
LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA

MARÍA ELDA RIVERA CALVO/ FLÉRIDA MORENO ALCARAZ

RESUMEN:

El objetivo de esta investigación es analizar y reflexionar en torno a las características de la formación profesional de los profesores de la licenciatura en historia y las prácticas docentes que se derivan de dicha formación. El trabajo aborda de manera general el escenario de la formación docente en la Universidad Autónoma de Sinaloa, para enmarcar en un contexto institucional la realidad que experimenta este programa educativo en la profesionalización de la docencia. Posteriormente se analizan las prácticas de enseñanza, la valoración que le otorgan los maestros a los procesos de formación docente, a los tiempos y espacios para la reflexión colectiva sobre el quehacer docente.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, formación disciplinar, currículo, práctica docente, conocimiento histórico

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores es considerada como uno de los factores fundamentales para elevar la calidad educativa, sin embargo esta premisa pierde su importancia en la educación superior, donde se privilegia la formación disciplinar de los profesores y se desatiende la formación en el ámbito pedagógico didáctico.

Por otra parte, cuando las autoridades educativas se ocupan de los procesos de profesionalización de la docencia, estos son reducidos a la participación en actividades académicas como cursos y diplomados, enfocados en la adquisición de métodos, técnicas y recursos para la enseñanza, situación que revela una concepción racional técnica de los profesión docente.

En este trabajo nos propusimos investigar los rasgos de la formación académica de los profesores, así como las prácticas, concepciones y valoraciones que se han desarrollado en torno a la formación docente.

Este trabajo, aunque específico y particular, pretende llamar la atención de la necesidad que existe de investigar y profundizar en las problemáticas que se derivan de la escasa profesionalización de la docencia universitaria, que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

La década de los años setenta del siglo pasado se caracterizó en el ámbito educativo, por un crecimiento de la matrícula en las Instituciones de Educación Superior (IES), a dicho fenómeno se le ha designado como la etapa de la masificación educativa. En dicha fase se generó una gran demanda de docentes, que influyó para que se incorporaran como profesores, como réplica a la problemática, a quienes apenas eran estudiantes de nivel profesional, comenzando su cometido en las aulas completamente desarmados en la perspectiva pedagógica y didáctica, situación que impactó negativamente en la calidad de la enseñanza y aprendizajes al interior de las universidades públicas.¹

Este anárquico escenario conllevó para que a nivel institucional se tomaran medidas con el firme propósito de enfrentar el problema de la deficiente profesionalización docente, es por ello que durante el año de 1978, se estableció en la Universidad Autónoma de Sinaloa, el Plan de Perfeccionamiento de Personal Académico (PPPA ACA 129), y en cuyo marco se realizaron 129 cursos de capacitación y formación a más de mil profesores de todos los niveles de la Universidad². “Este programa se sustentó en la filosofía de formar al profesorado que, a tono con el discurso de la ideología del grupo que asumió la

¹ Miguel Ángel Rosales, 2001, p. 376.

² Fidencio López Beltrán, 2006, p. 36.

Rectoría, tendría bajo su responsabilidad de la formación del profesionista crítico de su realidad social”.³

Esta experiencia contribuyó para que en 1981 se creara el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE),⁴ que ha sido el responsable de las tareas de formación, actualización y capacitación del profesorado a través del Programa de Formación y Actualización Docente (PFAD), establecido en 1994, el cual “se concibió con un criterio flexible: formación de un tronco común y diversificación especializada, de acuerdo con las área disciplinarias de cada profesor participante”.⁵

En la década de los ochenta del siglo pasado participaban en las tareas de formación docente, la Dirección de Investigación y Posgrado y el Plan Universitario de Desarrollo, pero a partir de 1991 se deja a cargo del CISE. Actualmente, no existe una política coordinada en la formación docente, siendo posible que en tan importante tarea participen, espacios como la Torre Académica.⁶

Otro factor que abona a esta problemática, es la deficiente normatividad institucional para la incorporación de profesores destinados a la docencia universitaria, al no puntualizarse en el reclutamiento, la necesidad de un perfil pedagógico-didáctico, poniéndose énfasis mayormente en el hecho de contar con formación disciplinar de alto nivel, que implícitamente supone la creencia de que a mayor grado académico, mayor habilidad para la enseñanza del conocimiento. No obstante hay que considerar, que se es profesional en la disciplina, pero no en la enseñanza. “La experiencia de los últimos treinta años indica que las universidades públicas por lo regular no contratan maestros formados como tales sino profesionales de distintas ramas a quienes se asigna como tarea fundamental la práctica docente. Frente a esta realidad sólo ha

³ Rodrigo López Zavala, 2007, p. 111.

