

Los desafíos de la formación de docentes: origen y vigencia

The challenges of teacher training: origin and validity

Mario Sánchez Valencia

 <https://orcid.org/0000-0002-7923-1834>

ISCEEM, México

mario.sanchez@isceem.edu.mx

recibido: 20 de enero de 2023 | aceptado: 20 de febrero de 2023

ABSTRACT

The training of teachers in the country is a priority, due to the importance of the education of the new generations. For this reason, it is relevant to interpret the formative process in terms of the challenges it faces from its origins to the present, a problem under debate. This article arises as part of the investigation: Pedagogy in teacher training in the four recent reforms of educación normal; developed with a qualitative methodology with the hermeneutic hospitality of Ricoeur, where the dialogue was the mediation for the understanding of reality and theory. Among the findings, we recognize the complexity that training represents in troubled times, due to the vertiginous changes that we experience daily in the different spheres of society and their implications in the training processes. In its polysemy lies the possibility to guide teacher training in the chronotope.

Keywords: Challenges, Teacher training, Origin, Validity.

RESUMEN

La formación de docentes en el país es por demás prioritaria, por la importancia que representa la educación de las nuevas generaciones. Por ello es relevante interpretar el proceso formativo en términos de los desafíos que enfrenta desde sus orígenes hasta la actualidad, un problema en debate. Este artículo surge como parte de la investigación: *La pedagogía en la formación de docentes en las cuatro reformas recientes de la educación normal*; desarrollada con una metodología cualitativa con la hospitalidad hermenéutica de Ricoeur, donde el diálogo fue la mediación para la comprensión de la realidad y la teoría. Entre los hallazgos, reconocemos la complejidad que representa el hecho formativo en tiempos convulsionados, por los cambios vertiginosos que experimentamos cotidianamente en los diferentes ámbitos de la sociedad y sus implicaciones en los procesos de formación. En su polisemia radica la posibilidad para orientar la formación de docentes en el *cronotopo*.

Palabras clave: Desafíos, formación de docentes, origen, vigencia.

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes en México se reconoce desde la institución formadora en términos de sus orígenes y vigencia, una manera de pronunciar su porvenir en la tradición que le caracteriza. En tal sentido, el artículo a través de un ejercicio intelectual analiza e interpreta los desafíos de la formación de docentes en estos términos.

Lo que va de este siglo, la formación de docentes enfrenta crisis por diversos motivos (políticos, económicos, culturales, sociales e ideológicos, entre otros), que la han llevado a experimentar cambios y transformaciones en sus enfoques formativos.

En cada acontecimiento, los sujetos de la formación y las instituciones han reorientado sus acciones para afrontar los conflictos y esto ha configurado y reconfigurado los sentidos de la formación, presentando signos de continuidad, ruptura y transformación. No obstante, si entendemos los momentos de crisis como posibilidades de cambio, transformación y evolución, presentes en la historia de la humanidad, podemos repensar la formación de docentes para reconstruirla acorde con las nuevas necesidades de los sujetos en el *cronotopo*.

En este sentido, el presente artículo emerge de la investigación: *La pedagogía en la formación de docentes en las cuatro reformas recientes de la educación normal*; la cual fue tratada con algunos elementos del paradigma cualitativo y con hospitalidad del enfoque hermenéutico de Ricoeur, cuya finalidad es interpretar el texto en tanto lenguaje, símbolo y donde el diálogo fue la mediación para la comprensión de la realidad y la teoría.

Logramos comprender, interpretando la complejidad que representa el proceso de formación de docentes en tiempos convulsionados, en los cuales experimentamos cambios cada vez más vertiginosos en los diferentes ámbitos de la sociedad y sus implicaciones en los procesos de formación. También comprendimos la importancia de la noción de formación en su polisemia, para orientar la formación de docentes conforme a los tiempos y los lugares.

Con este preámbulo, anunciamos la lógica de construcción de este escrito, a partir de tres ideas: hacemos una aproximación histórica a la educación normal en nuestro país; también hablamos de la noción de formación desde la visión de algunos pensadores, sin dejar de lado nuestro posicionamiento, y en la tercera planteamos algunos desafíos de la formación de docentes en estos tiempos, según nuestra consideración para pronunciar su vigencia. Este estudio ha de ser un pretexto para mantener el debate abierto sobre lo que acontece en una institución formadora de docentes y en los sujetos de la formación.

APROXIMACIÓN A LA GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN NORMAL MEXICANA

La educación normal en México, desde sus inicios, fue muy necesaria para preparar a quienes llevarían el conocimiento a los individuos en las diferentes comunidades, principalmente rurales, quienes padecían el analfabetismo y eran vulnerables a los excesos de la autoridad; así como la urgente respuesta a un reclamo de la independencia de los pueblos a partir de los movimientos sociales ocurridos en Europa en la conformación de Estados nacionales, situación que no solo constituyó un período de importantes transformaciones políticas y sociales, merced al cual se fueron gestando en la población sentimientos de identidad y pertenencia orientados hacia la idea de nación; al mismo tiempo se instaló en la conciencia de los ciudadanos la necesidad para fortalecer ese proceso a través de la educación. El Estado mediante una institución formaría a un educador en la norma constituida socialmente para llevar el conocimiento a otros, acorde a los fines de la nación y del gobierno en turno.

