

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

"Algunas reflexiones sobre las políticas
de formación de profesores en la UNAM
(1968 - 1980)"



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

Tesina que para obtener el título
de Licenciada en Pedagogía presenta
Lourdes Margarita Chehaibar Náder

Junio de 1988.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Pág.
Introducción	1
I. Contexto global en que se gesta la política de formación de profesores	4
1. Los conceptos de desarrollo	5
2. La educación y los fines del 'desarrollo'	12
3. El 'desarrollo' y la teoría del capital humano	15
4. El 'desarrollo' en México.	20
II. Antecedentes para la implantación de las políticas de formación de profesores: la modernización educativa.	29
1. La modernización educativa y el gobierno federal.	31
2. La modernización de la educación superior y la ANUIES.	34
3. Las reformas en la UNAM.	37
III. La formación de profesores en la UNAM.	45
1. La política universitaria y la masificación de la enseñanza.	45
2. Las instancias de formación pedagógica en la UNAM.	55
3. La formación docente desde la perspectiva disciplinar.	67
4. La promoción y vigilancia de la carrera académica.	69
Consideraciones finales	75
Bibliografía	80

Introducción

Las relaciones que se establecen entre educación y sociedad están determinadas tanto por la realidad socioeconómica y política que vive en un momento dado el país, como por el proyecto ideológico que en él subyace y hacia donde se dirige.

Los cambios académicos y administrativos que se van dando al interior del sistema de educación superior, y como un subsistema abierto de éste en la UNAM, corresponden de una manera u otra a necesidades objetivas que la sociedad en su conjunto le requiere y a demandas políticas inscritas en el proyecto ideológico dominante.

La UNAM, máxima casa de estudios, por su carácter nacional, su trayectoria histórica y su absorción de demanda de educación media superior y superior, representa un amplísimo campo de análisis de la realidad educativa, que permite detectar los principales factores sociales e institucionales que inciden (posibilitando o interfiriendo) en la práctica educativa.

Para el desarrollo de una investigación sobre la relación de la práctica educativa y la realidad social es necesario ubicar un período temporal de estudio, considerando que éstas están históricamente determinadas. Para este efecto se ha elegido el período de tiempo que va de 1968 a 1980, considerando que en él la sociedad mexicana vive procesos de crisis y desequilibrios políticos, económicos y sociales importantes, que están vinculados con los procesos que vive la UNAM.

La razón para iniciar la investigación en 1968 es la consideración de que en ese momento histórico se manifiesta la crisis económica, política y social que vive el país, es la etapa en que se agudizan y precisan las tensiones sociales originadas por el modelo de desarrollo capitalista conocido como "desarrollo estabilizador" y cuando el sistema político se encuentra gravemen-

te desgastado y desacreditado frente a la nación. El movimiento estudiantil- popular del 68 es la manifestación de esta crisis, representa una protesta dirigida en el primer plano contra la represión y la negación al diálogo por parte del gobierno y, en el plano más profundo, contra el autoritarismo del sistema político y la inadecuación del desarrollo a las necesidades sociales.

En 1968 la máxima casa de estudios, comprometida en el proceso, resiente una fuerte repercusión en su estructura organizacional académica y administrativa; los factores externos inciden en su dinámica, impiéndola a replantear sus planes y programas.

Después, pasada la crisis aguda del 68, y dentro de la coyuntura mencionada, es decir, en esta correlación de fuerzas políticas y nivel de la lucha ideológica, entra al poder gubernamental el licenciado Luis Echeverría y asume la rectoría de la UNAM el doctor Pablo González Casanova. Desde sus diferentes posiciones, en su propio contexto, y sin embargo, en su interrelación, inician una serie de reformas que buscan el reajuste y el desarrollo nacional y universitario.

Dentro de la UNAM, en este momento son de gran relevancia el surgimiento e implantación del Sistema de Universidad Abierta, los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Centros de Formación de Profesores e Investigación Educativa (Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza). Su implementación esta avalada principalmente por la búsqueda de salidas a la creciente demanda de educación media superior y superior, y por la estructuración de nuevas alternativas pedagógicas demandadas por el desarrollo de la propia institución y por el desarrollo científico, tecnológico y económico del país.

Es justamente en la reflexión de este último espacio -la formación de profesores- que se inscribe el presente trabajo. La formación docente es un campo multideterminado de la práctica social, que requiere ser estudiado a profundidad; está directamente vincu

lada con los sucesos educativos y con los procesos sociales más amplios, que la determinan directa e indirectamente.

La política de formación de profesores cobra auge en el contexto de la expansión y modernización del sistema de educación superior, al finalizar la década de los sesenta. Es una tarea en la que se depositan numerosas finalidades y expectativas; que se consolida como quehacer educativo a lo largo de la década de los setenta y que sigue siendo relevante y declarada como prioritario a nivel nacional, hasta la fecha.

La UNAM ha sido punta de lanza y ejecutora de las primeras políticas y acciones en la materia; en ella se gestan modelos importantes para la formación pedagógica y disciplinar de los maestros que tienen impacto en gran parte del país.

Existen muy pocos estudios que aborden esta problemática, en su contexto y en su desenvolvimiento, que traten de reseñar panorámica y reflexivamente el mismo. Esta es nuestra intención, que busca concretarse con el siguiente desarrollo:

El primer capítulo está dedicado a explicitar un marco histórico general sobre las transformaciones macro-sociales y educativas, operadas desde la lógica internacional de las estrategias desarrollistas para América Latina. El segundo capítulo, aborda las transformaciones operadas bajo la iniciativa de diversos niveles institucionales (el Estado, la ANUIES y la propia UNAM), en la lógica de la modernización educativa, como antecedente inmediato y contexto articulador de la implantación de la política de formación de profesores en la UNAM. El tercer capítulo se destina a la reseña de las principales políticas y acciones referidas a la formación docente en la UNAM, en diferentes niveles de su quehacer académico-administrativo. Por último, se entregan algunas consideraciones, producto de la elaboración de este trabajo y de la experiencia de que la autora ha tenido en la propia dinámica de pensar, hacer e investigar la formación de profesores universitarios en México.

I. Contexto global en que se gesta la política de formación de profesores universitarios.

El propósito de este capítulo es configurar un marco histórico general y, así, explicar el contexto en que se origina y desarrolla la política de formación de profesores en la UNAM.

Este marco sostiene como eje explicativo la concordancia entre la estrategia de los organismos internacionales sobre los desarrollos nacionales de América Latina y las políticas de México en materia de educación para el desarrollo, en las que se inserta la modernización universitaria.

Coincidente con la estrategia desarrollista, el proceso de modernización universitario iniciado a mediados de la sexta década, tiene, entre otras medidas, a la creación de organismos de tecnología educativa que coadyuven, a nivel nacional, tanto a la formación de recursos humanos como a la elaboración de innovaciones educativas para satisfacer las necesidades de dicho proceso. Esta perspectiva parte del supuesto carácter dinámico de la educación como factor de transformación económica y social.

En el contexto de la modernización, la educación superior en México experimenta notables modificaciones, orientadas tanto por las políticas de desarrollo nacional, como por las acciones emprendidas por organismos coordinadores de este nivel educativo -la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)- y las propias instituciones de educación superior.

Las políticas educativas referidas a la expansión de la matrícula, el reclutamiento de profesores y la modernización de la enseñanza, explican en parte la apertura de centros y programas de formación docente y el incremento de los posgrados en educación durante los setenta.

El surgimiento y trayectoria de los modelos y propuestas pedagógicas sobre formación de profesores se explican, en gran medida, al ubicarlos en el proceso histórico del momento. A continuación se exponen ciertos antecedentes socioeconómicos del contexto latinoamericano y mexicano, ⁽¹⁾ subrayando, en particular la evolución del concepto de desarrollo frente a la llamada 'crisis' de la educación y el auge de la 'teoría del capital humano' como sustento de estos planteamientos.

1. Los conceptos de desarrollo

El concepto de desarrollo es central para elucidar la temática del subdesarrollo. ⁽²⁾ A partir de la reestructuración de las relaciones internacionales en la posguerra, se distinguen tres corrientes de análisis del subdesarrollo y el desarrollo en la región: el pensamiento cepalino que inserta esta problemática en el 'concierto' de las naciones; su rescate como objeto específico de los estudios sociales latinoamericanos, y su redefinición desde el concepto de dependencia. Sólo tardíamente aparece una crítica a esta última teoría, pero no logra influir todavía en el enfoque de la educación en este período.

(1) La integración del capitalismo mundial, después de la Segunda Guerra, y los efectos ideológicos de la revolución cubana, configuran un marco general explicativo de los movimientos de reforma de la educación superior en América Latina. Esta reforma universitaria -a diferencia de la iniciada en 1918, como una de las consecuencias sociales de la Primera Guerra y de la revolución de octubre- corona el proceso de modernización del subcontinente, siguiendo el modelo de los 'desarrollos' nacionales. De ahí, la importancia de despejar esta categoría teórica que justifica la articulación de la universidad con las otras instancias de la sociedad.

(2) Según ciertas corrientes contemporáneas, el subdesarrollo se explica por algún fenómeno particular, cuyo peso es determinante en las economías periféricas: redistribución inequitativa del ingreso (países 'pobres'); estancamiento estructural e institucional (países 'subdesarrollados'); potencial productivo desaprovechado (países 'en vías de desarrollo'); falta de industrialización (países 'no industrializados'); relaciones de dependencia económica, política y tecnológica (países 'dependientes'). Cada uno de estos acentos conduce al enunciado de una política correspondiente.

Véase: SUNKEL, Osvaldo y PAZ, Pedro. El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. Siglo XXI, México, 1980.

El 'desarrollo' como parte del reordenamiento mundial:

La problemática de los desarrollos nacionales surge después de - la Segunda Guerra Mundial, como una estrategia global aprobada por las Naciones Unidas (1945), tanto con el objeto de abastecer y reconstruir los países devastados como con el propósito de elevar, también, los niveles de vida de otros pueblos y propiciar el respeto a los 'derechos' y las 'libertades humanas'. Para realizar estas políticas, y a fin de 'normalizar' el orden económico, se crea un conjunto de organismos y programas internacionales de alto nivel (CEPAL, UNESCO, FAO, OMS, ALPRO, PAM, FMI, BID, etc.), cuyo discurso 'técnico' tiende a primar en la región.

Al establecerse la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en 1948, fija como uno de sus objetivos fundamentales dedicarse al "estudio y a la búsqueda de soluciones a los problemas suscitados por el desajuste económico mundial en América Latina". (3)

Desde ese momento, la CEPAL impulsa ciertas políticas de 'solidaridad internacional', basadas en un concepto del subdesarrollo como etapa o estadio en el devenir de los pueblos. Raúl Prebisch, uno de los más notables portavoces de este organismo, sostiene que en esta etapa las sociedades latinoamericanas son esencialmente imitativas (hechas a imagen y semejanza de la estructura principal) y resistentes a la difusión del progreso. (4) Se trata de un proceso de desarrollo espontáneo del capitalismo, en el que la dinámica metropolitana impele hacia el centro las materias primas y los productos agrícolas, junto con el excedente económico que producen los países periféricos. A cambio, la metrópoli difunde hacia éstas nuevas técnicas productivas, propiciando la tendencia a un consumo masivo de importación y a una producción exportadora por la periferia.

(3) Ibidem., p. 21.

(4) Véase: PREBISCH, Raúl, "La dinámica del capitalismo periférico", en: Revista Comercio Exterior, Vol. 30, No. 8, México, Agosto de 1980, p. 820.

Prebisch enfatiza, en consecuencia, la necesidad de los desarrollos nacionales 'hacia adentro', es decir, la defensa de las divisas ingresadas por las exportaciones, la protección de la manufactura local, la planeación de los recursos del país y la canalización racional del financiamiento externo, con el propósito de lograr un desarrollo capitalista nacional y autónomo. Sin embargo, según esta estrategia, el mayor obstáculo para el desarrollo es la existencia de estructuras o instituciones sociales retardatarias. (5) Esta concepción se hace convencional en un sector ideológicamente predominante en América Latina.

Sobre esta base, la CEPAL propone un modelo de desarrollo que integra cuatro aspectos teóricos fundamentales:

- Una teoría sobre el subdesarrollo: países atrasados (estadio inferior de desarrollo);
- Una teoría del desarrollo: suma congruente de elementos que impulsa el desarrollo;
- Ciertas políticas de desarrollo: formas convencionales de comportamiento, y
- Un objetivo estratégico: modernizar la estructura económica y social mediante el intercambio con los países centrales.

Estos supuestos y sus implícitos, configuran las características generales de la corriente cepalina en materia socioeconómica.

El 'desarrollo' como objeto de una disciplina específica:

En los años sesenta, América Latina experimenta un doble impacto: un acelerado proceso de modernización y la emergencia de una nueva conciencia social.

(5) Véase: GONZALEZ SALAZAR, Gloria, "Notas acerca de Raúl Prebisch", en: Pensamiento latinoamericano (CEPAL, R. Prebisch y A. Pinto). UNAM. México, 1980. p. 48.

El período de crecimiento de la economía capitalista latinoamericana se extiende desde 1947 hasta 1966, y se caracteriza por la conformación de una base industrial moderna, mayores tasas de empleo, una ampliación de la infraestructura y el incremento de inversiones de capital nacionales (privadas y estatales) y extranjeras. Este proceso desemboca, a finales de la década, en la profundización del proceso de concentración monopólica de capital.

Por otra parte, el triunfo de la revolución cubana (1959) significa la desmitificación de la invencibilidad de la metrópoli (Estados Unidos) y de la dependencia de los países 'pobres'; agudiza las contradicciones con el imperialismo internacional, y aliena la criticidad de los movimientos sociales internos, en particular el de las universidades, que se convierten en células sensibles a los planteamientos revolucionarios.⁽⁶⁾

El proceso cubano deja huella también en los movimientos populares y en la intelectualidad democrática. La ciencia social latinoamericana pretende adquirir mayor independencia y criticidad. En esta época, la teoría original del desarrollo evoluciona, a partir de una crítica a la ideología de los centros coloniales. Esta nueva visión es conocida como corriente estructuralista latinoamericana. En primer lugar, intenta alcanzar cierta independencia teórica y rescatar la problemática del desarrollo como experiencia específica de la región; y en segundo lugar, basa su análisis en un modelo formal de desarrollo, que contiene la proposición a priori de un camino para alcanzarlo.

Para esta corriente, desarrollarse es dirigirse hacia determinadas metas generales correspondientes a cierto estadio de progre-

(6) Por ejemplo: la efervescencia se manifiesta en la Universidad de Caracas en 1960; en Brasil y Argentina en 1966; y en Chile y en las instituciones de educación superior mexicanas, en 1968.

so del hombre y de la sociedad, propio de los países más avanzados (modelos) del mundo actual, alcanzables con la modernización, y cuyo eje es la racionalización de los recursos, la coordinación de las fuerzas sociales y la creación de una base ideológica para organizar la voluntad nacional. El desarrollo, además, requiere la superación de ciertos obstáculos sociales, políticos, culturales e institucionales precapitalistas.

