

El Camino de la Formación Docente (1)

Maestro Luis Huerta Charles *

I. Presentación.

Abordar la cuestión de la formación docente no puede realizarse desde un solo punto de análisis, por el contrario, es un proceso multideterminado por un sinnúmero de factores económicos, socio-culturales y políticos que hace imposible el pretender realizar un estudio aisladamente. Por tal razón ha sido sumamente difícil presentar algunos planteos sobre esta problemática sin olvidar el contexto total de la misma.

No es la pretensión de este escrito elaborar conceptos nuevos o resaltar los ya tantas veces dicho, solamente plasmaré inquietudes que se han generado, en un plano más práctico-operativo, desde que iniciamos experiencias de formación docente.

II. El para qué de la formación docente.

Es imprescindible que de entrada se replantee el sentido de la formación docente (aunque no debe ser el único punto donde se amerita un replanteo del sentido de las cosas). ¿Para qué damos marcha a experiencias de formación docente? Me gustaría parafrasear a K. Marx al decir que el papel de la formación docente no debe ser la interpretación de la realidad áulica sino su transformación. La formación docente no debe quedar en el plano del discurso interpretativo, pues con eso y buenas intenciones no se modifican las prácticas académicas, que es en sí lo más difícil de modificar. (2)

Creo que el trabajo de formación docente de las últimas dos décadas nos ha mostrado que, a pesar de haber sido un esfuerzo intenso, el aula de clases escasamente pudo disfrutar de algunos resultados.

Este proceso se ha caracterizado por ser esporádico (se lleva a cabo, la gran mayoría de las veces, en períodos

* Lic. en Pedagogía por la UANL. Investigador del Centro de Investigación Psicopedagógica en el Plan Nuevo León.

intersemestrales o en recesos por exámenes parciales), sin continuidad (regularmente nunca es el mismo equipo de personas, ni los docentes ni el formador, y la temática de los cursos varía de un curso a otro) y totalmente descontextualizado (los cursos se perciben escasamente relacionados con los múltiples problemas que enfrenta continuamente en su quehacer del aula).

Esto ha generado que los docentes se "adaptan", a nivel de discurso, a las "modas" que la formación ha adoptado en su desarrollo (3). Una de ellas es el acento puesto en la didáctica a través de la tecnología educativa; otra más es la apegada a la psicogénesis que rescata el papel del alumno y, la más actual (aunque no siempre son buenas las generalizaciones, me atrevo a decir que ya está haciendo moda), es la desviación reduccionista que se hace de la didáctica crítica en donde se le da un sesgo psicoanalítico y el docente incluye, tranquilamente, en su discurso el tema de la angustia, del "manejo" de lo afectivo y la conformación de grupo.

Sin embargo, aún y cuando a nivel individual se den excepciones, ninguna de las modas a revasado el nivel de discurso bien intencionado para llegar a impactar, realmente, en la práctica cotidiana del aula.

Si no nos replanteamos el sentido de la formación docente y la seguimos llevando a cabo en planos de resolución técnica (elaboración de programas, uso de materiales y técnicas didácticas) o del análisis de la práctica descrita desde varios autores, no saldremos del camino de las buenas intenciones.

Debemos plantearnos objetivos más amplios; sin ser esquemático, creo que para lograr esto es necesario considerar que:

- La formación docente es un proceso continuo, donde se integre lo teórico y lo práctico, no aislado, con tiempos indeterminados (no sujetos a los tiempos semanales o quincenales que permite la administración).
- La formación docente debe tender a conformar cuerpos de académicos, intelectuales organizados, que interaccionen hacia el interior y el exterior de la institución.
- La formación docente abordará la interacción didáctico-pedagógica-disciplinar, alejando al docente del plano

ejecutivo para ubicarlo en el de planeación-ejecución-evaluación.

III. El contexto.

Antes de señalar cualquier camino alternativo para la problemática, es saludable realizar algunas consideraciones sobre el contexto que envuelve a cualquier acción que se realice en las universidades.

No pretendo quedar en la utopía, pues ésta finalmente conduce al activismo vano, al inmovilismo o al seguir observando impasibles la improductividad cultural de las universidades.