En esta misión, el deslinde entre ignorancia y saber requiere de una mediación: la instrucción en un tiempo, la educación en otros, hasta llegar lo que se ha denominado formación o *bildung* en la tradición alemana, una evolución sobre la configuración del individuo culto/ilustrado como posibilidad de transformación.

Reconocemos que la educación es un derecho universal de los individuos para el advenimiento de una conciencia democrática y la justicia social. Como transformación es explicable en la medida en que se asume como pública y un deber del Estado y como un patrimonio cultural propio, donde la participación de los formadores es apremiante.

También es de conocimiento que desde siempre ha estado presente la intención de educar a los individuos con ciertas perspectivas ideológicas, de acuerdo con las necesidades sociales y/o fines hegemónicos. En México fue un reclamo desde hacía siglos; pero, la institucionalización de la formación de docentes es reciente. Surgió en el siglo XIX con la consumación de la independencia, por ideólogos liberales como José María Luis Mora y Lucas Alamán quienes confiaron en la naciente nación y en el poder transformador de la educación. En esos tiempos, con el aumento de escuelas primarias las autoridades gubernamentales se enfrentaron a la falta de maestros; el reto era prepararlos, pero el gremio magisterial había sido abolido en 1814; por tal motivo el asunto se volvió local, como fue el caso del Ayuntamiento de la Ciudad de México, quien examinaba y otorgaba licencias para el ejercicio de la profesión, mientras se pensaba en un proyecto nacional.

Con un escenario social, político, económico y cultural del México posindependiente de pugnas ideológicas entre liberales y conservadores, se instituyó la escuela normal. La educación normal se estableció en nuestro país de manera oficial hasta mediados del siglo XIX, previo a esto, hubo una serie de sucesos que fueron configurando poco a poco esta nueva institución educativa en una nación en construcción, parecida a las condiciones que motivaron su origen en Francia y Alemania.

En los inicios del México independiente, la profesión docente se caracterizó por su libre desempeño, el maestro trabajaba de manera particular y no requería de estudios especiales, bastaban algunos menesteres como saber leer, escribir, contar, cultura general y en algunos casos la elocuencia, así lograban su experiencia en la docencia sin una formación pedagógica institucionalizada. Poco a poco se fueron convirtiendo en personajes importantes de la comunidad, junto con el cacique y el sacerdote. A los mentores se les otorgaba una licencia para ejercer como instructores, considerando la posesión de estudios de primeras letras (instrucción primaria).

En dicho período la instrucción estaba reservada para las clases media y alta; es decir, aquellos que podían pagarla no solo en México también en el extranjero. Mientras la clase trabajadora y pobre vivía en el analfabetismo, dependía con lo que aprendían en los oficios y de las escuelas religiosas.

En ese momento histórico existieron varios proyectos oficiales para establecer centros de enseñanza normal, pero ninguno tuvo el éxito esperado, como la Compañía Lancasteriana, cuyo sistema sustituía casi por completo a los maestros en la enseñanza de las primeras letras por monitores. Esta compañía tuvo durante algún tiempo una amplia intervención en la concesión de licencias para el ejercicio de la docencia (Arnaut, 1998).

El sistema lancasteriano trajo más desventajas que ventajas. Una desventaja fue que el hecho educativo tenía un fin instructivo al estar a cargo de monitores sin una preparación adecuada y no de maestros. No hay razón para considerar a los monitores como educadores, no era factible (Rébsamen, 2001). Por ello era urgente cambiar esta forma de enseñanza por otra que considerara elementos pedagógicos.

De acuerdo con Tanck (1984), antes de 1813 el ayuntamiento, por intermediación del juez de información de maestros, se encargaba de expedir títulos de maestros y de la licencia para abrir una escuela. El juez era quien, en representación del ayuntamiento, expedía el título de maestro y la licencia para abrir una escuela una vez que el candidato pasaba el examen administrativo por los veedores del gremio. Tal acción siguió desarrollándose hasta 1821 con la creación de la Secretaría de Educación Pública.

Así llegaba la transformación de una profesión libre a una profesión de Estado, no obstante, tuvo que pasar por varios intentos fallidos a lo largo de la última mitad del siglo XIX para lograr la creación de escuelas normales por el Estado, esto se debió en parte por la inestabilidad económica y la pugna ideológica que se vivía.

Por iniciativas legislativas del Estado, en cada entidad se crearon las primeras escuelas normales, como sucedió en Oaxaca, cuando el congreso constituyente de 1824 expidió el 30 de diciembre de 1825 el decreto por el cual se creaba la primera escuela normal de enseñanza mutua. A pesar del esfuerzo de los liberales llevó tiempo desprenderse de la orientación lancasteriana imperante en esos tiempos, así nació la escuela normal.