Las teorías del desarrollo tienen como común denominador cinco tesis generales, (7) a saber:

- El desarrollo latinoamericano depende de la sustitución del desarrollo 'hacia afuera' por un desarrollo 'hacia adentro'.
- Este modelo económico tiene dos ejes: la industrialización nacional, que trae consigo productividad, eficacia, mayor empleo, urbanización, etc., y la redistribución del poder mediante la democratización formal.
- La industrialización dinamiza, además, los aspectos científicos, tecnológicos y culturales; pero requiere del desarrollo de una conciencia crítica y de unidad en torno a los intereses nacionales.
- A mayor democratización del sistema corresponde también una mayor redistribución del ingreso, o sea, una apertura al consumo de masas.
- Este modelo redundará en un Estado nacional e independiente.

El modelo de desarrollo es, en consecuencia, un deber ser respecto a la estructura nacional en sus aspectos sociopolíticos, económicos y culturales.

El 'desarrollo' como desarrollo dependiente:

A finales de aquella sexta década, en el subcontinente se inicia una profunda crisis social e ideológica. La baja de las tasas -

(7) Véase: DOS SANTOS, Theotonio. Imperialismo y dependencia. Ed. Era, México, 1978.

de crecimiento, el endeudamiento externo progresivo, los sucesivos golpes de estado, junto con una radicalización del movimiento popular, la concientización progresiva de diversos sectores sociales sobre la necesidad de reformas estructurales urgentes, y el fracaso del populismo y el nacionalismo, marcan una gran distancia entre los propósitos originales de la CEPAL, el modelo estructuralista probado y la situación real latinoamericana. Esto da lugar, a su vez, a un nuevo enfoque del desarrollo y del subdesarrollo, en el sentido de que el subdesarrollo es una malformación congénita del desarrollo del capitalismo internacional. (8)

En aquel momento, un grupo de analistas del continente enfatiza la relación entre el desarrollo del capitalismo central y el desarrollo de la dependencia latinoamericana, entendida ésta como una condición que configura cierto tipo de estructuras internas. Como señala T. Dos Santos, no se trata de "... un estadio atrasado y anterior del capitalismo, sino una consecuencia de él y una forma particular del desarrollo: el capitalismo dependiente. No se trata de una cuestión de satelización (...) sino de la conformación de un cierto tipo de estructuras internas que están condicionadas por la situación internacional de dependencia". (9)

A partir del desarrollo del capitalismo mundial y de la división internacional del trabajo, existen tres formas hegemónicas de dependencia: la colonial, comercial-exportadora, característica de los siglos XVI a XVIII; la financiera-industrial, de fines del siglo XIX; y la tecnológica-industrial, iniciada en la posguerra.

Esta última forma de subordinación depende tanto del sector exportador -productor de divisas para la compra de insumos del mismo sector interno- y la balanza de pagos, como del monopolio científico

(8) En términos de Vania Bambirra: "el capitalismo, en Latinoamérica, se ha desarrollado dentro del contexto de la expansión y evolución del capitalismo mundial". BAMBIRRA, Vania. El capitalismo dependiente latinoamericano; 3a. ed. Siglo XXI, México. 1976. p. 3.

(9) DOS SANTOS, Op. Cit., p.p. 304-305.

~~co-tecnológico de los centros hegemónicos. Dichos condicionantes se imponen sobre las estructuras productivas nacionales, y se ocultan bajo la consigna de un desarrollo autónomo.~~

Como señalan Silva Michelena y Sonntag, el cuadro neocolonial se sostiene en la explotación económica, el alineamiento político (garantizado por el aparato militar) y la enajenación ideológico-cultural. (10)

Esta 'ofensiva ideológica' difunde en la periferia una supraconciencia social, asumida internamente como 'conciencia nacional', y adquiere dos formas culturales de dependencia: la alienación del consumo y la tecnologización. Como ideología hegemónica tiene, fundamentalmente, dos vías de transmisión de la cultura: la comunicación de masas y el sistema educativo.

Por lo tanto, las tres corrientes del desarrollo se sitúan en perspectivas diferentes y dan, por tanto, tres dimensiones distintas al concepto de desarrollo nacional:

- La primera obedece a las necesidades de expansión del capitalismo mundial y a los propósitos de humanizar la vida de la posguerra.
- La segunda es un intento regionalista, basado en un modelo abstracto de desarrollo, con metas y procedimientos preconcebidos, y que enfatiza el aspecto formal del análisis.
- La tercera surge al contrastar críticamente los resultados de la industrialización y las teorías originales del desarrollo, propuestas a partir de los años cincuenta. Esta concepción busca abstraer históricamente las contradicciones fundamentales del proceso latinoamericano, considerando tanto las condiciones de interdependencia con el capitalismo mundial como las peculiaridades de la estructura interna de cada país de la región.

(10) Véase: SILVA Michelena, Héctor y SONNTAG, Heinz R. Universidad, dependencia y revolución. Siglo XXI, México, 1978. p.p. 116-117.

2. La educación y los fines del 'desarrollo'

En el contexto del crecimiento de la economía capitalista latinoamericana, José Medina Echavarría es uno de los primeros analistas que integran una visión sobre las funciones de la educación como factor de desarrollo económico y mecanismo de transformación social. (11)

Este autor sostiene los principios de la 'economía de la educación', que considera al gasto educativo como inversión para el desarrollo económico; fija su atención en la relación entre necesidades educativas y el cuadro ocupacional previsible en el marco del desarrollo; en la importancia de la planeación para las metas generales de crecimiento, y en la organización interna de los sistemas educativos. En su concepto, la educación es un mecanismo de transformación de la estructura de la sociedad, que acompaña al progreso económico en dos sentidos: como medio de selección y promoción social y como instrumento de progreso técnico, promotor de las aptitudes inventivas y coadyuvante para la adaptación tecnológica.

En concordancia con las concepciones del desarrollo, durante los sesenta, varios autores entre los que destacan Schultz (1960) y Harvison y Myers (1964), comprueban la incidencia de la educación en la economía. Como veremos con más detenimiento en el siguiente apartado, Schultz descubre que la técnica y la capacitación de la mano de obra explican el surplus de los países ricos, especialmente de los Estados Unidos. Por su parte, en un estudio sincrónico, Harvison y Myers llegan a la conclusión de que la mano de obra de los países desarrollados es la más educada o la que tiene mayor escolaridad, y que esto explicaría la incidencia directa en el desarrollo económico.

No obstante, a finales de esta década en el subcontinente se inicia una profunda crisis socioeconómica e ideológica. La evalua-

(11) Véase: MEDINA Echavarría, José. Filosofía, educación y desarrollo. Siglo XXI, México, 1967.

ción de los planes de desarrollo encuentra que los países industrializados no han invertido los volúmenes de capital comprometidos con los países del 'tercer mundo', y que el incremento de la población en éstos es mayor que la capacidad de sus estados para atender la demanda educativa.

Por lo que toca a la educación superior, Labarca señala:

"Las conclusiones de los esfuerzos de investigación en los años sesenta fueron que la Universidad no preparaba adecuadamente recursos humanos para el aparato productivo en vías de modernización, una vez avanzada la sustitución de importaciones, no había un número proporcionalmente 'justo' de egresados universitarios de las clases medias emergentes ni del proletariado y los contenidos ideológicos que se impartían no estaban de acuerdo con la dinámica modernizante de la sociedad". (12)

Entre 1970 y 1973 -durante la 'segunda década del desarrollo mundial', según las Naciones Unidas-. Philip Coombs⁽¹³⁾ introduce la proposición de la educación no formal como alternativa para dar mayores posibilidades de acceso a la educación; se espera, por tanto, que la proyección de la escuela como insumo reditúe en el desarrollo deseado.

En 1972, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure, hace un balance de la educación en 23 países, por encargo de la UNESCO. Este documento subraya su preocupación por la 'crisis' educativa que atraviesa el mundo; según sus análisis ésta es ocasionada por el conservadurismo y la mala conformación (disfunción) del sistema educativo y la incontrolable explosión demográfica, que provoca un incremento en la demanda escolar. En uno de sus capítulos señala:

(12) LABARCA, Guillermo, "Universidad y pensamiento crítico en América Latina", en: LABARCA et Al. La educación burguesa. Ed. Nueva Imagen, México, 1977. p. 140.

(13) Véase: COOMBS, Philip. What is educational planning? UNESCO, Paris, 1970.

"La situación actual de la educación en el mundo es producto de múltiples componentes: tradiciones y estructuras heredadas del pasado, con su tesoro de saber y experiencias, pero también con la carga de vestigios que arrastran consigo; nuevas exigencias impuestas a la educación por las condiciones de nuestro tiempo, con el movimiento de ideas, las iniciativas y las experimentaciones que suscitan; resultados positivos, aunque contradictorios, del esfuerzo de desarrollo escolar realizado a lo largo del período transcurrido.

"Los datos cuantitativos de esta situación son ambiguos. Las estadísticas revelan una doble imagen: por una parte el aumento constante del número de sujetos que desean o deberían entrar en el ciclo escolar, así como en la expansión verdaderamente inaudita de las actividades educativas en el transcurso de los últimos decenios; por otra parte, los atoyaderos a los que aquélla parece avocar y la flagrante desigualdad del reparto geográfico y social de los medios disponibles". (14)

Estos planteamientos condensan la respuesta de la concepción modernizante a la llamada 'crisis' educativa. Los autores del Informe sostienen aquí que la ciencia y la tecnología se desarrollan con eficiencia y neutralidad frente a la problemática social, en un mundo atrasado, que tiende a permanecer en la historia, produciéndose así una antinomia en el campo educativo: "la pedagogía, arte antiguo, ciencia nueva". (15)

Los términos clave: tradiciones, herencia, pasado, vestigios, - carga, arrastre, se refieren a la inercia, a la resistencia, al arcaísmo, en suma, al conservadurismo de las estructuras e instituciones, que la teoría del desarrollo ve en los países latinoamericanos y en otros del mundo. Frente a esto, propone el desarrollo científico y tecnológico, que aportan la planeación y la sistematización de la enseñanza, así como la racionalización administrativa, entre otros.

Las 'nuevas exigencias' impuestas por los 'nuevos tiempos', son los requerimientos de eficacia y eficiencia institucional y de

(14) FAURE, E., et Al. Aprender a Ser; 2a. ed. Alianza Editorial, Madrid, 1973. p. 75.

(15) Ibidem., p. 187.

rendimiento escolar, para atender al desarrollo nacional. La - 'aceleración' de este proceso exige tanto una renovación de los métodos y contenidos educativos, como la organización funcional de las estructuras institucionales, a fin de atender la demanda escolar con un sistema calificado, y de formar los recursos humanos de tal modo que se empalmen eficientemente con el aparato productivo. En suma, se persigue que la democratización escolar y la eficiencia en la producción, sean articulados por la modernización del sistema educativo.

Así, la educación según Faure, cumple un papel primordial para la superación del subdesarrollo, igual en el ámbito sociopolítico que en el de la economía. La 'evolución' que se busca para los países atrasados es directamente proporcional a la instrucción, sinónimo de educación.

3! El 'desarrollo' y la teoría del capital humano

El surgimiento e institucionalización de la economía de la educación está articulado, por un lado, con el desarrollo de una escuela de pensamiento económico -la teoría marginalista- y, por otro, con una serie de condicionantes económicos, políticos y sociales generados después de la Segunda Guerra Mundial, particularmente en los Estados Unidos de Norteamérica.

La consideración de la educación como factor determinante del crecimiento económico viene desde los siglos XVIII y XIX; sin embargo, es hasta la segunda mitad del siglo XX, ante la incapacidad de explicar el crecimiento económico a partir de los factores considerados tradicionalmente -capital y trabajo- que surge una nueva rama de la economía, que asume los gastos educativos como inversiones en capital humano y convierte a la educación en el motor del desarrollo económico y social de las naciones occidentales. Considerar a los gastos educativos como inversión, permite referirse al capital humano como factor de crecimiento.

Hasta los treinta, predominaba la concepción de un sistema económico abandonado a las libres fuerzas del mercado (laissez faire), donde la participación estatal en la economía estaba minimizada, y su papel se limitaba al mantenimiento de la paz interna y externa, la administración de la justicia y la satisfacción de las necesidades sociales.

A partir de los cuarenta, se presentan una serie de transformaciones en las economías capitalistas: debilitamiento del capitalismo competitivo; predominio de las corporaciones monopólicas y oligopólicas, desarrollo desigual de las empresas, y creciente intervención del Estado en la vida económica y social. Estas transformaciones, aunadas a los problemas de desempleo y la inactivación de la economía, pusieron en entredicho la concepción del Estado garante, prevaleciente hasta la década anterior.

Como respuesta a estas transformaciones, Keynes formula en 1936 su Teoría general del empleo, el interés y el dinero, en donde destaca la importancia del sector estatal para la preservación del sistema capitalista.⁽¹⁶⁾ Señala que el creciente gasto público puede garantizar un adecuado nivel de la demanda efectiva, ta-

(16) Keynes plantea que "...cuando en un país el gasto privado para consumo y el gasto privado para inversión son insuficientes para generar una renta plena de ocupación (esto es, una renta que haga coincidir la oferta total con la demanda total), se hace imprescindible un incremento del gasto público que permita cubrir la diferencia entre la renta generada por el propio mercado de manera autónoma y la renta de plena ocupación (...) en condiciones de subutilización de las capacidades productivas y del trabajo, un gasto público inicial conducirá, por el mecanismo multiplicador, a un aumento de los gastos de consumo que hace que el gasto global adicional sea mayor que el gasto público inicial (...) (y) dado que el gasto público debe ser realmente adicional, el instrumento fiscal más adecuado para su financiación es incurrir en la deuda pública o déficit fiscal".

DETIMER, Jorge y ESTEINOU, Ma. del Rosario. Enfoques predominantes en economía de la educación. Cuadernos del Ticam, No. 27. UAM-Xochimilco, México, 1983. p.p. 65-67.

sas altas de acumulación y la preservación de las condiciones -- económicas, sociales y políticas de un modo de producción capitalista. Todo gasto estatal es, en parte, inversión en capital y en gasto social, por lo que contribuye al aumento de la productividad de la fuerza de trabajo, al incremento de los beneficios de las empresas capitalistas y al mantenimiento de la estabilidad social.

