

¿Podemos educar los maestros universitarios? (Segunda de dos partes)

Mtro. Inv. Ed. Bonifacio Barba Casillas
Mtra. Inv. Ed. Margarita Ma. Zorrilla Fierro

INTRODUCCION:

En el número 2 de *Investigación y Ciencia* se presentó la primera parte de este trabajo ¹, que tiene como finalidad ofrecer elementos para el análisis y la comprensión de la formación de profesores universitarios desde la perspectiva del desarrollo de una teoría educacional. En la primera parte se planteó que la adquisición de una teoría educacional es central para la acción educadora y para la personalidad del maestro. En esta segunda parte se describe una experiencia de formación de profesores universitarios la cual parte de la tesis de que siendo escasa o nula la formación en teoría educacional, los profesores universitarios carecen de un pensamiento educacional coherente del cual deriven sustantivamente una práctica educativa, que pueda ser valorada desde el punto de vista de la formación y de la acción profesionales. En consecuencia, se afirma que una experiencia formativa ayudará al profesor a desarrollar una teoría educacional, es decir, que contribuirá a modificar o desarrollar esquemas de pensar, actitudes y valores determinados.

I. LA EXPERIENCIA FORMATIVA

El propósito de la experiencia que aquí se muestra fue el de observar algunos elementos relativos a la personalidad del maestro, la representación conceptual que éste tiene de la educación y observar también el impacto de la experiencia en sus valores y otros elementos de su personalidad, así como en su ideología educativa. La experiencia se realizó por medio de un curso de Filosofía y Teoría de la Educación orientado por los siguientes objetivos:

- a) El participante en el curso comprenderá y valorará la perspectiva filosófica como una forma del conocimiento humano y particularmente como un enfoque posible y necesario de los problemas de la educación.
- b) Comprenderá y analizará las diversas perspectivas teóricas y sistemáticas con las cuales se ha hecho históricamente la reflexión que hoy se llama "filosofía de la educación" o "teoría educacional".
- c) Analizará diversos modelos teóricos y antropológicos que se han construido como fruto de la reflexión filosófica

¹ Con el nombre de *El Desarrollo del Poder de Educar. Una experiencia con profesores universitarios*, se ha publicado un reporte detallado de este trabajo, en *Reportes de Investigación, Serie Investigación Educativa de la UAA*, Núm. 27, Septiembre de 1991, 82pp.

aplicada a la educación, eventualmente apoyada tal reflexión en las investigaciones de las ciencias del hombre o en los cambios sociales.

- d) Analizará sus propias concepciones y supuestos filosófico-antropológicos para valorarlos y aclarar sus fundamentos a fin de que elabore una síntesis más desarrollada y sistemática.
- e) Desarrollará habilidades para identificar perspectivas y/o respuestas filosóficas en definiciones institucionales, en metodologías pedagógicas, en normas de organización, etc.

En función de lo anterior, el curso enfatizó los siguientes supuestos:

- 1o.- La filosofía antes que un saber compendiado, es una actividad crítica y analítica orientada a resolver problemas humanos vía su teorización.
- 2o.- La educación es la formación del ser humano y como tal acción, es un objeto de estudio filosófico. La filosofía de la educación es una acción crítica sobre la educación, sobre la formación humana.

Toda acción profesional humana (intencional, teleológicamente orientada), para su comprensión y eficacia requiere de una teoría (saber teórico) que la defina y oriente prácticamente.

- 3o.- La historia del pensamiento educacional muestra cómo se ha planteado y resuelto (teoría educacional) en diversas épocas y circunstancias histórico-socio-culturales, el problema de la formación del hombre.
- 4o.- La función de la teorización sobre la educación (filosofía o teoría educacional) es influir en o realizar un tipo específico de acción educativa.
- 5o.- La educación es, en su sentido más específico, la formación del ser humano, es decir la producción o construcción de un tipo ideal de humanidad.
- 6o.- El educador necesita y puede hacer teorización sobre la educación, es decir, hacer filosofía y teoría de la educación es un objeto de su aprendizaje y de desarrollo de su personalidad, así como de su identidad profesional.

70.- Una aptitud asociada a la eficacia educadora del profesor es la de comprender la naturaleza de la teoría educacional (contenidos y estructura) y construir una con base en un aprendizaje de la acción de filosofar. El interés inmediato era ver por un lado, si los profesores manifestaban tener una teoría educacional, con atención a variables personales y socioculturales relacionadas y por el otro, si el curso tenía impacto en la teoría educacional poseída y/o si contribuía a formarse una. Dado que el curso fue planteado como una experiencia formativa, eran esperables algunos cambios o efectos específicos, que serían observables en: a) La estructuración o clarificación del pensamiento educativo; b) la adquisición de una comprensión teórica de los problemas de la acción educativa; c) las actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial; d) la concepción de su trabajo como maestros; e) la jerarquía de sus valores personales; f) la comprensión de las premisas socioculturales y de los estilos de confrontación y su análisis a la luz de las teorías educativas.

