

# LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN MÉXICO

---

---

*María Teresa Yurén Camarena*  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

Fechas de recepción y aceptación: 18 de enero de 2011, 11 de febrero de 2011

*Resumen:* En este trabajo se hace la crítica de las tendencias sedimentadas que forman parte de la normalidad de los dispositivos de formación de docentes de Secundaria. Dichas tendencias son: *a)* el adultocentrismo, que se tradujo en incapacidad para enfrentar la explosión demográfica y en escasos fondos para asegurar la calidad de la docencia que se requiere; *b)* el isomorfismo, que consiste en formar a los profesores de Secundaria en una disciplina que corresponde a la materia que van a enseñar; *c)* el blindaje de la potestad docente basada en la idea de que el profesor es poseedor y enseñante de conocimientos ciertos y seguros, guardián de valores inamovibles y forjador de personalidades firmes, y *d)* la organización de dispositivos heteroformativos que obstaculizan la adquisición de competencias para la autoformación y producen déficits en la ética del docente.

A la crítica de cada una de las tendencias se agregan recomendaciones que abren vías de solución a los problemas derivados de éstas.

*Palabras clave:* formación de docentes, dispositivos de formación, Educación Secundaria, autoformación.

*Abstract:* This paper criticizes the sedimentary tendencies that make up part of the typical models of secondary-school teacher formation. These tendencies are: *a)* adult-centeredness, which translates into a lack of capacity for confronting the demographic explosion and into insufficient funding to insure the quality of teaching that is required; *b)* isomorphism, consisting of training secondary-school teachers in the subject which they are going to teach; *c)* reinforcing the power base of teachers based on the idea that



the teacher possesses and transmits legitimate knowledge and is the guardian of fixed values and the former of strong personalities; and *d*) the organization of heteroformative models which prevent the acquisition of skills for self-formation and produce ethical deficiencies in the teacher.

In addition to the criticism of each tendency, recommendations are provided to open the channels for solving the problems created by those same tendencies.

*Keywords:* teacher training, training models, Secondary Education, self-formation.

## 1. OBJETIVO Y PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

El tema de este artículo es la formación de los profesores de Educación Secundaria en México. Antes de entrar en materia, conviene aclarar que la Educación Secundaria que se ofrece en ese país corresponde al nivel 2 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 1997; UNESCO, 2006). Su duración es de tres años y, junto con la Primaria y el Preescolar, constituye la Educación Básica Obligatoria. En algunos casos, el ciclo de Secundaria ofrece salidas al mercado de trabajo. El nivel 3, que es subsecuente, corresponde al nivel medio superior; su duración es de tres años y puede ser de carácter propedéutico y/o con salida al mercado de trabajo.

La formación de los profesores de Educación Básica, incluidos los de Secundaria, está a cargo del Estado y se lleva a cabo en las Escuelas Normales, a diferencia de lo que pasa en otros países, donde los profesores se forman en las universidades. Por lo tanto, hablaremos de los dispositivos que se organizan y se ponen en marcha en las Escuelas Normales.

En el campo de la educación, el término *dispositivo* se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén, 2005). En el ámbito de la formación de profesores de Educación Básica funcionan los dispositivos de: *a*) formación inicial, que desde 1984 son de nivel terciario; *b*) nivelación, que se destinan a profesionalizar a docentes en servicio que no cuentan con licenciatura; *c*) formación de posgrado, que se orientan al perfeccionamiento o adquisición de nuevas competencias para quienes cuentan con licenciatura<sup>1</sup>, y *d*) de formación continua, cuyo objetivo es la actualización o la adquisición de nuevas competencias para perfeccionar o mejorar el desempeño profesional.

<sup>1</sup> Algunos posgrados se ofrecen para profesionalizar en la docencia a quienes han sido formados en disciplinas ajenas a la educación. Tal es el caso de los docentes de educación media superior o superior.



Para elaborar un diagnóstico crítico de los dispositivos de formación de docentes, no basta con describir sus elementos. Se requiere un análisis que revele qué clase de subjetividades se están produciendo, más allá de las intencionalidades expresas. Para ello, aplicamos una estrategia de investigación que hemos llamado “reconstrucción analítica de dispositivos” (Yurén, 2005) y que se inspira en lo que G. Deleuze (1995), partiendo de la obra de M. Foucault, describió como “dispositivo”: una especie de madeja, conformada por líneas de saber, poder y experiencias de subjetivación que se entrecruzan de múltiples maneras. Cada línea describe procesos en desequilibrio y está sometida a variaciones de dirección y a derivaciones; puede ser línea de sedimentación o de actualidad, de fractura o de fisura. Desde esta perspectiva, nos centramos en buscar los efectos que tienen en la formación de los profesores de Secundaria ciertas tendencias que vehiculan poderes, saberes y creencias que se viven como “normales”. Se trata, pues, de hacer la crítica de lo normal respondiendo a las preguntas: ¿Qué somos hoy? ¿Cómo hemos llegado a ser esto que somos? ¿Queremos y podemos ser algo distinto?