En líneas anteriores mencioné que lo más difícil de modificar en las universidades son las prácticas académicas y que no basta con buenos deseos ni discursos para combatir la inercia que vivimos, por eso hay que ser conscientes que se requiere de un firme compromiso político para buscar elevar la calidad académica; compromiso que vaya llevando hasta el replanteo de los fines, funciones, estructuras organizativas y las relaciones y el papel sindical. Se requiere de un gran esfuerzo para ir constituyendo las condiciones que permitan involucrar a todos los actores en el debate, analizando crítica y reflexivamente la situación actual.

"Se sabe realmente poco acerca del estado actual de la enseñanza en las universidades y menos sobre su efectividad en términos de aprovechamiento de los estudiantes. ...En muchas universidades se continúa privilegiando lo administrativo sobre lo académico. En gran medida el trabajo académico está limitado por un sistema de administración que no tiene en cuenta la naturaleza del fenómeno educativo, ni es coherente en muchas oportunidades con la filosofía y proyecto educativo que enuncia".(4) Si aunamos a esto la problemática económica que provoca bajos salarios, el famoso polichambismo, la falta de identificación que los docentes tienen con el conocimiento y con la misma práctica de la docencia, la despreocupación que provoca (en algunos) tener estabilidad en el empleo-vía sindical y no desempeño académico, etc.

El panorama de la crisis universitaria es desalentador ante las exigencias que los nuevos tiempos plantean a las universidades públicas, para lo cual es imprescindible realizar modificaciones profundas en las mismas.

IV. ¿Existe algún camino?

Con los trazos que he estado presentando de la formación docente se va delineando que debemos trabajar sobre procesos cotidianos y concretos, con los actores directos de la actividad académica.

Si pretendemos ir transformando la práctica educativa, es necesario formar al maestro en el mismo ejercicio de la docencia. Hay que acompañarlos en la reflexión "sobre las situaciones educativas y colaborar con ellos en la elaboración de propuestas ajustadas a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos del proyecto educativo que queremos lograr".(5)

Debemos reflexionar, planificar, desarrollar y evaluar con los maestros alternativas de aprendizaje y enseñanza en sus áreas específicas en el contexto institucional real. Para esto es importante ir conformando líneas de trabajo cercanas a la investigación-acción.

Este tipo de trabajo puede irse presentando si abordamos procesos de construcción didáctica (6), en donde el docente elabore alternativas de aprendizaje y enseñanza apoyados en una necesaria revisión de la disciplina que él trabaja, de la psicopedagogía y la didáctica:

- La disciplina para un dominio del conocimiento y actualización del mismo.
- La psicopedagogía como una guía del qué puede asimilar y el cómo lo aprende el estudiante y...
- La didáctica para el cómo facilitar el conocimiento (lo disciplinario) al que aprende (lo psicopedagógico); no como lo técnico solamente, sino como una combinación teórico-técnico-instrumental para analizar los problemas que la propia práctica plantea y lo conduzca a la elaboración de una propuesta flexible (los programas son sólo una guía), acorde con la realidad que se vive.

La formación docente no tomará hechos aislados, disciplinarios o pedagógico-didácticos como se venía haciendo, sino que se ocupará de la interacción de los elementos; es decir, si abordamos algún aspecto disciplinar no debemos separarlo de la elaboración de alternativas didácticas para un manejo en el aula. O si abordamos desde la planeación pedagógico-didáctica no obviar la revisión

disciplinaria.

Las formas y lineamientos de desarrollo pueden variar dependiendo de factores tales como la institución, el grupo de docentes, etc.; se puede rescatar el trabajo por academias o líneas curriculares, lo fundamental es no perder de vista el sentido de la formación docente.

V. Epílogo.

Creo que algunas preguntas quedan por hacer: ¿qué pasará si las condiciones de cambio para la formación docente no se realizan? ¿si no mejoran las condiciones económicas? ¿si no se discute la estabilidad laboral como resultado del trabajo en el aula?, etc., y realmente no tengo claridad en las respuestas; o nos cruzamos de brazos y seguimos fingiendo que hacemos formación docente, o intentamos trabajar llenos de paciencia y de resistencia cohesionando a los docentes como cuerpos académicos-intelectuales que no dejen de lado la búsqueda de transformación de las condiciones existentes.

La única convicción que sostiene el trabajo es que los momentos actuales no permiten que nos perdamos en el inmovilismo, las universidades de México requieren del esfuerzo aún y cuando la frustración aumente ante lo que puede ser visto como avances lentos.

