



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Rodríguez Ousset, Azucena (1994)**  
**“PROBLEMAS, DESAFÍOS Y MITOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE”**  
**en Perfiles Educativos, No. 63 pp. 3-7.**

## PROBLEMAS, DESAFÍOS Y MITOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Azucena RODRÍGUEZ OUSSET\*

*Se analizan algunas de las problemáticas teóricas y prácticas de la formación docente. En cuanto a los aspectos teóricos, se indaga acerca de las conceptualizaciones sobre formación, haciendo especial referencia a su determinación externa.*

*En el terreno teórico-práctico aborda, entre otras cuestiones, las notas dominantes de la formación docente: su doble carácter de capacitación pedagógica y disciplinaria; los problemas de unidad entre ambos aspectos; la unidad entre persona y rol en la docencia; las relaciones entre formación docente e intervención y el sentido de la acción docente.*

*Por último, considera algunas contradicciones y riesgos de los enfoques didácticos en los programas de formación docente.*



**PROBLEMS. CHALLENGES AND MYTHS IN THE TRAINING OF TEACHING.** *This article studies some of the theoretic and practical problems in the training of teaching. With regards to the theoretic aspects it searches into the concepts of training with special reference to its external conditioning.*

*Among other issues in the field of theory-practice this article looks into the dominant features of the training of teaching: Its pedagogic and disciplinary, two sided character; the problems of uniting both aspects: the link between the person and its role in teaching; the relations between teaching training and intervention, and the meaning of teaching.*

*Finally it considers some of the risks and didactic views on the programs for the training of teaching.*

### INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la formación docente, como pretendemos en el curso de este trabajo, constituye una tarea difícil y a la vez apasionante. Difícil por la necesidad de ordenar ideas, porque supone revisar experiencias diversas, porque es mirar nuestra práctica como formadores docentes pero también nuestra propia práctica docente, sus sinsabores, sus anhelos. Apasionante por ser una reflexión que nos compromete, que implica revisión de nuestra historia, no sólo en cuanto historia profesional sino biográfica.

Analizaremos, en primer término, algunos conceptos acerca de la formación. A partir de ellos será posible acercarnos, en forma progresiva, a la formación docente y a las problemáticas específicas de la misma.

---

\* Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Abordaremos también algunos aspectos predominantemente didácticos de la formación docente, buscando relaciones entre estos enfoques y algunos de los problemas esbozados en la segunda parte. Pretendemos abrir líneas de reflexión entre la formación como un mito, uno de los grandes mitos de la sociedad contemporánea, y su reforzamiento a través de algunos planteamientos didácticos.

## Los conceptos de formación

Partir de una definición puede resultar estéril; las definiciones se constituyen en puntos de llegada o parámetros para «dictaminar» sobre la validez o no de algo, e impiden el paso a una reflexión amplia. Buscaremos, por tanto, el concepto a través de su aparición en diferentes acciones, siguiendo en especial los planteos de B. Honore y G. Ferry,<sup>1</sup> a la vez reflexionaremos sobre su incidencia en lo referente a la docencia.

B. Honore señala que la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo «para» o algo que «se tiene» o es «adquirido». Así, cuando se habla de formación se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa, la delimita.

...institucionalmente todo ocurre como si la formación tuviese miedo a lo desconocido. Hasta los que presienten que la formación es algo que puede liberarse de los contenidos, añaden otra palabra [...] a menudo hablan de formación personal.<sup>2</sup>

O bien, y también desde la exterioridad, se visualiza a la formación como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes, etc. Adquiere así el valor de un bien adquirible.

En este mismo orden de ideas, desde la exterioridad que señala B. Honore, Ferry considera los tipos de discurso que actualmente se sustentan en la formación, en primer lugar considera a:

...la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico, más generalmente, de la cultura dominante.<sup>3</sup>

Cuando se aduce, con bastante frecuencia, la formación como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales y económicas, cabe preguntarse cuál es el papel de los individuos en las situaciones de trabajo y de vida marcadas por tales cambios. La formación pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico.