Así, desde una perspectiva teórica, la inversión y el gasto educativo están enmarcados, a nivel macro, como gasto considerable del sector gubernamental. La educación no sólo atañe a los individuos, sino a la sociedad y al Estado: la inversión educativa es parte de todas las inversiones sociales realizadas por el Estado en un momento histórico determinado. Esto releva la importancia socioeconómica del Estado y su papel en la estrategia de desarrollo adoptada desde la posguerra. Por todo esto, a finales de la década de los 50, tanto los teóricos del crecimiento como los dirigentes políticos, apoyaron la tesis de que las inversiones educativas constituían el motor mismo del desarrollo.

Así, a finales de los cincuenta y principios de los sesenta, adquiere significación el surgimiento de la economía de la educación:

- Desde la perspectiva económica, por el replanteamiento del papel del gasto gubernamental en el desarrollo capitalista.
- Desde la perspectiva política e ideológica (manifiesta en la Guerra Fría), por la importancia asignada a investigar, producir y operar estrategias de intimidación, para mantener la supremacía militar mundial de los EU y su modelo de desarrollo.
- Desde la perspectiva social, por las expectativas de ascensos y movilidad social.

De esta manera, desde la posguerra, la planeación de los recursos humanos adquiere un papel preponderante como parte de la estrategia de planeación económica general. Los métodos de planificación comienzan a utilizarse sistemáticamente por las economías occiden

tales, a fin de aprovechar racional y eficientemente tanto los escasos recursos internos como la ayuda externa.

La tesis de la educación como inversión y la concepción del factor humano como motor del desarrollo, fueron entonces elaboradas principalmente en EU, desde donde se difundieron a los países en desarrollo, con la ayuda de organismos internacionales como la UNESCO, la OEA, el BID y el OECD.

Esta tesis enfatiza la potencialidad de los recursos humanos para el desarrollo de países atrasados, a partir de tres consideraciones: "...1) que siendo la enseñanza un factor esencial para el desarrollo, los países atrasados debían promoverla mucho más rápida' que en ninguna otra época; 2) que sólo apoyándose en sus propios recursos -incluyendo los humanos- el desarrollo sería factible; y 3) que dicho desarrollo solo se obtendría mediante una estrategia de recursos humanos inscrita, a su vez, en una estrategia global, a largo plazo, del crecimiento económico y social".⁽¹⁷⁾

Se concibe que la educación, integrada dentro de la planeación para el desarrollo nacional, tiene efectos sociales y tareas económicas fundamentales. Los efectos sociales son: reducir la desigualdad social por medio de la democratización de la enseñanza; proporcionar una formación relacionada con la actividad laboral; propiciar un sistema de estratificación abierto y dinámico y fomentar los sentimientos de cohesión social. Las tareas económicas de la educación se refieren a: repercusiones directas sobre la cantidad y la calidad de la fuerza de trabajo; efectos indirectos sobre la iniciativa, la inventiva, el consumo y la movilidad económica y social.

La teoría del capital humano parte de la teoría económica neoclásica y de la sociología funcionalista. Esta teoría explica la

(17) Ibidem., p. 184-185.

consolidación y expansión del capitalismo en razón de la mayor eficiencia y productividad y de la acumulación y transmisión del progreso científico y tecnológico. Concibe al progreso como el motor de la historia y como factor determinante del desarrollo socioeconómico; asigna al sistema educativo el papel de servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, de manera funcional a las necesidades del aparato productivo. El sistema educativo provee a uno de los más importantes factores de la producción: los recursos humanos.

Por lo tanto, la relación entre desarrollo económico, educación y empleo, es planteada por esta teoría, de la siguiente manera: a mayor nivel educativo corresponde una mayor calificación laboral, la cual redundará en un aumento sostenido de la productividad y del progreso técnico. La consiguiente expansión del desarrollo económico genera más oportunidades de empleo, lo cual mejora la distribución del ingreso y el tamaño del mercado interno, necesario para un mayor crecimiento económico. El mayor nivel educativo de la fuerza laboral está además directamente relacionado con la disminución de las tasas de crecimiento de la población, reduciendo así el desfase entre oferta y demanda de trabajo. El resultado de este proceso es la eliminación del desempleo de la fuerza laboral educada y el aumento del desempleo abierto de los que tienen menor escolaridad relativa, debido a la mayor dificultad que tienen en encontrar empleo en un mercado de trabajo cuyos requisitos generados por el progreso técnico, son cada vez mayores.

Es así como se funda el discurso ideológico dominante en nuestro país sobre el papel asignado a la educación para el desarrollo económico y la movilidad social.

Podemos señalar algunos de los problemas que ha implicado la transposición mecánica de concepciones y modelos de planeación de los países industriales a los países dependientes como son:

- Bajo el supuesto del desarrollo gradual, a partir de la 'modernización', los países atrasados adoptan a la planeación como instrumento de desarrollo, sin cuestionamientos serios sobre el carácter y la naturaleza de este desarrollo. La aplicación de modelos de planeación se hace sin discutir sus alcances y repercusiones en este tipo de naciones.
- Se atribuye un carácter primordialmente técnico a la planeación y al planificador, disociándola de sus elementos político-ideológicos, lo que proporciona un matiz 'científico' y 'neutral' a la propia planeación.
- Se difunde una concepción de planeación como el único método capaz de resolver los problemas en estos países, y se establece una corriente tecnocrática y eficientista, en busca de mayor control y mejor administración del poder político.

4. El 'desarrollo' en México.

A la concepción dominante sobre el desarrollo de América Latina, corresponden en México, por lo menos, cuatro estrategias desarrollistas con sus respectivos discursos. Como se constata históricamente, desde los años cuarenta y hasta 1957, el país adopta una política de crecimiento nacional, cuya mira es procurar una rápida capitalización que, vía sustitución de importaciones, arroje altas tasas de ganancia. De 1957 hasta 1970, se aplica el llamado modelo estabilizador o de crecimiento propiamente tal de la economía. De 1970 a 1976, se prueba el modelo de desarrollo compartido. Finalmente, de 1976 a 1982, se intenta contener y postergar el desencadenamiento de la crisis capitalista, acusada tanto en el orden internacional como en México.

Desde el inicio de los años cuarenta, con el presidente Manuel Avila Camacho (1940-1946), México adopta la política de la unidad y el crecimiento del Estado nacional. El Estado establece su com

promiso de ampliar las bases de la democracia social, asegura las condiciones de la propiedad privada y abre las posibilidades para crecimiento de la industria. Como órgano político, manifiesta una posición ecléctica respecto a las clases en pugna desde la Revolución de 1910, posición que, sin duda, es sesgada por cada régimen en turno conforme a su visión del desarrollo nacional.

La estabilidad política, el acelerado ritmo de crecimiento y la diversificación de la economía durante esos años, inician el proceso de desarrollo nacional y sirven de base para el auge industrial de la década siguiente.

El modelo de la industrialización

El régimen liberal de Miguel Alemán (1946-1952), es uno de los puntos de mayor impulso a la industrialización. El Estado asume una inversión preferente en infraestructura y obras sociales; el interés por el desarrollo industrial 'hacia adentro' provoca un desajuste en la producción agrícola; se estimula el nivel de la inversión nacional y extranjera e, indirectamente, la asociación de estos capitales, favoreciéndola con una política tributaria y arancelaria generosa; se incrementa el crédito público y privado y, por ende, crece la deuda exterior; se produce un rezago salarial por debajo de los índices de productividad; en fin, se acelera el proceso de concentración de capital.

En el plano social, todo ello favorece el desarrollo de los sectores medios, el prestigio de las profesiones liberales y la apertura del mercado de consumo. En el orden político, los sectores hegemónicos acuerdan una alianza de empuje y consolidación del modelo de desarrollo implantado.

Pero además, y en el orden educativo, como señala Castrejón Díez:

"El ideal de industrialización que Alemán planteaba al país, no sólo se centró en la construcción de un sinnúmero de -- obras materiales y a la importación de un buen número de productos necesarios para favorecer nuestra industria, sino que

se dio a la tarea de revitalizar desde todos sus ángulos, la educación técnica que tan necesaria se hacía para la producción..."

"Este era el pensamiento fundamental que motivó, en aquella época, el reforzamiento del sistema, tanto universitario como tecnológico existente". (18)

En 1949 se expide la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que abre una serie de escuelas superiores y vocacionales; se crea el primer Instituto Tecnológico Regional para la impartición de educación técnica superior en provincia. A nivel universitario, bajo el rectorado del Dr. Zubirán, se reestructuran y crecen los estudios de posgrado (maestrías, doctorados y especialidades, principalmente médicas) y se inaugura la Ciudad Universitaria.

El modelo de desarrollo estabilizador:

Entre 1947 y 1970, se implanta el llamado modelo estabilizador, o de crecimiento propiamente tal de la economía. En los sesenta, la industrialización es ya el proceso dominante en México. El desarrollo industrial alcanza condiciones necesarias y suficientes para la concentración monopólica. Por ejemplo, crece notoriamente la capacidad fabril instalada y, con ello, el proletariado industrial; crecen también la banca privada y las sociedades financieras; se consolida la asociación entre la burguesía nacional y el capital extranjero; se expanden los sectores sociales medios y aumenta el consumo masivo interno. (19)

El crecimiento de los sectores sociales medios significa tanto la transformación rápida de una parte de la población rural en urbana, como la promoción social de los mismos. El control de este proceso por el modelo de desarrollo, concita un pacto político

(18) CASTREJON Diez, Jaime et Al. Prospectiva del posgrado. 1982-2000. SPP, SEP, SHCP, México, 1982. p.p. 71-72.

(19) Véase: SEMO, Ilán et Al. "El ocaso de los mitos (1958-1968)". en: México, Un pueblo en la historia, Vol. 4 UAP/Nueva Imagen, México, 1982.

entre las distintas fracciones de la burguesía, la burocracia sindical y la propia clase media. Manifestaciones de este pacto son el crecimiento de las universidades y del aparato estatal, que abren vías para la 'movilidad social' de estos sectores, y posibilitan su ingreso a la sociedad de consumo.

En el terreno económico, el 'auge' de la década se caracteriza, a grandes rasgos, por la intensificación del trabajo asalariado y el incremento de la plusvalía; la protección financiera, comercial, arancelaria y fiscal del Estado para las empresas y la banca; y la expansión tanto del capital nacional como del transnacional. Estos factores se dan aunados a premisas políticas que posibilitan la 'paz social' y la reproducción del sistema, entre las que se encuentran el apoyo sindical, las reformas sociales y el crecimiento de los sectores educativo y de salud, entre otros.

En este período la corriente de la sociología latinoamericana reformula la teoría del desarrollo, y la CEPAL asigna un papel relevante a la educación para el progreso económico y social de la región.

Una fuerte expansión de la educación superior se manifiesta durante la década de los sesenta, acentuadamente hacia la segunda mitad. Los cálculos realizados por la SEP, ⁽²⁰⁾ establecen que: de 1964 a 1970 se abren 317 nuevos planteles para el ciclo medio superior y 50 para el superior, lo que significa incrementos del 45.81% y 18.31% respectivamente. El alumnado aumenta, para cada ciclo, un 77.22% y un 66.42%; y el personal docente crece en un 53.44%.

Además, crecen la investigación científica y tecnológica y la enseñanza técnica, industrial y comercial; se crean la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior y la Dirección General de Enseñanza Técnica Industrial de la SEP, el Centro de Investigacio-

(20) Datos extraídos de: SEP, La educación pública en México, 1960-1970, Tomo II. México, 1980. p.p. 281-283.

nes y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN, y la primera estación de televisión educativa y cultural -XEIPN, Canal 11-; se establecen los Centros de Capacitación Agropecuaria. En la UNAM, bajo el rectorado del Dr. Chávez, se inicia un importante proceso de reestructuración de la vida académica.

La década finaliza con la 'crisis' de la educación superior que, a juicio de los analistas, muestra las profundas deficiencias estructurales en ésta y lleva al gobierno a reconsiderar su actuación y reorientar sus planteamientos.

Coincidimos con Rafael Reygadas, cuando afirma:

"El movimiento que va del 22 de julio al 5 de diciembre de 1968 cuestionó de manera general el proceder cotidiano del Estado frente a la sociedad. Fue un momento histórico en el que se expresaron públicamente las principales contradicciones sociales y políticas del país. La crisis que engendró al movimiento es un parteaguas en la historia reciente de México: marca un antecedente obligado para entender la gestión de un sujeto colectivo de la historia del país, que se construye y expresa en posición al Estado bajo formas no corporativizadas y revela un reordenamiento del conjunto de las relaciones entre las clases sociales, el Estado y la sociedad civil..." (21)

El modelo de desarrollo compartido:

En los setenta, se hacen manifiestos los efectos del financiamiento de la industria; se consolida el proceso de monopolización económica iniciado décadas antes y se vigoriza el proceso de internación de capital extranjero en el contenido de la economía nacional. Las inversiones transnacionales directas se ubican sobre todo en los sectores industrial y financiero, y en las ramas más estratégicas y dinámicas de la economía. Junto con el crédito externo, dichas inversiones imponen una constante en el modelo de crecimiento, caracterizada por nuevas formas de producción y consumo. (22)

(21) REYGADAS, Rafael. Estudio comparado de la formación de arquitectos. Tesis de Maestría, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1985. p. 1.

(22) Véase: SALDIVAR, Américo, "Una década de crisis y luchas (1969-1978)", en: México. Un pueblo en la historia, Vol. 4. UAP/ Nueva Imagen, México, 1982.

El modelo de desarrollo estabilizador muestra graves señales de agotamiento: la inversión privada se retrae y el capital extranjero, junto con el gasto y la inversión pública, crecen; el ritmo de crecimiento de la economía es menor que el crecimiento de la población. En 1974, la economía nacional acusa una crisis recesiva y un acelerado proceso inflacionario y de especulación.

Después de la expresión de la crisis social, en el 68, que pone en entredicho la ideología de la revolución mexicana y el consenso político, el Estado busca recuperar su legitimidad, a través de la realización de reformas económicas con contenido social, la sustitución de la política de desarrollo estabilizador por la de desarrollo compartido, la modernización industrial y la producción para la exportación, la reconstrucción de la economía agropecuaria, la combinación de formas de cooperación y apertura democrática, el incremento al presupuesto educativo y la creación de nuevos centros de educación superior. (23)

Durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), la educación experimenta un crecimiento inusitado; (24) aunque el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1979) no tiene parangón en cuanto al porcentaje del gasto público destinado al ramo educativo, Echeverría es quien da mayor expansión al sistema. En particular, en el periodo 1970-74, el incremento de la matrícula en el nivel superior es casi del 100%.

Entre los organismos de educación superior y media superior, nacen el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Colegio de Bachilleres. Asimismo, son promulgadas la Ley Federal de Educación (1973) y la

(23) Ibidem., p.p. 155-261.

(24) Véase: SOLANA, Fernando et Al. Historia de la educación pública en México. FCE, SEP. México, 1982.