No es posible ver proyecciones a futuro si no producimos una profunda transformación en las prácticas académicas. Es en esta tarea donde debemos asumir el compromiso.

NOTAS DE REFERENCIA

- 1.- Gran parte de estas ideas han surgido de discusiones con Dora Antinori y Norma Zamora, valiosas compañeras de equipo. Igualmente agradezco a Roberto Rentería, Angel Gerardo González y Juan Pardo por los valiosos comentarios que realizaron al borrador de este escrito.
- 2.- Véase: ANTINORI, Dora, "El orientador y los procesos educativos", ponencia presentada en el IV Encuentro de Orientadores Educativos organizado por la FIMPES, Universidad Regiomontana; 22 al 25 de Enero de 1991.
- 3.- El término modas de formación se utiliza para caracterizar las teorías, técnicas o propuestas que se usan indiscriminadamente cuando logran la hegemonía y dominan durante algún tiempo. También queremos significar con el término, que generalmente estas teorías o propuestas no son analizadas para construir una alternativa acorde con las necesidades de cada institución.
- 4.- ANTINORI, Dora, op. cit., pág.2.
- 5.- ANTINORI, Dora, op. cit.
- 6.- Estas ideas se han gestado en base al trabajo realizado en el proyecto "Investigación y Docencia", coordinado por Dora Antinori; SEP-SEyC de Nuevo León. Y en dos trabajos académicos, ver:

HUERTA, Luis, "La formación docente... ¿existe alguna alternativa?", Marzo de 1990. Centro de Apoyo Didáctico, UANL.

ZAMORA, Norma, "La formación docente: ¿cuestión disciplinaria, pedagógico-didáctica o administrativa?", Marzo de 1990. Centro de Apoyo Didáctico, UANL.

Formación Docente, Mito y Realidad

Maestra Laura Ortega *

Las siguientes reflexiones surgen, en un primer momento, de una inquietud muy personal y después comentando con un grupo de maestros, acerca de la formación de profesores.

Nosotros empezamos a reunirnos normalmente en cafés en, pasillos y demás y comentábamos cómo era indispensable que los maestros tuvieran una formación. Sin embargo en un momento era bueno, cómo hacer que los maestros estuvieran realmente interesados en una profesionalización de la docencia. De qué manera llegar a los maestros, que tenían otro tipo de formación disciplinaria, de las llamadas actualmente "ciencias duras", no las ciencias humanísticas, sino las ciencias como la Física, la Química, las Matemáticas y que en muchas ocasiones estos maestros simplemente por tener conocimientos, nada más por tener conocimientos de la disciplina científica, se pensaba que con el solo hecho de conocerla eran capaces de poder transmitirla a los alumnos y veíamos por comentarios de alumnos de nosotros, que en un momento dado, las matemáticas para las ciencias sociales, era el "coco" terrible, era lo que no se quería trabajar, no se quería entrar a clase y pensábamos "si es un buen maestro, si es un buen compañero de trabajo de nosotros, si nos distrae en el café, por qué con los alumnos actúa de otra manera", qué es lo que hace que en un momento dado un maestro no pueda transmitirle a los alumnos ese gusto, por la carrera.

Entonces, a partir de esta serie de reflexiones, empezamos, un poco como tarea y un poco también como una necesidad de formación de nosotros, de ver cuáles eran los modelos que existían en ese momento para la formación de profesores y nos damos cuenta de que el maestro, en ese momento, había que darle técnicas, esa era la concepción de la formación de maestros.

* Académica del Posgrado de la Facultad de Química de la UNAM.

Al maestro había que darle técnicas, técnicas para tener llamado al grupo, técnicas para levantarlo, técnicas para hacerlo reír, técnicas para que aprendieran y para todo eran técnicas.

Y veíamos que en la práctica esto no se podía llevar a cabo, porque la técnica por sí misma, si no hay un sostenimiento teórico, es imposible que el maestro realmente pueda transmitir por mucho conocimiento de la técnica que tenga. Esto nos llevó a hacer una revisión todavía más profunda y comenzamos a darnos cuenta que al maestro, institucionalmente se le da como rigor, el que tenga que atender grupos numerosos o bien muchos grupos, o en un momento dado la docencia se ve como una profesión de segunda o lo que nos da de alguna manera cierta cantidad de extra mensual. Y esto venía también en deterioro de la misma profesión de la docencia.