Surgiendo así la nueva pedagogía mexicana con la Escuela Modelo de Orizaba fundada por Laubscher en 1873, preconizando los principios de la enseñanza objetiva. En 1895 se incorporó a esta obra el pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, para quien la educación tenía como fin la libertad y servir a los intereses nacionales. Las ideas del normalismo se extendieron por el país con la asesoría de Rébsamen.

En el mismo sentido, Galván (1999) refiere la aparición de otras escuelas normales: dos en San Luis Potosí, una para hombres en 1849 y otra para mujeres en 1868; Zacatecas en 1870, creó una escuela normal para hombres; en Guanajuato cinco normales fundadas entre 1853 y 1871; Nuevo León creó la Escuela Normal para Varones en 1870; en Sinaloa la Escuela Normal Mixta en 1873, entre otros datos.

Respecto al Estado de México, fundó la primera escuela normal en 1882 (Ávila, 2004), con un plan de estudios encaminado a profesionalizar el trabajo del profesor.

El 10 de abril de 1882 entró en vigor la ley que declaró establecida la Escuela Normal de Profesores dentro del Instituto Literario de Toluca, inaugurándose el 4 de mayo de 1882, siendo Gobernador el Lic. José Zubieta, declaraba que la creación de esa Escuela se hacía ya necesaria, con la existencia de un cuerpo de preceptores, los adelantos de la pedagogía exigían un establecimiento llamado a prestar servicios a la juventud estudiosa. De este modo nace el Normalismo en el Estado de México.

La Escuela Normal para profesores formaba preceptores aptos para desempeñarse en las Escuelas Públicas de la entidad: de primera clase (escuelas de la capital y cabeceras de distrito), de segunda (escuelas de las municipalidades) y de tercera clase (pueblos o rancherías). De este modo se fue configurando una profesión de Estado desde la formación hasta la asignación laboral.

Las escuelas normales en lo general han sido operarias de políticas educativas de los gobiernos respectivos, una tradición muy costosa en estos tiempos donde se requiere mayor participación, autonomía y libertad en los procesos académicos y de investigación para responder a las demandas formativas del ciudadano contemporáneo y reconocer su vigencia en el campo de conocimiento. Como sucedió en los países pioneros (Francia, Alemania y otros países de occidente), la formación de docentes fue encargada a institutos y universidades para responder a las nuevas exigencias del conocimiento y las necesidades formativas del nuevo ciudadano.

Sobre la figura del maestro se ha constituido una serie de significados en el imaginario social, que ha marcado la historia de la profesión (Davini, 2008), se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para garantizar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Invoca al silencio y al conformismo para aceptar lo establecido sin miramientos, una tendencia en debate actualmente.

Según Hargreaves (2005) las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. El pensador occidental distingue dos dimensiones: contenido y forma, del primero las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas esenciales y compartidas al interior de un grupo determinado de maestros o por la comunidad docente, en lo que piensan, dicen y hacen. De la forma refiere a modelos de relación y formas de asociación distintivos entre los partícipes de esas culturas, articulación de relaciones entre los docentes y sus colegas.

Hargreaves (2005) también encuentra cuatro formas de cultura de los profesores: *individualismo* (enseñan solos, permite mantener un deseado nivel de intimidad, es visto como un déficit psicológico de seguridad o inseguridad); *colaboración* (la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio, promueven el crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro); *colegialidad* artificial y *balcanización* (colaboración que divide, a los profesores, creando subgrupos aislados) a menudo enfrentados dentro del mismo centro escolar, generando tensiones ideológicas por el poder y la cultura, presentes de alguna manera en la formación de docentes.

Con este panorama, la educación normal mexicana desde sus inicios ha configurado su historia en los diferentes ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos e ideológicos que ha vivido el país, y no ha sido fácil. Ha enfrentado conflictos desde la posindependencia, en las manifestaciones sociales previas al movimiento revolucionario y posrevolucionario, influyen los

acontecimientos que han marcado a la humanidad: dos guerras mundiales; movimientos internos de 1968 y 1971, gobiernos autoritarios represores de profesores que se manifestaron en contra del régimen; el paso del Estado benefactor al estado neoliberal, la alternancia partidista en el gobierno federal, la llamada cuarta transformación y lo que vendrá.

La escuela normal y los maestros han estado presentes en estos movimientos revolucionarios, como activos en las luchas sociales o como ideólogos revolucionarios por las causas justas, quedando a merced de la voluntad de los gobiernos su permanencia en las escuelas o la clausura de estas por no corresponder a los intereses hegemónicos.