Ley Nacional de Educación para Adultos (1975). Se reestructura la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) como instancia de planeación y coordinación de las políticas educativas en este nivel, y se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a partir del Instituto Nacional de la Investigación Científica, financiado por el presupuesto federal.

Estas y otras acciones del Estado, -como la reforma de la enseñanza básica y de sus libros de texto gratuitos, la reforma de la enseñanza media y normal y la creación de los sistemas abiertos- se insertan en la política sexenal denominada "reforma educativa". (25)

Castrejón agrega que durante el sexenio la educación superior registra, entre otros, los siguientes incrementos:

"Presupuesto, de 8 mil millones a 40 mil. Población escolar, de 11,508,000 a 16,600,600. Aulas, laboratorios y talleres, de 56,800 a 104,383. Libros de texto gratuitos, de 29 millones a 542. Escuelas, Centros e Institutos: - Agropecuarios, de 0 a 41, y del ramo industrial de 150 a 403. Los subsidios de la UNAM, de 565 millones de 3,580. Universidades de provincia, de 106 millones a 1,500. El presupuesto del IPN, de 454 millones de 1,957. Centros e institutos de investigación aplicada y experimental de 1 a 15". (26)

También en la época se produce un incremento significativo en el posgrado en educación. Una investigación de Ezpeleta y Sánchez revela que, a excepción de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, la creación de este tipo de programas se inicia en los años setenta, y entre 1975 a 1978 se implantan 13 maestrías. (27)

(25) Véase: LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1980.

(26) CASTREJON, Jaime et Al. Op. cit., 1982. p. 100.

(27) Véase: EZPELETA, Justa y SANCHEZ, Ma. Elena. En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México. DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1982.

En este sexenio es predominante el enfoque educativo de la UNESCO, recogido principalmente por Edgar Faure, en Aprender a Ser.

El período echeverrista termina con la expresión abierta de la crisis económica y financiera nacional, y con un balance desfavorable de la modernización. El sector industrial acusa un desajuste respecto a los cuadros profesionales y técnicos y la mano de obra capacitada que necesita; pero, además, no se recupera la balanza comercial ni la economía agrícola y, por tanto, al aumentar la importación de alimentos, crece la deuda externa. Este fenómeno se ve agravado por la dependencia científico-tecnológica en que ha derivado el país.

La petrolización y la crisis:

José López Portillo (1976-1982) asume la presidencia en medio de una conmoción económica, enfatizada por la huida de capitales desde el país. Sin embargo, el descubrimiento de mayores reservas probadas de petróleo, que sitúa a México entre los principales exportadores mundiales del energético, da margen a una política de 'recuperación' temporal, posibilita el aplazamiento de la crisis con cargo a la deuda externa y renueva, hasta cierto punto, la confianza en el desarrollo nacional.

El gobierno trata de fomentar la inversión privada y de estimular la utilización de la capacidad instalada, mediante la 'Alianza para la producción' y la diversificación de la estructura productiva, con el propósito de lograr la autosuficiencia energética y alimentaria y a fin de abatir la crisis.

En el plano educativo, esto se traduce en un conjunto de acciones: apoyo a la educación básica ('Educación para todos'); incremento y consolidación del sistema de educación tecnológica (reestructuración de la Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior en la ahora Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica;

creación de los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica, e impulso al IPN); promulgación de la Ley de Coordinación de la Educación Superior; establecimiento del Sistema Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior (SNPPES) y elaboración del Plan Nacional de Educación Superior (PNES); impulso a la investigación científica y a los posgrados; creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); recomendación de normas para las relaciones laborales universitarias, así como la promoción de un proceso de modernización.

La premisa que impulsa estas medidas tiene un sentido optimista sobre el futuro de México. Los mecanismos que conducen al logro de la nueva estrategia educativa están dados especialmente por la asignación del presupuesto federal, el énfasis en la planeación y la administración educativa y el papel coordinador de la ANUIES. El control de esta administración se hace sentir, fundamentalmente, mediante la legislación de las relaciones laborales universitarias, la organización de un aparato burocrático sólido y la creación de organismos gremiales alternos al sindicalismo en conflicto.

En la UNAM, la planeación y la administración se fortalecen en torno a la Rectoría, la primera, y a través de la Secretaría General Administrativa, la segunda. Son notorios, en ese momento, el crecimiento del aparato administrativo y las medidas de control presupuestal.

En suma, puede decirse que el incremento y diversificación del sistema educativo nacional acompaña al proceso de desarrollo del país, entendido como factor, a veces determinante, a veces condicionante, del progreso de México.

II. Antecedentes para la implantación de las políticas de formación de profesores: la modernización educativa.

Al finalizar la década de los sesenta, la educación superior en México experimenta notables modificaciones, orientadas tanto por las políticas de desarrollo nacional, como por las acciones emprendidas por organismos coordinadores de este nivel educativo -principalmente la SEP y la ANUIES- y por las propias instituciones de educación superior.

Una de estas políticas es la creación de centros de tecnología educativa, destinados a la formación de nuevos recursos humanos y al estudio de innovaciones educativas para el nivel superior de la enseñanza.

El énfasis puesto en la formación de profesores universitarios corresponde, de manera especial, a veinte años de expansión y transformación del sistema educativo mexicano: 1959-1979. En este período, la educación experimenta un crecimiento sin precedente; desde 1967 hasta 1971, el porcentaje del gasto público en educación es particularmente inusitado. El presupuesto para la enseñanza asciende de 15.8% en 1959, a 28.2% en 1970. El gasto público en esta rama nunca había sido mayor que el 17.5% del ejercicio nacional. (1)

Aunque la expansión es ostensible en todos los niveles de escolaridad, el crecimiento de las universidades se hace histórico. La matrícula de la enseñanza superior aumenta casi treinta y cuatro veces en esos veinte años. Esta expansión se da en dos sentidos.

(1) Estos datos y los que a continuación se presentan, han sido extraídos de: SOLANA, Fernando et Al. Historia de la Educación Pública en México. SEP, Fondo de Cultura Económica, México, 1981, Apéndice B.

ampliándose el cupo en las instituciones de educación superior existentes y creándose nuevos centros de enseñanza en estos niveles.

Junto con esta expansión, se hace notable el reclutamiento y la incorporación de una mayor población de profesores. En el nivel superior, ésta aumenta poco más de tres veces en los primeros cinco años; alrededor de cinco veces en diez años; casi diez veces en quince años y, poco más de dieciseis veces en las dos décadas.

En este contexto se manifiestan, entre otros, los siguientes fenómenos:

- la implantación de innovaciones en la enseñanza superior, entre cuyas acciones destacan el reclutamiento masivo de profesores, para atender la expansión de la matrícula y la creación de centros y programas de formación de profesores para elevar la calidad de la enseñanza;
- la nueva organización académico-administrativa, adoptada por nuevas -o por reestructuradas- instituciones de educación media superior y superior (ejemplo de las primeras: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, Colegio de Bachilleres, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Aguascalientes, etc),
- el incremento de la demanda, que lleva a la multiplicación del número de alumnos por grupo y que cambia la estructura y la dinámica de éstos, enfrentando a los maestros a una presión que les exige, a su parecer, recurrir a las proposiciones de una nueva tecnología educativa, más adecuada a las nuevas circunstancias de la enseñanza.

Las políticas de expansión de la matrícula, reclutamiento de profesores y modernización de la enseñanza explican, en parte, la apertura de centros y programas de formación docente y el incremento de los posgrados en educación.

Así, se conjugan la necesidad "objetiva" de la formación de profesores, y una demanda "subjetiva" que reúne expectativas académicas, socioeconómicas y personales de los maestros universitarios.

Conforme avanza la transformación y expansión del sistema de educación superior, las instituciones y los organismos gubernamentales se preocupan por analizar y definir las necesidades de reformas deseables para la funcionalidad del sistema. Esta intención de transformar (reformular, modernizar, ajustar) al SES y la medidas instrumentadas para este fin, pueden verse en diferentes niveles orgánicos en el país como sustento a la creación de espacios institucionales avocados a la formación docente. Así, a continuación veremos los planteamientos hechos por el Estado y por la ANUIES para estos fines y revisaremos los antecedentes universitarios en los procesos de reforma académica operados en la UNAM durante los rectorados del doctor Chávez y del ingeniero Barros Sierra.

1. La modernización educativa y el gobierno federal.

A partir de la crisis política manifiesta en 1968, el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), expresa la necesidad de una reforma educativa. Esta versión oficial, atribuye la "crisis" a deficiencias internas del sistema educativo y propone su reforma.

Paralelas a esta versión, existen otras interpretaciones que inciden en el ámbito nacional. Por una parte, la gran burguesía explica el conflicto señalando la convulsión y el caos político imperante dentro de las instituciones públicas de educación superior y, por tanto, busca su desprestigio e impulsa el surgimiento de nuevas universidades privadas, así como el crecimiento de las existentes (Universidad Anáhuac, Universidad Intercontinental, Universidad de las Américas, Universidad La Salle, Universidad Iberoamericana y otras).

Por su parte, el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) busca, con su proyecto de modernización, la reestructuración del sistema educativo, a fin de producir los cuadros necesarios para el desarrollo capitalista nacional y recuperar el consenso social, a partir de la democratización de la enseñanza, la ampliación de la matrícula, el incremento del presupuesto asignado a la educación superior, la reorganización de las instituciones educativas y la creación de nuevos organismos.

La reforma educativa, decretada por Díaz Ordaz e instrumentada por Echeverría, transfiere el estallamiento del conflicto social y político al plano educativo, convirtiendo a éste en el teatro de la contradicción. De aquí la interpretación de la crisis educativa y, en consecuencia, la "necesidad" funcional de la reforma en este sector. Sucede, así, lo que indica Guillermo Labarca:

"Se dice que la Universidad está en crisis cuando se hace un diagnóstico de ella contrastándola con los objetivos que debe cumplir, o con los objetivos que tradicionalmente se le atribuyen. Los objetivos atribuidos a la Universidad expresan la articulación esperada de ésta con la formación social en que existe..." (2)

El gobierno echeverrista opta por liberalizar el ambiente político y su estrategia se basa en tres premisas fundamentales: (3)

- Si no hay consenso social es menester reconquistarlo, conciliarse con el movimiento estudiantil, ampliar las oportunidades de cultura y educación y pugnar por el mejoramiento de las condiciones de vida de las clases populares.
- Si se evidencia el agotamiento del modelo económico, es necesario modernizar la economía nacional, agilizar el aparato productivo agrícola e industrial, sobre la base de una autonomía tecnológica y con mayor participación del Estado.
- Si se asume la crisis política, se requiere incrementar la participación popular y estudiantil, democratizar la estructura política y las instituciones escolares.

(2) LABARCA, Guillermo, "Universidad y pensamiento crítico en América Latina", en: LABARCA et Al. La Educación Burguesa. Nueva Imagen, México, 1977' p.p. 138-139.

(3) Véase: LATAPI, Pablo. Op. cit. p.p. 49-62.

Durante este sexenio se expide la Ley Nacional de Educación para Adultos (1975) y se crean las Universidades: Autónoma Metropolitana (1973), Autónoma de Ciudad Juárez (1973), Autónoma de Aguas Calientes (1974), Autónoma de Chiapas (1975), Autónoma de Tlaxcala (1975), Agraria "Antonio Narro" (1975) y la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del IPN (1972).

Al finalizar el sexenio, en el plano nacional se hace manifiesta la crisis económica a través del estancamiento productivo, la contracción de la inversión privada, la ampliación del desempleo, el deterioro de la agricultura, la carrera inflacionaria, el incremento de la deuda externa y la profundización del desequilibrio económico-financiero.

Por otra parte, las evaluaciones sobre la reforma de la educación superior no arrojan los resultados esperados para dinamizar el aparato productivo. Este balance conduce a un nuevo reajuste en la estrategia.

José López Portillo (1976-1982) inicia su gestión buscando recuperar la confianza social, a partir de la explotación de las nuevas reservas petroleras y la diversificación de la economía, propiciando la participación del sector empresarial y estructurando, paulatinamente, nuevos programas para la "recuperación" del país.

En la nueva estrategia, la educación continúa siendo una de las prioridades nacionales. La política de recuperación y crecimiento pretende alcanzar metas que favorezcan a los grupos marginados. Se da un impulso preferencial a la educación técnica (por ejemplo, la creación de los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica, CONALEP); se elabora y aprueba el Plan Nacional de Educación Superior (PNES), en noviembre de 1978, uno de cuyos fundamentos es la necesidad de responder a los requerimientos nacionales desde el mismo sistema educativo, así como elevar la calidad de la educación en vista a la expansión y diversificación del sistema escolar. Un rasgo sobresaliente de este momen-

to, es la voluntad de trabajo conjunto entre las instituciones de educación superior y el Estado, en aras de los "intereses nacionales".

2. La modernización de la educación superior y la ANUIES

Junto con las preocupaciones gubernamentales, encontramos las políticas y acciones impulsadas por organismos encargados de coordinar a las instituciones de educación superior, como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI) y la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), dirigidas a refuncionalizar este subsistema.

Hechos significativos al respecto son, entre otros: el Seminario sobre Planeación Universitaria, organizado por la UNAM y la ANUIES en 1969, el Diagnóstico de la Educación Superior, presentado en la Reunión Ordinaria de la ANUIES en Hermosillo (1970), así como las Reuniones de Villahermosa (1971), Toluca (1971) y Querétaro (1975) de este mismo organismo.

En el Seminario, se define a la reforma universitaria y sus motivaciones de la siguiente manera:

"Por reforma universitaria entendemos la actualización constante y deliberada de las funciones universitarias, a fin de lograr que la universidad responda ágilmente a los cambios de una sociedad dinámica (...)

"En primer lugar, hay que decir que la motivación fundamental de la reforma universitaria se desprende de la necesidad de racionalizar el desarrollo de la universidad para adecuar su crecimiento, no sólo en cuanto a población estudiantil, profesorado, investigaciones, personal administrativo y sus respectivas actividades, sino también en lo referente al atraso relativo de la universidad como agente promotor del desarrollo; retraso que ha determinado la necesidad de modernizar la estructura universitaria como consecuencia del papel que juega la educación superior en el desarrollo económico, político, social y cultural". (4)

(4) LABRA Manjarrez, Armando e Ignacio RIVA PALACIO, "Reforma y planeación universitarias: el caso UNAM", en: La planeación universitaria en México/ Ensayos. UNAM, México, 1970. p.p. 163-164.