Empezamos a ver que el problema de la formación de los profesores era todavía más compleja, que no era nada más a nivel teórico, que se tenía que formar a los profesores, sino que en realidad había que dar toda una explicación, incluso a los mismos maestros que salían de un lugar, se iban a dar clases a otro lugar, saliendo de este lugar se iban a comer, regresaban a dar clases a otro lugar, de ahí se iban a otro y en la noche si les salía alguna chamba la "pescaban".

Y en ese sentido era algo muy problemático que estaba involucrando ya terrenos dentro de lo económico, dentro de lo político, que tenían su incidencia directamente en la docencia. Con esto que les estoy diciendo en realidad no es nada nuevo, ya todos lo padecemos todos los días, y al mismo tiempo esta falta de incentivos en cuanto a los sueldos de los maestros. Esperemos que con el Tratado de Libre Comercio se incremente por lo menos este incentivo para los maestros.

Entonces, en este sentido un grupo de gentes, parte más de una cuestión de trazar un modelo, en ver cuáles son las necesidades que tienen los maestros y a partir de estas necesidades tratar de buscar por donde, no solamente formarnos dentro de una técnica, sino dentro de una profesión que es eminentemente política.

En este sentido, ese pequeño grupo de café, que nos reuníamos, empezamos a tener ya una conformación distinta, en donde varios maestros, se empezaron a acercar a nosotros y empezaron a plantearnos problemáticas reales de los mismos maestros y se nos ocurrió: "Bueno, por qué este

planteamiento que están haciendo los maestros, que era muy vivido y muy típico por todos nosotros, que en el momento que yo ingreso a dar clases a mí me dan un programa, es un programa que yo no conozco, no es que no conozca los contenidos, es que yo no elaboré el programa, si yo no lo elaboré yo no puedo transmitirlo, yo no sé cómo organizarlo, yo no sé en base a qué contenido trabajarlos, en este sentido este programa es totalmente ajeno a mí como si me prestaran un coche que por primera vez me subo a él y no sé manejar. Yo sé manejar, sin embargo, este coche en particular no sé cómo hacerle, tiene que pasar tiempo para que yo me apropie de ese coche, le sepa sus mañas, si le saco o le meto mucho el clutch, si truenan las velocidades no hay problema, pero hasta que no lo voy conociendo no puedo realmente montarme en el carro y seguir adelante".

Este es un problema que cotidianamente los maestros estamos viviendo por un lado y otros maestros están formando la cúpula del saber, que son quienes hacen estos programas. Y esta cúpula del saber en determinado momento tiene una disvinculación tan grande con quienes ya ejercemos este programa, que en realidad no hay ninguna comunicación. Cuál es la concepción de ellos en cuanto a esta formación, a este programa, cuál es la lógica, cuál es el sentimiento, en realidad no lo sabemos, más sin embargo tenemos que impartir ese programa.

A partir de ahí y de otras series de necesidades, este pequeño grupo que yo les menciono, concluimos que si nos sentábamos a trabajar a través de hacer un programa de formación de profesores, a partir de las necesidades reales y concretas de los maestros, podríamos formarlo en dos niveles, por un lado dentro de un campo que se llama currículum y dentro de otro campo que se llama formación de profesores. Y que sin embargo están totalmente ligados, están tan entremezclados que no podemos decir en este momento, donde empieza uno y donde termina el otro.

En ese sentido, en la Facultad de Química, que fue donde nos dieron acogida a este grupo de locos que estábamos trabajando sin tener un lugar fijo, empezamos a comentarlo con algunos maestros y nos dieron la oportunidad de hecharlo a andar. Entonces aquí viene la triste realidad de este programa de formación de profesores.

Este programa empieza a funcionar a partir de 1985 en la Facultad de Química en la UNAM y empieza a funcionar a través de ese grupo de profesores que tenemos muchas

ilusiones por trabajar, por hechar a andar, por ver cristalizada esta forma de pensamiento en cuanto a formación de profesores y currículum. Y casualmente, caíamos como anillo al dedo, porque en ese momento en la Facultad de Química se estaban hechando a andar los nuevos planes de estudio. Los maestros no tenían una formación de currículum y les habían llegado ya los programas con los que tenían que trabajar. Al llegarles los nuevos programas y no saber cómo manejar algunos contenidos porque se hizo como en todos lados "este contenido lo quitamos este lo ponemos, aquí nos sobran horas, mete esta materia, esta otra sácala porque entonces ya se desbalancea y demás". Y bueno los maestros en realidad esta lógica en cuanto al programa no la conocían y sin embargo sí tenían que impartir estos programas. Es en este momento cuando entramos nosotros con este programa de formación de profesores y los maestros realmente se enlazan con nosotros, es decir, era como la necesidad más imperante que tenían en ese momento y el programa viene a dar respuesta a esta situación.