Por los límites o contexto "escolar" del curso, no eran esperables cambios muy notorios. Lo más importante o significativo sería que con la orientación del curso los maestros tomaran conciencia del conjunto de problemas implicados en las relaciones entre cultura, valores y educación y su expresión en la personalidad humana.

Cambios más notorios requieren de más tiempo y otras experiencias, pues la formación de valores personales, de estilos de confrontación, el cambio en premisas socioculturales, etc., hacen referencia a una amplia gama de experiencias sociales que se incluyen en el proceso de socialización y formación de la personalidad.

II. LA ESTRATEGIA PARA LA OBSERVACION

El trabajo de observación se planteó como un estudio pre-post que permitiera por un lado caracterizar ciertos rasgos del maestro y por el otro observar algunos cambios en los rasgos después del curso.

Los sujetos, contestaron un conjunto de instrumentos referentes a algunos rasgos de personalidad y del pensamiento educacional. Se realizaron tres cursos con 19, 13 y 4 maestros.

Predominaron en los tres grupos los maestros varones. Se contó con profesores de 15 profesiones diferentes. Por su antigüedad en el ejercicio docente hubo desde los que tenían menos de un año, otros más de diez años y hasta un maestro de más de 30 años. Por la dedicación a la docencia, predominaron los maestros de tiempo ².

III. LOS RESULTADOS: UNA APROXIMACION DESCRIPTIVA

Se presenta la información describiendo los rasgos predominantes de los sujetos del estudio, tanto de

² Para efectos de análisis de la información, se trabajó, por un lado con los sujetos de la primera experiencia y por el otro, los de la tercera se sumaron a los de la segunda, teniendo así sólo dos grupos.

personalidad como de pensamiento educacional y se realizan comparaciones entre la preprueba (pp) y la postprueba (ptp).

1. El pensamiento educacional de los profesores. IDEOLOGIAS EDUCACIONALES (IIE).

Los interrogantes que las distintas ideologías educacionales tratan de responder son: ¿cuáles son las metas de la educación?; ¿cuáles son los objetivos inmediatos de la escuela como una institución social específica?; ¿cuáles son las características generales de la situación de enseñanza y de aprendizaje?; ¿cuál es la naturaleza del educando?; ¿cómo debe ser controlada, organizada y administrada la educación?; ¿cuál debe ser la naturaleza del currículo?; ¿qué contenidos especiales deben ser enseñados?; ¿qué métodos de enseñanza y qué procedimientos de evaluación deben ser empleados?; ¿cómo debe ser mantenida la disciplina? (O'Neill, 1981:366).

Las respuestas son diversas y puede afirmarse que en el pensamiento educativo hay dos grandes tendencias u orientaciones ideológicas, estructuradas a su vez sobre dos bases fundamentales, primordiales: una afirma que la realización de la persona puede ser obtenida o lograda siguiendo una filosofía moral basada en la adhesión o seguimiento de un conjunto de creencias y comportamientos (humanismo indirecto, O'Neill, 1981:57). La otra orientación basa la realización humana en un desarrollo y/o desenvolvimiento inherente al ser humano, que se expresa y efectúa en y por su propia acción y en su comprensión de lo que la realidad es, es decir, del conocimiento del cual él mismo es la fuente (humanismo directo, *ibid*).

Tanto en términos generales de la experiencia humana como en los particulares de la educación, las orientaciones anteriores significan y actúan como guías para la acción humana, es decir, representan criterios morales para la acción.

La primera de las orientaciones se identifica con o representa la dimensión del pensamiento conservador y la segunda representa la dimensión del pensamiento liberal. El "desarrollo del poder de educar" necesariamente estará relacionado con tres manifestaciones posibles de las orientaciones antes mencionadas: la que el educador haya desarrollado personalmente y que por ello sea su modo personal de pensar y valorar; aquella con la que institucional y orgánicamente ha sido "formado" como profesor y aquella presente o representada en la institución donde él realiza la función educadora.

En ambos grupos de maestros se observó por un lado una clara tendencia a las posturas del continuo "conservadurismo educacional", con un énfasis en el intelectualismo. Por otro lado aparecen acuerdos con postulados del ámbito "liberal" particularmente con el liberacionalismo.

Comparando los resultados de antes y después del curso, los maestros del primer grupo reafirmaron su posición intelectualista (aumentando las puntuaciones) y pasaron a la neutralidad en las posturas del ámbito "liberal". Para el caso del segundo grupo los resultados fueron a la inversa.