Colocándonos en esta vía, el presente trabajo tiene un doble objetivo: *a)* hacer la crítica de un conjunto de tendencias sedimentadas que forman parte de la normalidad de los dispositivos de formación del profesorado de Secundaria y que están repercutiendo negativamente en la formación de los/las jóvenes, y *b)* sugerir vías de solución a los problemas derivados de dichas tendencias.

## 2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA: LÍMITES Y ESCOLLOS

De acuerdo con diversos diagnósticos, en América Latina se observa una distancia entre lo que se espera del proceso educacional y lo que en la realidad se constata, especialmente en el nivel de Secundaria, donde se busca que los/las jóvenes adquieran las destrezas y actitudes que les harán buenos ciudadanos, miembros productivos de la sociedad y sujetos autoformativos. Dichos diagnósticos revelan que, en muchos países de la región, un buen porcentaje de la población no alcanza este nivel porque la cobertura no es universal. En México, el II Censo de Población (INEGI, 2006) mostró que el 44,7% de la población no ha concluido la Educación Secundaria y que la cobertura es del 74,4% (INEE, 2005).

Aun cuando cubran el nivel de Secundaria, muchos/as jóvenes no adquieren las competencias para enfrentar la vida moderna en los contextos local y global (Yurén, Espinosa y De la Cruz, 2009). En los últimos años, la prueba PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*), que se aplica a la población de 15 años, ha aportado resultados en sus cuatro aplicaciones (2000, 2003, 2006 y 2009), que colocan a México en los últimos lugares de los países de la OCDE. Este rezago suele atribuirse a escasez de material didáctico, contenidos curriculares irrelevantes, prácticas



administrativas ineficientes y, sobre todo, a un profesorado insuficientemente formado (INEE, 2003).

A pesar de que se fue generalizando la exigencia de que los maestros de Educación Básica tuviesen un título de nivel licenciatura, en la región latinoamericana hay un buen número de profesores que no cuentan con títulos o certificados profesionales, especialmente en las zonas rurales. Además, la baja valoración social de la carrera docente, los bajos presupuestos para educación y las políticas poco pertinentes repercuten en condiciones laborales poco propicias para una docencia de buena calidad (Caillods y Maldonado-Villar, 1997)<sup>2</sup>.

Para superar esta situación, se han seguido diversas estrategias (nivelación, educación a distancia, carrera magisterial o capacitación en el ámbito laboral, entre otras), pero los resultados no son los esperados, menos aún en países como México, en los que a las deficiencias apuntadas arriba se suman los efectos de una dinámica demográfica<sup>3</sup> que generó una enorme demanda de servicios educativos para jóvenes a partir de las últimas décadas del siglo xx. Esto exigió –dice De Ibarrola (1997)– un reclutamiento masivo de profesores para Secundaria que se tradujo en una planta docente formada por un gran número de profesores jóvenes con salarios bajos y sin la preparación requerida. Muchos de ellos siguen siendo docentes en la actualidad, sin que su nivel de preparación haya sufrido una mejora importante.

A ese factor hay que sumar el hecho de que la organización por asignaturas de la Secundaria propicie condiciones de contratación a tiempo parcial, por lo que el/la profesor/a se ocupa sólo de una parcela del proceso de formación. En estas condiciones, continúa De Ibarrola (1997), los/as profesores/as tienden a comprometerse con un número excesivo de grupos en distintas escuelas, atendiendo a entre 200 y 700 alumnos/as, o combinan la docencia con otras actividades, lo cual genera una buena dosis de ausentismo y un ejercicio docente que se asume como algo provisorio. Estas condiciones dificultan las posibilidades de superación y actualización de los docentes, tanto por la falta de tiempo que conllevan como porque la administración escolar no prevé los tiempos necesarios para ello.