En esta línea, ya trabajando directamente dentro de la Facultad de Química, con este grupo que sirvió prácticamente como conejillo de Indias, empezamos a trabajar y empezamos a hacer reajustes, no quiero mentirles, no teníamos un programa acabado, teníamos más bien una serie de reflexiones, que queríamos compartir con los maestros y que esto fuera lo que le fuera dando un significado al programa.

Partimos de lo que se llama un "problema eje": partir de buscar un problema de la realidad ir articulando ciertos conocimientos teóricos, sin perder de vista la práctica profesional del maestro, y al mismo tiempo esta práctica profesional insertada dentro de una institución trabajando determinada concepción de currículum.

Suena así medio complicada, pero en realidad es lo que vivimos todos los días, no es nada novedoso, simplemente es que en ese momento se pueden articular estos tres elementos y que lo pudimos trabajar con los maestros.

Para esto se necesitaba y aquí viene un poco el mito, en el sentido de que nosotros necesitábamos que la misma institución nos apoyara en toda esta serie de locuras que traíamos en la cabeza, en donde tomábamos un poco el modelo que tiene la Normal respecto a las prácticas docentes, las prácticas que hacen los maestros en las escuelas y esto lo queríamos hacer con profesores universitarios.

Esto prejuiciaba a los maestros, los maestros que dan cierto tipo de materias, por ejemplo una Fisicoquímica quinta, o sea ya prácticamente en los últimos semestres, decirle que tenía que ir a hacer una práctica docente con un maestro de ahí mismo de la Facultad para que viera, comprendiera y analizara cómo estaba trabajando un compañero de trabajo de él que no estaba en el programa de formación y que a través de poder analizar la práctica de otro maestro al mismo tiempo estaba analizando su propia práctica, esto en realidad fue algo que costó mucho trabajo y que la misma institución no entendió de qué se trataba esta forma de trabajo.

Empezó a haber bloqueos, en cuanto a que los maestros no querían que otros compañeros entraran a trabajar con ellos, porque sentían que los estaban fiscalizando, que se iban a dar cuenta de que no asistían, porque se iban a dar cuenta de que cometían errores al dar la clase. Y bueno, esto venía en merma del "status" que tenía ese maestro dentro de la facultad. Esto lo estuvimos hablando mucho con los maestros que les pedíamos su colaboración y aquí viene un poco entre, no sabemos que hicimos, si los convencimos, si tenemos tanta facilidad de palabra o no, el hecho es que los maestros después de estar un tiempo hablando con nosotros, en un espacio también de formación distinto que le llamamos "Formación de Formadores", o sea había que darle un nombre y esto le daba como mucho status a estos maestros.

En este sentido los maestros realmente entendieron de qué se trataba y permitieron que los maestros ingresaran a trabajar con ellos, un poco como ayudantes de profesor, pero al mismo tiempo, siendo un maestro en proceso de formación, con una perspectiva distinta de estar cuestionado, permanentemente los resultados que estaba viendo en el aula.

Esto es a grandes rasgos la parte de mito y realidad en la que se encuentra la especialización, en este momento también hemos estado en un proceso de formación o sea los que estamos trabajando como maestros estamos en un proceso de formación al igual que con los maestros que estamos trabajando, maestros, alumnos. Esto ha permitido un gran enriquecimiento, los primeros días no nos entendemos, hablamos en dos lenguajes distintos, es decir ellos hablan el lenguaje de la química, nosotros hablamos el lenguaje del "rollo", que eso es lo que plantean ellos. Entonces mientras combinamos el rollo con la química, en realidad se lleva su tiempo parecería que hablamos de lo mismo pero en realidad hablamos en dos códigos distintos y esto nos llevó su tiempo

a quiénes estamos trabajando en la especialización, entenderlo.

