptado en muchos países ante el reto de garantizar una educación pública de calidad. En México, consideramos que este modelo de becas lo que hace es iniciar un sistema que en otros países se llama *voucher* o “bono para la educación”.

Expertos en educación familiarizados con este sistema han dictaminado que el *voucher* para la educación ha arrojado resultados negativos, desde el punto de vista pedagógico, en los lugares en los que se ha implementado de manera experimental. En varias ciudades de EEUU, Gran Bretaña y Chile, sostienen que “... el sistema ha servido sólo para favorecer a familias con recursos que ya tenían posibilidades para enviar a sus hijos a escuelas privadas, además de reducir los recursos para escuelas públicas” (Fonseca, 2000) Al mismo tiempo, el *voucher* no implica ninguna nueva opción para familias de escasos recursos.

Además de los inconvenientes antes señalados, este sistema liberaría al Estado de brindar apoyos financieros a la educación pública, y reduciría el margen de control que las autoridades educativas tienen sobre programas de estudio, pues se estaría permitiendo que cada escuela

adoptara las medidas que juzgue convenientes para aumentar su número de alumnos y sus recursos monetarios. Con lo cual se estaría adoptando dentro del ámbito educativo modelos de mercado que están enfocados únicamente hacia la ganancia, dejando de lado la relevancia de la educación para la transformación de los individuos y de la sociedad. Además el financiamiento estatal con base en la demanda “no ha beneficiado por igual a todos los miembros de la sociedad, y no ha existido ventaja alguna especialmente para los indígenas, minorías étnicas, niñas, y los pobres en general” (Patrinos, 2000).

En la mayoría de los lugares donde se ha experimentado con este sistema “benéfico” se han generado caos administrativos debido a complejas regulaciones que deben implementarse para evitar manejos corruptos, y han sido severamente criticados por los estudiosos de la educación. Para que un programa de este tipo logre tener éxito se requiere que se involucren por igual los padres de familia, las autoridades educativas, maestros y la iniciativa privada. También depende de que haya una absoluta transparencia en la designación y utilización de fondos.

Ante la complejidad que representa hacer frente a la problemática de la educación superior referente a la equidad, resulta limitado impulsar únicamente programas destinados a brindar apoyos económicos para incrementar numéricamente la matrícula, con lo cual se estarían atendiendo aspectos de carácter formal y político, si lo que se pretende realmente es elevar la calidad de la educación superior se deben considerar las expectativas y necesidades de las personas y de la sociedad ante las exigencias de la realidad globalizada.

Para ello, es necesario elaborar un plan que contemple de manera integral y a largo plazo a los sujetos y a las variables que constituyen el sistema de educación superior, de esta manera se debe revisar y analizar los currícula de las IES para que se integren elementos que permitan a los estudiantes en condiciones económica y socialmente desfavorables disminuir las diferencias que puedan existir en contraste con otros sectores privilegiados, tanto para incorporarse a la vida académica como al campo laboral en condiciones semejantes.

Consideramos que es urgente la participación activa de las IES para disminuir la deserción y la baja eficiencia terminal, al involucrarse con la población estudiantil y realizar investigaciones en

torno a la deserción de los alumnos/as le permitirá conocer las razones del abandono, y mediante éstas proponer programas y acciones encaminadas a dar solución a estos problemas.

Para abordar el problema de la inequidad, proponemos que la educación superior sea planeada considerando las condiciones reales del país y no únicamente se acaten políticas de carácter internacional que no contemplan las necesidades nacionales, para lograr lo anterior se requiere de la participación del gobierno federal, estatal y municipal, así como de cada una de las instituciones del sistema de educación superior y de los integrantes del mismo, como son: directivos, administrativos, orientadores, estudiantes y especialmente los profesores/as que son los responsables directos de formar a los ciudadanos, por esta razón la formación de los profesores/as debe ir enfocada hacia la generación de observadores del proceso que se vive en el aula para detectar aquellas situaciones que puedan traer como consecuencia la deserción, también se tendrá que despertar en los profesores/as el interés por sus estudiantes para que éstos sean conscientes de la importancia que representan para los alumnos/as, de lo anterior se podrá derivar la confianza de los mismos para expresar la necesidad de asesorías, ya que si se encuentran en un proceso de egreso de la licenciatura, el profesor/a podrá estimular al estudiante para que concluya sus estudios de nivel superior, favoreciendo la reducción de la baja eficiencia terminal; también es importante que la sociedad en su conjunto comprenda la relevancia de ser un país educado y de esta manera se involucre y se comprometa en la demanda de una educación superior equitativa y con calidad.

Pertinencia

Contar con un sistema de educación superior equitativo es una condición necesaria pero no suficiente, además de lograr lo anterior es preciso que la formación proporcionada en las IES sea pertinente y de calidad. La pertinencia en el sistema de educación superior se encuentra vinculada directamente con los diversos actores y elementos que intervienen en el nivel de educación superior, por la razón anterior es entendible que la pertinencia contemple los vínculos y relaciones que se presentan cuando interactúan los diversos elementos como son el económico, político, cultural, social, institucional, laboral, e individual.

La pertinencia social de la educación superior es un aspecto de especial relevancia que se ocupa de la existencia de una adecuada distribución de la matrícula en las carreras que impulsan el desarrollo social, cultural y económico del país, al mismo tiempo se ocupa de que los contenidos curriculares correspondientes a cada una de las carreras que se imparten en las IES cuenten con planes de estudio que articulen de manera adecuada la formación profesional y el mundo del trabajo. Es primordial considerar que la educación superior responde a las necesidades de la nación de manera multidimensional, razón por la cual las IES no deben atender solamente a intereses monetarios, debido a que éstos no son el fin único, ni de mayor importancia en la formación de profesionales de nivel superior.

Es fundamental identificar el énfasis que se da a los diversos tipos de educación superior, con la finalidad de conocer las prioridades del gobierno en este nivel educativo. Considerando el PNE se pretende que para el año 2006 la matrícula de técnico superior universitario o profesional asociado aumente de 53,633 estudiantes en el 2000 a 150 mil en 2006 esto implica un incremento de 280% para el fin del sexenio. Así mismo se pretende que el posgrado incremente 163% pasando de 128,974 estudiantes en el 2002 a 210 mil en el 2006. Los datos anteriores reflejan la clara tendencia en la formación de cuadros de mano de obra calificada que se incorpore en un menor tiempo al campo laboral, olvidando que la educación debe proporcionar una formación integral que permita al sujeto mejorar diversos aspectos de su vida a la vez que contribuya al progreso de la nación.

Considerando lo anterior es preocupante que el presente gobierno proporcione el mayor apoyo a instituciones educativas de carácter tecnológico, las cuales tendrán perfiles diferenciados, acordes a las necesidades del sector productivo de la zona en la que se asienten. La principal preocupación en torno a impulsar en mayor medida este tipo de instituciones educativas surge al encontrar a la productividad y a los fines económicos como los elementos que definen la planeación de dichas instituciones, cabe aclarar que no nos encontramos negados a la vinculación de las IES con el campo laboral, sin embargo nuestra oposición emerge al ver limitada la injerencia de la educación superior como un elemento de transformación que en una gran medida rebasa los aspectos económicos y da lugar al cambio social encaminado a impulsar una convivencia democrática y pacífica.

Por las razones anteriores consideramos que dar prioridad únicamente a las instituciones y carreras de corte tecnológico y empresarial enfocadas al área de servicios, es un grave error que resultará en una crisis de formación en los campos científico y humanístico, ya que se ha olvidado la preservación y la defensa del conocimiento científico y humanístico diversos investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México han señalado que si no se fomentan las ciencias nos condenaremos a ser un país maquilador o más bien tendríamos que seguir armando productos provenientes de países desarrollados, los cuales sí cuentan con sistemas de educación superior que impulsa la investigación. Aunado a lo anterior, si no se impulsan las humanidades se corre el peligro de que se debilite nuestra gran tradición cultural, de que se pierda parte de lo que somos, nuestra historia, nuestra filosofía, áreas que permitan la crítica y la reflexión profunda.

Dentro del PNE se contempla poner en marcha el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación; este órgano será quien diseñe y aplique los instrumentos de evaluación a las distintas escuelas. Debido a que la pertinencia es un aspecto fundamental dentro del Plan Nacional de Educación por lo cual se busca consolidar e impulsar un Sistema Nacional de Evaluación, que permita obtener resultados que reflejen el desempeño de las IES y de los sujetos que se están formando. Es posible que una evaluación estratégica permita valorar el desempeño de las políticas institucionales, de tal forma que replantee los objetivos sobre los que funcionan las IES, por lo anterior es preciso que toda evaluación contemple y valore a los distintos sujetos que participen de la educación superior, de tal forma que la rendición de cuentas sea clara, objetiva, veraz y pertinente.

Si entendemos que la pertinencia no se limita únicamente a vincular la formación de los profesionales de la educación superior con el campo empresarial y laboral, sino que además es preciso que atienda aspectos sociales que rebasen en gran medida lo económico y contemplen aspectos sociales e individuales que propicien el fortalecimiento de la nación y de todos los que la conformamos la educación superior será un verdadera impulsora del desarrollo integral de país.

Impulsar un sistema de educación superior pertinente, vinculado y comprometido con los diversos aspectos de la realidad social y nacional demanda de la integración armónica de aspectos diversos dentro de los cuales el profesor desempeña un papel central, y relevante en la medida en

la que es capaz de compartir conocimientos, actitudes y habilidades actuales y socialmente pertinentes, que se reflejen en las diversos ámbitos de acción de los estudiantes y no únicamente en el ámbito económico. Lograr un sistema de educación superior pertinente demanda que la calidad educativa se incremente paulatinamente en todos los espacios y sujetos que en ella participan, por esta razón el siguiente apartado se centrará en el análisis de la calidad educación.

Calidad

Actualmente a nivel nacional e internacional hablar de la calidad se ha hecho un tema recurrente para indicar que un área (educación, funcionamiento de empresas e instituciones públicas y privadas, etc) requiere optimizar y aportar servicios que beneficien tanto a los sujetos receptores de éstos, como a la institución que los produce, provocando satisfacción en ambos. Sin embargo, el término de calidad es polisémico, por eso es necesario tener bien definido el concepto al que se hace referencia; por calidad en la educación entendemos, aquella educación que es pertinente, relevante, equitativa, eficaz y eficiente; pertinente, porque la currícula es congruente con las necesidades de la realidad social, cultural, regional, estatal, nacional e internacional; equitativa, porque brinda las mismas oportunidades de acceso a la educación a toda población y porque durante la estancia de los estudiantes en las instituciones educativas en sus planes y programas así como en la vida académica, pretende disminuir las diferencias que existen entre las personas cuyo origen socio-económico y cultural es distinto (y en ocasiones antagónico); eficaz porque consigue los objetivos propuestos y se obtienen los resultados esperados y eficiente, porque con los pocos recursos económicos con los que cuenta logra hacer un uso racional de éstos y consigue los objetivos que se propone.