En el ámbito educativo, este saber hacer está imbricado con discursos sobre la formación con referencia a la autoestructuración, al desarrollo de la persona, a su «interioridad».<sup>4</sup> Quiera o no el sujeto de la formación (en este caso el maestro), se le pide no sólo la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino la transformación de actitudes, el cambio de visión de su propia práctica; a menudo, y desde la óptica reproductivista, se hace sumo hincapié en la crítica a los aspectos autoritarios de la función docente. La formación es vista así como una característica de la persona, apareciendo otra nota peculiar (aunque no exclusiva) de la formación docente; la unidad entre persona y rol social.

En segundo lugar, desde otra perspectiva, pero también externa al sujeto, Ferry considera a la formación como una institución. Se trata de la conformación de todo un aparato: proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, los encargados de realizar la formación, etc. El progresivo desarrollo de los programas de formación docente, y en especial su tendencia a constituir programas formales (con las certificaciones correspondientes, ya sea a nivel de especialización o maestría en docencia o en educación superior), ha acentuado esta visión de la formación, en especial en el ámbito de la educación superior.

Considerada la formación docente como institución, y ante las actuales demandas hechas a la educación superior, en cuanto a su calidad, adecuación a las exigencias sociales y económicas, etc., constituye un ámbito privilegiado que crea múltiples expectativas; se espera que remedie la baja calidad académica, además, que actúe como legitimadora de los esfuerzos institucionales en pro de la solución de sus problemas, es decir, cuantos más cursos o programas de formación se realicen y cuanto más personal docente acuda a ellos, tanto más podrá esperarse una superación del nivel académico; estimación sumamente simplista que no atiende a la evaluación cualitativa de tales procesos sino sólo a su cantidad.

## La formación docente

En su especialización, como esbozáramos en párrafos anteriores, la formación docente presenta cuestiones que merecen especial atención. A diferencia de otros procesos formativos, la formación docente implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene, por tanto, un doble carácter.

En cuanto a la formación estrictamente pedagógica, ésta es susceptible de plantearse desde diferentes ópticas y enfoques, desde el reduccionismo de la tecnología educativa hasta el análisis de la práctica docente institucional. No es objeto de nuestro trabajo entrar en el análisis pormenorizado de los marcos teóricos y contenidos de los diversos programas implantados en la educación superior y específicamente en el ámbito de la universidad; queremos, sí, resaltar dos tendencias.

Por una parte los aspectos pedagógicos. Si bien es cierto que están abiertos al planteamiento de la docencia en su enmarque institucional y social y a la singularidad de cada situación (lo cual nos parece de incuestionable valor, aunque es necesario cuidar metodológicamente estos acercamientos a la práctica educativa), también es cierto que requieren preparar al docente para nuevas exigencias institucionales, o para actividades que antes cumplía prácticamente como extensión de sus funciones: la gestión educativa -sus diferentes enfoques y política-, el ámbito del currículo, no sólo desde las perspectivas de la teoría y el diseño sino en toda su complejidad institucional, y a su evaluación, la planeación y evaluación institucionales, entre otras cuestiones.

Por otra parte, al predominio de los aspectos pedagógicos se suma la escisión entre formación pedagógica y aspectos disciplinarios. El contenido de la enseñanza, aparte de su actualización en lo referente a nuevos enfoques, metodologías, investigaciones, etc., requiere analizarse, su transmisión, en los problemas de elaboración conceptual, de sistematización, de transferencia, y también sus formas de enseñanza. El terreno de las didácticas especiales a nivel superior ha sido poco explorado.<sup>5</sup>

Otra cuestión por estudiar, como lo mencionáramos anteriormente, es la unidad entre persona y rol en la docencia. En los planteamientos tradicionales de la enseñanza se suele manifestar que "se enseña lo que se es" (idea de modelo, concepción carismática del educador), pero no puede negarse el carácter de compromiso personal y el peso relacional de la acción educativa. ¿Cómo trabajar, analizar y, sobre todo, proponer que los docentes provoquen crisis, porque sin crisis no hay procesos formativos, pero crisis no paralizantes, no destructivas?