En este mismo evento, se destacan señalamientos sobre los métodos de enseñanza y sobre la necesidad de la formación de profesores. Se plantea el requerimiento de establecer nuevos métodos y alumnos en el proceso educativo; que los métodos de enseñanza afectan la eficiencia del sistema y, en particular, los métodos verbalistas, contemplativos y memorizantes, impiden la obtención de una auténtica educación mediante la reflexión y el diálogo; se afirma que la pura transmisión de información, contenida en libros y revistas, es de bajo rendimiento y que es necesario modificar los esquemas de relación docente-alumnos, en cuanto a su forma y contenido.

Por todo esto, se dice, es indispensable considerar al personal docente e iniciar programas de formación de profesores, como condición básica para la renovación de la educación superior. Se propone la creación de un programa nacional de formación de profesores, para elevar la calidad de los cuadros docentes y se sugiere que éste sea organizado y supervisado por la ANUIES. Esta propuesta, como veremos, cristaliza en 1971.

Creada en 1950, la ANUIES recobra importancia al finalizar la década de los sesenta, hasta convertirse en uno de los órganos rectores de las políticas de la educación superior en el país. Diego Valades afirma que, desde su constitución, las recomendaciones de la Asociación "...han sido atendidas por el Gobierno Federal y por los gobiernos locales y ha representado uno de los más respetables foros para examinar los problemas que conciernen a las universidades de toda la República".⁽⁵⁾

En 1970, en Hermosillo, la ANUIES presenta un documento denominado "Diagnóstico preliminar de la educación superior en México", donde se analiza la problemática de este subsistema, destacando cuestiones referidas a cómo superar el desajuste de la educación

(5) VALADES, Diego, "La educación universitaria", en: SOLANA, Fernando et Al. Op. Cit., p. 576.

superior respecto a la dinámica social y cómo hacer frente al incremento de la demanda en relación con la falta de recursos para atenderla.

A partir de este momento se evidencia la voluntad de reajustar la educación superior a las transformaciones de la sociedad, atribuyendo a la educación el ser un "agente primordial para alcanzar el desarrollo"⁽⁶⁾ y definiendo a la reforma universitaria como la búsqueda de "...los medios operativos más eficaces, para hacer realidad los objetivos de la educación, que permitan desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del hombre y contribuyan a establecer un orden social justo que promueva su desenvolvimiento".⁽⁷⁾ Se postula la reforma educativa como un proceso de cambio permanente, integral, democrático y basado en el diálogo.

Entre las innovaciones que propone la ANUIES, de acuerdo a la finalidad de la reforma impulsada, destacan dos que son relevantes para la formación de profesores:

- el impulso a los estudios de posgrado, "...tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología";⁽⁸⁾
- y
- el acuerdo de "implantar un Programa Nacional de Formación de Profesores y actualización de conocimientos".⁽⁹⁾

El Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP) está destinado a integrar y mejorar el cuerpo docente de las instituciones de educación superior y tiene como propósitos fundamentales: la formación de nuevos profesores, el mejoramiento del profesora

(6) ANUIES. Declaración de Villahermosa. 1971. p. 2.

(7) Ibidem., p. 6.

(8) Ibidem., p.

(9) ANUIES. Acuerdos de Toluca. 1971. p.

do en ejercicio y la preparación de materiales y publicaciones de apoyo a la enseñanza.

Este acuerdo corona la política de creación de centros y programas de formación docente, iniciada a finales de los años sesenta.

3. Las reformas en la UNAM

Como hemos analizado, las características del sistema educativo y de su cúpula, la Universidad Nacional Autónoma de México, son fruto de las modalidades adoptadas por el desarrollo estructural del país. Existe una relación entre el proceso educativo y el proceso histórico de la nación, así, en la relación educación-sociedad se verifica una interdependencia.

La función general de la universidad es coadyuvar a la pervivencia del modo de producción, bajo condiciones económico-sociales determinadas. Las funciones específicas varían, sin embargo, según el momento y la formación social de que se trate.

Desde sus inicios las universidades tuvieron en general una función precisa que realizar: por una parte, la preparación de grupos que desarrollaban trabajos necesarios a la sociedad: sacerdotes, abogados, funcionarios administrativos, profesionales liberales; por la otra, la transmisión, acrecentamiento y reformulación del saber. En las sociedades modernas, fincadas en el desarrollo industrial y técnico, esa función tradicional cobra nueva importancia:

- conforme una sociedad se desarrolla, todos los cuadros directivos y medios, en cualquier área, requieren de una preparación especializada a través del sistema de educación superior. La formación universitaria se convierte en una condición cada vez más necesaria para tener acceso a ciertos segmentos del mercado de trabajo;
- el desarrollo económico se vincula con el progreso de la ciencia y la tecnología, así como a la formación de científicos y técnicos;

- la expansión de la demanda de matrícula, especialmente por el crecimiento de las clases medias urbanas, que aspiran a insertarse en segmentos elevados del mercado de trabajo.

La universidad liberal cumple con dos funciones en conflicto:

- responde a los requerimientos de una sociedad que la sostiene, cumpliendo una función integradora al sistema;
- tiene una autonomía relativa, ejercida a través de la libre reflexión, cátedra e investigación, cumpliendo así una función de autocrítica social.

Estas funciones mantienen un relativo equilibrio que a veces se rompe y se expresa en la contradicción entre la realidad del sistema social y su conciencia autocrítica, 1968 expresa esa autonomía relativa.

Como se ha visto, desde el Estado y las organizaciones educativas es clara la intención de promover cuantitativamente la enseñanza y de modificarla cualitativamente a favor de la producción. Esta dinámica de planificación se inicia en 1965, cuando el gobierno crea la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación.

La interpretación de las necesidades nacionales es coincidente entre la UNAM y el modelo oficial capitalista. La necesaria reestructuración de la Universidad va en la línea de racionalizar y planificar los servicios, reestructurar los planes de estudio, ajustar la formación profesional a los requerimientos del sector moderno de la economía, incrementar las exigencias pedagógicas, vincularse con los centros extranjeros de producción científica y adecuar los contenidos de la enseñanza al desarrollo científico y tecnológico mundial.

El 21 de enero de 1964 bajo el rectorado del doctor Chávez, con la aprobación del Consejo Universitario, se inicia un proceso de reforma universitaria. Esta reforma modifica el plan de estudios del bachillerato, introduciendo la enseñanza de las ciencias naturales y

formales y agregando un año más, con áreas especializadas, buscando estimular la educación científica y contrarrestar el problema de la deserción en este nivel, como requisito de las reformas para el nivel superior. Se abren nuevos planteles de preparatoria, hasta ser nueve en 1965. Se inicia un programa de capacitación para maestros de carrera, en abril de 1965. Se introduce el examen de admisión para preparatoria, que se venía aplicado desde 1962 para el nivel profesional. Se introduce la idea de crear carreras cortas o subprofesionales, por el bajo índice de egresados del ciclo superior y la insuficiencia de cuadros técnicos para el país. También se dibuja un proyecto para crear una universidad extramuros y de expandir la Universidad por medio de "filiales". (10)

Asimismo, se efectúa una importante reforma legislativa. En octubre de 1962, se realizan modificaciones al Estatuto de la UNAM, que en adelante se conoce como Estatuto General, para dar cabida a estatutos o reglamentos particulares (de investigadores, de docentes, de personal administrativo, etc.) Es en ese momento que la conceptualización sobre los nombramientos docentes cobra -en lo fundamental- la forma que ahora conocemos. Para el doctor Chávez, normar la vida académica posibilitaba la consolidación del personal universitario. Siguiendo a Celia Ramírez, destacamos algunos de los elementos fundamentales de esta reforma estatutaria, que resulta relevante para la caracterización del profesor universitario:

- "Se añade la clase de profesores eméritos a la de ordinarios y extraordinarios. Se dividen los profesores ordinarios en tres categorías (adjuntos, titulares y catedráticos numerarios) y se prevén los ayudantes de profesor (graduación de tipo escala fonario).
- Se fija el concepto de profesores de carrera de tiempo completo y medio tiempo (diferenciado del nombramiento de investigador).
- Se lleva al Estatuto General la limitación del número de horas de clase que se pueden impartir (...)

(10) Véase: Domínguez, Raúl. El proyecto universitario del rector Barros Sierra (estudio histórico). CESU, UNAM, México, 1986.

- Se mantiene el requisito de grado superior al de bachiller para tener acceso al profesorado universitario, pero se admiten las excepciones que resulten necesarias de las características de la enseñanza que se imparte (...)
- Se añaden a los profesores algunas obligaciones... (como) la de realizar investigación en su especialidad a los profesores de carrera (...)
- Se hace responsables a los directores de facultades y escuelas de la regularización de sus profesores: convocar oportunamente a oposiciones y concursos y manejar los interinatos.
- Se propone la adición de un título quinto en que se dan someramente las bases para el régimen jurídico de los investigadores. Se considera que la importancia de su formación amerita que en el Estatuto General aparezcan separados de los profesores..."⁽¹¹⁾

En abril de 1962, se aprueba el "Reglamento de Investigadores al Servicio de la UNAM" (modificado a Estatuto de Investigadores en (1967); en julio de 1963 se aprueba el Estatuto de Personal Docente y en diciembre de 1965 el de Personal Administrativo.

Algunos de los trabajos e ideas iniciadas durante la gestión del Dr. Chávez no son concluidos en su período, aunque son retomados, aplicados y ampliados en la rectoría del Ing. Barros Sierra.

El doctor Chávez está convencido de la justeza de sus innovaciones y busca realizarlas a través de los canales institucionales, pero descuidando el consenso político, especialmente del sector estudiantil. Cuando Chávez es desplazado, los procedimientos de la reforma tienen que ser modificados, sin que esto signifique que el proyecto se abandone, sino que busca tener mayor flexibilidad. La decisión de proseguir con la reforma es uno de los primeros postulados del ingeniero Barros Sierra; en su discurso de toma de posesión, en mayo de 1966, indica:

(11) Ramírez, Celia. La Universidad como Institución Social. Las diferentes corrientes de opinión en la UNAM, expresadas en las propuestas de reforma interna en el período 1961-1966. Tesis de licenciatura, Colegio de Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1983. p.p. 80-81. Véase para un panorama completo del período del Dr. Chávez.

"Es indispensable que revisemos a fondo la estructura y los métodos, en la docencia, en la investigación, en el gobierno interno y en lo administrativo, para actualizarlos (...) para que cumplamos de modo más eficaz con las misiones clásicas, comunes a todas las universidades; pero sobre todo, servir al pueblo para su desenvolvimiento". (12)

De esta manera, la reforma tiene asegurada la continuidad institucional. El nuevo Rector continúa afirmando la necesidad de la planeación, inserta en la línea de modernización implantada en América Latina, que supone el acercamiento paulatino a la eficacia de las universidades desarrolladas. Retoma las iniciativas del doctor Chávez respecto a los cursos de formación docente, la creación de carreras cortas y la ampliación de la Universidad; conserva los procedimientos de selección y el Plan de Tres Años para el Bachillerato, agregando solamente el área de Bellas Artes, en 1967.

A diferencia del doctor Chávez, el Ingeniero Barros Sierra emplea como tácticas una tendencia más prudente y gradual para implantar la reforma y la búsqueda del requisito del consenso, a través de un "diálogo democrático" con la participación de la base, por medio de auscultaciones, establecimiento de comisiones mixtas y una gran difusión de los avances de la reforma.

El rector Barros Sierra emprende una reforma administrativa y una reforma académica. En lo que toca a la primera, podemos señalar la relevancia asignada a la planeación y la racionalización de los recursos⁽¹³⁾.

(12) En: DOMINGUEZ, Raúl. Op. Cit. p. 121.

(13) Barros Sierra declara: "Ante la demanda cada vez mayor de educación superior se ha pensado, una vez más, en planearla. El aprovechamiento más adecuado de los recursos entraña un principio de economía. No se trata de gastar menos, se trata de lograr que el gasto que hagamos se traduzca en una productividad más eficiente". Ibidem., p. 126.

Otro elemento de esta reforma, en relación a los recursos humanos, lo constituye la creación de la Dirección General de Personal ⁽¹⁴⁾, la Dirección General del Profesorado y la Dirección General de Servicios Sociales. De la segunda hablaremos en el siguiente capítulo. La Dirección General de Servicios Sociales, asimila al Departamento de Psicopedagogía y Orientación Vocacional de la Preparatoria (1958), haciendo sus servicios extensivos al nivel superior; su ámbito de competencia es el sector estudiantil, a través de tres departamentos: Orientación, Investigación y Estudios Especiales y Acción Social.

La última vertiente de esta reforma administrativa, es el mejoramiento técnico de la administración, para lo cual se crean la Comisión de Estudios Administrativos y la Comisión Técnica de Planeación Universitaria. Además, se reestructuran o fusionan algunas dependencias y se crean otras nuevas, cada una de las cuales cuenta con una Unidad Administrativa, encargada de aplicar los criterios generales de la administración central. Estas acciones se completan con la implantación del Presupuesto por Programas, (1969) que intenta mejorar la administración y la dotación de los recursos financieros de la Universidad.

La reforma académica tiene en la reforma administrativa la infraestructura para activar cierto tipo de ejercicio académico, al estar vinculada, especialmente, con la Dirección General del Profesorado y la Comisión Técnica de Planeación Universitaria. Como señala R. Domínguez:

(14) La Dirección General de Personal es creada en 1967 bajo la consideración de que: "...el factor humano es básico para desarrollar las funciones de la UNAM; que la administración del personal constituye parte esencial de la administración general y ante la necesidad de procurar el logro de la máxima eficiencia del personal; (de) influir decisivamente en la creación y mantenimiento de las condiciones bajo las cuales el personal pueda laborar con la máxima productividad...". Ibidem. p. 127.

"...la una atendería las necesidades del personal académico de la institución, en términos de cantidad y de calidad y la otra, con capacidad limitada a la asesoría, planificaría la producción de profesionistas de acuerdo al criterio de oferta y demanda, además de otros aspectos de su competencia, también relacionados con los objetivos formales de la UNAM, como son el mejoramiento de los niveles de enseñanza e investigación". (15)

Barros Sierra crea una Comisión Especial de Planes y Programas de Estudio para investigar y definir la reforma académica y sus criterios básicos. Esta reforma busca flexibilizar el proceso de enseñanza, como plataforma básica para el reajuste gradual y posterior de los contenidos de la propia enseñanza, con el objetivo -a mediano plazo- de orientar la enseñanza profesional a un nivel científico y tecnológico similar al de los países desarrollados.

El proceso de reforma académica puede seguirse a través de las 26 sesiones del Consejo Universitario, realizadas desde agosto de 1966 hasta abril de 1970; en éstas se reciben y aprueban 275 solicitudes de reforma de planes de estudio, que establecen el sistema de créditos y períodos semestrales, completado con materiales optativos para cada carrera, así como la creación de grados subprofesionales. Así, para mayo de 1970, se reforman todas las carreras que imparte la UNAM, se abren nuevas licenciaturas y carreras cortas, hasta tener: 51 licenciaturas, 31 carreras cortas, 65 especialidades, 34 maestrías y 26 doctorados. (16)

Este proceso de reforma universitaria forma parte del reacomodo funcional del aparato educativo a las nuevas condiciones nacionales e internacionales del capitalismo monopólico. La reforma en la UNAM atiende a los objetivos nominales de la legislación universitaria -la Ley Orgánica y el Estatuto General- que señala co

(15) Ibidem., p. 210.

(16) Para un panorama completo del período. Véase: DOMÍNGUEZ, Raúl. Op. Cit.

mo objetivo de esta institución la formación de profesionistas útiles a la sociedad y la realización de investigaciones acerca de las condiciones y problemas nacionales, bajo el supuesto de validez del modelo de desarrollo y de sus posibilidades de continuidad.

III. La formación de profesores en la UNAM

La política universitaria sobre formación de profesores, puede leerse en los planteamientos discursivos de las autoridades centrales que determinan la realización de proyectos, programas y acciones específicos para tales fines, en vinculación con las transformaciones académico-administrativas operadas en la propia institución.

La intención de este capítulo es entonces referir tanto las propuestas discursivas como las acciones más relevantes que, durante el periodo 1968-1980, se producen en la Máxima Casa de Estudios en materia de formación docente.

Enseguida veremos algunos de los principales elementos que caracterizan a la UNAM durante los periodos rectorales de los doctores González Casanova y Soberón para, por último, referir los programas y acciones explícitamente encaminadas a la formación docente en tres niveles del quehacer institucional: la formación pedagógica, la formación disciplinar y el desarrollo de la carrera académica.

1. La política universitaria y la masificación de la enseñanza.

El incremento de la demanda de matrícula para el nivel medio superior y superior en la década de los setenta constituye, en el discurso de las autoridades y funcionarios universitarios, el eje explicativo tanto de las reformas realizadas en la Máxima Casa de Estudios como de la necesidad de la formación de sus profesores.

Podemos señalar como las principales características de la masificación de la enseñanza media superior y superior, las siguientes: elevación sustancial de la matrícula escolar; incremento de los gastos destinados a la educación superior; proliferación de centros de enseñanza e investigación y ampliación de los mismos;

concentración de los centros de educación superior en los polos urbanos de mayor desarrollo relativo; demanda de grandes contingentes de trabajadores académicos y administrativos; surgimiento de grupos burocráticos que detentan el poder en las universidades; importancia creciente de los centros de educación superior como terreno de expresión y acción política. Veamos algunas cifras:

A nivel nacional, en el ciclo lectivo 1970-1971 había 9,248,200 alumnos en la educación primaria; para el ciclo 1978-1979, este número se había elevado a 13,050,000 niños. En el nivel medio básico, en los mismos períodos, la matrícula pasó de 1,102,200 a 2,591,000 alumnos. En la educación media superior, este índice fué de 279,500 a 772,100 estudiantes. Y, en el nivel superior, el incremento fue de 271,300 a 651,700 inscritos.⁽¹⁾

Hasta 1950, el país contaba con ocho universidades públicas; para 1977, había 33 universidades públicas. En 1965, treinta de cada mil jóvenes con edades entre 20 y 24 años se formaban en alguna institución pública de educación superior; para 1977, ya eran ochenta y seis de cada mil del mismo grupo de edad. La UNAM, que ha asumido la mayor responsabilidad en este nivel educativo, formaba en 1965 a diecisiete de esos treinta jóvenes; y en 1977, a veinteseis de los señalados ochenta y seis.⁽²⁾ Esto refiere al problema del centralismo, inherente al desarrollo histórico de la nación, a su crecimiento económico y social y a las modalidades de organización política y económica, que influyen en la educación superior.

En la UNAM, entre los años de 1965 y 1977, la matrícula tuvo un incremento porcentual del 240%; mientras que, entre 1971 y 1977, el incremento fue del 96%. Para el país en su conjunto, este el

(1) Datos extraídos de Sirvent, Carlos, "La docencia en el ciclo medio superior de la UNAM: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades", en: Perfiles Educativos No. Extraordinario, diciembre 1979, p.p. 89-101.

(2) Datos extraídos de: Márquez Fuentes, Manuel, "La docencia en el área de las ciencias sociales y humanísticas", en: Perfiles Educativos, No. Extraordinario, diciembre 1979, p.p. 25-38.

timo índice fue del 124%. (3)

Respecto al personal que labora en la UNAM: entre 1965 y 1977, el personal académico tuvo un incremento de 166%. Según los Anuarios Estadísticos, en 1971 la UNAM tenía una planta académica de 10,187 personas; para 1980 esta se eleva a 29,426 profesores e investigadores. En lo que toca al personal administrativo, entre 1965 y 1977 tuvo un incremento del 174%; en 1971 la UNAM contaba con 9,438 administrativos, en 1980 tenía 23,716 empleados. (4)

Hasta 1968, la UNAM imparte 4 especializaciones; en 1979, son 101. También en 1968 hay 34 maestrías; en 1979, 132. Y en esos mismos años, los doctorados pasan de 20 a 64. (5)

Esta expansión se desarrolló en la UNAM, fundamentalmente, durante los periodos rectorales del doctor Pablo González Casanova (mayo 1970-diciembre 1972) y del doctor Guillermo Soberón Acevedo (enero 1973-enero 1981).

El doctor Pablo González Casanova llega a la Rectoría en un momento difícil para la institución. Plantea, desde su discurso de toma de posesión, la necesidad de una gran reforma académica, acorde al dinamismo económico-social, de corte democrático y basada en los principios de autonomía, libertad de cátedra y de investigación.

En una sesión de Consejo universitario (19-nov.-1970), González Casanova afirma sobre la necesidad de cambios en la UNAM;

(3) Ibidem.

(4) Anuario Estadístico UNAM, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980.

(5) Datos extraídos de: Montiel Marquez, María, "La docencia en el posgrado". en: Revista Perfiles Educativos, No. Extraordinario. CISE, UNAM, diciembre 1979. pp. 39-61.

"...la Universidad deberá alcanzar cada vez niveles más altos en el terreno científico y tecnológico a fin de contribuir al desarrollo de las fuerzas de producción y los servicios, y formular marcos teóricos y prácticos cada vez más profundos de una política fundamentalmente innovadora, que sepa enfrentar la crisis global en sus formas menos dolorosas y más acordes con las posibilidades nacionales y los requerimientos impostergables de una justicia social y un cambio de estructuras (...) Pero esa tarea (construcción de la cultura científica y tecnológica en contra del parcelamiento y la enajenación de la cultura) tendrá que realizarse con grandes innovaciones que respondan a los cambios y presiones de nuestra época" (6)

Considera al sistema escolar como rígido y resistente a la demanda masiva de educación y a la de participación democrática. Inicia la idea de 'descalustración' y exige la vinculación de la universidad con la fábrica, el hospital, el hogar etc. Releva la urgencia de incrementar y consolidar la investigación científica y humanística vinculada a la docencia. Afirma la importancia de replantear planes de estudio, métodos y técnicas de enseñanza y de explorar la interdisciplinariedad; todo ello, junto con un replanteamiento de la participación de profesores y alumnos en el gobierno universitario.

Está convencido de que calidad y cantidad son perfectamente compatibles, siempre y cuando se cuente con los recursos necesarios. Así, en su gestión logra la cancelación del déficit presupuestal que la UNAM arrastraba desde 1942 y el incremento del subsidio federal (en un 28.2%). Desde la perspectiva institucional, este logro implica el reconocimiento de la política estatal del valor de la universidad en el proceso de desarrollo social.

Se preocupa por garantizar un paquete de medidas económicas para el personal académico, que posibilitaran el desarrollo de la carrera académica, la dedicación de los profesores a las tareas que la reforma demandaba.

(6) Palabras pronunciadas en la sesión del H. Consejo Universitario del 19 de noviembre de 1970. Gaceta UNAM, Tercera época, vol. I, no. 32 (25/nov/70).

Con el fin de dar cauce a la reforma académica, organiza grupos de trabajo, encargados de recoger las opiniones de la comunidad universitaria sobre su carácter y contenido, y de formular las propuestas para impulsarla.

Estos planteamientos se concretan en dos grandes innovaciones in ternas: la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y del Sistema de la Universidad Abierta (SUA); y en la presencia de la UNAM en los foros nacionales de impulso a la reforma educativa, especialmente a través de la ANUIES, en vista a articular el sistema de educación superior desde el carácter nacional de la UNAM.

El CCH pretende resolver varios problemas:

1. Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país". (7)

Asimismo, el CCH constituye una nueva propuesta de organización curricular y didáctica para el nivel medio superior (en su carácter terminal y propedéutico); se plantea como un "motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional", y como espacio flexible de vinculación intrainstitucional, a través del posgrado y la investigación.

La principal finalidad en el establecimiento del SUA, según la exposición de motivos, es "...extender la educación media superior

(7) Declaraciones ante el H. Consejo Universitario, en la sesión del 26 de enero de 1971, fecha de aprobación de la creación del CCH. Tomado de: Pablo González Casanova. CESU, UNAM, 1983.

y la educación superior a un mayor número de personas en formas que aseguren un alto nivel en la calidad de la enseñanza", (8) - descentralizando a la universidad y vinculándola con los centros de producción y de servicios.

Por otra parte, algunos de los principales contenidos de reforma académica que preocupan al rector González Casanova, y que tienen un importante eco en las reuniones de la ANUIES, son:

- necesidad de determinar objetivos de aprendizaje y unidades de aprendizaje en los programas y planes de estudio;
- importancia en la producción de material didáctico, guías de estudio, pruebas de evaluación y autoevaluación;
- vinculación de la teoría y la práctica, de la docencia y la investigación en el aprendizaje;
- exploración y reconocimiento de modalidades no escolares de enseñanza-aprendizaje;
- coordinar la organización y los esfuerzos del subsistema de educación superior, en sus diferentes modalidades.

Estos planteamientos se concretan en la "Declaración de Villahermosa", de la reunión de la ANUIES celebrada en abril de 1971, por ejemplo, en las recomendaciones para el establecimiento del sistema nacional de enseñanza, el sistema nacional de exámenes, los cursos semestrales, el centro nacional para la producción de material didáctico, el servicio social, el posgrado, etc. (9)

Por otra parte, se promueve una reforma legislativa. A finales de 1971 se aprueba el (actual) Estatuto del Personal Académico, que deroga y sustituye al elaborado durante la administración del doctor Chávez.

(8) Declaraciones ante el H. Consejo Universitario, en la sesión del 25 de febrero de 1972, fecha de aprobación de los estatutos de la Universidad Abierta. Gaceta UNAM, Tercera Época, Vol. IV, no. 4. (28/feb/72)

(9) Véase el discurso pronunciado por el Dr. González Casanova en la inauguración de la XIII Asamblea Ordinaria de la ANUIES y los resultados de esta reunión en su declaración correspondiente.

El proyecto de reforma académica que trata de impulsar González Casanova es realmente muy ambicioso e innovador; sin embargo, da das las condiciones estructurales dentro y fuera de la Universidad, éste no puede ser concretado en sus términos originales. El período del Doctor González Casanova finaliza muy pronto, con su renuncia en noviembre de 1972, secuela de fuertes presiones desde el Estado a raíz de los movimientos estudiantiles y gremiales (reconocimiento del sindicato de personal administrativo).

El doctor Guillermo Soberón ocupa la Rectoría durante dos períodos completos: 73-77 y 77-81. Durante estos ocho años la UNAM sufre modificaciones profundas, que prevalecen y la caracterizan actualmente. Dos tendencias caracterizan al período: la expansión de las instalaciones y los servicios universitarios y el establecimiento de medidas y dispositivos de control y ajuste administrativo (planeación, reorganización académico-administrativa, reglamentación, incremento de la burocracia universitaria, etc.)

Ya en su discurso de toma de posesión el doctor Soberón anuncia la búsqueda de transformaciones profundas:

"Estamos convencidos de que deben producirse cambios sustanciales en la organización de la Universidad, en su fi sonomía, en sus formas de administración y gobierno. Aun que se han implantado ciertas modificaciones, es preciso concebir planteamientos audaces y ejecutar planes oportunos que permitan a la Universidad enfrentarse a los reque rimientos impuestos por las condiciones cambiantes del país, entre las que deben mencionarse el crecimiento demo gráfico y el desigual -y por desigual injusto- progreso económico, social y cultural". (10)

La modificación de la realidad universitaria se realiza, progresivamente, bajo el impulso del crecimiento institucional. El rec tor Soberón aplica en la Universidad una dirección pragmática encauzada a lograr la estabilidad política en la institución y a

(10) Soberón, Guillermo, "Discurso de la toma de posesión", 3 de enero de 1973, en: Siete discursos de toma de posesión. CESU, UNAM, México, 1985. p.p. 50-51.

obtener crecientes recursos del Estado para ampliar su infraestructura.

En 1974, el Consejo Universitario, aprueba el Programa de Descen-
tralización de Estudios Profesionales, que permite desconcentrar
de Ciudad universitaria los servicios educativos en el area me-
tropolitana de la Ciudad de México e incrementar la capacidad -
instalada. Así, se crean las escuelas nacionales de estudios
profesionales en cinco zonas: Cuautitlán, en 1974; Acatlán e Iz-
tacala, en 1975; Aragón y Zaragoza, en 1976. Para 1980, estas
escuelas atienden a casi el 45% de la población escolar de la
UNAM. (11)

A lo largo del período se crean centros e institutos de investi-
gación y se amplía la infraestructura (se construye la "Ciudad
de la Investigación Científica" con modernas instalaciones); el
CCH llega a tener cinco planteles; se abren nuevas carreras (co-
mo Investigación Biomédica, Ingeniería Agrícola, Ingeniería en
Alimentos, Ingeniería en Computación, Planeación para el Desarro
llo Rural) y se reestructuran planes y programas de estudio, tra-
tando de introducir los avances científico-tecnológicos y buscan-
do vincular al sistema con los requerimientos del aparato produc-
tivo; crecen los posgrados; se transforman en facultades las es-
cuelas de Odontología y Economía y el Colegio de Psicología; se
funda la Escuela Nacional de Trabajo Social. Se construye el
Centro Cultural Universitario y se incrementan sustantivamente
las tareas de difusión de la cultura. Se consolidan también los
sistemas de comunicación intra y extra-institucional; la presen-
cia de la Universidad en la televisión nacional cobra gran impor-
tancia.

(11) Véase: Soberón, Guillermo. Informe del Rector 1973-1980. UNAM, 1980.

En su último Informe el rector Soberón señala:

"Cinco fueron las áreas fundamentales de la superación académica en el ámbito de la función docente de la Universidad entre 1973 y 1980:

- i) el refuerzo y consolidación de la enseñanza media superior,
- ii) el desarrollo de los estudios profesionales,
- iii) el desarrollo de los estudios de posgrado,
- iv) la formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico y
- v) la constitución de sólidos apoyos educativos". (12)

se reorganiza a la universidad. En busca de su eficiencia y eficacia, este complejo institucional se conceptualiza como un sistema, en donde las funciones desempeñadas se agrupan en subsistemas, a saber:

- el de facultades y escuelas, a cargo del Secretario General Académico,
- el de trabajo administrativo y financiero, a cargo del secretario General Administrativo,
- el de investigación científica, a cargo del Coordinador de la Investigación Científica,
- el de investigación humanística, a cargo del Coordinador de Humanidades,
- el de extensión universitaria, a cargo del Coordinador de Extensión Universitaria,
- el de asuntos jurídicos y legislativos, a cargo del Abogado General y
- el de comunicación a los distintos sectores de la comunidad universitaria y hacia el exterior, a cargo de la Secretaría de la Rectoría.

(12) Ibidem, p. 44.

La reorganización académico-administrativa genera un nuevo estrato académico-burocrático, separado de la vida escolar de base, que encuentra en la administración una nueva finalidad; la universidad masificada genera un nuevo poder administrativo; se incrementa el interés por la eficiencia administrativa, en detrimento de la actividad académica.

Asimismo, durante el período soberonista, se desarrolla una importante actividad gremial, los conflictos laborales invaden el período; ⁽¹³⁾ mientras se incrementa la planta de personal académico y administrativo, va disminuyendo paulatinamente su retribución salarial y sus condiciones laborales.

Así, el crecimiento demográfico produce alteraciones profundas sobre la vida de la universidad; fundamentalmente lleva a la complejización, desarticulación y disgregación de la comunidad universitaria, al incremento de la matrícula y su correspondiente efecto en las relaciones maestro-alumno en los grupos escolares y en la transmisión-producción del conocimiento a la búsqueda de

(13) "Durante los dos primeros meses -enero y febrero de 1973- se llevaron a cabo negociaciones que culminaron con la firma del convenio colectivo de trabajo, primero desde la promulgación de la Ley Orgánica de 1945, y con el reconocimiento del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM) (...) La huelga, que produjo la caída del rector anterior, había durado 83 días.

Parecería que estos acontecimientos vinieron a marcar los años del rectorado, pues, en efecto, los conflictos laborales efervescieron de manera singular; el convenio colectivo fue revisado en 1974, 76, 78 y 80, pero en el lapso se escenificaron varios intentos por incrementar ese logro: a mediados del 75 se produjo una huelga, ahora protagonizada por el personal académico, el SPAUNAM, con miras a obtener lo propio; dos años más tarde, y a raíz de una nueva huelga, se fusionaron las dos organizaciones para integrar el STUNAM, y en 1979 se constituyó un sindicato de cobertura nacional, el SUNTU, que quedó al margen del reconocimiento oficial. Por su lado, el doctor Soberón no pudo concretar una iniciativa de ley para reformar el artículo 123 constitucional, que tendía a asignarle un estatus especial a los trabajadores universitarios..."

Dominguez, Raúl, en: Siete discursos de toma de posesión. Op. Cit. p.p. 55-56.

innovaciones educativas y al gigantismo administrativo, entre otros.

En este contexto, la política institucional releva la importancia de formación a los profesores universitarios, de manera que se inserten eficientemente en el nuevo modelo universitario. Esta política tiene su concreción en diferentes niveles del quehacer universitario: por una parte, se impulsa la creación y el fortalecimiento de instancias académicas abocadas a la formación pedagógica de los maestros (Centro de Didáctica, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que luego se fusionan en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud) y se alienta el establecimiento de posgrados y de programas de formación continua, en vista de la actualización disciplinar de los profesores; por otra parte, se instrumentan mecanismos de promoción y vigilancia de la carrera académica de los profesores universitarios (reformas legislativas y creación de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico).

2. Las instancias de formación pedagógica en la UNAM

Hasta los sesenta, las universidades públicas atesoran todavía el ideal de la ciencia y la cultura europea del siglo XIX. El acelerado desarrollo internacional de las fuerzas productivas contrasta con el rezago de su teorización y de su organización institucional; esta es la crítica fundamental que las somete a la intervención de las reformas universitarias (cfr. Capítulo I y II).

En la universidad liberal, el perfil del maestro es acuñado, en general, por la figura de connotados políticos e intelectuales de la época, donde el estatus de la profesión liberal se enriquece con el ejercicio de la cátedra universitaria. Los profesores lo son de manera complementaria a su práctica profesional, recibiendo honorarios simbólicos y ejecutando, prioritariamente, lec

ciones magisteriales ante un auditorio; su incorporación a la Universidad está determinada por el dominio práctico de la profesión y el manejo de contenidos específicos de la disciplina que imparte.

El postulado de que un profesional competente es, de suyo, un maestro competente, concita todavía el consenso entre los profesores universitarios y predomina una docencia intuitiva. El imperativo reside en el dominio de la especialidad profesional, no en la práctica de la cátedra.

sin embargo, el crecimiento de la matrícula desborda los recursos docentes de la institución y su organización académica. La crisis de la institución universitaria viene a reajustar la dimensión tradicional de las élites académicas a los planes de la sociedad neocapitalistas, sobre la base de una alianza social, con el objeto de masificar los recursos humanos intelectualmente calificados.

Se impone un reclutamiento masivo de nuevos profesores. Este personal se constituye, principalmente, por profesionistas que, ante la perspectiva cada vez más estrecha de encontrar campo de trabajo en su profesión de origen, buscan en la docencia un medio de subsistencia.

Desde la perspectiva institucional, este personal debe capacitarse en aspectos técnicos e instrumentales para la práctica de la docencia, de una nueva docencia masificada, que modifica las relaciones tradicionales en el aula (grupos numerosos, nuevos programas de estudio, nuevas carreras, etc.)

La manera que la universidad encuentra para capacitar así a sus docentes, es la creación de instancias abocadas a la formación pedagógica y a la búsqueda de innovaciones para la enseñanza. Originalmente son tres las dependencias creadas para tal fin: el Centro de Didáctica (CD), la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

(CNME) y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES).

El Centro de Didáctica⁽¹⁴⁾ (CD), es una dependencia creada en 1969 con los objetivos de sensibilizar a los profesores sobre cuestiones pedagógicas, introducirlos en la formación didáctica y promover la creación y consolidación de unidades académicas de formación de profesores en la UNAM y en otras universidades de la República.

Originalmente el CD se crea como instancia dependiente de la Dirección General del Profesorado; pero en noviembre de 1970 se le da independencia para organizarse, elaborar sus programas de trabajo y ejercer su presupuesto, como centro de extensión universitaria.

A lo largo de su historia, este Centro desarrolla gran experiencia y adquiere relevancia como principio de organización y como instancia para la capacitación de nuevos profesores universitarios. La cláusula IV de su Acuerdo de Creación establece:

"En igualdad de circunstancias, los planteles (de la UNAM) preferirán para el nombramiento de profesores interinos a quienes haya seguido satisfactoriamente los cursos que ofrece el Centro". (15)

(14) En su acuerdo de creación se establece:

"Con el propósito de fortalecer en la Universidad el interés por las cuestiones didácticas y para conseguir que, de una manera organizada y permanente, los profesores puedan intercambiar experiencias acerca de los problemas de la enseñanza. Para que los becarios del programa de formación de profesores e investigadores que tiene establecido la Universidad reciban una formación didáctica complementaria que facilite su incorporación a las tareas docentes y, con el objeto de ofrecer regularmente cursos intensivos de didáctica general y especializada al personal académico de la Universidad interesado en ellos, se crea el Centro de Didáctica..." Acuerdo No. 1097, io. de abril de 1969.

(15) ibidem.

Entre 1972 y 1974 capta una demanda de aproximadamente 10,000 profesores, tanto locales como del interior del país. Para dar una idea de su cobertura, sólo en 1972 atiende al 60% de la población académica con la impartición de cursos de didáctica general. (16)

En 1973, junto con la CNME, el Colegio de Pedagogía de la UNAM y la ANUIES, organiza el Coloquio Nacional sobre Formación de Profesores de Educación Superior, al que asisten más de sesenta instituciones universitarias.

Durante estos años, el CD desarrolla una experiencia fundamental, principalmente en la formación de la planta académica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de universidades de los estados, que da pie a la introducción de una nueva estrategia de formación de profesores -la profesionalización de la docencia- y a una nueva formulación teórica de la docencia -el Modelo de Docencia- que se concretan en su propuesta formativa: el Programa de Especialización para la Docencia.

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) es creada también dentro de la reforma académica del Rector Barros Sierra, en 1968, dentro del ámbito de la Secretaría General.

Su objetivo general es:

"... contribuir a: obtener, producir, sistematizar, transmitir información y conocimientos; formar, capacitar, actualizar personal competente, y prestar servicios profesionales de apoyo y asesoría a dependencias de la UNAM y otras instituciones en el campo de las ciencias, disciplinas, métodos, metodología, técnicas, tecnología y medios de la educación, la educación superior en lo general y en la UNAM en lo particular". (17)

(16) Véase "Informe sobre el Centro de Didáctica". CD, UNAM, México. Abril 1975. Mimeo.

(17) CNME, "Programa de Actividades", Julio-Dic. 1977. CMAE, CNME, UNAM. pp. 7-8.

sun funciones son: reunir información sobre los adelantos pedagógicos; promover y mejorar los métodos didácticos; organizar seminarios, mesas redondas y cursillos sobre nuevos métodos de enseñanza; editar y publicar textos de enseñanza programada.

Esta dependencia se aboca al desarrollo de áreas como la sistematización de la enseñanza, enseñanza programada, métodos audiovisuales, diseño de planes de estudio y objetivos y evaluación del aprendizaje, dentro de la línea de la tecnología educativa; asimismo, realiza cursos de formación de profesores en esas mismas áreas, por ejemplo: Sistematización de la enseñanza, Evaluación del Aprovechamiento Escolar, Enseñanza Programada, Diseño de Planes de Estudios, Imagen Fija y Enseñanza, etc.

El CLATES⁽¹⁸⁾ es creado en 1973 con la participación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la ANUIES destinado al desarrollo y difusión de nueva tecnología para la enseñanza de las ciencias de la salud, así como a la formación de personal de este sector. Esta dependencia se aboca al diseño e impartición de cursos cortos para instructores, ayudantes de profesor, profesores y administradores, de las carreras de la salud, basados en la corriente de la tecnología educativa.

(18) según su Acta Constitutiva, sus funciones generales son:

1. Diseñar, experimentar y evaluar nuevos métodos, planes de estudio y programas de enseñanza. Buscar la aplicación de los resultados de la investigación pedagógica sobre el proceso de aprendizaje para el mejoramiento de la enseñanza.
 2. Elaborar y poner en práctica materiales en las diversas formas de presentación. Proveer material de la mejor calidad y a bajo costo, para el perfeccionamiento del proceso docente.
 3. Programar, promover y desarrollar actividades didácticas para la capacitación docente del personal existente y para el adiestramiento de nuevo personal que deba asumir responsabilidad en la planeación, administración y ejecución de programas docentes a todos los niveles. Promover actividades de adiestramiento de personal docente para el uso de la metodología de enseñanza, las técnicas didácticas, los medios de comunicación y la evaluación.
 4. Asesorar a las instituciones que lo soliciten en el desarrollo de programas relativos a las tres funciones anteriores y en el uso específico de los materiales desarrollados en el Centro".
- CLATES. "Manual de Organización del CLATES". CLATES, México, 1977. Mimeo.

Así, las funciones que desarrolla se orientan a la capacitación de recursos humanos de la educación en las ciencias de la salud, al desarrollo y difusión de tecnología educacional y material educacional, al diseño y producción de material didáctico y de evaluación y a la asesoría sobre administración, planeación e implantación de tecnología educacional.

Algunos de los talleres que imparte inicialmente son: Actualización didáctica, Selección de medios de enseñanza, Autoenseñanza, Elaboración de medios audiovisuales, Microenseñanza, Administración, Expediente Clínico, etc. A finales de la década de los setenta el Centro va ampliando su espectro de servicios y creando nuevos cursos, sin modificar sustancialmente la línea tecnológica.

En septiembre de 1980, el CLATES se reestructura y se convierte en el Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud (CEUTES), esto es, queda como dependencia universitaria, sin la participación de otros organismos externos.

Es necesario señalar que la creación de estos tres centros coincide, históricamente, con la del CCH y el SUA; con la implantación por parte de la OEA de los centros regionales de tecnología educativa, en el ámbito internacional; con el inicio de la difusión de las ideas innovadoras en educación, especialmente la introducción de la corriente de la tecnología educativa⁽¹⁹⁾ (por ejemplo, la traducción de Ralph Tyler y Benjamín Bloom, la difusión de estudios neoconductistas, la incorporación de textos de enseñanza programada, de microenseñanza, etc.), y la edición de gran cantidad de ensayos e investigaciones de la UNESCO, especialmente el Aprender a Ser, coordinado por Edgar Faure.

(19) La tecnología educativa es producto del pensamiento empirista norteamericano, responde a una racionalidad ericcientista; en la primera mitad de la década de los setenta se introduce con gran auge en nuestro país, como 'sistema moderno', científico y racional que, en las nuevas condiciones que exige la modernización, trata de desplazar a la didáctica tradicional haciendo incapié en los aspectos técnicos e instrumentales del trabajo docente.

El Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza son reagrupadas, junto con el CLATES, el SUA y DIDACTA, en febrero de 1977 en el Consejo de Metodología y Apoyo Educativo. (20) En noviembre de ese mismo año, las dos primeras dependencias se fusionan, dando origen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

El entonces director del CISE, licenciado Jorge Sánchez Azcona, afirma que frente a la explosión cuantitativa de la demanda escolar, la universidad busca dar soluciones de carácter cualitativo para elevar sus niveles académicos:

-
- (20) El acuerdo de creación del CMAE, suscrito por la Secretaría General de la UNAM el 1^a de febrero de 1977 indica: Acuerdo Num. 2 Considerando: la necesidad de generalizar en la Universidad Nacional Autónoma de México la impartición de nuevos métodos y técnicas educativas; la necesidad de adecuar las formas que cobra la relación enseñanza-aprendizaje en la Universidad a la vista de su desarrollo técnico, científico y humanístico y a la luz de su crecimiento demográfico; El desarrollo de las diversas dependencias de la universidad dedicadas a distintos aspectos de tecnología educativa; La necesidad de reagrupar los esfuerzos en materia de tecnología educativa y aportar fórmulas que redunden en el mejor aprovechamiento de nuestros recursos; Por acuerdo del Rector se crea, a partir de la fecha, el Consejo de Metodología y Apoyo Educativos, integrado por el Presidente de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y los directores del Centro de Didáctica, del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, de Didáctica y por el Coordinador del Sistema Universidad Abierta. El Consejo de Metodología y Apoyo Educativos tendrá a su cargo las siguientes funciones:
- 1.- Conocer los trabajos del Centro de Didáctica, de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), de DIDACTA, del SUA, de la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Secretaría Académica de la Escuela Nacional Preparatoria, del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, del Departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología y, en general, de las demás dependencias universitarias que realizan trabajos en técnicas educativas.
 - 2.- Desarrollar un programa integrado de actividades en la materia;
 - 3.- Asesorar al Rector y a la Secretaría General en los aspectos de tecnología educativa relacionados con los planes y formación del personal académico.
 - 4.- El Consejo será presidido por el Secretario General Académico y tendrá un secretario ejecutivo que será designado y removido libremente por el Rector.