Lograr la calidad en la educación no es tarea fácil si se entiende como se enunció anteriormente, ya que se requiere de la participación y disposición tanto de los distintos niveles de gobierno como de la sociedad en su conjunto, así como también de la opinión y propuestas de los especialistas en el área educativa es de gran relevancia para tomar decisiones. Más específicamente en el nivel que nos concierne, las IES con todos sus recursos: humanos, económicos, infraestructura, etc , tendrán que trabajar para conseguir una educación de calidad tan requerida y exigida por la sociedad. Actualmente las IES públicas han sido severamente criticadas por considerar que no están egresando de sus aulas gente con las habilidades,

conocimientos y capacidades que requieren los empleadores, esto se refiere a la pertinencia, también la demanda social para que los jóvenes accedan a la educación superior ha ido en aumento, generando descontento entre la población por ser un examen único el que define el proyecto de vida de las personas, valdría la pena cuestionarse la igualdad de oportunidades que ofrece dicho examen a las diferentes esferas (privilegiadas, desfavorecidas, indígenas, rurales, etc.) que conforman nuestra sociedad, que han asistido a escuelas de diferente tipo (pública y privada) lo anterior es un problema de equidad de la educación superior. La eficacia y la eficiencia están muy relacionados con la relevancia, en cuanto a los problemas detectados, sin embargo, es posible enunciar un factor que es importante para poder tener los recursos suficientes para que las IES puedan funcionar, es decir, el presupuesto que se les otorga a éstas “ representa 0.6 por ciento del PIB, la contracción en el gasto en educación superior es lamentable, mientras que en el sexenio de Miguel de la Madrid se destinaban 29 pesos por cada 100 pesos que se gastaban en el sector educativo, con Ernesto Zedillo esta proporción disminuyó a 11 pesos” (La Jornada, 03/09/2001: 10) Sin embargo, y a pesar de estos problemas es necesario resaltar que las IES públicas sí han logrado los objetivos que denotan la formación de alto nivel que tienen sus estudiantes que son reconocidos internacionalmente, por ejemplo en España estudiantes de Ingeniería de la UNAM obtienen becas para trabajar en el área de telecomunicaciones, los cuales pasaron por un proceso riguroso de selección entre estudiantes de las IES privadas de México y de otros países latinoamericanos.

Con lo anterior, no se pretende cerrar los ojos a las deficiencias y problemas del sistema de educación superior pero tampoco sería acertado decir que dicho sistema no funciona o no cumple con las misiones que le han sido otorgadas, ya que, los empleadores deben comprender que las IES aportan elementos fundamentales para desempeñarse como profesionistas, así como también desarrolla o debe desarrollar habilidades que le permitan al sujeto resolver problemas complejos, la tarea de las empresas o instituciones es complementar dicha formación con la capacitación, para que los egresados se desempeñen más productivamente.

La postura oficial con respecto a la calidad en la educación superior, no difiere en gran medida con el concepto enunciado anteriormente, -la educación de calidad es pertinente, relevante, equitativa, eficaz y eficiente- como se puede leer en el PNE, ya que uno de los tres objetivos estratégicos correspondientes al nivel superior pretende una “educación superior de buena

calidad” (PNE 2001-2006: 203), es decir, una educación que forme gente “capaz de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. Ello implica, la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación académica constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de generación, aplicación y transmisión del conocimiento, y de vinculación de las instituciones de educación superior” (PNE 2001-2006: 203). Sin embargo, las diferencias radican en la forma como el gobierno pretende llegar a esto.

La importancia que le otorga al profesorado como figura central para elevar la calidad de la educación resulta plausible, ya que reconocen la función insustituible de éstos, pero, desafortunadamente la atención para la mejora del perfil académico se ha centrado únicamente en fortalecer al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y al Programa de Superación Personal (SUPERA-ANUIES) El PROMEP apoya a profesores de tiempo completo para que obtengan un posgrado que les proporcione la habilitación necesaria para la generación y aplicación del conocimiento; de igual manera SUPERA-ANUIES pretende que los docentes realicen estudios de posgrado y se actualicen en la(s) asignatura(s) que imparten, este programa esta dirigido al personal académico que labora en las IES afiliadas a la ANUIES, a las instituciones agropecuarias, a las instituciones públicas afines, a instituciones particulares y al Sistema Nacional de Educación Tecnológica

Los esfuerzos centrados en estos dos programas permiten darnos cuenta que la formación docente se visualiza como el cúmulo de conocimientos de un área de especialidad cuyos elementos son suficientes para interaccionar con el grupo, lo anterior refleja una perspectiva academicista, educación unidireccional, en la cual el profesor detenta el poder porque es quien tiene el dominio del tema, los estudiantes son vistos como sujetos pasivos que sólo reciben la información transmitida por el profesor/a, este tipo de educación cerrada y rígida, no permite la transformación individual y social, ya que lo que fomenta es la repetición de patrones de conducta o la aplicación de recetas para dar solución a un problema. Esto resulta paradójico con la intención del gobierno de crear currícula flexibles. La calidad no se adquiere únicamente a través de instrumentos, ésta implica además una formación científica y humanista que propicie en los estudiantes el análisis, la reflexión, la creatividad y que se les forme para que lleguen a ser

constructores y reconstrutores del conocimiento. Para lograr lo anterior se requiere que los propios docentes sean formados desde una perspectiva que considere a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje como seres capaces e iguales, que valore la riqueza de interaccionar con el otro, de dialogar, de expresarse, de aprender y enseñar al mismo tiempo. Se requiere docentes conscientes de su labor, que sean investigadores en y de su propia práctica, que se cuestionen constantemente, que observen, que reflexionen sobre su entorno inmediato y mediato, que generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieran. La formación debe ir encaminada a formar a seres autónomos, ha desarrollar en los profesores/as la capacidad de detectar los momentos en los cuáles requieren formación y buscar ellos mismos satisfacer sus necesidades. En todo este proceso es importante fomentar el aprendizaje grupal, que propicia la convivencia, el sentido de pertenencia a un grupo, pero sobre todo permite escuchar las necesidades y propuestas de los sujetos que están viviendo el proceso. Esta perspectiva de la educación aporta elementos para poder adaptarse o enfrentar las situaciones que se presentan cotidianamente dentro y fuera de las IES, permite que las personas observen, detecten, reflexiones, critiquen, imaginen y propongan acciones alternativas a la realidad actual.

Para lograr lo anterior, se requiere de programas que se deriven de los intereses políticos de los gobiernos pero en equilibrio con las propuestas que planteen los profesores/as y alumnos/as, es decir se requieren programas reales, integrales, viables y honestos que conduzcan a la educación del país hacia la superación, con la capacidad y fuerza para continuar siendo reconocidos y competir a nivel internacional.

Lo que podemos advertir por las acciones y propuestas presentadas por el actual gobierno, existe una continuidad del modelo neoliberal de la educación en México, ya que su propuesta de revolución educativa está cargada de argumentos y soluciones íntimamente relacionadas con el neoliberalismo desde esta perspectiva, las reformas educativas tratan “en definitiva, de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el merito y capacidad de los consumidores” (Gentili, 1997: 60). El argumento que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación, el neoliberalismo deduce que la educación pública ha fracasado y que se justifican las políticas de reducción de la responsabilidad

del Estado en la educación. Este discurso que a más de dos décadas de demostrar su ineficiencia continúa presentándose como la única reforma posible ante la doble crisis real: de calidad y administración. Como se observa, esta doctrina sostiene que el libre juego de las fuerzas del mercado y de la competencia pueden asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza, así el mercado es quien decide y sus resultados o efectos, no sólo serán eficaces sino también justos (Puiggros, 1998)

CONCLUSIONES

-A lo largo del análisis de las políticas en educación media superior y superior, y particularmente en materia de formación docente de finales de la década de los 60's hasta la actualidad, podemos reconocer que existe una acentuada tendencia de la corriente neoliberal que ha permeado el ámbito educativo, la cual se afianzó fuertemente en la década de los 90's; así encontramos que después del movimiento del '68, la educación media superior y superior sufrió una gran expansión de su cobertura dadas las exigencias del estudiantado y de las propias Instituciones de Educación Superior (IES), lo cual se vio reflejado en el impulso de las carreras de corte tecnológico que durante los años setenta tuvieron un gran auge.

-El financiamiento a la educación superior se incrementó a principios de la década de los setentas sin embargo, en años posteriores ha experimentado una fuerte contracción, lo anterior nos permite señalar que el factor económico ha sido el eje fundamental de la toma de decisiones en materia de política educativa.

-Una gran parte de la burocracia ha impedido que los recursos económicos llegaran a las IES, lo que ha propiciado la adopción de medidas que han sido intentos erráticos y discontinuos dada la inestabilidad política, económica y social del país

-Consideramos necesario resaltar el papel que la Asociación Nacional de Universidad e Institutos de Educación Superior (ANUIES) se ha desempeñado como mediadora entre la Secretaría de Educación Superior (SEP) y las IES en la implementación e interpretación de las políticas educativas que hicieron evidente la importancia que tiene el desarrollo y la puesta en marcha de planes y programas de formación docente en las IES

-Los planes y programas de formación docente, que hasta ahora han sido implementados, dan cuenta de los vaivenes sexenales que han dificultado la consolidación de estrategias educativas que conduzcan al fortalecimiento de la formación docente en las instituciones de educación superior.

-Consideramos que la elección de la conceptualización teórico-metodológica que sustenta la elaboración de la presente tesis fue acertada, ya que nos permitió llevar a cabo un análisis

riguroso sobre el proceso de formación docente de finales de los años 60's al 2002 y reconocer el estado actual en el que se encuentra dicha práctica

-La problemática de la masificación de la enseñanza de los años 70's, 80's y a mediados de los 90's obligó a las autoridades y dependencias responsables de la formación de los docentes, a desarrollar nuevas alternativas fundamentadas en las investigaciones que se generaron en diferentes centros de formación. Los objetivos que propusieron los formadores para llevar a cabo esta tarea englobaron la docencia y la investigación; en éstas se integraron aspectos didácticos, tecnológicos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, socioeconómicos y prácticos, relacionados con la educación que permitieron avanzar en la formación de los docentes. Lo anterior obligó ha que se buscaran nuevas propuestas de trabajo con grupos numerosos, lo que propició que en algunos centros de formación se iniciara la experiencia de aprendizaje grupal, y se diera a los estudiantes la posibilidad de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con profesores/as y estudiantes, lo cual fue un logro muy importante que más tarde se pudo transferir a otras instituciones.