⁴ Actualmente es la Facultad de Ciencias de la Educación y cuenta con los programas de licenciatura, maestría y doctorado en educación.

⁵ Rodrigo López Zavala, 2007, p. 113.

⁶ Este espacio coordinó en 2007 conjuntamente con el Instituto Politécnico Nacional, la primera edición del Diplomado de formación y actualización Docente para un nuevo modelo educativo.

quedado intentar capacitarlos y actualizarlos para que se desenvuelvan mejor como profesores”.⁷

Por otra parte, algunas políticas institucionales de desarrollo académico concretadas en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, implementado en 1996), favorecen e incentivan al docente en la realización de estudios de posgrado en el área disciplinar en la que se está adscrito, pero no consideran ni valoran el otro elemento necesario para ser un buen docente, que es la preparación en el aspecto pedagógico-didáctico. Este tipo de programas inciden de manera directa en la consolidación de los procesos de investigación a través de los cuerpos académicos, sin embargo, dicha política educativa no logra vincularse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que la “La universidad debería potenciar la formación profesional del docente universitario equilibrando más los tres ámbitos de responsabilidad que éste puede asumir: investigación, docencia y gestión”.⁸

LA FORMACIÓN DISCIPLINAR Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA

La licenciatura en Historia surgió en 1988,⁹ con el objetivo primordial de formar profesionales especializados en la investigación, docencia y divulgación del conocimiento histórico. Su planta académica se constituyó con algunos de los graduados de la primera generación de maestros en Historia, sin embargo éstos no fueron instruidos en una formación que los habilitara como docentes. En el devenir de los años, se ha constituido una planta docente con formación disciplinar sólida, destacándose por sus dos cuerpos académicos consolidados y por la proporción de investigadores beneficiarios del Sistema Nacional de Investigadores (actualmente son once, de quince profesores de tiempo completo).

⁷ Miguel Ángel Rosales, 2001, p. 376.

⁸ Mar Moreno y Carmen Azcárate Giménez, 2003, p. 265.

⁹ Es derivado de la creación en 1984 de la maestría en Historia Regional de la Universidad Autónoma de Sinaloa, proyecto que surgió como respuesta a una necesidad de formar profesionales de la historia, capacitar investigadores de la historia regional y generar los cuadros académicos para la creación de la Licenciatura en Historia.

Los profesores desarrollan diferentes actividades relacionadas con las tres funciones inherentes al oficio de historiar: difusión, investigación y docencia. La investigación ocupa un lugar importante en la institución, debido a que ésta ha sido fomentada a través de diversas acciones institucionales, que van desde la propuesta para que todos los maestros cursen estudios de posgrados de calidad en historia, o en su caso en Ciencias Sociales, así como la gestión ante instancias e instituciones educativas para recibir financiamiento a proyectos de investigación individual y/o colectiva, estancias de investigación, celebración de seminarios de investigación, apoyo y fortalecimiento de los cuerpos académicos, entre otros. En el ámbito de la difusión participan en presentaciones de libros, conferencias, mesas redondas, asisten y participan en la organización de congresos internacionales, todo ello favorece el intercambio con los pares académicos y hacen patente el conocimiento histórico al exterior de la institución.

A casi veinte años de su surgimiento, este programa ha experimentado cuatro reestructuraciones en el plan de estudios. Actualmente, el plan de estudios vigente a partir de 2006, establece el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, el cual se enmarca en el contexto de la sociedad del conocimiento que, no es compatible con la enseñanza de enfoque enciclopédico.