En ambos casos el perfil de los grupos se define por la

presencia del 'intelectualismo' y del 'liberacionismo'. ¿Cómo explicar esta combinación que parece inconsistente? Por un lado el intelectualismo educacional, se basa en filosofías autoritarias y cerradas. Postula cambios en las prácticas escolares siempre y cuando éstas se conformen con un ideal intelectual y espiritual. Como principios básicos, parte de que el mundo tiene un significado inherente; de que existen ciertas verdades fundamentales que son absolutas y no cambian; que los hombres no nacen con una sabiduría explícita de estas verdades, se adquieren por medio de experiencias de aprendizaje, por medio de ejercicio de la razón.

El punto de contacto con el liberacionismo está en la confianza en la razón, pero en este último a través de la razón lógico-científica. Además en el caso de filosofías dogmáticas como el marxismo ortodoxo compartirían el autoritarismo y la creencia en leyes absolutas, aunque de diversa naturaleza.

La combinación que aparece entre intelectualismo y liberacionismo, contrapone una concepción de 'deber' de conformidad con verdades establecidas que hay que conocer y aceptar, con una concepción alternativa, prácticamente opuesta, referida a la posibilidad de realización de lo humano sobre la base de las potencialidades reales de desarrollo.

Lo anterior expresa más bien una contradicción entre dos modos de concebir al ser humano y su educación que, si bien son válidos y fundados cada uno en una racionalidad específica, no son compatibles como para integrarse en un esquema o modelo único.

La inconsistencia en el pensamiento educacional mostrada con los resultados del IIE puede estar evidenciando un falso eclecticismo, en el sentido de manifestar preferencias por distintas afirmaciones, pero diferentes entre sí por sus referentes.

El intento de eclecticismo expresado por los profesores puede interpretarse como un cierto "coqueteo" con las ideas liberales resumidas en el postulado de "el sujeto tiende al desarrollo", por lo que implica de búsqueda de la expresión y expansión de las libertades individuales y la promoción de la máxima realización del potencial personal. Refiriéndose a este atractivo del liberalismo en el campo educacional y destacando los problemas personales e institucionales del cambio, Ken (1986:14) expresa lo siguiente: "la idea ingenua de que la afiliación discursiva a la pedagogía moderna por parte del docente y de las instituciones bastaba para instaurar cambios efectivos en el quehacer del enseñante ha sido suplantada hoy por el reconocimiento de que la práctica pedagógica realmente ejercida está mediada por un conjunto de factores extra-teóricos, como son las condiciones institucionales del ejercicio docente, los hábitos pedagógicos asimilados por el maestro durante su propia experiencia escolar anterior, su grado de preparación, sus hábitos intelectuales y sus orientaciones éticas, sus formas de organización y las características sociales y culturales de su público juvenil. También comprendemos ahora que si bien estos elementos parecen atributos que el docente despliega como individuo frente a sus alumnos, en realidad tienen profundas relaciones con el entorno social: en la práctica docente se cuelan los más

diversos impulsos y tensiones presentes en la cultura nacional".

2.- El significado del "sí mismo" del maestro y de su entorno.

Se utilizó una escala tipo Diferencial Semántico para observar y medir el significado de algunos conceptos referidos a la autopercepción del profesor y la percepción de elementos de su entorno.

Los resultados mostraron una percepción altamente positiva de las características del profesor así como de los elementos de su entorno. Comparando la pp con la ptp se observó que tanto en los conceptos referidos al "sí mismo del maestro" como a los de su entorno, los puntajes se movieron de más a menos aunque la diferencia no fue significativa. Esta situación de alguna manera está en concordancia con la tendencia conservadora respecto a la educación, es decir, el *status quo* es lo importante, por lo tanto "estamos bien", a pesar de que las diferencias entre la pp y la ptp se puedan identificar con el desarrollo de un sentido más crítico acerca de la autopercepción así como de la percepción del entorno.

Dado que la formación de profesores está basada en la idea de capacitar y/o actualizar, el sustrato institucional y personal es el de "estar bien". Por ello, las actividades de formación pueden significar para el profesor sólo o predominantemente, cuestiones de escalafón, posibilidad de saber más en una perspectiva enciclopédica, no crítica de la función docente y de la naturaleza de la educación.

3.- Las actitudes hacia la profesión magisterial.

Las actitudes hacia la profesión magisterial se observaron con una escala de actitudes tipo Likert, orientada a medir la disposición de las personas hacia la profesión magisterial.

Los resultados mostraron que los profesores de ambos grupos manifiestan una disposición favorable hacia la profesión de enseñantes; sin embargo tal disposición no se presenta de manera fuerte y definida. No se observaron diferencias significativas entre la pp y la ptp.

¿Qué significa esto en el contexto de maestros universitarios? Surge un interrogante más que una respuesta, ¿por qué un profesionista en determinada área elige ser maestro? Ciertamente que las respuestas son variadas. Posiblemente su actividad de maestros no sea una opción fundamental, sino secundaria, y quizá hasta sea motivada por no disponer de otras opciones laborales. Igualmente, las respuestas pueden expresar un disgusto relacionado con los estándares de salarios y el deteriorado prestigio de la profesión magisterial. En todo caso, contrasta con las valoraciones del concepto de *maestro* las cuales aparecen como fuertes. Igualmente se observaron valoraciones fuertes en los conceptos del "sí mismo del maestro" como formador, consultor, modelo, persona.

Si pensamos que un profesionista determinado eligió (o las circunstancias lo obligaron a elegir) no el ejercicio libre o en la iniciativa privada de su profesión, sino el ser profesor universitario, es necesario que desarrolle cierta disposición favorable a lo que supone la profesión magisterial al menos

para sobrevivir en esta ocupación con cierto nivel de salud mental. Esta situación indica nuevamente la necesidad de nuevas exploraciones en torno a los motivos por los cuales ciertos profesionistas eligen la profesión académica.

4.- Rasgos de personalidad referidos a una filosofía de la vida o estilos de confrontación.

Se utilizó un instrumento diseñado por Díaz-Guerrero (1987) cuyo objetivo es el de observar la manera en que el sujeto enfrenta situaciones de la vida diaria.

La estructura del instrumento pretende indagar sobre 4 dimensiones básicas que presentan los estilos de confrontación en forma dicotómica, a saber: 1. Control Interno Activo en oposición al Control Externo Pasivo; 2. Audacia en oposición a Cautela; 3. Autonomía en oposición a Interdependencia y 4. Autoafirmación Activa en oposición a Obediencia Afiliativa.

Los resultados mostraron que los maestros de ambos grupos reaccionaron a las dicotomías con una tendencia a un estilo de confrontación con situaciones de la vida cotidiana definido por la estructura de rasgos como el control interno activo, la cautela, la autonomía y la autoafirmación activa. Además no se encontraron diferencias significativas antes y después del curso y ambos grupos se mostraron más similares que diferentes en estas cuestiones cuando en otros aspectos tendían a separarse.

La situación de no cambio se encuentra dentro de lo esperable, pues actitudes ya aprendidas ante la vida no son fácilmente modificables por la influencia de un solo curso, o una sola experiencia.

5.- Premisas Histórico-Culturales (PHSCs) como rasgo de personalidad.

En este estudio, se utilizó un instrumento conocido como Premisas Histórico-Socio-Culturales (PHSCs), construido y validado con diferentes grupos sociales en México. El sustrato teórico de las PHSCs lo expresa Díaz-Guerrero (1987) cuando habla de la dinámica de la personalidad en la acción.

Al crecer un sujeto dentro de una sociocultura, tiene la oportunidad de absorber porcentajes diversos, de las premisas socioculturales que le sirven para regir su comportamiento personal, teniendo además la oportunidad de rebelarse —he aquí la dialéctica cultura-persona—, y tiene además la posibilidad de seleccionar entre ellas.

El instrumento está fundado en los niveles del discurso típico de las personas, sus dichos, sus proverbios, sus "mandamientos", sus afirmaciones respecto a cómo vivir la vida, cómo enfrentar los problemas, cómo percibir al ser humano, sus roles, sus relaciones, etc., son lo que se denomina PHSCs.

El inventario de PHSCs valora las disposiciones de las personas frente a nueve factores: *Machismo*, *Obediencia Afiliativa*, *Virginidad*, *Abnegación*, *Temor a la Autoridad*, *Status quo Familiar*, *Respeto sobre Amor*, *Honor Familiar* y *Rigidez Cultural*.

El análisis de los datos permitió construir un puntaje de "tradicionalismo". Los resultados para el primer grupo mostraron por un lado un ligero desacuerdo con enunciados tradicionalistas y por el otro mostraron diferencias entre antes y después del curso en el sentido de expresar mayor tradicionalismo al finalizar el curso. Recuérdese que algo similar sucedió con las posturas de ideología educacional. En tanto, los resultados para el segundo grupo fueron a la inversa, por un lado pasaron de más a menos tradicionalismo sin que esta postura sea fuerte y definida; este resultado también es similar al de las posturas de ideología educacional.

¿Qué significan estos resultados en el contexto de una sociedad caracterizada por su conservadurismo? Por un lado —hipotéticamente hablando— pueden ser más expresiones de "deseos", de "concepciones rebeldes", o dicho de otro modo, pueden ser indicadores de una contracultura pensada, más que modos de comportamiento reales, socialmente expresados. Hay que hacer notar, que en estas cuestiones, el discurso permea más rápidamente a los sujetos, mientras que los cambios en los comportamientos tienen necesariamente otra dinámica. Puede suceder que no sean conscientes de las premisas que guían su acción; de otro modo, ellos "no creen ser así".

Una observación general: si en Ideología Educativa, ambos grupos se orientan más a posiciones de la dimensión conservadora combinada con rasgos de liberalismo, en la PHSCs tienden a situarse en puntuaciones bajas de tradicionalismo. Tal situación puede significar el rechazo a formas particulares de las normas culturales (premisas) como expresión del cambio social mismo, aunque no se abandonen las creencias fundamentales del conservadurismo. Ello puede observarse, como ejemplo, en las puntuaciones sobre factores como el machismo, temor a la autoridad y status quo familiar que se orientaron por disposiciones favorables al tradicionalismo.

6.- Los valores personales como rasgo de personalidad.

Con el objetivo de tener un acercamiento a los sistemas de valores personales de los maestros, se recurrió a los instrumentos desarrollados por Milton Rokeach (1973). Estos instrumentos están elaborados para que las personas jerarquicen por sus preferencias dos conjuntos de valores. El primero de estos conjuntos, se refiere a dieciocho valores denominados *terminales*, los cuales se entienden como *estados finales de existencia*. Los valores terminales pueden ser *personales*, es decir, centrados en el sí mismo (intrapersonales) o *sociales*, centrados en lo social (interpersonales). El segundo de estos conjuntos contiene también dieciocho valores denominados *instrumentales*, los cuales se comprenden como *modos de conducta* preferibles. Pueden ser *morales*, referidos principalmente a modos de conducta y enfocados a las relaciones interpersonales y *valores de competencia*, que se refieren a la auto-actualización personal.

La jerarquización de los valores terminales para el primer grupo muestra que los valores *individuales* ocupan los primeros cuatro rangos tanto antes como después del curso: armonía interna, libertad, sabiduría y respeto de sí mismo. Lo social es incorporado por la importancia que tiene la *seguridad de la familia*, aunque este valor tiene significado en el ámbito

más inmediato de la persona. Como contraparte la *seguridad nacional* ocupa los últimos rangos junto con *reconocimiento social* y *placer*³. Se observaron algunos cambios de sentido (orden jerárquico) en los valores *sentimiento de logro* y *realización* que pasó de un rango de 9 a uno de 5; *amor maduro* tuvo un movimiento a la inversa (de 6 a 10.5); *salvación*, que se movió hacia los últimos rangos (de 13.5 a 16). Finalmente *vida confortable* se movió de un rango de 17.5 a uno de 12.5

En el caso de los *valores instrumentales* en los primeros rangos predominan los valores *morales* (responsabilidad y ser honesto) y en último lugar la obediencia. En los rangos intermedios aparecen los valores de competencia predominantemente, intelectual, independiente, lógico, capaz. Respecto a cambios de sentido se observaron que *ser valeroso* pasó de un $r = 3$ a uno de 10, mientras que *ser autocontrolado* fue la inversa de $r = 8$ pasó a $r = 5$; ser independiente pasó de $r = 6.5$ a $r = 1.5$

Para el caso del segundo grupo, la jerarquización de los *valores terminales* es similar a la del primero, en el sentido de que en los primeros lugares predominan los valores *individuales* y se observaron menos movimientos de *sentido*. Es notorio que el valor *salvación* haya ocupado en ambos momentos el último rango (18). En la jerarquía de los *valores instrumentales* se observó que también los primeros lugares los ocuparon *ser responsable* y *ser honesto*.

Comparando ambos grupos se observan diferencias sobre todo en la jerarquía de los valores instrumentales que bien pueden ser atribuibles a características tales como la edad y los antecedentes personales, culturales y académicos de los sujetos.

IV.- REFLEXIONES FINALES

Como se mostró en los resultados, en términos de *personalidad* no aparecen cambios notorios o radicales. En el estudio se asumió que los cambios en ideología educacional que mostraron los maestros fueron efectos del curso o experiencia formativa. Tales cambios han sido interpretados fundamentalmente en el sentido de que el análisis y la reflexión, a partir del conocimiento y comprensión de la naturaleza de la filosofía y teoría de la educación (como actividad racional) y de las teorías educacionales en particular, hicieron propicia una toma de conciencia (comprensión y valoración) sobre la naturaleza de la educación, sus implicaciones antropológicas, sus posibilidades sociales de realización, etc., y tal toma de conciencia repercutió en las opiniones, actitudes, creencias y valores personales.

Dado que una teoría educativa (ideología educativa) representa un tipo ideal de personalidad —aunque ésta no se reduzca a aquélla— la reflexión sobre determinada ideología educativa y sobre el conjunto de ellas es una actividad relacionada con el autoconcepto, con la identidad propia y con la personal comprensión del ser humano y su educación.

Debido a que una mayoría de profesores manifestaron

³ Este tipo de configuraciones valorales tiene una relación directa con la Teoría Educativa en todos los componentes de ésta: objetivos educacionales, concepciones sobre la naturaleza del educando y conocimientos y metodologías educativas.

poco o nulo contacto con "la filosofía" y/o con la filosofía de la educación (comprendiéndolas sobre todo como *contenidos*), o poca experiencia en la actividad teorizadora sobre la educación por un lado, y a que no manifestaron mucha consistencia y fuerza en las ideologías educacionales por el otro, pueden plantearse afirmaciones como las siguientes: en primer lugar, como experiencia formadora, el curso fue limitado; el desarrollo en el profesor de una teoría educacional o la clarificación de la misma a partir de sus propios supuestos o creencias iniciales, requiere tanto más desarrollo en habilidades de pensamiento como mayor trabajo de estudio y de análisis. La complejidad del fenómeno educacional personal y socialmente considerado, así como su análisis conceptual y teórico exige mayor amplitud e impacto en las experiencias formativas. En segundo, los profesores no manifestaron mucha certeza o seguridad en su ideología educacional, y puede postularse que una experiencia formativa de mayor alcance temporal contribuirá a un desarrollo cognitivo en ese aspecto. Lo que aquí se ha interpretado como duda, indecisión o inconsistencia, por el hecho de que no se recurre a las puntuaciones extremas (acuerdo o desacuerdo), orienta a pensar que se necesita un proceso formativo más intenso para que se elabore con más claridad y seguridad el propio pensamiento educacional.

Es indudable que esta formación es más necesaria en la medida en que se quiera promover un modelo educacional o un cambio en las prácticas existentes. Así por ejemplo, el hecho de que tanto en ideología educativa como en la PHSCs aparezca más una tendencia hacia la orientación conservadora es central para la formación de profesores. Si se piensa en la difusión de fines o motivos educacionalmente liberales que aparecen desde la política educativa federal hasta en discursos y en componentes de planes de estudio, ¿cómo realizar la socialización profesional o la formación docente de profesores universitarios para poder plantear con realismo las metas educacionales y la función social de la misma educación?

Finalmente puede afirmarse que los profesores realizan su práctica sin teoría, o que no reflexionan sobre aquélla. El trabajo educativo se explica más por ser el desempeño de un rol, de un papel asignado como segmento de una acción social-institucional determinada. Este rol se entendería como "papel conductual característico o esperado de un individuo que ocupa una posición específica dentro de un sistema social" (Wolman, 1984:244), y puede caracterizarse precisamente por ser sólo asumido pero no analizado ni construido teóricamente por cada sujeto (profesor). Se pueden plantear las preguntas siguientes: ¿quién toma en cuenta o considera la personalidad del maestro al plantear la acción educativa?; ¿cómo asume el profesor su rol docente en el conjunto de la dinámica de su personalidad?

La situación anterior, expresamente referida al quehacer del profesor, manifiesta la fuerza del proceso de enculturación sobre la educación y la socialización profesional de acuerdo a los tres procesos diferenciados por Van Fleet. La poca preparación para el trabajo educacional (formación teórica y pedagógica) hace que se sigan normas, costumbres o patrones de conducta en términos de "lo que se hace" o "lo que debe hacerse" para dar clases, pero no hay un pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1986: 256-8)

que le permita percibir e interpretar la realidad y deducir cursos de acción. Llegar a ello es "desarrollar el poder de educar", es decir, fomar rasgos y aptitudes específicos de la personalidad del profesor. Ello es una de las condiciones particulares de la eficacia en educación.

Por lo dicho hasta aquí, es decir, partiendo tanto de la necesidad de formar o capacitar profesionalmente a los profesores de educación superior, como de lo que este trabajo reporta, puede insistirse en la amplia tarea por hacer en lo relativo a que el profesor desarrolle aptitudes de teorización para que su práctica profesional se desarrolle cualitativamente.

¿Qué significa el desarrollo de esta aptitud de teorización? Pueden anotarse dos sugestivas respuestas.

La primera está contenida en la afirmación de que "el profesor logrará legitimidad profesional, pues estará en condiciones de responder con una mejoría cualitativa a las necesidades sociales, por medio del mejoramiento de la utilidad práctica de su producto" (Kent, 1986:10).

La segunda respuesta o sugerencia puede elaborarse a partir de las reflexiones de Green (1986) sobre las relaciones entre filosofía y enseñanza. Si se ha afirmado la necesidad de que el profesor haga teoría o filosofía de la educación, una pregunta inmediata será: ¿qué es eso?, ¿qué es hacer filosofía? Green afirma que "hacer filosofía significa ocuparse del tipo de cuestiones que nos habiliten o den poder para pensar lo que hacemos y situar nuestra investigación en su contexto histórico y conceptual" (Ibid:479).

Tal trabajo no puede ser realizado por un número importante de los maestros. Si bien los profesores sujetos en este estudio, reconocen el efecto del curso en haber comprendido el conjunto de cuestiones que la educación plantea, su habilidad para filosofar no está desarrollada satisfactoriamente. Para algunos profesores —con los que se trabajó en esta experiencia—, con prejuicios respecto a la filosofía (prejuicios originados en su experiencia de bachillerato), el descubrimiento personal más significativo fue darse cuenta que pueden filosofar.

Si bien los problemas de la formación de profesores no son nada nuevos (Cf. Lanier y Little, 1986), como estas mismas autoras indican sorprende que "poca gente relacionada con tales materias o asuntos parece reconocer la naturaleza permanente de los problemas".

Puede plantearse con bastante seguridad que si la formación del profesor llega a hacerlo apto para filosofar y teorizar sobre la educación —*su acción!*— con ello se resolverán otros problemas y otros quedarán en una perspectiva más idónea para ser resueltos⁴. Incluso puede aquí proponerse hipotéticamente que en la medida en que el profesor desarrolle una comprensión de los problemas educacionales vía la filosofía y la teoría, e implícitamente su aptitud para esa actividad se vea incrementada, su autoconcepto, y sus actitudes hacia su trabajo se modificarán muy favorablemente. Aunque los resultados de este trabajo

no apoyan la hipótesis en sus términos, puede en otras investigaciones observarse más precisamente esta cuestión.

Sin duda, todo esfuerzo de mejorar la calidad de la educación deberá pasar por esta condición, la formación del profesor⁵, puesto que su aptitud teorizadora hará posible interpretaciones y análisis consistentes de la educación y sus diversas perspectivas (teórica, práctica, social, personal, etc.)

Una fuente importante de resistencias a la formación en teoría y filosofía de la educación, resistencias tanto institucionales como personales, proviene del hecho de que la personalidad de los maestros está de por medio. Tanto si un profesor modifica como si no lo hace, aspectos de su personalidad (actitudes, valores, intereses) en experiencias de formación teórica y filosófica, el asunto es que tales cuestiones no son fácilmente abordables, precisamente por sus implicaciones personales. Las metodologías de trabajo y enseñanza deberán elegirse con tacto pedagógico para no originar obstáculos. Es en este punto donde socialización, educación y socialización profesional se encuentran, y su resolución no es sencilla⁶. En la perspectiva del cambio personal, la afirmación de Ulich (1979:135) en el sentido de que "si el centro de la filosofía de una persona cambia, su total personalidad resulta modificada", debe alentar a una formación de calidad pero también al cuidado y respeto por los profesores. La función social de las Universidades, sobre todo las Públicas, tiene ahí un serio asunto que atender al formar a sus enseñantes.

En otra perspectiva, ¿cómo abordar entonces las cuestiones centrales de la política educativa nacional, que se caracterizan más bien por su orientación liberal?, ¿qué tareas autotransformadoras deben emprender las universidades públicas para que su estatuto jurídico se operacionalice en sus actividades educacionales?

La práctica establecida en la formación de profesores de esta Universidad, práctica más concentrada en cuestiones técnicas y en la enseñanza de las ciencias de la educación, necesita dar más lugar a la construcción de teoría educacional. No puede pensarse que el paso de las teorías sobre la educación (ciencias del hombre) a la teoría educacional, como guía de la práctica, sea automático y fácil. Como la acción del profesor está condicionada por su personalidad y por su representación de la educación, su conocimiento de ésta es necesario pero no suficiente para guiar su acción. Construir y aplicar teoría educacional supone aprendizajes específicos, que como ya se mencionó involucran aspectos centrales de la personalidad a los que hay que atender en los procesos de formación.

En última instancia, la comprensión de la personalidad de los profesores y su formación para la docencia, no deberá perder de vista los procesos de socialización que hacen del profesor un ser social mediatizador entre las exigencias o necesidades sociales y las exigencias o necesidades personales de los educandos. No se trata en el fondo del asunto, solamente de conocimientos y habilidades técnicas sino de ayudar al profesor a teorizar acerca de su identidad social y de su identidad de educador.

⁴ En la perspectiva del "hombre educado" versus el "entrenado", véase el juicio de Peters, en Bowen y Hobson, 1986:352.

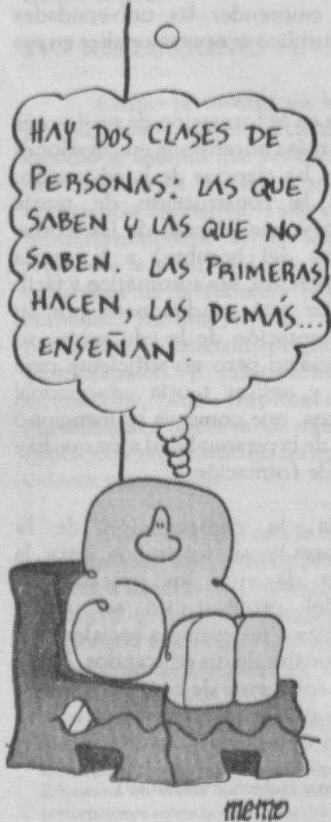
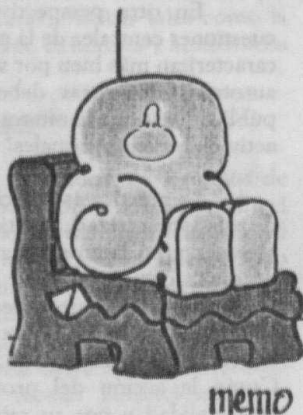
⁵ (Cf. Clark y Peterson, 1986; Bowen y Hobson, 1986:18-19)

⁶ (Cf. Vera, 1989:55; Butler, 1987:141-2; Britzman, 1989:47-48)

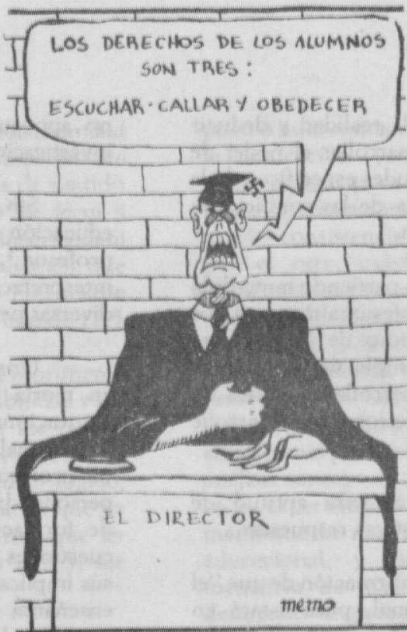
"Y entonces llegaron ellos... me sacaron a empujones de mi cama y me encerraron entre estas cuatro paredes blancas... donde vienen a examinarme mis maestros, de mes en mes, de uno en uno y de ocho a dos."



soy una víctima
maz de la
enseñansa

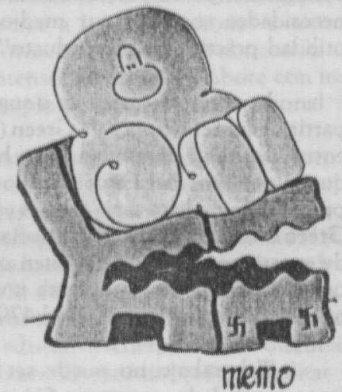


HAY DOS CLASES DE PERSONAS: LAS QUE SABEN Y LAS QUE NO SABEN. LAS PRIMERAS HACEN, LAS DEMÁS... ENSEÑAN.



LOS DERECHOS DE LOS ALUMNOS SON TRES:
ESCUCHAR · CALLAR Y OBEDECER

LA ESCUELA
NO ES
COMO LA
PINTAN...
ES PEOR



BIBLIOGRAFIA

- Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. (1990). "¿Podemos educar los maestros universitarios?", en *Investigación y Ciencia*, Año 1, n. 2.
- Britzman, Deborah. (1988) "On educating the educators", in *Harvard Educational Review*, v. 58, n.1, p. 85-94.
- (1986) "Cultural myths in the making of teacher: biography and social structure in teacher education", in *Harvard Educational Review*, v. 56, n.4, p. 442-456.
- Clark, Christopher y Penelope L. Peterson. (1986) "Teacher's thought processes", en Wittrock, Merlin C. (Ed) *Handbook of Research on Teaching*, 3d. Edition. New York, Macmillan, p. 255-296.
- Díaz-Guerrero, Rogelio (1987) "Historio-Sociocultura y personalidad. Definición y características de los factores en la familia mexicana", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, v2, n1, p. 15-42.
- Greene, Maxine. (1986). "Philosophy and teaching", en Wittrock, Merlin C. (Ed). *Handbook of Research on Teaching*, 3d. Edition, New York, Macmillan, p. 479-501.
- Kent, Serna Rollin. (1986) "Quiénes son los profesores universitarios. Las vicisitudes de una azarosa profesionalización", en *Crítica*, revista de la UAP, n. 28, jul-sept, p. 5-19.
- Lanier, Judith E. y Judith W. Little. (1986) "Research on teacher education", in Wittrock, Merlin C. (Ed), *Handbook of Research on Teaching*, 3d. Edition, New York, Macmillan, p. 527-569.
- O'Neill, W.F. (1981) *Educational Ideologies*. Santa Mónica, Good year Pub. Co., 410pp.
- Reyes, Isabel (1982) *Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto*. México, UNAM, Tesis doctoral.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. New York, Free Press.
- Ulich, Robert (Comp). (1979) *Three thousand years of educational wisdom*. Cambridge, M.A., Harvard University Press, 668pp.
- Vera, Julio. (1989) "El profesor principiante", en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 174, octubre, p. 55-57.
- Wolman, B. (1984) *Diccionario de Ciencias de la Conducta*, México, Trillas, 244p. □