Se han ensayado diversas reformas para la formación de profesores de Secundaria. Por ejemplo, la reforma chilena de 1995 recomendaba que los profesores de este nivel realizaran cursos de especialidad en departamentos disciplinarios, en lugar de ser pedagogos con algún conocimiento de una disciplina (De Ibarrola, 1997). En

<sup>2</sup> El artículo al que corresponde la referencia fue escrito en 1997, pero no parece haber un diagnóstico reciente. Sin embargo, puede afirmarse que la situación descrita persiste, aunque en grados menores, en México y en otros países de América Latina.

<sup>3</sup> El número de habitantes en México pasó de 25,8 en 1950 a 103,3 millones en el 2005.



México, la reforma curricular de 1999 (DGESPE, s. f.) buscó combinar la formación disciplinaria con una formación general orientada al conocimiento de las normas, los problemas de los adolescentes y las teorías psicopedagógicas. Esta reforma, al igual que otras ensayadas en la región, no es estructural y en ello radica su debilidad: se pretende preparar al profesor para que desempeñe un papel más amplio que el de enseñante y certificador de conocimientos, pero las condiciones de trabajo continúan siendo las mismas: contratación por horas, pago por clase impartida y dedicación exclusiva a una asignatura. Así, la reforma se queda en el papel.

Por distintas razones, afirma Paniagua (2002), las reformas en la región latinoamericana no son fruto de un consenso a niveles local y regional; tampoco han logrado los resultados esperados, ni han superado las inercias. En consecuencia, los jóvenes se enfrentan a una oferta educativa, tanto académica como técnica, que no les ofrece con propiedad los instrumentos para desarrollar al máximo sus talentos individuales, ni su capacidad para enfrentar con criticidad y creatividad la velocidad de los cambios tecnológico, científico, social, económico, cultural y político, que es la característica dominante de la era en que vivimos. Tampoco les ofrece las herramientas para aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a comprender y aprender a navegar en la información. Lo que se requiere, según esta investigadora, es cambiar el estilo pedagógico: en lugar de estar centrado en el profesor, la enseñanza, la información y los exámenes, debería estar centrado en el estudiante para buscar que los/as jóvenes desarrollen el pensamiento analítico y crítico, la habilidad para tomar posición frente a argumentos diversos, así como la capacidad para resolver problemas de manera original y creativa. Se trata de sustituir la pedagogía de la respuesta y la repetición por la pedagogía de la pregunta y la creatividad. En lugar de a profesores que lo saben y contestan todo –agrega– hay que formar a profesores capaces de preguntar y proponer a sus alumnos que hagan las preguntas guía de su propia investigación.

### 3. EL ADULTOCENTRISMO Y EL ISOMORFISMO

Los dispositivos de formación de docentes de Secundaria no forman a los profesores con el perfil que se requiere. Esto sucede en gran medida porque las instituciones formadoras de docentes no cuentan con la infraestructura y el presupuesto adecuados para desarrollar bien su labor. Aunque algunos suponen que esto obedece a que la docencia es una actividad de escaso prestigio social, otros lo atribuimos a una desatención generalizada hacia la educación de los/las jóvenes.

En el caso de México, este fenómeno se ha observado a lo largo de varias décadas y ha llegado a un punto crítico en el que millones de jóvenes no tienen acceso al sistema escolar y los que sí lo tienen reciben un servicio educativo deficiente. Se trata de una tendencia



adultocéntrica cuyo efecto más visible es la insuficiente cobertura de la Educación Secundaria (74%), la Media Superior (51%) y la Superior (29%), lo que implica arrojar al desempleo, la migración, la vagancia, la delincuencia, la drogadicción o la prostitución a una enorme cantidad de jóvenes. Un segundo efecto es el escaso presupuesto y atención a la formación de las personas docentes que atienden a la juventud.

Otra tendencia cuyo efecto es pernicioso para la formación de docentes es la persistente aplicación del “principio del isomorfismo” que, según Braslavsky (2002), supone que los profesores deben ser formados con una especialización y un título de denominación equivalente a la materia que enseñan. La aplicación de este principio tiene tres consecuencias negativas: *a*) hace más rígidas las posibilidades de trabajo y de desempeño docente; *b*) contribuye a solidificar el modelo de educación fragmentada, pues si los profesores sólo pueden enseñar contenidos de una disciplina, es difícil instalar otro modelo, y *c*) empobrece la formación de los profesores, que se reduce al ámbito de una disciplina.

El isomorfismo como principio (Braslavsky, 2002) deja de lado tres aspectos clave. El primero es que todo profesor debe ser ante todo “profesor”, y después “profesor de”. El segundo es la diferencia entre “disciplina académica” y “disciplina escolar”: el isomorfismo tiende a mantener la primera, aunque empobrecida, en detrimento de la segunda. El tercero es que para facilitar la utilización de los conocimientos es necesario tener una base más amplia que la disciplina académica. No le falta razón a esta investigadora cuando afirma que la adopción de currículos ricos, flexibles y heterogéneos demanda la ruptura del isomorfismo como principio de articulación entre la formación de profesores y la Educación Secundaria.

A los aspectos señalados antes cabe agregar otro: las diversas crisis globales –climática, alimentaria y económica, entre otras– que se refuerzan entre sí y tienen consecuencias locales, como la pobreza creciente, la migración y la violencia (International Social Science Council-UNESCO, 2010), que hacen conveniente que la formación del profesor se desarrolle basada en problemas más que en disciplinas. La persistencia del isomorfismo es un obstáculo para ello.

#### 4. EL BLINDAJE DE LA POTESTAD DOCENTE

Otra de las tendencias sedimentadas que atraviesa los dispositivos de formación de docentes es la que se resume en la expresión “blindaje de la potestad docente”. Éste consiste en colocar protecciones de carácter curricular, administrativo e ideológico para proteger el poder y la autoridad del docente sobre la base de un fondo de creencias que han sido asumidas como verdaderas a lo largo de varios siglos, pero que examinadas a la luz de los análisis de Z. Bauman son difíciles de sostener. Esas creencias se resumen en las



siguientes: *a)* el profesor es el enseñante de conocimientos ciertos, seguros y duraderos; *b)* el profesor es el socializador que con su actividad contribuye a incorporar a los/las niños/as y a los/las jóvenes a las instituciones, al tiempo que funge como depositario de valores que heredan las generaciones jóvenes y como transmisor de las creencias y tradiciones que dan unidad y cohesión a la nación, y *c)* el profesor es el forjador de personalidades firmes, con un proyecto de vida pleno de sentido.

Bauman (2007) advierte de que en la modernidad sólida el conocimiento era una especie de propiedad y la educación tenía valor en la medida en que se ofrecía conocimiento duradero. Se suponía que se podía aprender todo aquello que se requería para un determinado empleo y para moverse en el propio mundo de la vida, pero en la modernidad líquida el lapso de vida del saber se ha reducido; el saber es reemplazado todo el tiempo por otras versiones nuevas y mejoradas. Además, lo conocido ha cambiado de posición: ahora se encuentra en el ciberespacio, accesible, pero inasimilable en su totalidad. En la masa de información se derrumban los mecanismos ortodoxos de ordenamiento (relevancia, utilidad, autoridad) y los contenidos parecen uniformemente descoloridos. Es difícil asignar importancia a las diversas porciones de información; la regla consiste en guiarse por la relevancia momentánea del tema.

Las conclusiones de Bauman conducen a afirmar que la experticia del profesor no puede radicar en las certezas que posee, sino en la manera en la que aprovecha los conocimientos que ha construido para problematizar, indagar, reflexionar y producir nuevos conocimientos. Ante la explosión de información, el profesor más que ser un transmisor de saberes debería facilitar a los educandos la adquisición de habilidades para conseguir información, seleccionarla y organizarla, auxiliándose mediante las tecnologías que están a su alcance; tendría que contribuir a que los/las niños/as y los/las jóvenes fueran capaces de distinguir el conocimiento relevante y objetivo de lo que no lo es; tendría que apoyar a sus alumnos en la tarea de procesar y elaborar conocimientos, para lo cual habría de abonar el terreno para la problematización y la crítica. Esto no resulta sencillo, pues los alumnos críticos son cuestionadores y ponen en tela de juicio lo dicho por el profesor. Tampoco es fácil abandonar la figura de poseedor de saberes ciertos y seguros, para caminar con los educandos por la vía de la duda, la pregunta, el problema y el proyecto.

Si el papel del profesor como enseñante se ha de modificar, el cambio es más urgente en lo que se refiere a su papel como socializador, transmisor de tradiciones y depositario de valores legítimos. Desempeñar este papel le era posible en la modernidad sólida porque, como dice Bauman (2000), los aparatos de autoridad se encargaban de determinar los valores-fines y velar por que las personas no se desviaran del camino. Se tenía un proyecto explícito y se avanzaba hacia valores supuestamente universales, guiados por líderes. En cambio, “en nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres



establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas” (Bauman, 2007: 37). Todo lo que se desea fluye de la misma manera y parece tener el mismo valor. Lo valioso no es lo que se persigue, sino el desear permanente, la búsqueda constante (Bauman, 2000).

En la modernidad sólida, los líderes y autoridades utilizaban sin cesar los términos *nosotros* y *bien común*, y asumían la responsabilidad de guiar a los demás. En la modernidad líquida, las autoridades son tantas que ninguna conserva su potestad más que momentáneamente y en ciertos aspectos. No hay líder que asuma la responsabilidad de la decisión y de sus consecuencias. Cada individuo es responsable de sí mismo irremediabilmente (Bauman, 2000).

En la modernidad sólida se requería el control mediante la vigilancia y el castigo, cuyo símbolo era el panóptico (Foucault, 1993). La modernidad líquida –añade Bauman– es una sociedad de la seducción. Más efectivo que el legislador y el vigilante para asegurar la efectividad de la cambiante eticidad es la celebridad, que, observada por muchos y desde el cuasi etéreo espacio electrónico, dicta los cánones de la moda, de lo bello o lo feo y de lo bueno o lo malo. El sinóptico (lugar desde el que unos pocos seducen a muchos) substituye al panóptico. El efecto de esto es la privatización de la eticidad. Ésta ya no es ni un producto de la comunidad originaria, ni el resultado del consenso racional en busca de los fines del nosotros; no es un producto público, sino el resultado de deseos, ideas, opiniones y experiencias de los particulares convertidos en celebridades; son deseos instantáneos y conflictos de vidas particulares publicitados en los medios electrónicos. A diferencia de la modernidad sólida, en la que la esfera privada era invadida y colonizada por la esfera pública, ahora la vida privada invade la esfera pública.

El profesor era, en la modernidad sólida, una especie de guardián y paladín de la eticidad existente, que era tan sólida como las jerarquías de valores que se transmitían, por eso no extraña su nostalgia por los valores perdidos. En la modernidad líquida, en lugar de definir valores, el profesor ha de contribuir a que los/las educandos/as construyan, con autonomía, los criterios que les permitirán distinguir los medios de los fines; los valores venales de aquellos que dignifican. Una tarea de gran envergadura para el/la profesor/a es colocar a los/las educandos/as en el camino de pensar y criticar la eticidad existente para construir una mejor eticidad para el futuro, más equitativa, más humana, menos banal. Hacerlo requiere una capacidad de agencia; por ello, como bien dice Siede (2007), el profesor deberá educar a niños/as y jóvenes en el ejercicio del poder, facilitarles el uso crítico de los medios de información y comunicación, y preparar las condiciones para que la escuela opere como un espacio en el que pueda debatirse y construirse la *res publica* (la cosa pública); recuperar el espíritu del ágora para





que, desde el ámbito escolar, se tiendan puentes entre lo privado y lo público. También tendrá que generar las condiciones para que los/las estudiantes tengan experiencias de vida social que se caractericen por la inclusión, la solidaridad y el respeto a la diferencia. La autoridad del profesor radicará más en su capacidad para promover estas experiencias que en ser el poseedor de una indiscutible sabiduría moral.

En la modernidad sólida se consideraba un deber cuidar la propia salud y procurar la construcción de una identidad sólida con un núcleo duro relativamente estable. El individuo tenía un claro sentido de pertenencia y no había problema en aceptar las identificaciones atribuidas (la nación y la comunidad, por ejemplo). En la modernidad líquida el individuo más que cuidar su salud busca mantenerse en forma, y el núcleo estable de su personalidad es más reducido. Adquiere formas identitarias diversas dependiendo del lugar y la circunstancia. Asume la autoidentificación como una tarea individual y acepta el estado de carencia e indeterminación con ansiedad, pero con la conciencia de que un estado de plenitud es imposible e indeseable, en la medida en que le resta libertad (Bauman, 2000).

En esas condiciones, resulta ilusorio pensar que la educación contribuye a la preparación para ocupar un empleo específico y sobre todo a la construcción de una personalidad sólida con vínculos perdurables. El individuo de la modernidad líquida difícilmente encuentra un empleo de larga duración; además, elude vínculos durables que siente como restricciones a su libertad de movimiento. Por ello, dice Bauman (2007), los procesos educativos que son preferidos en la actualidad son los que se centran en el arte de “ser uno mismo”. Si no hay identidad en sentido sólido, sino multiplicidad de identificaciones parciales que se reemplazan, se desplazan y se articulan de manera desigual y combinada, resulta superfluo imponer sentidos y creencias que cohesionen. Más bien parece que lo que conviene es hacer propicio lo que Elliot (1997) denomina la “apertura a nosotros mismos”, que no es sino la preocupación que tiene cada sujeto por hacerse con los recursos necesarios para manejar con creatividad y autonomía la incertidumbre y la ambivalencia que le generan lo que vive y la forma en que lo vive. Además de forjar competencias para actuar sobre el mundo objetivo e interactuar con los otros, cada sujeto requiere competencias para actuar sobre sí mismo, resolver las crisis que origina la cambiante relación identidad-alteridad (Dubar, 2000) y oponer resistencia a aquello que obtura las experiencias de individuación tanto como a la lógica instrumental que obstaculiza la subjetivación y el sentido del nosotros. Contribuir al cuidado de sí y acompañar a los educandos en el difícil proceso de conocerse y construirse en la modernidad líquida es una tarea que demanda del profesor nuevas competencias.

En síntesis, si las creencias que han servido de base para dar sentido a la formación del docente resultan falsadas por la realidad de nuestro tiempo, no cabe sino buscar



nuevas vías de formación que den un sentido distinto a la autoridad del profesor y a la posición que ocupa en las interrelaciones con el educando<sup>4</sup>.

##### 5. AUTOFORMACIÓN Y *ETHOS* PROFESIONAL: DÉFICITS Y ACIERTOS EN LOS DISPOSITIVOS

La tendencia a generar dispositivos con una fuerte carga heteroformativa ha tenido como efectos la obturación del impulso autoformativo y un *ethos* deficitario (Yurén, 2005). En sentido amplio, la autoformación es un conjunto de prácticas mediante las cuales la persona dirige su proceso formativo y se autonomiza, en grados variables, con respecto a la institución escolar. Dicha autonomización puede concretarse en la elección de los objetivos, los contenidos, la orientación, los recursos, los métodos y el manejo del tiempo y de los espacios (Albero, 2004; Yurén, 2004). Un dispositivo es heteroformativo en razón inversa a las posibilidades que brinda al aprendiente de elegir y tomar decisiones en relación con su formación.

La autoformación comienza, según Dumazedier (1998), cuando los modos habituales de sentir y de pensar son puestos en duda y transformados en cuestionamiento, cuando se suscita el esfuerzo intelectual del conocimiento y se busca vincular los saberes académicos con la manera de pensar y vivir lo cotidiano, a fin de completar, equilibrar o contrariar la dinámica de una cierta forma de trabajo escolar.

El modo de ser autoformativo que permite al sujeto entrar y salir de dispositivos formales y no formales, organizar sus propios dispositivos informales y dar sentido a los aprendizajes y a las competencias adquiridas es un ingrediente indispensable de la educación a lo largo de la vida. El sujeto en autoformación construye de manera más o menos consciente y deliberada su propia *trayectancia*<sup>5</sup> y, con ello, contribuye a forjar una identidad para sí mismo (Dubar, 2000), propicia para la construcción de un *ethos* autónomo y autorregulado. Se trata de una interrelación, pues la autoformación requiere disciplina, esfuerzo y perseverancia, que provienen de una personalidad autónoma y autorregulada, y a su vez este tipo de personalidad es estimulado cuando el sujeto posee las competencias para la autoformación.

El sujeto que se autoforma genera disposiciones que le permiten resolver problemas en distintos campos—la profesión, la ciudadanía y la familia—sin verlos como compartimentos estancos, en virtud de que en todos ellos despliega su proyecto existencial y un modo

<sup>4</sup> Como bien señalan Escámez y Martínez (2006), en las relaciones entre el profesorado y el alumnado hay algunas en las que la simetría es escasa, pero hay otras en las que la simetría es necesaria y tiene un potencial carácter pedagógico.

<sup>5</sup> Este término, acuñado por M. Bernard (1999), condensa varias ideas: un trayecto (el sujeto sabe adónde se dirige), una trayectoria (el sujeto tiene una historia y una experiencia), un proyecto (el sujeto persigue ciertos fines valiosos) y el sentido que el sujeto da a su existencia.



de existir que se construye día a día, no por hábito o rutina sino por la perseverancia moral (Ricoeur, 1996), forjada por la reflexión y la experiencia. Respondiendo a su necesidad y deseo de *trayectancia*, el sujeto entra en un proceso de autoformación y toma decisiones.