De 1934 a 1940, el plan sexenal del general Lázaro Cárdenas priorizó el problema agrario y la educación con la modificación del Artículo 3º Constitucional con un enfoque socialista y la exclusión de toda doctrina religiosa, combatiendo el fanatismo y los prejuicios. En este periodo la educación normal se orientó a educar a las comunidades rurales y los grupos desfavorecidos (iniciado en los años 20 con la educación rural). Algunas escuelas normales se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas. El plan de estudios de 1936 enfatizó la necesidad de preparar al maestro para apoyar las actividades económicas productivas de la comunidad; mientras que la formación del docente se basó en la idea del promotor comunitario, el apóstol de la educación, difusor de un currículo orientado al trabajo simultáneo escuela-comunidad.

En 1940 (el mundo estaba en guerra). En México con el gobierno de Manuel Ávila Camacho, la política del Estado dio un giro radical; se protegieron los intereses de la burguesía; se dio la urbanización, el crecimiento industrial y la expansión de la clase media, eliminando la educación socialista. La política educativa fijó cuatro supuestos: nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada (Curiel, 1982).

En 1944 durante el Primer Congreso de Educación Normal celebrado en Saltillo Coahuila, Rafael Ramírez expresó su interés para que el maestro normalista fuera reconocido como cualquier otro profesionista de extracción universitaria, anhelo que se cristalizó hasta 1984, cuando por decreto los estudios normalistas fueron considerados con grado licenciatura; ya en 2007 se equiparó con las universidades mediante programas de mejoramiento del profesorado, cambio en la estructura y organización: docencia, investigación y difusión de la cultura; una tendencia que tomó por sorpresa a muchas instituciones formadoras porque no era parte de su tradición, y no contaban con un personal preparado, ni las instalaciones adecuadas para responder a este reto. La iniciativa llegó tarde, no obstante, las instituciones y su personal trataron de adaptarse a la nueva exigencia con los recursos que contaban.

La idea es evolucionar o desaparecer, como ocurrió en los países europeos donde surgió la formación docente a cargo de las universidades. O experiencias como el caso finlandés, sobre otras maneras de educar no basadas en modelos de mercado para mejorar la calidad educativa (Sahlberg, 2013). Es importante pensar el devenir con otras posibilidades de formación. El estatus de la formación de docentes debe ser considerado como el de las otras profesiones, con el mismo rigor disciplinar y una estructura organizacional y académica acorde a las necesidades globales desde lo local.

En el segundo Congreso de 1945, se estableció el perfil que debía cubrir el maestro normalista: una buena preparación pedagógica, dominio de destrezas y habilidades para la industria rural, hábitos de cooperación y solidaridad, firme vocación para el magisterio, democracia y convicción urgentes para la unidad nacional. En este periodo la profesión docente tuvo un lugar preponderante: prioridad en la formación del maestro como coordinador de aprendizajes por encima del promotor comunitario, incorporando la tradición eficientista o del docente técnico (Curiel, 1982) con enfoques pedagógicos en la formación cercanos al culto de la eficiencia.

En los momentos de cambios, la profesión docente adquirió un carácter gremial con la aparición del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) fundada en 1944 como mediador en las relaciones con el Estado.

Había un interés por la unidad nacional donde la figura del campesino era prioritaria para su atención desde los espacios escolares, tiempo después perdió su esencia. El triunfo de los aliados de Estados Unidos de América marcó el inicio de la era de la economía sustentada en el capitalismo como eje articulador de la industria, la tecnología, la ciencia y la educación; además del desmembramiento de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) a finales del siglo XX. En los años que siguieron en la posguerra se pensó en otras reformas a la educación

normal de acuerdo con los ideales de la burguesía, dejando a un lado las causas sociales de las mayorías, como fue la incorporación de las competencias en el currículo.

Otros momentos importantes surgidos a finales del siglo XX y lo que va del XXI influyeron en la formación de docentes, como fue la implantación del neoliberalismo; el cambio de partido en el gobierno nacional; las guerras por el petróleo, la industria privada, el auge de escuela privadas y un movimiento importante en tiempos recientes con la aparición de un nuevo rumbo gubernamental que enfatiza la austeridad, la comunidad, el humanismo y el combate de la corrupción.

Ante este escenario social, político, económico, ideológico se configura la formación de docentes y la institución formadora. En cada acontecimiento ha existido una serie de retos sobre la idea y el sentido de la formación, así como la orientación pedagógica, explícitas o no, a la que formadores y formandos recurren para significar los procesos formativos del nuevo docente en cada momento y en cada lugar a pesar de lo instituido.

Por ello, pensamos que corresponde a los sujetos de la formación pensar en la continuidad, vigencia o cambio del modo como se asumen los procesos formativos en una institución formadora, para responder a las exigencias del ciudadano en la sociedad actual, en un mundo donde cobran sentido lo local y lo global sin perder de vista la esencia axiológica de la humanidad.

LA IDEA DE FORMACIÓN COMO VIGENCIA O RUPTURA

Desde la creación de las escuelas normales, y sobre todo en las cuatro últimas reformas curriculares, ha prevalecido en el currículo un concepto de formación sobre el nuevo docente, ya sea de manera explícita o no, con o sin la comprensión y acuerdo por parte de los actores de la formación. A pesar de ello se ha formado al docente en cada momento, donde docente y estudiante ejercen una intelección para desarrollar la práctica formativa con base en su historia.