### B. Honore expresa:

...formulamos la hipótesis de que toda experiencia de crisis, de ruptura con las condiciones habituales conocidas, tiene un significado de formación. La crisis no es más que un momento, suscita la renovación, la creación; pero sus efectos se amortiguan en seguida, y debe ser relanzada, conservada, en nuevas rupturas, nuevas crisis, que, en cierto modo, deben ser diferentes de las precedentes, con el riesgo de volverse una nueva forma de costumbre.

y advierte:

... la ruptura debe tocar ciertos planos con exclusión de los demás, con el fin de no provocar tal sumersión emocional (y a veces una subversión social), lo definido, lo impuesto.<sup>6</sup>

Creemos que éste es un punto que merece especial atención, la idea de que toda formación implica una revisión y una crisis, romper con cuestiones ya estatuidas, abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas a veces ya muy consolidados. Cabe el doble riesgo: la ruptura paralizante (a la que alude Honore) y también la ausencia de ruptura. Nos atreveríamos, en función de nuestra experiencia, a temer más a este segundo riesgo; que los cursos de formación docente dejen intactos el saber y el hacer ya consolidados y constituir sólo una formalidad más implícita en la dinámica de las actividades individuales e institucionales.

A su vez, todo proceso de formación docente conlleva en forma explícita o implícita la intención de innovar, aunque sea en su forma menos radical, y se plantee la formación sólo como actualización. Busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas, abrirse a nuevas experiencias, mirar el

propio hacer con la intención de cambio. La intención de cambio precede a la acción formativa, y los conflictos que a menudo aparecen en los espacios de formación docente suelen calificarse en forma rápida como resistencia al cambio.

Esta cuestión puede analizarse desde otra óptica, sin negar el miedo y la resistencia a la ruptura de formas de pensar y de hacer, a la que aludimos en el punto anterior. Aquí la problemática de la formación se enlaza con la cuestión política. Implica ubicar la docencia institucionalmente, al menos que se insista en la perspectiva de la clase cerrada en sí misma, "ideal" e "irreal" en cuanto no sujeta a condicionamientos y dinámicas institucionales.

Plantear la cuestión de la docencia en términos políticos, como posibilidad de intervención. La intervención, no librada a esfuerzos individuales (a menudo estériles), requiere la vinculación real (y en el plano de lo formal) entre los programas de formación docente y los proyectos institucionales globales.

Este aspecto nos remite al siguiente: el sentido de la acción docente. En las actuales circunstancias, los docentes se interrogan (y nos interrogamos) acerca de para qué enseñar. La selección y formación profesional, funciones prioritarias de nuestras universidades, se cuestionan ante el desempleo.

¿Cómo revitalizar un hacer si no hay claridad? José M. Esteve expresa esto con gran ingenio al manifestar que a los profesores, a la manera de actores de un recitado dramático que se desarrolla frente a un decorado adusto se les ha cambiado el decorado sin previo aviso y prácticamente prescindiendo de su presencia allí. De diferentes maneras puede el actor (maestro) intentar salir airoso de tal situación: fingir que ignora el cambio de decorado (no oír las risas del público); abandonar la escena; exigir a toda costa silencio y atención, empeñado en el valor incuestionable de su recitado.

Tenemos que redefinir junto con nuestra sociedad el papel que estamos representando, no tiene sentido que el sistema de enseñanza continúe el absurdo de mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite. No tiene sentido que sigamos enseñando la maldad de la mentira en una sociedad que la utiliza públicamente como una forma corriente de relación internacional. Nuestra sociedad es hipócrita y ambivalente cuando nos aplica a los profesores el viejo discurso de la abnegación y del valor espiritual y formativo de nuestro trabajo, cuando en realidad desprecia todo lo que no tenga valor material.

Es injusto que nuestra sociedad nos considere los únicos responsables de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado, para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad. Sobre todo cuando nadie se atreve a redefinir funciones porque puede resultar impopular.<sup>7</sup>

En este "cambio de decorado" que denuncia Esteve cabe ubicar las exigencias nuevas y a veces contradictorias a las que está sujeto el docente, y que creemos son tema de la formación docente. La más relevante, por sus implicaciones económicas y de "calificación" del personal docente de tiempo completo, está constituida por las becas al desempeño académico. Sin entrar en un análisis particularizado de esta cuestión, el docente debe hacer y poder demostrar lo que hace. Más allá de lo cuantitativo, de fácil resolución: ¿cómo se demuestra esta calidad pedagógica?, ¿bajo qué parámetros? Si la formación atañe a la calidad de la docencia, no puede evadir el estudio de su evaluación.