La incorporación de recursos didácticos es ponderada como fundamental en esta propuesta y actualmente se ha concretado en aulas dotadas de recursos tecnológicos para la enseñanza. También se puntualiza que estos recursos no se deben incorporar de manera acrítica, sin embargo el hecho que la institución posea estos recursos no implica el cambio, pues como anotaba un maestro en una entrevista que se le formuló “se continua con el modelo tradicional, solo que ahora se hace uso de las nuevas tecnologías”, en este caso podemos afirmar entonces que, la tecnología solo representa un disfraz para las prácticas tradicionales.

En el discurso del plan de estudios se concibe la innovación educativa como implementación de reformas curriculares, estrategias de enseñanza aprendizaje

y recursos didácticos en la práctica docente. Sin embargo, para poder afirmar que se está en un proceso de innovación educativa se tiene que “modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos y prácticas pedagógicas. Y a su vez, de introducir, en la línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales didácticos y otra forma de gestionar el currículum, el centro y dinámica de la escuela”.¹⁰

En lo referente al espacio de las prácticas de enseñanza en la licenciatura predominan –en general– la cátedra, concretado en una enseñanza transmisiva (aprendida de sus propios maestros). Otros docentes organizan los cursos a manera de seminario, sin considerar el tipo de contenidos que están impartiendo, la preocupación fundamental del docente, en esta forma, es estructurar en un digesto lecturas que estén actualizadas, preparar los temas, exponerlos o bien asignarlos a los estudiantes para que a su vez los presenten, siendo la principal obligación de éstos, el realizar lecturas y elaborar sus respectivos controles. “Quizá también subyace el supuesto de que, dado que la función del nivel superior es la formación de profesionistas, lo importante es la transmisión de un saber específico. Esto sólo exigiría al profesor el dominio de este saber y, por parte del estudiante, únicamente requerirá interés y voluntad para abordar las tareas. En todo caso, el asunto se reduce a un problema de disciplina y de voluntad: es necesario desarrollar hábitos de orden y de trabajo, de rigor y precisión en las tareas científicas¹¹.”

Existe una preocupación de los profesores para incorporar contenidos actualizados, lo que a simple vista parece positivo, sin embargo, “esta situación de la provisionalidad (del conocimiento) es lo que hace cuestionable el hecho de que los profesores ponderen en valor de la actualización, sin la incursión en

¹⁰ Carbonell, Jaume, 2001, p. 17.

¹¹ Martiniano Arredondo, “La formación del personal académico”, en Martiniano Arredondo y Ángel Díaz Barriga (1989), *Formación Pedagógica de profesores universitarios*, UNAM/ANUIES, México, p. 141.

procesos comprensivos de la información que se transmite en la relación educativa”.¹²

La cultura de la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes entendidas como posibilidades de discutir y dialogar críticamente, los problemas y experiencias la práctica cotidiana, tiene una presencia mínima en este centro. Lo que tenemos, sobre todo para el ámbito de la docencia, es una colegiabilidad artificial¹³ impuesta por las autoridades directivas, que tiene sólo el objetivo de informar y pedir respaldo del colectivo para emprender algunos proyectos. Además los docente manifestaban que no existía el tiempo para participar en estos procesos, por que tenía que realizar diversas actividades: impartir clases, tutorías, dirigir tesis, investigar, publicar resultados, divulgar conocimiento, gestionar, además de tener que llenar una serie de formatos administrativos emanados de su alto perfil académico, dígase SNI, PROMEP, etc. En estas manifestaciones aparecen dos rasgos que Hargreaves conceptualiza como la intensificación¹⁴ del trabajo docente, que le genera estrés, angustia y culpa a los profesores, por sentir que tienen demasiadas obligaciones y la imposibilidad de hacerlas todas de manera satisfactoria.

Por otra parte, se detectó que en el ámbito institucional no existe una política que implemente acciones y estímulos que atiendan las distintas problemáticas docentes.¹⁵ No obstante, en los últimos años se han ofertado cursos, talleres o seminarios de formación docente (preocupados por cubrir los criterios de evaluación del proceso de acreditación).

Estas acciones institucionales denotan la visión técnico racional de la educación, conciben a los profesores, parafraseando a Hargreaves, como “simples aprendices técnicos”, que deben adquirir métodos y recursos para la enseñanza,

¹² Rodrigo López Zavala(2007, p. 38.

¹³ Andy Hargreaves, 2005, pp. 175 y 211-234.

¹⁴ Ibídem, p. 175.

¹⁵ Si se asume que una de las principales debilidades de la escuela son las formas tradicionales de enseñanza (Véase Plan de estudios de la licenciatura en Historia, Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2006, p. 8)

lo cual conlleva a que maestros asistan con la idea de aprender recetas que le hagan más interesante y atractiva la clase.

Un elemento que puede marcar el giro de una concepción técnico racional en los procesos formativos de los docentes, es concebir la profesión docente con una inspiración en la ética, entendida en un sentido amplio y no reducido al “buen comportamiento:

Los profesores están en un dilema: atienden los llamados de esta tendencia tecnocrática o se abren paso, a contracorriente, identificándose con la ética de su profesión. Entiendo que la ética profesional no se reduce a códigos estereotipados de buen comportamiento en las aulas, sino a la visión general que dignifica a profesores y estudiantes con expectativas académicas, pero también con aspiraciones personales, lo cual sólo puede lograrse en un escenario de libertad y de democracia deliberativa, radical –dice Cortina-, durante las acciones de la relación educativa.¹⁶

CONCLUSIONES

En general, podemos afirmar, que no existe una política institucional que fomente, coordine y sistematice los procesos de formación docente en el nivel superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa, que impacte cuantitativamente y cualitativamente en el mejoramiento de las prácticas docentes.

En el caso de la licenciatura en historia, se ha establecido como prioridad institucional el logro de una sólida formación disciplinar, que capacite a sus docentes para la investigación del conocimiento histórico. Por otra parte, se le ha otorgado poca importancia a la formación didáctica de sus profesores y se le ha atribuido a las reformas curriculares, la función de elevar la calidad educativa, sin reforzarlo con un plan de formación docente. En esta visión se soslaya al profesor que es el principal referente para cualquier propuesta de cambio e innovación, pues es él finalmente va concretar el currículum en

¹⁶ Rodrigo López Zavala, 2007, pp. 25-26.

decisiones y acciones que, estarán determinadas por sus propias experiencias, creencias y formación disciplinar.

Estas realidades han contribuido en la conformación de una cultura de enseñanza, que se caracteriza por una escasa valoración de la comunidad docente de los procesos de formación y reflexión colectiva, en torno a su quehacer. Lo que ayuda a comprender, la existencia de prácticas docentes transmisivas y reproductivas del conocimiento histórico.

REFERENCIAS

- ANUIES (2004): Documento Estratégico para la Innovación de la Educación Superior, México, 2004.
- Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga (1989), *Formación Pedagógica de profesores universitarios*, UNAM/ ANUIES, México
- Fullan Michael (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Barcelona,
- Hargreaves, Andy (2005): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempo y cambia el profesorado*, Morata, España.
- Jaume Carbonell (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Morata, Madrid.
- López Beltrán, Fidencio (2006): *Representaciones sociales en los docentes*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México.
- López Zavala, Rodrigo (2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora. Valores profesionales en la educación superior*, Plaza y Valdés/Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Moreno Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. (2003) :“Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales”, *Investigación Didáctica*, Enseñanza de las Ciencias, 21(2), España.
- UAS (2006). *Plan de estudios de la licenciatura en Historia*, Culiacán: Facultad de Historia- Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rosales, Miguel Ángel (2001). “Políticas educativas modernizadoras y formación de profesores en la universidad pública”, en Jorge Guillermo Cano Tisnado y Rodrigo López Zavala *El debate de lo global. Contribuciones a la discusión*

multidisciplinaria de una problemática, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa,

Sánchez Quintanar, Andrea (1995). "Enseñar historia en la universidad y fuera de ella", *Perfiles Educativos* (Universidad Nacional Autónoma de México), abril-junio, número 68.