Consideramos que la idea de formación que subyace en un plan de estudios tiene relación con el momento histórico, muy ligado a fines y contenidos, sin descartar lo ideológico que recurre a los aportes de ciertos pensadores. Con el paso del tiempo algunos enfoques siguen vigentes, otros se olvidan por ser considerados no sostenibles en sus conceptos y en sus prácticas.

Por ello, en este apartado, hablaremos en lo general sobre aquellas tendencias que con mayor frecuencia fueron mencionadas por algunos formadores en un diálogo sostenido en algún momento de la investigación, reconociendo su análisis para fundamentar su acción formativa en la institución formadora; además de haber conocido y experimentado de alguna manera las cuatro últimas reformas curriculares a la educación normal. No está por demás mencionar lo limitante de la literatura revisada en términos de la diversidad de autores y del idioma; se reconoce la existencia de otras fuentes que no son consideradas porque los diseñadores del currículo piensan que no corresponde a su línea ideológica (fines); o bien, porque los desconocen o porque los mismos pensadores no quieren que se incluyan en un plan de estudios como documento oficial. De cualquier manera, encontramos una diversidad de perspectivas sobre el concepto de formación y en un ejercicio intelectual construimos puentes epistemológicos que tienen relación con la formación de docentes en una institución normalista. También es importante señalar que estas tendencias requieren de una discusión para valorar su actualidad.

En los hallazgos de la investigación reconocemos que el concepto de formación es polisémico y genera debates por su sentido ideológico, mitos, creencias y desafíos en términos del tiempo y de los escenarios socioeducativos. No obstante, se necesitan diferentes perspectivas que respondan a los desafíos del presente y del porvenir del hecho formativo para estar al tanto de lo que se discute dentro de las comunidades académicas; asimismo, los proyectos de nación de países que muestran avances en la educación y formación de sus educadores, donde la noción de sujeto es cercana a los valores de la humanidad y alejada de los puntos de vista mercantilistas y mecanicistas que procuran cosificar al sujeto.

Para abrir la discusión sobre formación, recurrimos a los aportes de algunos pensadores como: Honoré (1980) con la noción de formatividad; de Ferry (1990) la perspectiva psicología; en Filloux (1996) el enfoque psicoanalítico; Popkewitz (2009) sobre lo sociopolítico. Hay otros pensadores que tratan del concepto desde diversas disciplinas.

Iniciamos este análisis con lo que recuperamos del psicólogo y psiquiatra francés Honoré (1980), cuyo pensamiento se ubica en una teoría de la evolución con la que sostiene que las especies experimentan cambios constantemente. En una lógica evolutiva plantea la búsqueda del porvenir del hombre, con el concepto de formatividad, desde donde sostiene la teoría de la formación.

En este tenor, la formación es un campo de acción y de indagación relacionado con el desarrollo personal, cuya función primordial es inscribir lo desconocido y lo posible en la experiencia de la persona y del colectivo. Honoré ubica el proceso formativo en dos aspectos: la diferenciación progresiva de las formas en tiempo y espacio, y la activación significativa de la energía, a este conjunto de hechos le llama *formatividad*, definida como el conjunto de hechos que corresponden a la formación, con una función evolutiva del hombre, indispensable en la designación del campo fenoménico de importancia como el campo de la afectividad, en el reciente desarrollo de las ciencias humanas. El pensador francés no limita al plano del pensamiento, sino que lo extiende a las funciones humanas y a sus relaciones entre sí. Ante todo, el formador es un ser humano con todo lo que ello implica: complejo y diverso. Formatividad, designa el campo, cuyo reconocimiento se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades de la formación. Es resultado de un proceso de diferenciación que la convierte en connatural al conocimiento y a los sentimientos, en el lugar y el tiempo de la permanencia y de la orientación. Esta tendencia la ubica en el campo de los fenómenos evolutivos del ser humano. Por ser la formación una función evolutiva de reflexión, característica de un nivel filogenético, donde surge y se manifiesta la conciencia; donde la diferenciación solo es posible con la reflexión de la experiencia que se logra con la práctica formativa. Entonces formarse es un acto de reflexión consciente: una idea vigente que puede orientar la formación de docentes.

Honoré (1980) reconoce que, en la actualidad, quien se desempeña en el ámbito de la formación, lucha contra las presiones que limitan algunas técnicas de adaptación social, actualización, reducción del saber y distracción; esto implica un doble esfuerzo contra las tentaciones del conocimiento y la técnica para mantener la diferenciación y contrarrestar los embates del pragmatismo que amenaza con imponer lo práctico y la técnica sobre el uso consciente del conocimiento que libera.

Al respecto, la formatividad es un concepto interdisciplinario (psicológico, sociológico, psicosociológico) que contribuye a la diferenciación de las ciencias humanas en su diversidad. Da la posibilidad de orientar todavía los procesos formativos en las instituciones formadoras.