Hablábamos, por ejemplo, de conducta molecular que es un término que para los maestros de química significa determinada cosa y para nosotros significa otra. Entonces mientras no poníamos de acuerdo cuál era el significado que estábamos entendiendo, pasamos por un proceso de aprendizaje nosotros, no digo de química, pero sí de un lenguaje de la química, cuando nos hablaban de estequiometría, sentíamos que nos estaban diciendo majaderías, en realidad nos estaban hablando de una parte fundamental de la química. Mientras nos estábamos poniendo de acuerdo, este proceso de formación que vivimos como formadores de los maestros, ha sido un proceso muy interesante, donde a partir de este momento, nos dimos cuenta de la necesidad tan fuerte de trabajar en un equipo de trabajo.

Es decir si una persona trata de hacerlo sola, se va a enfrentar con muchas cosas pero si tiene un equipo que la respalda y ahora afortunadamente ya tenemos varios maestros convencidos dentro de esta perspectiva que ya los mismos maestros nos están ayudando a trabajar con los maestros que están en este proceso de formación. Estas prácticas docentes que les llamamos en la Facultad de Química, generaron una inquietud.

Empezaron a formarse maestros, actuando como ayudantes de profesor, pero al mismo tiempo, inmersos en una formación didáctica y de la disciplina.

Esta parte de vinculación entre el área de la disciplina y el área psico-pedagógica no se ha descuidado y justamente es el curriculum que viene a articular esta situación que posibilita a los maestros, aún los que están iniciando y los ya iniciados, poder seguir avanzando en un proceso de formación distinto.

En la actualidad, si bien no hay muchos maestros, no hay una gran cantidad de maestros que estén interesados, nos hemos enfrentado, y esto es una realidad también, en cuanto que los maestros no los descargan de horas, el maestro tiene que ser padre, madre, esposo, amigo, maestro, compañero, tiene que ser todo y al mismo tiempo tiene que entrar a un proceso de formación. Aunque esto es pedirle en determinados momentos casi lo imposible a muchos maestros porque no pueden descuidar sus grupos, no puede descuidar sus horas frente al laboratorio, no puede descuidar muchas cosas, y sin embargo a

pesar de esto, hay maestros que están interesados en este proceso de formación. Esto viene a hablar de la gran bondad que tienen los maestros y de la necesidad que tienen de una formación.

Para concluir, la parte de la investigación educativa en este proceso, se puede sintetizar como sigue: los maestros al finalizar tienen que elaborar un proyecto de investigación que se va gestando a lo largo de todo este proceso y que al final, si bien se le llama tesina -porque es una especialización-, en realidad es un proyecto de investigación que les lleva mucho tiempo porque tienen que estar en una estancia, en un laboratorio para tener conocimientos actualizados de la disciplina y por otro lado, deben tener la parte psicopedagógica que es cómo enseñar esto novedoso que están aprendiendo.

Programa de Formación de Profesores de Bachillerato en la Universidad Autónoma de Sinaloa

Maestra Silvia Valdez Sánchez *

La síntesis que presentaré corresponde al Proyecto Cuatro del Programa de Formación de Profesores del Bachillerato de la UAS, no me detendré mucho en su descripción porque es un caso muy específico, más bien me interesa dar a conocer algunas experiencias particulares que hemos tenido en este proyecto.

La Universidad Autónoma de Sinaloa a través de su Dirección General de Escuelas Preparatorias coordina el quehacer académico educativo del Bachillerato Autónomo de la entidad, esta dependencia realiza diversas actividades de coordinación, apoyo, asesoría e investigación del Bachillerato, una de ellas, la que comentaré, es la formación de profesores en aspectos pedagógicos-didácticos. Antes de pasar a su descripción y señalar algunas aportaciones, haré algunas precisiones.

En primer término, coincido con Angel Díaz Barriga, en que el término formación, hace referencia a un proceso mucho más amplio, que el de capacitación en cuestiones instrumentales de la didáctica. La formación implica que los egresados de un programa estén en condiciones de "tomar una posición político-teórica al interior del campo, por otra parte, producir conocimientos en el campo, constituirse a sí mismo como un intelectual".

También en la conceptualización del término formativo tan llevado y traído en los currícula de la carreras, nosotros hemos incorporado algunas ideas de Elsie Rockwell en este proyecto. Rockwell maneja "el contenido formativo como la experiencia escolar", menciona que en la experiencia escolar subyacen dice, las formas de transmitir el conocimiento, ahí

* Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa.