

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Bertha Fortoul*

Contexto de la problemática

La formación de los maestros de tiempo completo y medio tiempo de una institución de educación superior (IES) es de hecho una problemática compleja. Diversos mecanismos de funcionamiento de las propias instituciones lo explican:

- De acuerdo con datos disponibles, en las instituciones privadas el personal académico está compuesto por: 13% de maestros de tiempo completo, ocho por ciento de medio tiempo y 79% por horas. Esta situación las lleva a tener una reducida planta académica de dedicación exclusiva a la universidad.¹
- Dentro de estas universidades, éste es el personal encargado de la operación cotidiana de una escuela o de un departamento, misma que supone la atención a una diversidad de situaciones de corte académico y administrativo. Por señalar solamente algunas a manera de ejemplo tendríamos: los procesos de titulación, de planeación, de selección y contratación de la planta docente, de seguimiento a los planes de estudio, de control escolar, la docencia, la participación en los órganos colegiados y en distintos eventos académicos, la investigación. Si bien no todo el personal realiza todas estas funciones, son aseguradas por algunos de los miembros del equipo de base. En estos casos, es

muy fácil que el tiempo se concentre en hacer lo inmediato, en detrimento de la planeación de estrategias y acciones a más largo plazo y su implantación articulada.

- Además, dicho personal realiza funciones de docencia, actividad que administrativamente es poco flexible puesto que se realiza en horarios muy específicos y predeterminados y que difícilmente se puede cancelar sin que ello cree dificultades con los alumnos y con administrativos.
- Esta diversidad de funciones concentradas en un número reducido de personas, dificulta la determinación de los contenidos y de los tiempos en los procesos de formación. La pregunta de fondo es cuál es el proceso prioritario para la marcha de la institución, escuela o departamento que amerita suspender de manera temporal las demás actividades. La misma pregunta planteada de otra manera es si la formación debe centrarse en lo general —el desarrollo de habilidades y actitudes aplicables a distintas situaciones— o en lo particular, en cada uno de los procesos.
- El personal que trabaja en las universidades tiene una formación disciplinar muy diversa, generalmente cercana a las áreas académicas presentes en los programas de estudio de la IES. Esta heterogeneidad dificulta el diseño de un programa único de formación en algo diferente a la docencia, al dominio de idiomas extranjeros y a la computación. Sin embargo, las funciones

* Investigadora en la Universidad La Salle y jefa del área de investigación de educación y humanidades en la misma universidad.

que se realizan necesitan conocimientos que no son de dichas áreas.

- Rollin Kent² señala que el reclutamiento y contratación de personal no formado para realizar las funciones que tendrá que realizar con un nivel de calidad aceptable forma parte de la cultura del sistema educativo. Se ha aceptado implícitamente como una pauta de operación dentro de las IES: se forman a la par los alumnos y el personal académico. Esta norma no está formalmente escrita en las legislaciones pero de hecho opera. Se arraigó en las décadas de los años sesenta y setenta, en la gran expansión de sistema y ha permanecido hasta hoy día.

Sin embargo, si se analizan someramente los lineamientos de política educativa nacional (documentos de la Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior, COMPES, "Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000") y los criterios de certificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) veremos que la formación del personal académico de las instituciones es una prioridad.

Frente a esta contextualización rápida y somera de las dificultades en los procesos de formación, la Escuela de Ciencias de la Educación (CEDUC) de la Universidad La Salle dio una salida, misma que se presenta a continuación.

Sabemos que unir tan directamente la formación del personal a las tareas cotidianas que éste realiza no es nada nuevo en la literatura sobre el tema, ha sido una idea pregonada por múltiples autores para capacitar a los maestros de cualquier nivel educativo. Sin embargo, no hay referencias tan claras de experiencias donde ello se ha instrumentado.

La escuela

La CEDUC nació hace 11 años en la universidad. Coordina tres planes de estudio licenciatura en ciencias de la educación, licenciatura en educación primaria y especialidad en estra-

tegias psicopegagógicas y diversos proyectos educativos: educación de adultos, programa de enriquecimiento instrumental, Centro de Atención Psicopedagógica ULSA, investigación institucional, apoyo a la titulación, entre otros. Su personal de base que asegura la marcha académica de los planes de estudio y de los distintos proyectos, está compuesto por:

1	Director
1	Secretario académico.
1	Secretario administrativo.
2	Jefes de carrera.
4	Coordinadores de área terminal (curricularmente la licenciatura en ciencias de la educación tiene cuatro áreas terminales).
1	Coordinador de prácticas educativas (curricularmente las dos licenciaturas tienen una fuerte carga de horas prácticas).
4	Investigadores.
1	Coordinador del programa de educación de adultos.
1	Coordinador del programa de enriquecimiento instrumental.
1	Coordinador del Centro de Atención Psicopedagógica.
3	Secretarias.

En sus 11 años de operación, la CEDUC ha contado con tres directores distintos, el último ha abierto espacios importantes para la participación de su personal de base en los distintos proyectos académicos de la escuela. La filosofía de fondo es que dicho personal se responsabilice de la marcha académico-administrativa de la escuela, con apoyo en las acciones que se emprenden, en diferentes ámbitos. Estos ámbitos son un continuo que se mueve desde el conocimiento de los programas, la planeación y la evaluación semestral, anual y trianual, el análisis de información, la aportación de ideas hasta su coordinación.

Este planteamiento ha llevado a la organización de equipos de trabajo muy flexibles en cuanto a sus miembros, su coordinador, su permanencia, sus funciones, las actividades a realizar. Esta flexibilidad no se presenta en la mayoría de los casos, ya que los equipos surgen de una decisión de la dirección y se disuelven una vez alcanzado el resultado esperado.

Propuesta curricular

El programa de formación se sitúa en el marco del cambio del plan de estudio de la licenciatura en ciencias de la educación. Dicho programa llevaba ocho años de estar operando y por política institucional se requería de una evaluación para su adecuación a los “nuevos tiempos”. Además tenía problemas en su operación.

Una vez tomada la decisión de modificarlo por parte del Consejo Académico de la CEDUC, se constituyó el equipo responsable del rediseño y se dio inicio a un trabajo compartido por el equipo que, hasta la fecha, ha tenido dos grandes fases:

- Rediseño del plan de estudio de octubre de 1997 a diciembre de 1998.
- Implantación en marzo 1999.

De acuerdo con el estilo actual de dirección de la CEDUC, quedaba claro que cada uno de los miembros del equipo de base es corresponsable de la marcha académica del plan de estudio, cada uno en su ámbito de competencia. Solamente mediante una participación activa de los miembros en el rediseño esta corresponsabilidad podía ser realidad, puesto que el plan de estudio sería su propuesta.

Otro factor que interviene en la decisión tomada de hacerlo mediante trabajo colegiado es el estilo de gestión participativa que está presente en la CEDUC. Se puede caracterizar por la existencia del trabajo en equipos flexibles, integrados por distintos miembros del personal de base, que trabajan en torno a una tarea. Este estilo vivido en múltiples ocasiones permitía suponer que esta forma de organización pudiera funcionar en una actividad tan compleja.

Del equipo de base, participaron 11 personas en el diseño curricular (integrantes del listado anterior). Organizativamente, se dispuso de un espacio fijo y de tiempos semanales de reuniones: cuatro horas en promedio. Esto supuso que en el horario pactado nadie tuviera clases ni reuniones con pares, autoridades, etcétera. El respeto a estas condiciones opera-

tivas, así como la constancia, fueron esencial en la marcha de todo el proyecto.

Presentaremos a continuación un breve perfil que nos permitirá describir los miembros del equipo de trabajo.

De acuerdo con su sexo, el equipo encargado del rediseño curricular estaba compuesto por:

Mujeres	72.7%
Hombres	27.3%

Conforme el nivel de escolaridad más alto, el grupo estaba conformado por:

Maestría	72.7%
Licenciatura	27.3%

De acuerdo con la formación de origen (todos provienen de instituciones diferentes):

Sociología	9%
Pedagogía (sin estudios de normal previos)	27.3%
Maestro normalista	45.4%
Psicología	18.2%

Todos los maestros normalistas posteriormente cursaron estudios de nivelación para licenciatura.

De acuerdo con la experiencia en diseño curricular:

Con experiencia previa	36.3%
Sin experiencia previa	63.7%

De acuerdo con su antigüedad laboral en la universidad:

Más de 5 años	45.4%
Entre 3 y 5 años	36.4%
Menos de 3 años	18.2%

Como podemos observar el grupo era diverso en su formación inicial, en su nivel de escolaridad y antigüedad en la institución.

En el rediseño e implantación, el proceso seguido no fue tan lineal como a continuación se presenta. De hecho varias fases se empal-

Cuadro 1

Fases del proceso del rediseño curricular y su implantación	Proceso de formación
1. Evaluación externa e interna del plan curricular que estaba operando.	
2. Evaluación del mercado y de las grandes tendencias en el diseño curricular.	
3. Definición de los conceptos (hombre, educación, ciencias de la educación) y de los niveles de concreción de los hechos educativos que el plan de estudio debería de respetar.	* En las distintas teorías sociales de la educación y en los distintos niveles de concreción de lo educativo.
4. Determinación de los objetivos y de los perfiles.	
5. Identificar el tipo de plan de estudio deseado (elementos estructurantes del mismo).	* En distintas modalidades de diseño curricular.
6. Especificar de las asignaturas de acuerdo con las líneas.	
7. Explicitar de los contenidos de cada una de las asignaturas.	
8. Determinación de mecanismos de operación del mismo (esquema de programación, esquema de estructuración de trabajos escritos, etcétera).	
9. Validación por distintas instancias académicas de la universidad.	
10. Difusión del mismo con los maestros.	
11. Inicio del proceso de revalidación ante la Secretaría de Educación Pública (SEP).	* En el constructivismo ³ y en habilidades del pensamiento.
12. Capacitación a los maestros sobre la teoría de aprendizaje que es la que sostiene el plan de estudio (el constructivismo).	
13. Diseño del seguimiento.	
14. Implantación del seguimiento en el primer semestre	* En la sistematización de información.

maron, pero consideramos que esta esquematización da una idea clara del desarrollo.

El eje aglutinador del trabajo y responsabilidad del equipo fue lo curricular, se articularon procesos grupales, intensivos y sistemáticos cuya intención central era la formación (véase el cuadro 1).

Proceso de formación

Tenemos muy claro que un trabajo de esta naturaleza pone en juego muchas habilidades y conocimientos de cada uno de los miembros. Los procesos de búsqueda de información, análisis, conceptualización y redacción que un diseño curricular necesita van formando poco a poco a los individuos. Aunado a ello, el trabajo en grupo conlleva aprendizajes sociales: discu-

tir, argumentar, buscar los puntos de encuentro, llegar a consensos y organizar sesiones —convocar, tomar las minutas, coordinar. Todos estos aprendizajes van moldeando a los participantes en experiencias grupales. En este escrito no nos referiremos a ellos, sino a los procesos intencionalmente diseñados para formar a los sujetos.

Las características que tuvieron los distintos momentos formativos fueron:

- Planeados: se fijaron los objetivos, contenidos y duración.
- Su población fue en todos los casos todos los miembros del equipo que estaba diseñando la propuesta. Para el caso de las dos últimas se sumaron los demás miembros del equipo de base.

- Contenidos de orden declarativo tanto factual como conceptual y de orden procedimental.
- Coordinados por uno de los miembros del equipo: la formación previa de los integrantes del equipo propició que en todos los casos, uno de ellos pudiera ser el coordinador.
- Con un carácter de seminario-taller. Si bien en los distintos casos varió el equilibrio entre los tiempos dedicados a los seminarios y los dedicados a los talleres, en todos los casos hubo un periodo dedicado a la comprensión amplia de los conceptos implicados en la tarea a realizar y uno de elaboración de un producto.
- Su articulación estrecha con el proceso de diseño curricular. La formación era subsidiaria, era un *insumo* de información necesario para realizar una tarea, que debía ser del dominio colectivo.
- El surgimiento de cada uno de los momentos formativos respondió claramente a dos situaciones:
 - Una laguna importante en muchos miembros del equipo para realizar una tarea en específico. El grupo, al estar conformado en su mayoría por personas que teníamos estudios relacionados con la educación, había cursado asignaturas con contenidos de diseño curricular. Además varios habíamos realizado anteriormente diseños curriculares. Sin embargo, en ciertos aspectos consideramos que éstos eran muy superficiales y que no nos permitían realizar la tarea con un nivel de calidad aceptable.
 - La presencia en el seno del equipo de posturas pedagógicas, didácticas, epistemológicas o sociológicas diferentes, mismas que daban por resultado planteamientos diversos.
- Se instrumentó en horas laborales, sin descuidar la docencia.
- Las estrategias empleadas durante los momentos de formación fueron de diversa índole: lectura comentada, exposición de

parte del coordinador, trabajo cooperativo, exposición por parte de los alumnos, análisis de diseños curriculares de otras licenciaturas, análisis de consecuencias.

Los principales contenidos trabajados y los productos de cada uno de los momentos de planeación se muestran en el cuadro 2.

En ese cuadro se presentan los productos directos. Obviamente, muchos de ellos implican la toma de decisión de un modelo sobre otros, situación que no termina en la elaboración de un documento sino que impacta y en muchos casos determina el contenido de las tareas subsecuentes.

El proceso formativo en cuanto tal no fue evaluado aparte del de rediseño curricular y su implantación. Tenemos indicadores indirectos de su eficacia, como son:

- El rediseño curricular se concluyó y fue avalado positivamente por las distintas áreas de la universidad y actualmente se encuentra en el proceso ante la Secretaría de Educación Pública.
- Los productos que no están en el rediseño curricular: la antología, los programas diseñados con el enfoque constructivista, la sistematización de la información del primer corte.
- Todas las etapas del rediseño y su implantación fueron realizadas y evaluadas en primera instancia por el equipo, organizado por momentos en plenario en otros por grupos de trabajo más pequeño. El equipo nunca se fracturó.

Sin la formación no hubiéramos alcanzado los resultados que combinan lo académico (el rediseño del plan y su seguimiento) con el trabajo en equipo.

A modo de conclusiones

- La formación de los sujetos y la realización de su trabajo pueden ir de la mano y retroalimentándose. Ello es posible en la medida en que no se pierda de vista las finalidades de cada tipo de acción y su jerarquía práctica.

Cuadro 2

Momento de la formación	Contenidos	Productos directos
Distintas teorías sociales de la educación.	Revisamos distintos autores que hablan de la educación y el contexto: Durkheim, Schultz, Freire, Vygostky.	Documento en rediseño curricular en el cual se toma partido al respecto.
Diferentes niveles de concreción de lo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito de política educativa mundial. • De política educativa nacional. • De los ámbitos educativos. • De los mandos de autoridad. • De las instituciones. • De los programas institucionales. • Del aula. 	Documento en el rediseño curricular en el cual se toma partido al respecto.
Diversos modelos de diseño curricular.	Revisamos los tres modelos básicos: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica tradicional. • Práctica. • Crítica. Revisamos las estructuras de los diseños.	Documento en el rediseño curricular en el cual se toma partido al respecto y se caracteriza la estructura que va a guiarlo.
Constructivismo y habilidades de pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de constructivismo. • Aprendizaje significativo y su repercusión educativa. • Tipos de contenidos y su repercusión educativa. • Propósitos y procesos implicados. • Evaluación y sus repercusiones educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una antología para maestros. Ésta se les da como parte de su proceso de capacitación. • Diseño de los planes de clase de las asignaturas del primer semestre.
Sistematización.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de sistematización. • Utilidad de realizarla en un proceso a largo plazo.⁴ • Procedimiento para codificar, sistematizar e interpretar los datos • Procedimientos de registro de los pasos realizados. 	Análisis de la información del corte 1. ⁵

- La disposición en los participantes, la creatividad y el apoyo de la dirección son elementos esenciales para que un proyecto de esta naturaleza pueda llevarse a cabo. Al respecto, la creatividad permite buscar salidas nuevas y viables a tiempos, espacios, conocimientos previos diversos, organización de tareas, etcétera.
- Los grandes proyectos en las instituciones de educación superior posibilitan la realización del mismo y la formación de las personas. Sus principales beneficios se sitúan en:
 - Promover un aprendizaje significativo.
 - Consensar planteamientos teórico-didácticos ante el equipo que coordina académicamente los planes de estudio y proyectos de una escuela.
 - Aplicabilidad de los contenidos.
 - Incremento en la productividad a largo plazo.

El costo de este tipo de acciones se sitúa en el tiempo: los procesos son más largos.

Notas

1. Mendoza, Javier. "La educación superior privada" en Latapí, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México, II*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998. El autor retoma los datos del *Anuario Estadístico* de la ANUIES de 1994.
2. Rollin, Kent. "El mundo de los académicos en la educación superior", Conferencia magistral presentada en el X aniversario de la Escuela de Ciencias de la Educación, mimeo, ULSA, México, 1999.
3. El plan de estudio tiene como una de sus bases teóricas el constructivismo, tanto en los contenidos como en las estrategias de aprendizaje que se buscan impulsar en el aula.
4. El seguimiento al plan de estudio está diseñado para cinco años, por lo que se hace necesario llevar registros muy claros de los procedimientos aplicados y concentrados de información por variables.
5. El programa se implantó en agosto de 1999, por ello solamente contamos con la información del semestre agosto-enero de 2000. Se piensa contar con diez cortes.