-Podemos mencionar que la concepción del aprendizaje grupal nos ha mostrado la relevancia de los elementos conceptuales y metodológicos que favorecen la práctica educativa del profesor/a y los estudiantes. El aprendizaje grupal implica abordar, transformar y elaborar el conocimiento desde una perspectiva de grupo, de tal manera que este conocimiento pueda ser transformado y al mismo tiempo propicie una transformación personal y grupal.

-Por otra parte, consideramos necesario destacar el impacto que tiene la dinámica institucional detectada a partir de entrevistas, memorias, seminarios y observaciones, con las cuales se analizaron las diversas problemáticas: desde el valor estratégico que brinda la política federal a las universidades y que se concreta con el monto y destino del financiamiento a la educación superior; hasta el modelo tradicional de universidad que ha privado en nuestro país, modelo que disocia la investigación de la docencia y tiene un carácter profesionalizante, alejado tanto de la problemática social de los grupos más desprotegidos como de las demandas del sector más moderno de la economía; la burocratizada e inflexible organización académico-administrativa que priva en las instituciones de educación superior, y que se asocia a las cada vez más

deterioradas condiciones de trabajo académico, hasta la drástica caída de los salarios y la falta de verdaderos estímulos para la superación del personal docente.

-Es relevante reconocer esta compleja problemática, estudiarla y reflexionarla críticamente. No podemos abordar la concreción de una propuesta de aprendizaje sin deslindar aquellos elementos contextuales que inciden en el aula y tomar conciencia de las condiciones materiales en que se desarrolla el proceso de aprendizaje desde: la política educativa, la política institucional, la legislación, la situación laboral, las condiciones de mantenimiento, el uso y crecimiento de la planta docente y de investigación, hasta las prácticas de organización del trabajo docente, la presencia y funcionamiento de cuerpos colegiados, las estrategias de reforma y revisión curricular, y las políticas de formación docente. Cualquier propuesta pedagógica que pretenda concretarse debe tomar en cuenta esta multiplicidad de factores y evaluar la viabilidad de sus planteamientos.

-En este sentido, los planteamientos del aprendizaje grupal se enfrentan a una serie de contradicciones con la dinámica institucional dominante, por ejemplo, la distribución de los tiempos curriculares (clases con duración de una hora), la falta de infraestructura: bibliotecas y hemerotecas, el volumen y la actualización del acervo, la cantidad de ejemplares de cada título, el personal especializado en clasificación y servicio, los salones de clase que cuentan todavía con bancas fijas y en hileras frente al “*podium*” del maestro, o bien, la falta de presupuesto para trabajo de campo de estudiantes y profesores/as, la insuficiencia de espacios culturales y apoyos reales para la formación sólida de éstos, la dedicación en tiempos de los profesores/as para su participación en eventos de superación académica, acceso a bancos de información, compra de libros, entre muchos otros que podrían ser mencionados.

-Por lo tanto, la concepción del aprendizaje grupal, representa un reto e invitación, para el profesor/a y para los estudiantes, en la búsqueda y construcción de nuevos aprendizajes fundamentados en el quehacer reflexivo, crítico y grupal, a partir de una nueva forma de relacionarse con la sociedad y el conocimiento. Así, profesores/as y alumnos/as consideran necesario reestructurar las pautas de conducta aprendidas a lo largo de su vida personal y escolar; a pesar de este reconocimiento, es evidente la dificultad que les representa a los profesores/as actuar de acuerdo a esta concepción de aprendizaje y por último, otro obstáculo para llevar a cabo

esta concepción, son las estructuras rígidas en la organización académico-administrativa de algunas instituciones, lo que limita el ejercicio libre y autónomo de la práctica docente.

-Consideramos que la selección del tipo de cuestionario que utilizamos en el apartado 4.1, arrojó los resultados esperados, ya que esta estrategia metodológica nos permitió confirmar que el manejo y detección de los procesos grupales que propone la conceptualización del aprendizaje grupal, amplía el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentan los profesores/as y que sin duda, impacta en su proceso formativo, esta concepción propició la reflexión, el análisis y la investigación de su práctica educativa a partir del cuestionamiento personal que pedía el cuestionario citado, con la finalidad de propiciar la auto-observación, la autocrítica y la reflexión sobre su desempeño académico.

-En relación a las entrevistas que realizamos a informantes calificados que se llevaron a cabo en las instituciones de educación media superior y superior de siete estados de la República Mexicana, éstos nos permitieron confirmar y ampliar nuestra visión sobre la realidad de la formación de los docentes a un nivel más extenso, las necesidades e inquietudes que éstos tienen sobre su preparación y las posibilidades que podemos encontrar para la formación de los docentes actualmente y en un futuro cercano.

-Ante el actual panorama es preciso conocer la realidad social, económica, política y educativa, para poder analizar nuestro presente y plantear las acciones posibles hacia el futuro en función de lo que se desea lograr considerando que nos encontramos en un mundo global donde múltiples situaciones son adversas. La educación superior tendrá que ser reconsiderada y rediseñada, si pretende satisfacer adecuadamente a las necesidades de la sociedad.

-En todas las épocas, las sociedades han elaborado imágenes y valores sobre la figura del profesor/a y de su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas de cada momento histórico.

-Actualmente en México vivimos la sustitución de un partido político en el poder pero no un cambio en las estructuras políticas, económicas y sociales ya que durante este sexenio se seguirán impulsando planteamientos educativos derivados del neoliberalismo, como son:

- la educación como mercancía, la escuela como empresa y la administración educativa como gerencia para producir ganancias o "recursos propios", su preocupación fundamental;
- la inutilidad de la escuela pública y la priorización de la escuela privada;
- la privatización de la educación con la consiguiente destrucción de la profesión docente como carrera pública y los derechos que ello implica;
- la reducción del gasto del Estado en educación para aumentar la capacidad de pago de la deuda externa;
- el objetivo político ideológico de formar el "capital humano" bajo los parámetros del individualismo al servicio del Estado neoliberal, de la ética pragmática y de la economía de libre mercado.

-La puesta en práctica de las políticas neoliberales en México y en América Latina, ponen de manifiesto la contradicción insuperable que conlleva y profundiza esta dinámica neoliberal, a saber, que mundializa los efectos de la globalización, entendida ésta como la imposición del mercado y su ideología de manera global, pero no universaliza la participación equitativa en la misma.

-En nuestro país la mayoría de las políticas educativas se han tomado como un recurso remedial que pretenden dar solución a los problemas ya existentes, mientras esta visión no cambie se continuará con las mismas deficiencias, por falta de una planeación preventiva.

-En este sentido, el Programa Nacional de Educación (PNE) y todos los programas que de éste se derivan, tienen un cometido que requiere rebasar en mucho las buenas intenciones, las acciones serán funcionales sólo en la medida en la que sus propósitos sean viables y susceptibles de aplicarse a la realidad, en caso de no lograr lo anterior, seguiremos frente a un sistema de educación superior problemático e incapaz de generar cambios significativos.

-Es preciso pensar y elaborar la planeación educativa como un proceso analítico, racional y sistemático que estudie el desarrollo educativo en un contexto real y definido, con el objeto de lograr una educación más efectiva y eficiente que pueda responder a las necesidades y logros de sus estudiantes y de la sociedad.

-La mayoría de los fracasos de las Instituciones de Educación Superior en México, se deben en gran medida a que han operado políticas educativas que no corresponden a las condiciones reales del país; por lo tanto, los resultados de éstas han sido limitados y en muchos casos totalmente contrarios a los que la sociedad necesita y demanda

-Al considerar políticas contemporáneas de educación superior que están planeadas bajo el modelo de *comparaciones internacionales*, que toman como referentes a los niveles educativos de los países más desarrollados, es posible imaginar las consecuencias de implementar dichas políticas en nuestro país.

-Así mismo los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional tienen el poder de influenciar a la política educativa a través de las diversas observaciones y sugerencias que realizan a nuestro sistema educativo, condiciones a las que deben sujetarse los gobiernos si desean tener el apoyo económico de estas organizaciones

La educación superior tendría que atender los siguientes aspectos fundamentales:

-Es importante implementar programas de apoyo a profesores/as, que contribuyan a mejorar su formación, no sólo en su área de dominio y conocimiento, sino brindar una formación pedagógica integral, que les proporcione elementos para analizar su práctica educativa dentro y fuera del aula, y la importancia de la misma. No basta exigir la especialización del docente en la asignatura que imparte, el esfuerzo será estéril, si ésta no se complementa con una formación crítica que le permita no sólo instruir a los alumnos/as, sino formarlos en la reflexión crítica y el análisis. Es perentorio revalorar la tarea del docente y brindarle el apoyo necesario, debido a que es uno de los sujetos más importantes de la educación, que incide directamente en la formación de los ciudadanos.

-De igual manera, es preciso eficientar los recursos destinados a las IES, y si bien esta acción no traerá como consecuencia directa el éxito educativo, sí ayudará en gran medida a optimizar las condiciones en las que se desarrollan los escenarios y los sujetos de la educación.

-Las reformas curriculares precisan ser llevadas a cabo por grupos multidisciplinarios que determinen los contenidos, modifiquen y elaboren los planes de estudio con base en estudios analíticos y sistemáticos, que consideren las particularidades de las áreas del conocimiento y las condiciones del país.

-Así mismo, es primordial que existan vínculos y/o comisiones que garanticen que los resultados de los procesos y proyectos de investigación, con la finalidad de que sean aprovechados por las mismas instituciones educativas y por la sociedad en su conjunto, urge además establecer puentes entre investigadores/as, profesores/as y administradores/as educativos, para potenciar las condiciones escolares de las IES.

-La tendencia actual de la formación de docentes de educación media superior y superior está focalizada en el desarrollo de cursos, seminarios, diplomados, y utilización de nuevas tecnologías, etc., lo anterior para la actualización de la información en su disciplina de especialización; en la mayoría de los casos, son cursos presenciales sin detectarse, por lo general, cambios significativos en las prácticas docentes o las instituciones, y generalmente influidos por la tendencia técnica.

-Las polémicas actuales por la redefinición del rol docente no transcurren en el vacío, ni se resuelven en el plano de lo discursivo. Para comprender la realidad hay que analizar, como expresa Emilio Tenti (1995): “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado”.

Por lo que consideramos que la formación docente debe ofrecer oportunidades flexibles y dinámicas que aseguren:

- El ingreso de todos los docentes, asociado a un sistema de incentivos y de fácil acceso;

- la articulación con la práctica cotidiana, de modo que la resolución creativa de los problemas diarios se constituya en un eje fundamental;
- la reflexión sobre la función docente, como exigencia de carácter profesional;
- la recreación de prácticas pedagógicas;
- la implementación de diferentes modalidades vinculadas a la nueva función de la escuela, entre otras.

-Todo proceso de formación deberá estar orientado a promover en los participantes determinados perfiles profesionales vinculados con la autonomía profesional y la creatividad.

-La sociedad del futuro inmersa en la globalización, exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas tales como: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes espacios del conocimiento y del saber, evoluciones culturales y sociales especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación de que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

-Fundamentalmente habrá que instaurar niveles de mayor participación y consenso, no sólo para la puesta en marcha de las transformaciones, sino también para la formación profesional de los verdaderos protagonistas. Sólo así construiremos “políticas de Estado” para asegurar la institucionalización de los cambios en este mundo tan variante e inestable.

-En la actualidad la educación superior atraviesa por uno de sus peores momentos, se cuestiona la calidad de su enseñanza y la pertinencia social; lo que nos ha llevado a considerar, entre otros factores, el importante papel que desempeña el docente en el proceso educativo, si bien este es complejo y multifactorial, la participación del docente tiene un impacto fundamental, de manera que puede superar algunas limitaciones a las que se ha venido enfrentando la educación superior. Sin embargo, es necesario reconocer que hay una gran cantidad de factores que influyen en la labor del docente y en sus resultados; condiciones del contexto: aspectos socio-económicos, culturales y hasta físico-geográficos. Otros son particulares de la institución: infraestructura, recursos, clima organizacional, voluntad política, falta de formación de los funcionarios y directivos, un sistema de incentivos que favorece solamente a algunos docente y condiciones

propias del currículum: estructura del plan de estudios, calidad de los programas, sistemas de evaluación, textos inadecuados, recursos didácticos, entre otros.

-No obstante los factores antes señalados, es importante enfatizar que en gran medida, la labor del docente depende de su formación: el conocimiento pedagógico adquirido, el dominio de los contenidos que va a impartir, las destrezas de comunicación y relación que desarrolle, el dominio de los aspectos técnicos en relación con la enseñanza y el aprendizaje, así como el sentirse comprometido y valorar su práctica docente

-Por lo tanto se requiere en la actualidad de un docente más protagónico, que pueda ejercer un rol realmente profesional, un docente autónomo que en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacios para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este concepto de docente genera una serie de retos a las instituciones formadoras, éstos implican cambios en las currícula y en el rol del formador de docentes. También se generan cambios en cuanto a los procesos de capacitación a cargo de estas instituciones.

-Este nuevo enfoque ha de establecer las bases para procurar docentes con una formación que responda a los planteamientos expuestos, que sea sólida y flexible, crítica y creativa, con referencia de la realidad social y educativa, así como insertarse en una perspectiva de formación permanente.

-Fundamentalmente habrá que instaurar niveles de mayor participación y consenso no sólo para la puesta en marcha de las transformaciones, sino también para la formación profesional de los verdaderos protagonistas -docentes y estudiantes- Sólo así construiremos juntos una 'política de Estado' para asegurar la institucionalización de los cambios en este mundo tan variante e inestable.

-Los actuales procesos de transformación que estamos viviendo, obedecen a una tendencia integral asociada a los procesos de globalización. Al analizar los desafíos de la globalización y los temas que abordan como principales los organismos internacionales tales como: crecimiento de los sistemas, pertinencia, calidad, financiamiento, eficiencia, entre otros analizados, podemos

decir que existe una coincidencia en muchas de las recomendaciones que tales organismos plantean para reestructurar la educación superior en una dirección que parecen coincidir con las crecientes necesidades del mercado y del Estado neoliberal

-Por otra parte y frente a estas demandas actuales de nuestras sociedades, en cuanto al desarrollo de la ciencia y la tecnología y la presencia de lineamientos políticos, sociales y económicos que, al mismo tiempo que fortalecen un mercado globalizado, generan desigualdades económicas y sociales entre sus habitantes, llegando hasta la "exclusión" de grandes masas de población, cabe preguntarse si podremos hacer algo, desde la educación y en particular desde la formación de docentes, para mejorar las condiciones de nuestro país. Con plena conciencia de que, aun cuando desde nuestra labor de manera exclusiva, no podremos alcanzar todas las transformaciones que se requieren, consideramos que sí podemos generar y apoyar procesos de cambio en favor de nuestros pueblos.

-Haremos posible que las políticas y prácticas educativas sean discutidas democráticamente, con el propósito de plantear con claridad cuáles son los objetivos políticos; del mismo modo se han de identificar a los organismos e instituciones que participarían en la ejecución de estas políticas, así como, también es necesario diseñar y proponer métodos alternativos de enseñanza y formación docente; otro punto importante de estas políticas alternativas, es determinar el papel que juegan los diferentes actores (alumnos/as, profesores/as, administrativos/as, familia, comunidad, etc) en la gestión de las políticas educativas. Estamos seguros que todo esto coadyuvaría además, a lograr una mejor educación, además de fortalecer y dar legitimidad a la incipiente y frágil democracia del país.

Bibliografía

- ÁLVAREZ Aragón, Virgilio (1987). "La universidad: reproducción y negación de la sociedad presente", en *Sociología*, México, vol 2, núm. 5, otoño. 145-160 pp.
- ANBRY, Jean-Marie y Saint-Arnaud, Ives (1970). *Dynamiques des groupes*, París: Editions Universitaires 105 pp.
- ANUIES (1971) *Los acuerdos de Toluca*, México.
- _____ (1971). *Declaraciones de Villahermosa*, México
- _____ (1972). *Declaraciones de Tepic*, México
- _____ (1974). "Declaraciones de Veracruz", en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. III, núm. 1, enero-marzo. 77-86 pp.
- _____ (1975) "Declaraciones de Querétaro", en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. IV, núm. 2, abril-jun. 40-60 pp.
- _____ (1975) "Informe de actividades del programa nacional de formación de profesores (1972-1974)", en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. IV, núm. 2, abril-junio. 77-86 pp.
- _____ (1989). VII Asamblea General Extraordinaria celebrada en la Ciudad de México, México.
- _____ (1990) *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. XIX, núm. 1 (73), enero-marzo. 271pp.
- _____ (1991). "Lineamientos generales del programa nacional de formación del personal académico (propuesta)", en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. XX, núm. 4 (80), octubre-noviembre-diciembre. 129-138 pp.
- _____ (1998). *Anuario estadístico de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*, México
- _____ (1999a). *La educación superior en el siglo XXI*, México.
- _____ (1999b) *Anuario estadístico de posgrado*, México.
- _____ (1999c) *Anuario estadístico de la enseñanza superior en México*, México
- ANZIEU, Didier y Jacques-Yves, Martín (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires: Kapelusz. 232 pp.

- APPLE, M., da Silva, T. T. y Gentili, P. (1997) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires: Losada
- BANCO MUNDIAL (1995). *La enseñanza superior. las lecciones derivadas de la experiencia* Washington, D.C., Banco Mundial
- BASAGLIA, Langer et al. (1979) *Razón locura y sociedad*, México: Siglo XXI, 2a. Edición. 199pp
- BAULEO, Armando (1977) *Contrainstitución y grupos*, Madrid: Editorial Fundamentos. 135pp.
- BAULEO, Armando (1974). *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires: Ediciones Kargieman, 116 pp.
- BION, W. R. (1976). *Experiencias en grupos*, Buenos Aires: Paidós. 155 pp.
- BION, W. R. (1975). *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires: Paidós. 131 pp.
- BLEGER, José (1961). *Grupos operativos en la enseñanza. Psicología y psicoterapia de grupos*, Buenos Aires: Paidós
- BLEGER, José (1976) *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Buenos Aires: Nueva Visión. 117 pp.
- BLEGER, José (1977) *Psicología de la conducta*, Buenos Aires: Paidós. 351 pp.
- BLOOM, Benjamín Samuel (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. la clasificación de las metas educacionales* Trad. Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: El Ateneo. 273 pp.
- BOHOSLAVSKI, Rodolfo (1979). "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en *Problemas de Psicología Educacional*, Revista de Ciencias de la Educación, Rosario, Argentina: Axis.
- BORON, A. (1992). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- BRAVO, María Teresa (1988). "Fracaso escolar y relaciones pedagógicas", en *Cuadernos del CESU*, México: CESU-UNAM, núm. 11. 22 pp.
- CAPARRÓS, Nicolás et al. (1975) *Psicología y sociología del grupo*, Madrid: Editorial Fundamentos. 293 p.
- CARR, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesores*. Tr. de J.A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca. 245pp

- CARR, Wilfred (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Tr. de Joan Godo. Barcelona: Laertes. 160 pp.
- CARTWRIGHT, D y Zander, A. (1976). *Dinámica de grupos Investigación y teoría*. México: Trillas. 624 pp.
- CIRIGLIANO, G. y Villaverde, A. (1966). *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1a. Edición 237 pp.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith (1981), "Teoría general de grupos" en *Revista Educación no formal para adultos algunos temas*, CeNaPro-sector Laboral, año IV, no 8 32 pp.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith (1994) "Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal", en *Perfiles Educativos*, México: CISE-UNAM, no.63, enero-marzo. 43-58 pp.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith. et al. (1995). *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-DGAPA-UNAM. 320 pp.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith (coord) (1996). *La formación docente. perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-DGAPA-UNAM 214 pp.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith et al. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior Estudio comparativo y prospectivo*, México: CESU-Plaza y Valdés. 259 pp.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith (2000). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. México: CISE-UNAM, 180 pp.
- CHEHAYBAR y K., Edith, Miguel A., Graciela y Reséndiz G., Martín (2000). "Las implicaciones del proceso de globalización en la educación y la necesidad de un replanteamiento de la formación del profesorado desde una perspectiva Latinoamericana", Ponencia presentada en el IX Coloquio Internacional de L'AFIRSE, Rennes, Francia, junio. 11pp.
- COOMBS, Philip H (1970) *¿Qué es la planeación educativa?*, UNESCO-International Institute for Educational Planning Trad. Eduardo Guerrero y Prólogo Millán
- CONPES (1986). *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*, Manzanillo-Colima, México: ANUIES 165 pp.
- CONPES (1986). *Programa Integral para el desarrollo de la educación superior (PROIDES)*, México, ANUIES.

- CORAGGIO, José Luis (1998). "Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina", en *Perfiles Educativos*, núm. 79-80, vol. XX, México: CESU-UNAM. 43-57 pp.
- CORNATON, Michel (1969). *Grupos y sociedad*, Venezuela: Editorial Tiempo Nuevo. 174 pp.
- DE LA MADRID Hurtado, Miguel (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México: Poder Ejecutivo Federal. 430 pp.
- DÍAZ Barriga, Ángel et al. (1988). "Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación", en *Cuadernos del CESU*, México: UNAM-CESU, núm. 8. 15 pp.
- EZCURRA, Ana Maria (1998). *El neoliberalismo frente a la pobreza mundial*, Quito, Ecuador, Abya-Yala.
- ESPELETA, Justa (1986). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, México, núm. 50, septiembre. 4 pp.
- ESQUIVEL, J. E. y Chehaibar, L. (1987). *Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*, México: CESU-UNAM.
- FERMOSO, Julio y Malo, Salvador (1996). *Más allá de la autonomía*, París: CRE-COLUMBUS-UNESCO.
- FERNÁNDEZ De Cohen, J. y Cohen de Govia, G. (1973). *El grupo operativo*, México: Extemporáneos. 209 pp.
- FERNÁNDEZ Domínguez, Alfredo L. (1991). "Evaluación de la planeación de la educación superior", en Alfredo L. Fernández, *Diez años de planeación en México*, México: ANUIES.
- FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre teoría y la práctica*, México: Paidós, Ecuador-UNAM-ENEPI. 147 pp.
- FILLOUX, J. Claude (1963). *La personalidad*. Trad. por Antonio Rubio. Buenos Aires: Eudeba, 3a. ed. 61 pp.
- FLANDERS, Ned (1978). *Análisis de la interacción en el aula*, México: Anaya.
- FONSECA, Gabriela (2000). "Resultaría negativo para México el 'bono para la educación': expertos", en diario *La Jornada*, 2 de Julio, México DF.
- FOX Quesada, Vicente (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México. 157 pp.
- FREIRE, P. y Pampliega, A. (1986). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière*. Seminario. Buenos Aires: Cinco.

- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tr. Jorge Mellado. México: Siglo XXI editores. 245 pp.
- FREIRE, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Tr. Lilian Ronzoni. México: Siglo XXI editores. 108 pp.
- FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI Editores. 139 pp.
- FREIRE, Paulo (1993) *Pedagogía de la esperanza Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* México: Siglo XXI editores. 226 pp.
- FREUD, Sigmund (1973) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, tomo III, 3a edición 277 pp.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Caracas: CRESAL-UNESCO. 287 pp.
- GEAR, María C. y Liendo, Ernesto C. (1975). *Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión 215 pp.
- GENTILI, Pablo (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, en Varela, J & F. Alvarez-Uría, *Neoliberalismo vs Democracia*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- GIMENO Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. (1989). *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid: AKAL. 478 pp.
- GIMENO Sacristán, J. (1995). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 423 pp.
- GIRARDI, Giulio (1975) "Educación integradora y educación liberadora", en *Cuadernos de Educación*, Caracas, número extraordinario 24-25, abril-mayo.
- GLAZMAN, Raquel (1999). "Universidades públicas y evaluación: El rol particular de las universidades públicas en México", en *Revista Investigar*, México: UAN, año 5, no. 11-12, enero-diciembre. 7-10 pp.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo (1999). "¿Qué universidad queremos? (Boceto para un perfil)" en *Revista Proceso* Edición Especial, no.51, diciembre. 67 pp.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo (2000). "¿A dónde va México?", en diario *La Jornada*, 30 de marzo, México DF.
- GOJTMAN, Ana (1985). "Advertencia", "Prologo". "La encuesta como estrategia de investigación", en *Método y métodos. No teoría de los métodos*, México: Ediciones Armella. 7-33 pp.

- GRÁO Rodríguez, Julio (1988) *Planificación de la educación ¿Hasta dónde queremos ir?*, en Julio Grao (coord.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, II Congreso Internacional Vasco: Narcea.
- GRUNDY, Shirley (1991) *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata. 276 pp.
- GUTIÉRREZ A., J Fausto (1993). "Propósitos y resultados de doce años de planeación de la educación superior: Puebla 1978-Cuernavaca 1990", en *Dos décadas de planeación de la educación superior. Desarrollo, metodología y casos*, México: ANUIES. 85-99 pp.
- HABERMAS, Jürgen (1992) *Conocimiento e interés*. Trad. Manuel Jiménez et al. Madrid: Taurus. 348 pp.
- HABERMAS, Jürgen (1996) *Teoría de la acción comunicativa I, racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus, Colección Ensayistas. 178 pp.
- HANEL Del Valle, Jorge (1993). "Panorámica de la planeación de la educación superior", en Alfredo L. Fernández (Comp.). *Dos décadas de planeación de la educación superior. Desarrollo, metodología y casos*, México: ANUIES. 7-17 pp.
- HONORÉ, Bernard (1980) *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Tr. de Ma. Teresa Palacios. Madrid: Narcea. 176 pp.
- HOSTIE, Raymond (1976). *Técnicas de dinámica de grupos*, Madrid: Publicaciones ICCE. 188 pp.
- IANNI, Octavio (1999) *Teorías de la globalización*, México: Siglo XXI Editores-UNAM-CIICH, Colección: El mundo del siglo XXI 184 pp.
- INEGI (1989) *Estadísticas históricas de México*, México, tomo I, agosto.
- KENT Serna, Rollin (1986). "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", en *Crítica*, México, núm. 28 6 pp
- KENT Serna, Rollin (1995) "Dos posturas en el debate internacional sobre educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", en *Universidad Futura*, México, UAM-I., vol. 7, núm. 19. 1-26 pp.
- KENT Serna, Rolling y Wietse de Vries (1994). "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México", en *Universidad Futura*, México: UAM-Azcapotzalco, vol. 5, núm. 15, otoño. 12-23 pp.
- KESSELMAN, Herman et al. (1978) *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, Madrid: Editorial Fundamentos. 104 pp.

- LACHLER, Ulrich (1998). Education and earnings inequality in Mexico. Mexico country department. The World Bank
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona: Garnica Editor. 326 pp.
- LAPASSADE, G. y Lourau, R. (1974). *Claves de la sociología*. Trad. José L. Cano. Barcelona: Laia, 2ª ed. 276 pp
- LISTON, Daniel y Kennet Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Tr. Pablo Manzano. Madrid: Morata, Colección Educación, pedagogía crítica/fundación Paidea. 277 pp
- LOPEZ Portillo, José (1980). *Plan Global de Desarrollo 1980-1982*. México: SPP. 542 pp.
- LUFT, Joseph (1977) *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder. 138 pp.
- LLARENA De Thierry, Rocío (1993). "Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior", en *Dos décadas de planeación de la educación superior Desarrollo, metodología y casos*, México: ANUIES. 53-84 pp.
- MACCIO, Charles (1972). *Animation de groupes*, Lyon, Francia: Ed. Chronique Sociale de France. 286 pp
- MAILHIOT, Bernard (1968) *Dinámica y génesis de grupo*, Madrid: Marova 184 pp
- MAISSONNEUVE, Jean (1977) *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires: Nueva Visión 134 pp
- MÁRQUEZ Fuentes, Manuel (1979). "La docencia en el área de las ciencias sociales y humanísticas", en *Perfiles Educativos*, México, núm. extraordinario, diciembre.25-38 pp.
- MARTÍ, José. (1935) *Educación 1853-1895*, La Habana, Talleres de cultura.
- MAYO, Elton (1972). *Problemas humanos de una civilización industrial* Tr. Ana Ma. Elguera. Buenos Aires: Nueva Visión, 2ª ed. 170 pp.
- MENDOZA Rojas, Javier (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en *Perfiles educativos*, México: CISE-UNAM, no 12, abril-mayo-junio. 3-21 pp.
- MENDOZA Rojas, Javier (1987) *El proyecto de universidad, un referente básico en la formación de profesores*, Conferencia dictada en el Tercer Programa Regional de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, octubre.21 pp

- MUCCHIELLI, Roger (1967) *La conduite des reunions*, París: Librairies Techniques, Entreprise moderne d'edition et les editions sociales francaises. 119 pp
- MUCCHIELLI, Roger (1968). *La methode des cas*, Paris: Librairies Techniques, Entreprise moderne d'edition et les editions sociales francaises 161 pp.
- MUCCHIELLI, Roger (1969). *La dynamique de groupes*, París: Librairies Techniques, Entreprise moderne d'edition et les editions sociales francaises. 168 pp.
- MUCCHIELLI, Roger (1972) *La dinámica de los grupos*, Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- NOZICK, R (1994). *Anarquía, estado y utopía*, México: Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*, México: OCDE.
- PALLÁN Figueroa, Carlos (1993). "La planeación en la historia del desarrollo universitario", en *Dos décadas de planeación de la educación superior Desarrollo, metodología y casos*, México: ANUIES. 35-52 pp.
- PALLÁN Figueroa, Carlos (1995). "La educación superior en México", en *Temas de hoy en la educación superior*, México: ANUIES, núm. 1.
- PATRINOS, Harry Anthony (2000). *Descentralización de la educación: financiamiento basado en la demanda / Harry Anthony Patrinos, David Lakshmanan Ariasingam*, Washington, D.C.: Banco Mundial.
- PÉREZ Gómez, Ángel I y Gimeno Sacristán, José (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, Colección Pedagogía. Manuales, 4ª ed. 447 pp.
- PICHÓN Rivière, Enrique (1977). *El proceso grupal*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2ª. ed. 213 pp.
- PICHÓN Rivière, Enrique (1977). *El proceso social. Del psicoanálisis a la psicología social* (1), Buenos Aires: Nueva Visión, 2ª. ed. 213 pp.
- PICHÓN Rivière, Enrique (1979). *Teoría del vínculo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- PONTALIS, J. B. (1974). "Las técnicas de grupo y el pequeño grupo como objeto", en *Después de Freud*. Tr José Blanco. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, Biblioteca de Psicología. 334 pp.
- PROVINCIALES (1996). Latinoamericanos de la Compañía de Jesús, *El neoliberalismo en América Latina*, en diario *El Universal*, Apoyos, México, 14 de noviembre.

- PSACHARÓPOULOS, George *Planificación de la educación ¿En qué punto estamos?*, en Julio Grao (coord.) *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. II Congreso Internacional Vasco. Narcea.
- PUIGGRÓS Lapacco, Adriana V (1998). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*, México: Paidós.
- RANGEL Guerra, Alonso (1979) *La educación superior en México*, México: El Colegio de México.
- RESÉNDIZ Núñez, Daniel (2000). *Futuros de la educación superior en México*, México: Siglo XXI. 141 pp.
- RESENFELD, David (1971) *Sartre y la psicoterapia de los grupos*, Buenos Aires: Paidós. 163 pp.
- RICHARDSON, E. (1974). *Dinámica de grupos de trabajo para profesores*, Madrid: Morova. 162 pp.
- ROSSITER, C. (1986). *La teoría política del conservadurismo americano*, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- SALINAS De Gortari, Carlos (Enero, 1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México: Poder Ejecutivo Federal.
- SANTINI, Laura (comp.) (1993). *Dos décadas de planeación de la educación superior Desarrollo, metodología y casos*, México: ANUIES 21-33 pp
- SANTOYO, Rafael (1981). "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativo*, México: UNAM-CISE, no 11, enero-marzo 3-17 pp.
- SBANDI, Pio (1977) *Psicología de grupos*, Barcelona: Herder. 278 pp.
- SEP (1999) *Perfil de la educación en México*, México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México 269 pp
- SCHÖN, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós. 303 pp.
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados* España: Paidós. 343 pp
- TENTI Fanfani, Emilio (1995) "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente", en *Documento de trabajo del Simposio internacional de formación docente, modernización educativa y globalización*, México.

- TÜNNERMAN, Carlos (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, Caracas Venezuela: Ediciones CRESALC-UNESCO
- UNESCO (1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París: UNESCO.
- UNESCO (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*, Conferencia mundial sobre la educación superior, París: UNESCO
- YARZÁBAL, Luis (1996) "Prólogo", en Carlos Tünnerman, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC-UNESCO. 5-9 pp.
- ZARZAR Charur, Carlos (1980). "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en *Perfiles Educativos*, México: CISE-UNAM, no.9.
- ZARZAR Charur, Carlos (1987). "Grupos operativos en la enseñanza", en *Antología*, México, SEP-UG-COMECSO.
- ZARZAR Charur, Carlos (1994). "La definición de los objetivos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, México: CISE-UNAM, no 63, enero-marzo. 8-15 pp.
- ZEICHNER, K. (1990^a) "Traditions of reform in U.S. Teacher Education", en *Journal of Teacher Education*.
- ZEMELMAN, Hugo (1987).en *Memorias Foro nacional sobre formación de profesores universitarios*, México: ANUIES-SEP-UNAM, Junio.
- ZITO Lema, V (1976) *Conversaciones con Enrique Pichón Rivièrre*, Buenos Aires: Tierman.

ANEXO I

CUESTIONARIO: FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE GRUPAL. PERSPECTIVAS DE ALUMNOS/ALUMNAS.

¿Qué elementos o situaciones favorecen o/y obstaculizan el aprendizaje grupal en tu grupo?

1.- Respecto a la dinámica institucional:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

2.- En relación con la concepción de aprendizaje grupal:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

3.- Con relación al grupo de aprendizaje:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

4.- Tocante a la dinámica de grupos:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

5.-Con referencia a los miedos básicos:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

6.-En cuanto a las estereotipias, cómo se manifiestan éstas, en las conductas de los profesores/profesoras dentro y fuera del aula:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

7 - A partir del papel que vive el profesor/profesora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se manifiestan las conductas que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

8.- A partir del papel que viven los alumnos/alumnas dentro de proceso enseñanza-aprendizaje cómo se manifiestan las conductas que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

9.- Cuáles son los vínculos que dentro del proceso de aprendizaje grupal se presentan dentro y fuera del aula que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

10.- Concerniente a la metodología de trabajo, cuáles son los aspectos que se presentan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

11.- Referente a las técnicas que se trabajan a lo largo del proceso grupal, cuáles son los elementos que consideras:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

12.- En cuanto a los contenidos de la materia, cómo consideras que éstos:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

CUESTIONARIO: SOBRE LOS FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE GRUPAL. PERSPECTIVAS DE PROFESORES/PROFESORAS.

1 -¿Qué elementos o situaciones favorecen o/y obstaculizan el aprendizaje grupal en tu grupo?

Respecto a la dinámica institucional:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

2 - En relación con la concepción de aprendizaje grupal:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

3.- Con relación al grupo de aprendizaje:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

4.- Tocante a la dinámica de grupos:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

5.-Con referencia a los miedos básicos:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

6.- En cuanto a las estereotipias, cómo se manifiestan éstas, en las conductas de los profesores/ profesoras dentro y fuera del aula:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

7.- A partir del papel que vives como profesor/profesora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se manifiestan las conductas que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

8.- A partir del papel que viven los alumnos/alumnas dentro de proceso enseñanza-aprendizaje cómo se manifiestan las conductas que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

9 - Cuáles son los vínculos que dentro del proceso de aprendizaje grupal se presentan dentro y fuera del aula que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

10.- Concerniente a la metodología de trabajo, cuáles son los aspectos que se presentan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

11.- Referente a las técnicas que se trabajan a lo largo del proceso grupal, cuáles son los elementos que consideras:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

12 - En cuanto a los contenidos de la materia, cómo consideras que éstos:

Favorecen _____

Obstaculizan _____

ANEXO II

HECHOS Y SITUACIONES QUE SE OBSERVARON DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

H= Hechos

S= Situaciones

Hechos

- 1-*H* La participación del grupo está condicionada al entusiasmo del profesor.
- 1-*H* El profesor rechaza con su actitud a algunos participantes.
- 1-*H* El profesor estimula con su actitud receptiva a algunos participantes.
- 1-*H* El profesor no logra captar la atención de los alumnos.
- 1-*H* El grupo capta el "tipo de profesor" que tiene por la forma en que da su clase.
- 1-*H* Heterogeneidad en las respuestas del examen.

- 2-*H* La mayor parte del grupo hace otra cosa mientras el profesor habla.
- 2-*H* Cuando algún alumno pregunta algo, en general es fuera del tema.

- 3-*H* El grupo no se constituye como grupo, sino como serialidad.
- 3-*H* La participación del grupo: es limitada.

- 5-*H* Casi siempre participan verbalmente los mismo estudiantes.
- 5-*H* Cuando el profesor es autoritario, la participación del grupo es muy pequeña.
- 5-*H* Los roles que se viven en el grupo son los mismos
- 5-*H* Discuten dos alumnos, no se tiende la red de comunicación
- 5-*H* Los roles más vividos en el grupo son: el que aporta, el que sabotea, el que cuestiona, el que no participa verbalmente, el que se desinteresa por lo que pasa
- 5-*H* Algunos sólo "escuchan" no toman posición.

- 5-H Algunos tienen intervenciones muy largas.
- 5-H "D", repite varias veces lo que dice.
- 5-H El grupo toma notas sobre lo que el profesor dice o copia del pizarrón lo que el profesor escribió.
- 5-H Algún alumno recita lo memorizado de la lección anterior o que se le dejó de tarea.
- 5-H La relación que se da, es profesor y algún alumno (vertical).
- 5-H El profesor recurre a la represión o a la amenaza (es autoritario).
- 5-H El profesor se relaciona con los "buenos", presencia, dependientes, aplicados, etc.
- 5-H El profesor acapara la palabra.
- 5-H El grupo toma nota de lo que el profesor dice o dicta.
- 5-H Casi siempre son los mismo estudiantes los que participan verbalmente.
-
- 6-H El grupo a lo largo de sus intervenciones se dirige al profesor.
- 6-H En el grupo se lucha por liderazgos de poder.
- 6-H El grupo busca "la respuesta" en el profesor.
- 6-H El grupo "acepta" lo que el profesor dice.
- 6-H El profesor asume su rol de autoridad y da "la respuesta".
- 6-H El profesor acapara la palabra.
- 6-H El grupo escribe lo que el profesor dice.
- 6-H Algunos alumnos preguntan si lo que se está diciendo "viene en el examen".
- 6-H Algunos alumnos se acercan al profesor después de clase (buscan alianza con él).
- 6-H El profesor propicia la dependencia en el grupo, el es el que "sabe" por lo tanto, hay que acudir a él.
- 6-H El grupo busca "la respuesta" en el profesor.
- 6-H El profesor asume su rol de autoridad y "da la respuesta".
- 6-H Se percibe la competencia individual.
- 6-H El grupo, cuando interviene, se dirige al profesor.
-
- 7-H A partir de las respuestas que se dan a algunas participaciones, se percibe que éstas no fueron escuchadas.
- 7-H No hay interacción entre los miembros del grupo.
- 7-H No hay verdadera comunicación, ésta es unilateral.

- 7-H Los roles que se viven en el grupo son los mismos y se dan en las mismas personas.
- 8-H Algunos conceptos son manejados con diferente concepción, pero no se aclara.
- 8-H El profesor habla, los alumnos hacen como que escuchan.
- 8-H Los alumnos no aportan sobre el conocimiento hacen preguntas al profesor.
- 8-H El profesor alude constantemente al programa y a los objetivos del mismo.
- 8-H El profesor no aprovecha la dinámica que se da en el grupo, él sigue dando "su clase" independientemente de lo que sucede en el grupo.
- 8-H La heterogeneidad en la preparación de los alumnos (de la cual prescinde el profesor).
- 9-H Cuando el grupo está trabajando "a gusto" se termina el tiempo.
- 9-H Dispersión en el grupo.
- 14-H En el grupo numeroso participan pocos alumnos.
- 14-H En el grupo pequeño participan casi todos los alumnos.

Situaciones

- 1-S El profesor se percibe inseguro ante el proceso grupal.
- 3-S Cuando el grupo lee con anterioridad se percibe mayor participación.
- 3-S Cada vez que participa "x" el grupo se ríe de él.
- 4-S Cuando habla "y" el profesor siempre interviene ya sea apoyando o atacando.
- 4-S Cuando habla "a" el profesor ataca.
- 4-S Cuando habla "b" el profesor apoya.
- 4-S Algunos participantes dicen que lo que están haciendo no les sirve para nada en su práctica docente.
- 4-S Cuando habla "y" y el grupo lo escucha, éste se traba y ya no puede continuar.
- 4-S Se cambia de tema repetidamente por parte del grupo.

- 5-S Se detectan conductas estereotipadas en el grupo.
- 5-S algunos participantes tienen una posición tomada.
- 5-S Algunos toman "partido"
- 5-S El profesor habla de lo que le sucedió en otros grupos.
- 5-S Algunos hablan de lo que le sucedió en otros grupos.
- 5-S "c", cuando participa, siempre cita a algún autor.
- 5-S "x" se aferra a sus experiencias anteriores.
- 5-S Cuando habla "x" y el grupo lo escucha, éste se crece y habla más.
- 5-S "y" habla de su experiencia personal, disociada del tema.
- 5-S "A" dice que todos estos intentos "modernizadores" no llevan a nada, que es más seguro la tradicional

- 6-S Se percibe la competencia individual.
- 6-S Se percibe la competencia en sub-grupos.
- 6-S "y" siempre que habla dice "perdón"... y luego continúa.
- 6-S Cuando participa "x" y es aceptado por el grupo, "y" pregunta al profesor si "es cierto".
- 6-S "x" habla de que no hay que depender del profesor y le pregunta a éste si está de acuerdo.
- 6-S Cuando habla "y" y el grupo no acepta lo que dice, "x" trata de "aclarar" lo que dijo "y" pero distorsiona la primera información
- 6-S "x" quiere que le aclaren lo que se vió en la sesión anterior, y en la cual él estuvo presente.