Ser formado en dispositivos fuertemente heteroformativos suele dificultar que se forjen las cuatro metacompetencias para la autoformación que identificó Tremblay (2003): *a)* tolerar la incertidumbre para aprender de manera heurística; *b)* establecer redes de recursos para aprender con los otros; *c)* reflexionar sobre y en la acción para aprender de ella, vinculando la teoría y la práctica, y *d)* conocerse como aprendiente para aprender a aprender.

Considerando lo anterior, se puede decir que un dispositivo es más heteroformativo en la medida en que está más centrado en las certezas que en la incertidumbre, en los saberes que transmite el docente que en la problematización y la crítica; también en la medida en que, por estar habituado a ello, el sujeto espera de la institución todos los contenidos por aprender y los recursos para acceder a ellos. El dispositivo obstaculiza la autoformación cuando rompe la unidad entre la teoría y la práctica y no favorece la experiencia, así como cuando no favorece que el sujeto se conozca a sí mismo como aprendiente y pueda construir sus propias estrategias para aprender mejor y para generar las redes que requiere para aprender.

El carácter heteroformativo de los dispositivos de formación de docentes suele favorecer la sedimentación de las relaciones de poder, la inflexibilidad de las estructuras normativas, la solidificación de las creencias y la determinación excesiva de los contenidos epistémicos sobre los éticos.

El hecho de que los dispositivos de formación de docentes tengan un fuerte peso heteroformativo no obedece meramente a voluntades malintencionadas, sino a factores estructurales cuya forma de operar suele estar oculta en la normalidad de la vida escolar. Entre ellos podemos mencionar: prácticas burocratizadas o reiterativas (1980), estructuras que reproducen el autoritarismo social, una cultura magisterial resistente al cambio y una relación con el saber atravesada por la inseguridad y el sentimiento de infravaloración. Todo ello dificulta que los docentes forjen competencias y motivaciones para la autoformación, al tiempo que obstaculiza la formación de la sabiduría práctica y de un *ethos* autónomo y autorregulado.

Cabría suponer que la autoformación suele ser estimulada cuando los sujetos en formación están insertos en dispositivos no convencionales, pero esto no sucede cuando el uso de la innovación tecnológica no va acompañado de flexibilidad y apertura. En cambio, se ve estimulada cuando existe la posibilidad de mirar críticamente los programas y los métodos, y cuando la formación se lleva a cabo mediante proyectos o un compromiso que se comparte con un colectivo. Asimismo, la autoformación se



ve propiciada cuando la persona se sabe reconocida como sujeto y puede hablar en un ambiente de confianza en el que se facilita aprender de y con otros.

## CONCLUSIÓN

Los dispositivos de formación de docentes de Secundaria están atravesados por tendencias sedimentadas que obstaculizan una buena formación, y ello repercute en la educación de los/las jóvenes. Entre esas tendencias nos hemos referido al adultocentrismo, al isomorfismo, al blindaje de la potestad del profesor y a la fuerte carga heteroformativa de los dispositivos.

La crítica de esas tendencias obliga a girar la mirada hacia los/las jóvenes con la convicción de que trabajar por ellos es trabajar por un futuro mejor. También nos conduce a revisar el currículo y las estrategias de formación de docentes de ese nivel, con el fin de asegurar que los/las profesores/as tendrán la capacidad de formar educandos/as que puedan enfrentar los problemas del mundo de hoy.

Proceder a la reconstrucción analítico-crítica de los dispositivos de formación de docentes resulta necesario para favorecer una nueva descripción de la representación que se tiene del quehacer docente. Sólo si el docente deja de verse como el depositario del saber científico y la sabiduría moral, como el legítimo y único sujeto que ejerce poder en el aula, podrá ayudar a los/las jóvenes a aprovechar o construir el saber y a ejercer el poder que se requiere para hacer frente a una realidad tan difícil como la que están viviendo.

También resulta necesaria la crítica referida a ciertos factores que suelen estar presentes en los dispositivos fuertemente heteroformativos y que contribuyen a bloquear la autoformación y a generar déficits en la construcción del *ethos* del docente.

La modificación de los dispositivos no es sencilla, pues requiere: *a)* sacar a la luz las tendencias y factores que van a contracorriente de lo que se necesita; *b)* voluntad política para el cambio, y *c)* un arduo trabajo de concientización de directivos, docentes y estudiantes. Mientras esto no suceda, los dispositivos de formación de profesores seguirán produciendo profesionales de la educación insuficientemente preparados para formar a los/las jóvenes del mundo de hoy.