Según Honoré (1980) el hombre es un ser biológico, psiquizado, que vive en un ambiente igualmente psiquizado; con la reflexión, psiquiza su ambiente; convirtiéndolo en una experiencia sociohistórica, en un todo. Se trata de un ser físico-bio-psíquico a la vez, y el mundo es también material, biológico y psíquico. Una forma de comprender la formación en su complejidad.

En general, con Honoré la formatividad cobra sentido con lo afectivo y la reflexión de la experiencia que acompañan a la formación. El docente es totalidad y no solo razón-conocimientos, también es un ser psíquico, biológico, social, además de político y económico, que constantemente debiera interrogar e interrogarse para revelarse en la ruptura. La experiencia de la formatividad va de la angustia a la esperanza, donde la actividad formativa provoca rupturas de lo que implica al ser humano en formación. Esta perspectiva de la formación cobra vigencia al considerar la subjetividad en el proceso formativo del sujeto.

Ferry (1990) plantea la noción de formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. Para el pensador, la formación es algo deseado e intencionado, no impuesto. Afirma que la formación es implementación de programas y contenidos de aprendizaje, relacionado con la forma. Una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar la forma. Se trata de ponerse en forma con el conocimiento, la realidad y los sujetos. La formación encuentra formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo, y presupone conocimientos, habilidades, para realizar un trabajo, el rol, la imagen, el desempeño, etc.

El filósofo francés afirma que uno se forma a sí mismo, por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los sucesos de la vida, la relación con los otros; las ciencias, la institución, el enfoque curricular. Luego entonces, es importante pensar sobre esas mediaciones y mediadores,

su tipo, sus contenidos, la finalidad, las ideologías y los sujetos. El proceso formativo implica una ideología acordada en lo colectivo o en lo personal; esto lleva a pensar la formación del individuo como un ser culto. Una tendencia que bien puede tomarse en cuenta en la formación de docentes en los diversos momentos. En este sentido, siempre son necesarias las mediaciones para comprender el mundo.

Esto nos lleva a interrogar ¿qué condiciona la formación? Para Ferry hay tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: lugar, tiempo y relación con la realidad. Hay formación cuando uno puede tener tiempo y espacio para el trabajo sobre sí mismo, desde una realidad situada y vivida. Y agregaríamos que es un acto deseado, desde y para determinados contextos.

En Ferry (1990) el hombre como ser racional y constructor de mundo tiene la tarea de formarse a través de mediaciones de todo tipo: por dispositivos, una institución y por otras personas. Sostiene que formarse es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. En tal sentido, tendría que haber una intención del sujeto para formarse, que sea vigente en la formación de docentes. Se trata de que los sujetos deseen su formación y procuren lo necesario para conseguirla. El cuestionamiento sería si ¿el sujeto desea formarse? De ser así, ¿buscaría los medios para hacerlo?

Estamos de acuerdo con el pensador en que la formación es psicosociológica, cuestiona el lugar del sujeto en los sistemas socioeconómicos de la cultura dominante, en términos de fines, condiciones de trabajo o de vida, la tecnología, organizaciones sociales y del conocimiento. La tarea del hombre es estar a la altura de los cambios del mundo local y global con todos sus desafíos; contribuir con aportes para reorientar el rumbo de la humanidad, y de paso transformarla. Si tomamos en cuenta que es un proceso deseado e imaginado, agregaríamos que es volitivo dado que el individuo tiene disposición e intención por participar desde los espacios que son propios para la creación de una sociedad y una cultura libre y trascendente para el ser humano.

Pensamos que en la formación de docentes también puede cobrar relevancia la incursión del enfoque psicoanalítico propuesto por Jean Claude Filloux (1921-2017); sostiene que, en un mundo como este, la enseñanza es útil a un sistema que pisotea los derechos del hombre; por lo que, la escuela tendrá la responsabilidad de formar ciudadanos para el cambio, en el plano de la consciencia. Es un llamado para contrarrestar los excesos del poder.

En el pensamiento de Filloux (1996), el enfoque psicoanalítico de la formación refiere que entre los sujetos hay interacción con el deseo, el afecto, el odio, el miedo, la culpa, la angustia, además de lo que surge del inconsciente y de lo que tiene que ver con lo intelectual; además, ayuda a develar los fantasmas de la formación para la docencia, desde las tres instancias de la personalidad: Ello, Yo y Superyó, como una estrategia para interrogar al docente sobre sí mismo. De este modo, el enfoque psicoanalítico de la formación ayuda a conocerse a sí mismo como formador, pero también permite analizar la formación de la conciencia que es la fuerza vital que impulsa a la formación.

En este entendido, con Filloux (1996), la formación es el retorno sobre sí mismo como en la idea hegeliana; aunque aquí van pensamientos, sentimientos y percepciones sobre uno mismo; por lo que formarse implica interrogarse, buscar en lo profundo, en los deseos y en las fantasías para encontrar aspectos nuevos y/o zonas de rechazo o de negación que el reflejo en el otro provoca y muestra. Entonces ¿qué tanto de lo que discursamos están presentes nuestros miedos, deseos o frustraciones?

En esta encrucijada de deseos y fantasmas, especialmente en los efectos del inconsciente (Filloux, 1996), se reflejan las relaciones de transferencia y contratransferencia en la pulsión de apoderamiento o en la ambivalencia, identificación y erotización de las relaciones. La transformación del individuo surge tanto del contenido como de los procesos grupales, de las relaciones transferenciales y de identificación que en el escenario comparte. Por lo tanto, es importante que los formandos estén atentos a la interacción permanente entre el deseo, lo afectivo, el odio, el miedo, la culpa, la angustia y también lo que surge del inconsciente que deviene de lo intelectual.

La idea de formación de Filoux es formar y formarse, un acto que cobra sentido con el otro, en la dialéctica del reconocimiento. También es importante repensar ¿qué motivos nos llevaron a la docencia?, ¿qué estados de conciencia ubican al sujeto en la formación?

Llegamos al pensamiento norteamericano, con la tendencia sociopolítica de Popkewitz (2009), quien aborda la reforma escolar, la enseñanza y la formación del profesorado. Para el pensador, el conocimiento de la educación es una cuestión de poder sea productivo, moldeador y en circulación, más que un concepto simplista de poder concebido como negativo, jurídico, soberano y estático. La formación de docentes en una institución formadora implica que en las relaciones sociales que entablan los actores de la formación hay posturas, puntos de vista diversos y maneras distintas de concebir la formación del sujeto, porque la formación es también ideología e ideologiza.

Al respecto, Popkewitz (2009) con la reflexividad inherente cuestiona los sistemas de razón. Demuestra e ilustra los cambios en diferentes momentos y bajo diferentes presiones culturales, estatistas y globales. Plantea la pregunta ¿qué se considera como conocimiento? Su redefinición pretende desafiar un conjunto de binarios tradicionales que a menudo se encuentran en la investigación educativa.

La profesionalización y formación del profesorado en Popkewitz (2009) consiste en la mejora profesional de los docentes desde un punto de vista político-social, no focaliza el trabajo solo en lo didáctico-pedagógico porque la realidad docente pasa por una perspectiva poliédrica en la que los aspectos de ámbitos no directamente relacionados con la enseñanza tienen un papel muy relevante. Entre otras cosas, el docente también es un ser social y político en pensamiento y acto.

En la visión de Popkewitz, la formación de docentes está ligada con las reformas educativas de los gobiernos, donde la sociedad intelectual participará para construir un ideal formativo donde el docente procure ser un ciudadano mejor formado de acuerdo con las necesidades del individuo contemporáneo. Así, los sujetos cuestionan sus pensamientos y acciones en el mundo para lograr su comprensión y transformación.

Como podemos darnos cuenta es necesario pensar la formación del profesorado más allá de los contenidos y destrezas fragmentarios y pragmáticos, en detrimento de la dimensión intelectual y del sujeto como totalidad. Estamos en un mundo donde las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las habilidades de administración, vigilancia y evaluación. El desarrollo del currículo en muchos de los casos se ha reducido a la burocratización con la vigilancia y la represión, un ánimo de control sobre lo que sucede en el aula. En estos casos no atiende al individuo como totalidad.

En la actualidad el desafío es trascender la formación del docente como totalidad; considerar la subjetividad además de la razón y reconocer que el individuo es un ser social y político que piensa y recrea su propia formación a pesar de lo establecido. En este sentido, el sujeto se va adaptando al proceso evolutivo de la humanidad.

DISCUSIONES: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Interpretamos los desafíos de la formación de docentes, sus orígenes y vigencia, en procesos de continuidades y rupturas. Develamos retos por atender, en tiempos de cambios vertiginosos, con acontecimientos que obligan adaptarnos intelectualmente, con conciencia en un mundo donde los cambios son cada vez más inciertos y complejos. Se trata de redefinir el proyecto de nación con respecto a las políticas educativas a partir de las necesidades sociales y la idea de ciudadano consciente y crítico que se ha de formar, y así ubicarlo en un estatus que le permita estar en el mundo local y global. También, se ha de procurar un cierto distanciamiento del mundo donde prevalece el autoritarismo y la tendencia por cosificar al sujeto sometiéndolo a la pasividad, al silencio y al conformismo. La intención es acercarlo a la participación, libertad y autonomía para transformar la realidad.

De igual manera resulta importante tomar en cuenta la intervención multidisciplinaria de pensadores para el diseño de programas de formación que rebasen las tendencias pragmáticas y eficientistas del mundo capitalista con énfasis en el mercado y la producción, donde todo se quiere evaluar mediante una calificación, un número, un porcentaje, sin considerar todo aquello que puede ser evaluado.

En la actualidad los procesos formativos son cada vez más demandantes tanto para el docente (formador), como para el formando; así que, es necesario repensar los problemas socio-

educativos en el tiempo y en los escenarios que cada generación de individuos vive; asimismo, resulta importante reflexionar acerca de la formación de docentes en términos de la institución y los sujetos, como de la organización, los accesos, los fines y contenidos curriculares acordes con los tiempos y los lugares donde se ubican dichos actores de la formación.

La historia nos ilustra que en cualquier momento puede haber acontecimientos que redefinen los destinos de las instituciones y de las personas; por lo que debemos estar atentos a los cambios para continuar con la labor formativa mediante alternativas viables ante las emergencias.

Se requiere de una política de la formación de docentes basada en la participación decidida y sustentada de: sociedad, gobierno, escuela, el sector productivo (empresarial-industrial), entre otros. El objetivo consiste en afrontar los desafíos de la formación que se presentan en la actualidad y así lograr su vigencia; porque de la formación del individuo depende en gran medida la sociedad que se quiera tener.

Otro punto importante consiste en repensar si es sostenible la educación normal desde los controles del Estado con la estructura y organización de los diversos niveles del poder, o bien resulta pertinente seguir los caminos de los países donde surgió la escuela normal donde la formación de docentes está a cargo de institutos y universidades. Para ello es importante pensar en la sociedad que deseamos tener, y con ello formar a los educadores encargados de tal proyecto.

CONCLUSIONES

En este recorrido por el conocimiento tratamos de comprender la realidad de la formación de docentes en sus diferentes momentos, así como la polisemia del concepto de formación; encontramos acontecimientos importantes que han marcado el rumbo de la tarea que tienen las instituciones formadoras y los desafíos por atender si se desea continuar con dicha misión.

La educación normal en México surgió como una consecuencia de los movimientos de liberación que sucedían en Europa y el impacto que tuvieron en los pueblos americanos en el proceso para erigirse en Estados nacionales, constituyéndose en transformaciones políticas y sociales. Se gestaron en la población sentimientos de identidad y pertenencia a fin de que se fortaleciera el proceso educativo. La situación suscitó el debate en torno a la vigencia que en un inicio se justificó, pero que en la actualidad su valoración resulta necesaria para repensar el rumbo.

Reconocemos que el ejercicio de la libertad requiere de un basamento insustituible: la educación. Entre la ignorancia y el saber está la educación como un derecho universal de los individuos que es fundamental para el advenimiento de una convivencia democrática, participación e integración social. Pero esta transformación solo es posible si surge y se afirma la educación pública como un deber del Estado y como un patrimonio común de los ciudadanos. Aquí la participación de los formadores es apremiante.

Los conceptos de formación evolucionan y deben ser recreados, aun con la polisemia de lugares y tiempos donde cobra sentido la formación del docente. Para ello, se ha de tener consideración el rumbo axiológico de la humanidad para contrarrestar los efectos del autoritarismo, la discriminación, la intolerancia, las injusticias, entre otros.

FUENTES CONSULTADAS

- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Ciudad de México, SEP.
- Ávila, María del Carmen (2004), *Formación de profesores*, Toluca, ISCEEM.
- Curiel, Martha (1982), "La educación normal" en Fernando Solana y Raúl Cardiel Reyes (comps.), *Historia de la educación pública en México*, Ciudad de México, SEP/FCE.
- Davini, María Cristina (2008), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación*, Ciudad de México, Paidós.
- Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1999), "Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México", *La vasija*, 2 (4), Ciudad de México, Vasija, A. C., pp. 87-98.
- Hargreaves, Andy (2005), *Profesorado, cultura y postmodernidad*, España, Ediciones Morata.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, España, Narcea.
- Popkewitz, Thomas (2009), *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, España, Ediciones Morata.
- Rébsamen, Enrique (2001), *Obras completas. Tomo I*, en Ángel Hermida Ruíz (comp.), Veracruz, Gobierno del Estado de Veracruz.
- Sahlberg, Pasi (2013), *El cambio educativo en Finlandia*, Buenos Aires, Paidós.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1984), *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*, Ciudad de México, El Colegio de México.

MARIO SÁNCHEZ VALENCIA

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias del Estado de México (ISCEEM), actualmente se desempeña como docente investigador en el mismo Instituto, Sede Toluca. Sus líneas de investigación son: Pensamiento crítico, Formación de docentes, Medios virtuales en la formación, Pedagogía y formación docente, Formación de docentes basada en competencias. Entre sus publicaciones más recientes, como autor son: “La metodología en la investigación educativa. Una aproximación a la hermenéutica de Ricoeur” en Mejía Rodríguez, F., *Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación*, Ciudad de México, Castellanos, pp. 117-152, (2017); “Interpretación de la información empírica en investigación educativa con enfoque cualitativo”, en Rubén Madrigal S. (coord.), *Experiencias y debates en la recuperación del dato en la investigación educativa*, Monterrey, N. L., Nómada, pp. 109-131, (2021); “La idea de formación del hombre en el idealismo alemán”, *Revista ISCEEM*, Toluca, ISCEEM, (2021).