- 7-S Cada vez que habla "x" participa "y".
- 7-S El participante que comienza a hablar al principio de la sesión casi siempre al finalizar la sesión vuelve a hablar.
- 7-S La participación de "x" recibe la aprobación casi total del grupo.
- 7-S "y" es atacado cada vez que habla.
- 7-S "x" habla de su experiencia personal relacionada con el tema.
- 7-S Se percibe agresión hacia el profesor.
- 7-S Se percibe agresión de unos participantes hacia otros.

- 8-S El grupo se queja de perder el tiempo en el trabajo grupal.

- 8-S Se ridiculiza por una parte del grupo, la participación de los que leyeron.
- 8-S “y” dice que se va a acabar el semestre y no han cumplido los objetivos.
- 8-S “x” pregunta cómo va a ser el examen
- 9-S El grupo rodea con intervenciones disociadas el trabajo concreto.
- 9-S Algunos participantes hacen proselitismo
- 9-S Cuando ya se percibió una cohesión en el grupo, se vuelve a desintegrar.
- 9-S El grupo avanza, pero la intervención de “x” los detiene
- 9-S El grupo se queda en silencio, después de una intervención agresiva.
- 9-S El grupo se queda en silencio después de una intervención aclaratoria.
- 9-S El grupo avanza en la tarea y “d” trata de regresarlos
- 9-S Después de una información, se percibe angustia en el grupo.
- 9-S Cuando el grupo iba avanzando en el conocimiento “x” y “y”, participan preguntando “de dónde sacaron eso”.
- 9-S En un momento dado “y” expresa que ya no entiende nada, lo cual es confirmado por otros participantes.
- 9-S Se percibe inseguridad en el grupo ante una información no conocida.
- 9-S Cuando el profesor intenta, dar lineamientos al grupo, éste cuestiona su participación, “debe dejar que el grupo diga qué quiere hacer”.
- 12-S El grupo “patina” no avanza en el conocimiento.
- 12-S El grupo no atina a salir adelante.
- 12-S Se pierde de vista el objetivo explícito.
- 12-S El profesor devuelve al grupo las preguntas que le hacen.
- 12-S Dependiendo de la metodología que se lleve a cabo, el grupo siente corto o largo el tiempo de clase.

ANEXO III

“ENCUESTA OBRERA”. CARLOS MARX

¿Qué oficio ejerce usted?

El taller en que trabaja ¿pertenece a un capitalista o a una sociedad anónima? Indique usted los nombres de los patronos capitalistas o de los gerentes de la empresa.

Indicar el número de trabajadores de la empresa.

Edad y sexo del declarante.

Edad mínima en que entran a trabajar los niños (muchachos o muchachas).

¿Cuántos capataces o empleados de otra clase hay en el taller que no son asalariados corrientes?

¿Hay aprendices? ¿Cuántos?

Además de los obreros que trabajan de un modo regular y constante, ¿hay otros que acuden de fuera solamente en ciertas épocas del año?

¿La industria de su patrono trabaja exclusivamente o preferentemente para la clientela de la localidad, para el mercado interior en general o para la exportación extranjera?

¿El taller en que trabaja está en el campo o en la ciudad? Indicar el lugar.

Si el taller funciona en el campo, diga si su trabajo industrial le basta para cubrir sus necesidades, o lo combina con cualquier trabajo agrícola.

¿Cómo realiza usted su trabajo, a mano o con ayuda de maquinaria?

Dar detalles acerca de cómo está organizada la división del trabajo en su industria.

¿Se emplea el vapor como fuerza motriz?

15. Indicar el número de naves o locales en que funcionan las diferentes ramas de la industria. Describa la especialidad en que usted trabaja, refiriéndose no sólo a la parte técnica, sino también a la fatiga muscular y nerviosa que el trabajo impone y de cómo repercute, en general, sobre la salud del obrero.

16. Describir las condiciones higiénicas del taller: dimensiones de los diferentes locales y lugar asignado a cada obrero; ventilación, temperatura, si las paredes están encaladas, retretes y condiciones en que se hallan, limpieza general; ruido de las máquinas, polvillo del metal, humedad, etc.

17. ¿Se ocupan el municipio o el gobierno de vigilar las condiciones higiénicas del taller?

18. ¿Hay en su industria emanaciones deletéreas especiales, que provoquen enfermedades específicas entre los obreros?

19. ¿Está el taller abarrotado de máquinas?

20. ¿Están la fuerza motriz, los mecanismos de transmisión y las máquinas protegidas para prevenir cualquier accidente?

21. Enumerar los accidentes del trabajo ocurridos durante el tiempo que usted trabaja en el taller.

22. Si el lugar de trabajo es una mina, enumerar las medidas preventivas adoptadas por el patrono para asegurar la ventilación e impedir las explosiones y otros accidentes peligrosos.

23. Si trabaja en una fábrica de productos químicos, en unos altos hornos, en una planta metalúrgica o en cualquier otra industria en que haya peligros especiales, enumerar las medidas de precaución adoptadas por el patrono.

24. ¿Qué tipo de alumbrado se emplea en el taller (gas, petróleo, etc.)?

25. En caso de incendio, ¿dispone el taller de salidas y escapes en cantidad suficiente?

26. En caso de accidente, ¿se halla el patrono legalmente obligado a indemnizar al obrero o a su familia?

27. En otro caso, ha indemnizado alguna vez a quienes han sufrido algún accidente mientras trabajan para enriquecerlos?

28. Existe en el taller algún servicio médico?

29. Si trabaja usted a domicilio, describa el estado en que se encuentra el sitio en que trabaja ¿Trabaja usted solamente con herramientas, o emplea pequeñas máquinas? ¿Tiene usted como auxiliares a sus hijos o a otras personas (adultos o menores, varones o hembras)? ¿Trabaja usted para clientes particulares o para una empresa? ¿Trata usted directamente con esta o a través de un intermediario?

II

30. Indicar las horas de trabajo al día y los días de trabajo en la semana.

31. Indicar los días de fiesta durante el año.

32. Pausas que hay durante la jornada de trabajo.

33. ¿Los trabajadores de su taller comen a intervalos determinados, o irregularmente? ¿Comen dentro o fuera del taller?

34. ¿Se trabaja durante las horas de las comidas?

35. Si se emplea vapor, indicar cuándo comienza a funcionar y cuándo se corta.

36. ¿Se hace trabajo nocturno?

37. Indicar las horas que trabajan los niños y los menores de 16 años.

38. Decir si hay turnos de niños y menores, que se sustituyan mutuamente durante las horas de trabajo.

39. ¿Se encargan el gobierno o el municipio de poner en práctica las leyes vigentes sobre el trabajo infantil? ¿Y se someten a ellas los patronos?

40. ¿Existen escuelas para los niños y los menores que trabajan en ese oficio? Si las hay, ¿a qué horas funcionan?, ¿Quién las dirige?, ¿Qué se enseña en ellas?

41. Si hay trabajo diurno y nocturno, ¿qué sistema de turnos se aplica?

42. ¿Cuál es el número habitual de horas extraordinarias durante los períodos de intensa actividad industrial?

43. ¿Se encargan de la limpieza de las máquinas obreros especializados, contratados especialmente para este trabajo, o las limpian gratuitamente los obreros que trabajan en las máquinas durante su jornada de trabajo?

44. ¿Qué reglamentos rigen y qué multas se aplican a los que llegan tarde? ¿Cuándo comienza la jornada de trabajo y cuándo se reanuda después de las comidas?

45. ¿Qué tiempo invierte usted para trasladarse al taller y volver a casa?

III

46. ¿Qué clase de contrato tiene usted con su patrono? ¿Está usted contratado por días, por semanas, por meses, etcétera?

47. ¿Cuáles son las condiciones estipuladas para el despido o el abandono del trabajo?
48. En caso de infracción de contrato por parte del patrono, ¿en qué penalidad incurre?
49. ¿En qué penalidad incurre el obrero, si éste es el culpable de la infracción?
50. Si existen aprendices, ¿en qué condiciones se les emplea?
51. ¿Trabajan de un modo permanente, o con interrupciones?
52. ¿En su taller, se trabaja solamente durante ciertas épocas del año, o se halla el trabajo, en tiempo normal, distribuido con cierta regularidad a lo largo de todo el año? En caso de que sólo trabaje usted a temporadas, ¿de qué vive cuando no trabaja?
53. ¿Cobra usted por tiempo o a destajo?
54. En caso de que cobre por tiempo, ¿cobra por horas o por días enteros?
55. ¿Se pagan salarios extra por el trabajo extra? Y, en su caso, ¿cuáles?
56. Si el salario que usted cobra es a destajo, ¿cómo se regula?, si trabaja usted en un lugar en que el trabajo ejecutado se mide por cantidad o el peso, como ocurre en las minas, diga si el patrono o sus empleados recurren a trampas para escamotearle una parte de sus ingresos.
57. Si cobra usted a destajo, diga si se toma la buena o mala calidad de los artículos como pretexto para hacerle deducciones fraudulentas del salario.
58. Ya cobre usted por tiempo o a destajo, diga cuándo le pagan, o en otras palabras, qué margen de crédito abre usted al patrono antes de percibir el precio del trabajo realizado. ¿Le pagan a usted al cabo de una semana, de un mes, etc ?

59. ¿Ha notado usted que el retraso en el pago de los salarios le obliga a recurrir con frecuencia al monte de piedad, abonando en él un tipo elevado de intereses o viéndose despojado de objetos de los que tiene necesidad, contrayendo deudas con los tenderos y cayendo en sus garras como deudor? ¿Conoce usted casos en que algunos obreros hayan perdido el salario por quiebra o bancarrota de sus patronos?

60. ¿Paga los salarios directamente el patrono o median en el pago intermediarios (agentes comerciales, etc.)?

61. ¿Cuáles son las estipulaciones del contrato, si los salarios se abonan por medio de intermediarios?

62. ¿Cuál es la cuantía del salario que usted percibe en dinero, por día y por semana?

63. ¿Qué salarios perciben las mujeres y los niños que cooperan con usted en el mismo taller?

64. ¿Cuál ha sido, en su taller, el salario más alto por día durante el mes anterior?

65. ¿Cuál ha sido el salario más alto a destajo durante el mes anterior?

66. ¿Qué salario ha percibido usted durante el mismo tiempo, y caso de que tenga familia, cuánto ganan su mujer y sus hijos?