La ubicación de los programas de formación docente también merece ser analizada: ¿formación en la institución o fuera de ella? La formación en la institución permite un mayor acercamiento a los problemas que atañen realmente a los docentes en su práctica, siempre y cuando los procesos formativos partan de la detección de tales cuestiones y no de ideas preconcebidas acerca de «qué» debe saber y hacer un docente. El hecho de ubicarse en la institución no garantiza que no reproduzcan ciertas concepciones de formación docente avaladas por algunos centros formadores, los cuales, por su prestigio, experiencia, difusión, etc., se constituyen en los modelos a seguir por otras instituciones, sin que éstas realicen un claro diagnóstico de sus necesidades.

La formación «fuera» de la institución implica el riesgo de un proceso escindido de las condiciones concretas de la práctica educativa.

## **La didáctica en la formación docente**

Como fuente de múltiples expectativas, y también como principal "culpable" de muchos males, la didáctica ha tenido siempre un papel protagónico en los procesos de formación docente.

La didáctica se mueve en la paradoja entre reconocer la especificidad de toda acción educativa escolar, con sus notas singulares dadas por cada maestro, el grupo escolar, el contenido, el enmarque institucional y social, y la necesidad de señalar líneas para la enseñanza, dar orientaciones, instrumentar para la acción.

Ante esta paradoja, una de las posibilidades reside en apelar a la práctica docente de los participantes en un proceso formativo, plantear y plantearse su revisión, su mirada desde determinados marcos teóricos o bien la reconstrucción de ésta, a fin de detectar sus elementos claves, objeto de especial reflexión.

Esta alternativa tiene sus riesgos. La práctica que se presenta no puede evitar la distorsión de quien la narra o una visión anecdótica y autojustificante de determinadas acciones. Se antepone soluciones diversas a problemas similares a la espera de un fallo o juicio sobre la validez o no de ellos. Una acción docente, desgajada de su conjunto, recortada, resulta difícil de comprender y más de analizar. Puede ocurrir que lo único que se logre sea una especie de catarsis individual y grupal donde cada uno cuente lo que hace.

Trabajar sobre la práctica docente requiere un especial entrenamiento en cómo registrarla y cómo realizar su lectura. Implica una preparación previa a un evento formativo que proporcione elementos de análisis necesarios.

En la unidad entre persona y rol inherente a todo proceso de formación docente se ubica otro de los desafíos y riesgos de los planteamientos didácticos. ¿Cómo resolver el dilema de instrumentar para la acción sin caer en las prescripciones simplistas, y a la vez evitar el autoritarismo en la enseñanza?

Una de las soluciones puede ser la negación a las respuestas, pero esto parece contradecir profundamente la misma concepción disciplinaria, atada, soldada al hacer del docente. Otra posibilidad estriba en adherirse a visiones de la disciplina que a partir de su definición conceptual proponen un hacer docente liberador.

El problema reside, a nuestro entender, en confundir palabras con hechos, intenciones con acciones, y resolver, a partir de una adhesión a ciertos enfoques, el problema de un hacer en crisis que requiere algo más que soluciones personales.

Los programas de formación docente signados, al decir de Honore, por la exterioridad, apelan a la interioridad de los sujetos convocados. Al pretender la didáctica, en forma omnipotente, liberar el hacer del maestro puede contribuir a mistificar la formación como elemento redentor de muchos de los males que afectan a la docencia.

## NOTAS

1. Bernard Honore, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*.
2. Bernard Honore, op. cit.: 20.
3. Gilles Ferry, op. cit.: 50.
4. Bernard Honore, op. cit.: 20.
5. Las didácticas especiales estudian la problemática de la enseñanza de contenidos específicos.
6. Bernard Honore, op. cit.: 29.
7. José Manuel Esteve, *El malestar docente*.

## BIBLIOGRAFÍA

ESTEVE, José Manuel

1989. *El malestar docente*. Barcelona, Laia, 158 pp.

FERRY, Giles

1991. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós Educador, 147 pp.

HONORE, Bernard

1980. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, Morata, 175 pp.