## BIBLIOGRAFÍA

ALBERO, B. (2004) "La autoformación en contexto institucional. Entre la contingencia y la utopía" en CASTAÑEDA, A. - NAVIA, C. - YURÉN, T. (eds.) *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México, Limusa-Noriega / UAEM: 175-199.



- BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (sin traductor). Barcelona, Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2000) *Modernidad líquida* (traducción de M. Rosenberg - J. Arrambide). Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- BERNARD, M. (1999) *Penser la mise à distance en formation*. París, L'Harmattan.
- BRASLAVSKY, C. (2002) "Nuevos currículos y nuevas demandas para la formación de profesores" en UNESCO-OREALC (eds.) *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. Santiago (Chile), UNESCO-OREALC: 61-106.
- CAILLODS, F. - MALDOLNADO-VILLAR, M. H. (1997) "Temas asociados a la educación secundaria de América Latina" en UNESCO-OREALC (eds.) *Boletín. Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe* (42). Santiago (Chile), UNESCO-OREALC: 7-46.
- DE IBARROLA, M. (1997) "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina" en UNESCO-OREALC (eds.) *Boletín. Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe* (42). Santiago (Chile), UNESCO-OREALC: 47-62.
- DELEUZE, G. (1995) "¿Qué es un dispositivo?" en BALBIER, E. Y OTROS (eds.) *Michel Foucault, filósofo* (2.ª edición, traducción de A. L. Bixio). Barcelona, Gedisa: 155-163.
- DGESPE (s.f.) "Licenciatura en Educación Secundaria" en Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, México (consulta 16 de octubre de 2010 en <<http://www.dgespe.sep.gob.mx>>).
- DUBAR, C. (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (2.ª edición). París, Presses Universitaires de France.
- DUMAZEDIER, J. (junio, 1998) "La montée de l'autoformation dans l'éducation permanente: une approche sociologique et historique (intervention dans la table ronde: Les six thèmes)" en *Biennale de l'éducation et de la formation*. París (CD).
- ELLIOT, A. (1997) *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. - MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2006) "Prólogo" en HIRSCH, A. (ed.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México, Gernika: 19-26.
- FOUCAULT, M. (1993) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (21.ª edición, traducido por A. Garzón del Camino). México, Siglo XXI.
- INEE (2006) *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe 2005. Resumen Ejecutivo* en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México (consulta 20 de abril de 2007 en <<http://www.inee.edu.mx>>).



- INEE (2003) *Los resultados de la prueba PISA, México* en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México (consulta 20 de abril de 2006 en <<http://multimedia.ilce.edu.mx/inee>>).
- INEE (2008) *Panorama Educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional* en Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación, México (consulta el 27 de octubre de 2010 en <<http://www.oei.es>>).
- INEGI (2005) *Mujeres y Hombres en México 2005*. En Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática e Instituto Nacional de las Mujeres, México.
- INEGI (2006) *II Censo de Población y Vivienda 2005* en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México (consulta 13 de septiembre de 2006 en <<http://www.inegi.gob.mx>>).
- INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCE COUNCIL-UNESCO (2010) *World Social Sciences Report. Knowledge divides* (consulta 25 de junio de 2010 en <<http://www.unesco.org>>).
- PANIAGUA, M. E. (2002) “La formación y la actualización de los docentes de secundaria. Herramientas para el cambio en educación” en UNESCO-OREALC (eds.) *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. Santiago (Chile), UNESCO-OREALC: 107-124.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro* (traducción de A. Neira). México, Siglo XXI.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1980) *Filosofía de la praxis* (3.<sup>a</sup> edición). México, Grijalbo.
- SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación 53.
- TREMBLAY, N. A. (2003) *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- UNESCO (mayo de 2006) *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-1997)* (consulta 5 de octubre de 2010 en <<http://www.uis.unesco.org>>).
- YURÉN, T. (2004) “¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía” en CASTAÑEDA, A. - NAVIA, C. - YURÉN, T. (eds.) *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México, Noriega-UAEM: 157-174.
- YURÉN, T. (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” en YURÉN, T. - NAVIA, C. - SAENGER, C. (eds.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona, Pomares: 19-48.
- YURÉN, T. - ESPINOSA, J. - DE LA CRUZ, M. (2009) “Rezago educativo y desigualdad” en DI CASTRO, E. *Justicia, desigualdad y exclusión en México*. México, UNAM: 107-188.