67. ¿Los salarios son pagados totalmente en dinero o de otro modo?

68. En caso de que el patrono les arriende el cuarto en que viven, ¿en qué condiciones se lo alquila? ¿Les descuenta el alquiler del salario?

69. Cuáles son los precios de los artículos de primera necesidad, tales como:

- a) Alquiler de la vivienda, indicando las condiciones del contrato; número de habitantes y de personas que las ocupan; gastos de reparaciones y seguros; compra y sostenimiento de los muebles, calefacción, alumbrado, agua, etc.
- b) Alimentos: pan, carne, legumbres, patatas, etc., productos lácteos, pescado, mantequilla, aceite, grasa, azúcar, sal, especias, café, achicoria, cerveza, sidra, vino, tabaco, etc.
- c) Vestido de padres e hijos, ropa interior, higiene del cuerpo, baños, jabón, etc.
- d) Gastos varios: correo, préstamos e intereses al monte de piedad, matrícula del colegio para los chicos, periódicos, libros, cuotas a sociedades y cajas de resistencia para huelgas, sindicatos, etc.
- e) En su caso, gastos relacionados con el ejercicio de su trabajo o profesión.
- f) Impuestos y contribuciones

70. Trate usted de establecer el presupuesto semanal y anual de ingresos y gastos suyos y de su familia.

71. ¿Ha observado usted por experiencia personal un alza mayor de precios de los artículos de primera necesidad, vivienda, comida, etc., que de los salarios?

72. Indique las fluctuaciones de que tenga noticia en cuanto a la cuantía del salario.

73. Indique las rebajas de salarios producidas en los períodos de estancamiento y crisis industrial.

74. Indique la subida de los salarios en los períodos de la llamada prosperidad.

75. Indique las interrupciones de trabajo por los cambios de la moda y las crisis particulares y generales. Informe acerca de sus propios paros involuntarios.

76. Compare los precios de los artículos producidos por usted o de los servicios que usted rinde con la remuneración de su trabajo.

77. Señale usted los casos que conozca de obreros que hallan perdido su puesto de trabajo como consecuencia de la introducción de máquinas o de otros perfeccionamientos industriales.

78. ¿La intensidad y la duración del trabajo han aumentado o disminuido al desarrollarse las máquinas y la productividad del trabajo?

79. ¿Conoce usted algún caso de elevación de los salarios como consecuencia de los progresos de la producción?

80. ¿Ha conocido usted alguna vez a simples obreros que se retiran del trabajo a los cincuenta años y pueden vivir de lo que han ganado como asalariados?

81. ¿Cuántos años puede, en su oficio, permanecer en activo un obrero que goce de salud media?

IV

82. ¿Existen en su oficio sociedades de resistencia y, quién las dirige?

83. ¿Cuántas huelgas se han declarado en su industria desde que usted trabaja en ella?

84. ¿Cuánto han durado dichas huelgas?

85. ¿Fueron huelgas parciales o generales?

86. ¿Qué finalidad perseguían esas huelgas: una subida de salarios o luchar contra la rebaja de jornales? ¿Se ventilaba en ellas la duración de la jornada de trabajo o respondían a otras causas?

87. ¿Cuáles fueron sus resultados?
88. ¿Cómo funcionan los tribunales de trabajo?
89. ¿Han apoyado los obreros de su oficio a trabajadores perteneciente a otros oficios?
90. ¿Cuáles son los reglamentos y las penas establecidos por el patrono de su empresa para gobernar a sus obreros?
91. ¿Los patronos se han coligado para imponer rebajas de salarios y aumentos de trabajo, para entorpecer las huelgas y, en general, para imponer su voluntad?
92. ¿Conoce usted casos en que el gobierno abusara de la fuerza pública para ponerla a disposición de los patronos en contra de los obreros?
93. ¿Conoce usted casos en que el gobierno haya intervenido para proteger a los obreros contra los abusos de los patronos y coaliciones ilegales?
94. ¿Impone el gobierno en contra de los patronos la ejecución de las leyes vigentes sobre el trabajo? ¿Cumplen los inspectores del gobierno con su deber?
95. ¿Existen en su taller o en su oficio sociedades de socorros mutuos para caso de accidente, enfermedad, muerte, incapacidad temporal para el trabajo, vejez, etc.? En su caso, envíenos usted sus estatutos y reglamentos.
96. ¿El ingreso en estas sociedades, es voluntario u obligatorio? Los fondos de estas sociedades se hallan bajo el control exclusivo de los obreros?
97. Si se trata de cuotas forzosas, puestas bajo el control del patrono, diga si éste las retiene a costa del salario. ¿Abonan los patronos intereses por las sumas retenidas? ¿Son devueltas estas sumas a los obreros, en caso de expulsión o despido? ¿Conoce usted casos en que los obreros se

hallan beneficiado de las llamadas cajas de retiros controladas por los patronos y cuyo capital se halla formado por cuotas deducidas de los salarios?

98. ¿Existen en su oficio sociedades cooperativas? ¿Cómo están dirigidas estas sociedades? ¿Emplean a obreros de fuera, lo mismo que lo hacen los capitalistas? Envíenos sus estatutos y reglamentos.

99. ¿Existen en su oficio talleres en que la remuneración del obrero se pague en parte con el nombre de salarios y en parte con el de una supuesta participación en los beneficios. Compare usted las sumas recibidas por estos obreros y las obtenidas por otros allí donde no rige la supuesta participación en los beneficios. Indíquense las obligaciones contraídas por los obreros que trabajan bajo este régimen. ¿Pueden estos obreros ponerse en huelga o les está solamente permitido el ser los sumisos servidores de sus amos?

100. ¿Cuáles son, en general, las condiciones físicas, intelectuales y morales en que viven los obreros y obreras que trabajan en su oficio?

101 Observaciones generales.

ANEXO IV

CUESTIONARIO: ANÁLISIS Y DETECCIÓN DE LOS PROCESOS GRUPALES.

1.- ¿Qué significado tiene para ti ser docente?

2.- ¿Qué haces para que el grupo sienta que te interesas por él?

3.- Di tu edad y sexo.

4.- ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en la docencia?

5.- ¿Te sientes realizado con tu carrera docente?

6.- ¿Cuáles son los aspectos más importantes que has observado en tus grupos?

7.- ¿Cuántas horas de docencia tienes a la semana?

8.- Describe tres momentos grupales que se dan en tus grupos más repetidamente.

9 - Enumera cinco obstáculos que detectas durante el proceso grupal.

10.- Enumera cinco elementos que detectas, facilitan el proceso grupal.

11.- ¿Los estudiantes aprenden cuando en su proceso de aprendizaje se dan los momentos de información?

12.- ¿Cómo detectas si los estudiantes están en pretarea o tarea?

13.- ¿En función de qué elementos preparas tu clase? (en cuanto al grupo y en cuanto a la disciplina).

14 - ¿Qué observas en tus grupos?

15 - ¿Qué haces con esas observaciones?

16.- ¿Qué elementos tienes presentes para tomar decisiones durante el proceso enseñanza-aprendizaje?

17 - Al trabajar ¿cómo detectas si los aprendizajes que obtuvieron tus alumnos, fueron significativos?

18 - ¿Qué elementos teóricos-prácticos del aprendizaje grupal, consideras en el aula?

19.- ¿Qué elementos utilizas para analizar la problemática de tus grupos?

20.- La concepción de aprendizaje grupal implica elementos esenciales en su definición, ¿conoces algunos de estos elementos, di cuáles?

21.- ¿Cuáles son los vínculos que más se repiten en tus grupos en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-grupo?

22.- Te has respondido a qué se debe, el que los vínculos que mencionaste se repitan ¿qué respuesta le has dado?

23 - Los roles o papeles que se viven en tus grupos ¿se dan siempre en los mismos alumnos?

24 - ¿De qué te sirve detectar los momentos grupales en el aula?

25.- ¿Investigas tu práctica docente, cómo lo haces?

26 - ¿Detectas si tus grupos asumen el proceso de aprendizaje con responsabilidad?

27.- ¿Tomas notas sobre lo que consideras importante y sucede en tu grupo? ¿Qué haces con ellas?

28.- ¿Reflexionan los docentes sobre lo que significa ser el coordinador del proceso enseñanza-aprendizaje en sus grupos?

29 - ¿Consideras que ser docente es una carga para ti? Explica.

30 - ¿Tus grupos son tan numerosos que no te da tiempo de conocer a tus alumnos?

31.- ¿Cómo problematizas a tus alumnos?

32 - ¿Cómo te problematizas tú mismo sobre tu trabajo docente?

33.- Te has preguntado: ¿Qué tipo de hombre o mujer quieres formar en tus alumnos? Explica.

34 - ¿Has reflexionado si estas formando jóvenes memoristas y repetitivos o cuestionadores críticos y deseosos de construir el conocimiento? Explica.

35.- ¿Estas formando jóvenes dependientes, individualistas y competitivos, buscas formar jóvenes independientes, con conciencia grupal y colaboradores?

ANEXO V

CUESTIONARIO: PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE.

1.- ¿Que concepto tienes de formación docente?

2.- ¿Qué formación didáctica has tenido a lo largo de tu vida académica?

3.- ¿Reflexionas sobre tu práctica docente?

4.- ¿Consideras que la formación del docente es relevante para lograr la transformación de tu propia actividad?

5.- ¿Cómo vinculas tus actividades profesionales con tu práctica docente?

6.- ¿Cómo valoras la formación docente que has recibido?

7.- Dentro de tu proceso de formación docente, ¿Cuáles son los aspectos que contribuyeron más a lograrlo?

8 - ¿Qué esperas que ofrezca un programa de formación docente?

ANEXO VI

ENTREVISTA A INFORMANTES CALIFICADOS

Las siguientes preguntas sirvieron de base para llevar a cabo las entrevistas con los informantes calificados, las cuales dieron pie a hondar en cada uno de los temas abordados

1.- ¿Cuál es tu visión sobre la formación docente en el o la (IPN, UABJOAX, UANL, UAQ, UASLP, UDG, UNAM, UV-X)?

2.- ¿En qué perspectiva situarías la formación docente de el o la ...?

Académica

Técnica

Práctica

Reflexión sobre la práctica para la reconstrucción social

3.- ¿Hay interés de las autoridades para formar a los profesores/as? Explique.

4.- ¿Hay libros y bibliotecas suficientes, son utilizados? Explique.

5.- ¿Existen programas para la formación de profesores/as? Explique.

6.- ¿Existen los recursos necesarios para implementar programas de formación de profesores/as dentro de la institución?

7.- ¿Los salarios de los profesores/as son bajos, regulares o justos? Explique

8.- ¿Los profesores/as se preocupan por su formación, les interesa?