"...Por ello ha sido necesario reforzar y modificar la infraestructura docente que permite a la propia universidad resolver los aspectos cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje; no sólo formar un cuerpo docente especializado en las áreas profesionales de su propia competencia, sino, además, en las técnicas, métodos y ciencias de la educación que posibiliten la profesionalización de la docencia...

La universidad ha emprendido ya acciones concretas tendientes a resolver este último problema. Entre otras, figura la creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, que tiene dentro de sus funciones prioritarias desarrollar una metodología de la enseñanza que responda a esta compleja realidad que hemos mencionado, fruto de nuestro particular contexto social y educativo, y tratar de contribuir al logro de soluciones pertinentes a los problemas institucionales del sistema educativo y de la educación superior..." (21)

En el CISE se van revisando las líneas teóricas del CD y de la CNME, con el predominio de la estrategia de formación de profesores de la primera, una nueva organización académica a partir de los antecedentes de ambas dependencias, y un proceso de acomodo curricular donde llega a privar la propuesta de Especialización para la Docencia, que se implanta definitivamente a partir de 1978.

Este Programa constituye la propuesta más estructurada y difundida en materia de formación de profesores universitarios en la segunda mitad de la década de los setenta.

El programa está sustentado en un marco de referencia: el Modelo de Docencia (MD) (22) y en una estrategia de formación: la profesionalización para la Docencia (PD) (23).

(21) Sánchez Azcona, Jorge. "Metodología de la enseñanza universitaria: un enfoque interdisciplinario. La experiencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos", en: Perfiles Educativos, no. Extraordinario, diciembre 1979, p. 82.

(22) Véase: Arredondo, Uribe y Wuest, "Notas para un Modelo de Docencia", en: Revista Perfiles Educativos, No. 3. CISE, UNAM, 1979.

(23) Véase: Cuadernos del Centro de Didáctica, No. Especial, Enero-marzo. 1977. CD, UNAM, México.

La PD es un proyecto académico laboral, que tiene diferentes conceptualizaciones a lo largo de los setenta y que se va extendiendo, hasta que el propio Plan Nacional de Desarrollo lo integra como meta: "se propiciará la profesionalización del ejercicio docente". (24)

La creación del CISE se vincula con el "Programa de Superación Académica y Proyección Social" que impulsa el doctor Soberón. En el Acuerdo de Creación del CISE se lee:

"Considerando...

Que la Universidad Nacional, en el momento actual, ha reiterado y enfatizado su política de superación académica y proyección social;

-
- (24) Ana Hirsch define de la siguiente manera los elementos comunes que diferencian proyectos conciben sobre la PD:
- "Docencia como relación laboral prioritaria, creación de la 'carrera docente' y búsqueda de que el mayor número posible de maestros sea de tiempo completo.
 - Creación de asociaciones de profesores que promueven la conciencia grupal y gremial.
 - Preparación y ejercicio en cuanto al área de conocimiento, aspectos pedagógico-didácticos e investigación ligada a la docencia (de los profesores en servicio y aspirantes y de los formadores de maestros). Creación de plazas de becarios de docencia e investigación para apoyar su formación como cuadros académicos.
 - Creación de organismos en las facultades y escuelas de apoyo a la docencia.
 - Conciencia de la multiplicidad de implicaciones de la docencia, y capacidad para cuestionar los contenidos y finalidades de la enseñanza y para implantar y desarrollar innovaciones.
 - Inserción en la vida institucional, vinculación con otras instituciones, con la problemática de reforma académica y política universitaria y con la comunidad.
 - Integración de equipos de trabajo y al logro de las funciones básicas de las universidades (docencia, investigación, extensión)
 - Impulso al análisis y reflexión colectiva de los programas de estudio y de los métodos de enseñanza".
- Hirsch, Ana. Formación de profesores-investigadores universitarios en México. DGIA, UNAM, México, 1984. p. 97.

Que la magnitud de la problemática educativa obliga a la Universidad Nacional a un mejor aprovechamiento de sus recursos en la investigación educativa, en la formación pedagógica del personal académico y en la difusión de innovaciones educativas.

El CISE se constituye con los siguientes objetivos:

1. Contribuir a la satisfacción de las necesidades y a la solución de los problemas de la educación en general y de la educación universitaria en particular.

2. Contribuir a los procesos de innovación educativa y de reforma académica que generen las dependencias de la Universidad Nacional y otras instituciones educativas.

3. Contribuir a la formación y actualización, en el campo de las Ciencias y Técnicas de la Educación, del personal académico de la UNAM y de otras instituciones educativas.

4. Contribuir a la difusión y divulgación de los conocimientos en Ciencias y Técnicas de la Educación". (25)

Así, esta dependencia cobra auge y recibe un gran apoyo institucional: se integra nuevo personal académico (casi 50 profesores para 1980); se instala un sofisticado y completo equipo de televisión, creándose el Departamento de Comunicación Educativa; se funda la revista Perfiles Educativos, distribuida -por acuerdo del Rector- gratuitamente a los profesores de la Universidad con 20 ó más horas/semana/mes de trabajo en la institución; se realiza el Primer Programa de Capacitación para la Formación de Profesores Universitarios e Investigación Educativa en Ciencias y Técnicas de la Educación, destinado a 25 becarios de tiempo completo (15 de los cuales se incorporan como personal académico del propio Centro); se participa con Divisiones de Posgrado para el establecimiento de "Maestrías con Vocación Docente" (Contaduría y Administración y Economía-CCH), etc.

Esta es la etapa de implantación y consolidación de la propuesta de la dependencia. El CISE ocupa un lugar preponderante en la generación y difusión del discurso educativo sobre la formación docente en el país.

(25) Acuerdo de Creación del CISE, 22 de noviembre de 1977.

Desde la perspectiva institucional, puede verse que estos organismos de apoyo a la docencia superior surgen como dependencias 'staff' de la autoridad central; así, siempre han estado vinculados a las políticas académicas institucionales y a los cambios administrativos que en ellas se desarrollan, dentro de la lucha de los grupos de poder.

Algunos de los principales problemas que esta situación ha generado son: constantes reorganizaciones académico-administrativas en las dependencias; gran rotación de directivos; movilidad del personal que guarda inestables nexos con sucesivas administraciones; problemas en el estatus de contratación de su personal (profesores, investigadores, técnicos, administrativos), que se vinculan con las tareas asignadas y la concepción que se tiene sobre las mismas (docencia, investigación, servicio, etc.); marginalidad y lejanía con los problemas concretos de los profesores en su quehacer cotidiano; aislamiento intra e interinstitucional, descoordinación entre instancias que se abocan a diferentes aspectos de la superación académica; problemas con el carácter de los servicios que ofrece: imposibilidad de otorgar reconocimiento curricular a las especialidades, capacidad de convocatoria, incidencia en la práctica docente en escuelas y facultades, intervención en los mecanismos de acceso y progreso en la carrera docente, etc.

Como señala Angel Díaz Barriga:

"Las burocracias universitarias les habían asignado la tarea de ser instrumentos estratégicos para modernizar la educación superior. Bajo la idea de incorporar sólo elementos de carácter científico-racional que se tradujeran en mejores técnicas de enseñanza y mejores técnicas de evaluación. En la creación de los Centros existió la idea de lograr una mejor eficiencia académica (no un docente teóricamente mejor formado y capacitado para vincular los problemas de la educación con los problemas sociales). Por esta razón los Centros de Formación de Profesores y algunos posgrados en educación tienen una estructura legal débil, poco clara y muy vinculada a las burocracias centrales. Esta vinculación con las autoridades centrales se convierte asimismo en una desvinculación de los espacios tradicionalmente académicos de la Universidad: Escuelas y Faculta

des por una parte e Institutos y Centros de Investigación por la otra" (26)

Esta ubicación institucional sesga las posibilidades de incidencia y los espacios de intervención que tienen estos centros formativos. La debilidad institucional que guardan los programas pedagógicos de formación docente tiene un sentido en la política institucional y afecta su propia consolidación.

Paradójicamente los centros formativos, especialmente el Centro de Didáctica y luego el CISE, posibilitan una renovación del pensamiento pedagógico en el país. En sus inicios, la propuesta formativa está centrada en el enriquecimiento de la tecnología educativa, en donde la formación docente significa capacitación técnico-instrumental. A mediados de los setenta, empiezan a incorporarse otros enfoques y teorías, conceptualizando a la docencia en su carácter de práctica social multideterminada y multireferenciada, lo que lleva a replantear la formación desde diferentes dimensiones de abordaje (sociológica, psicológica y pedagógica, fundamentalmente), incluyendo el nivel teórico y la investigación de la práctica docente en el mismo proceso formativo, como posibilidad de conocimiento y transformación de este quehacer.

La perspectiva ideológica de las experiencias formativas y sus desencuentros con la tendencia institucional dominante, constituye un proceso creciente de complejización que requiere ser investigado, tanto en sus abordajes como en sus condiciones materiales de operación, si se piensa en la profesionalización de la docencia y sus alcances.

(26) Díaz Barriga, Angel, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en: Cuaderno del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. ANUIES, SEP, UNAM, 1987. p.p. 17-18.

3. La formación docente desde la perspectiva disciplinar

Otro nivel de instrumentación de la política universitaria referida a la formación docente es el de la actualización, formación y perfeccionamiento disciplinar a través, fundamentalmente, del posgrado (maestría y doctorados) y del aliento a programas de educación continua.

Este tipo de intervención se funda, por una parte, en la necesidad del proceso de modernización de incorporar los avances científico-tecnológicos en la formación y el ejercicio profesional y en la producción de conocimientos; y, por otra, en la devaluación de títulos y grados en el mercado de trabajo.

El primer antecedente institucional de formación, lo constituye un programa de capacitación para maestros que, en abril de 1965, instaura el doctor Chávez. Este programa propone un curso para maestros del bachillerato, apoyado por becas otorgadas por la SEP.

Derivado de este programa, el ingeniero Barros Sierra crea, en 1966 la Dirección General del Profesorado -dentro de su reforma académica-, en vistas a establecer y coordinar medidas técnicas y administrativas necesarias para preparar y/o actualizar a los profesores universitarios. Las tareas de esta Dirección se desarrollan por medio de dos departamentos: el de Formación de profesores e investigadores y el de Actividades Académicas. La DGP atiende a los profesores tanto del bachillerato como de la licenciatura, prioritariamente a través de otorgamiento de becas tanto nacionales como internacionales. Esta Dirección es "suprimida" en 1970, reubicando a su personal.

Esta línea de formación a través del posgrado, recae posteriormente en la Comisión de Becas y, a partir de 1977, en el Departamento de Becas de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) (véase más adelante).

Asimismo, la creación de posgrados es una línea prioritaria del desarrollo institucional, tanto en la UNAM como en el país. (27)

Durante la década de los setenta se impulsa en la Universidad Nacional la creación de posgrados; entre 1973 y 1980 son aprobados por el Consejo Universitario 38 cursos de especialización, 71 de maestría y 32 de doctorado. (28)

La formación de los profesores universitarios se vincula con los posgrados en tanto éstos tienen entre sus propósitos el preparar docentes de alto nivel. Ahora bien, la mayor parte de los posgrados universitarios se abocan explícitamente a la formación especializada en cierta disciplina; existen unos pocos que incorporan en su currícula cursos de educación y didáctica (como las maestrías en Urbanismo, Tecnología, Diseño Arquitectónico, Diseño Industrial, Ciencias Fisiológicas, Derecho, Letras Inglesas, Ingeniería Ambiental, Ciencias Veterinarias y Ciencias Químicas); y los hay vinculados al área educativa: Maestría en Pedagogía, en Psicología Educativa, en Enseñanza Superior y en Docencia Económica. (29)

En 1977 se crea la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado, con el objeto de coordinar las acciones de las divisiones de estudios de posgrado y de crear una infraestructura administrativa para tal fin.

(27) "Según datos de ANUIES, en 1950 había 15 maestrías, para 1960 se habían incrementado a 27, para 1966 eran ya 52, en 1970 sumaban 108, en 1975 eran 269, en 1980 llegaban a 501 y para 1983 constituían un total de 895 maestrías. En 1980 las instituciones que impartían posgrado eran 31 en el D.F. y 67 en los estados, con un total de 1,232 programas (...). En 1979 había un total de 16,456 alumnos en maestría y doctorado, de los cuales 9,809 estaban en el Distrito Federal". Arredondo, Martiniano y Santoyo, Rafael, "Desarrollo y perspectivas del posgrado en México", en Cuadernos del CESU, No. 4, CESU, UNAM, México, 1986. p. 83.

(28) Soberón, Guillermo, Informe del rector 1973-1980. Op. cit. p. 40.

(29) Véase: Aguirre Lora, Ma. Esther, "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores", en: Revista Perfiles Educativos, No. 17, CISE, UNAM, México, Julio-septiembre 1982. p.p. 12-26.

Por su parte, las tareas de educación continua aparecen centradas en las escuelas y facultades. El discurso institucional sobre éstas no las releva como política central; sin embargo, puede decirse que la actualización constante sobre el avance disciplinar es una línea presupuesta en los objetivos institucionales. Este que hacer se atiende institucionalmente desde las escuelas y facultades, promotoras y ejecutoras del mismo, y con el apoyo financiero (desde 1977) del Programa de Superación del Personal Académico.

Sería necesario evaluar el impacto de todos estos programas en el personal académico de la institución, valorar las áreas priorizadas hasta la fecha y sus efectos en la práctica cotidiana del docente (tarea que, con mucho, rebasa los objetivos de este trabajo).

4. La promoción y vigilancia de la carrera académica

Como hemos visto, la transformación sufrida por la universidad lleva a una transformación de su planta académica; el catedrático liberal es reemplazado por el profesor de tiempo completo, sea éste por nombramiento o por multiplicación de horas de asignatura en diferentes dependencias intra y extrauniversitarias.

El nuevo perfil del personal académico es reglamentado, en lo que toca a sus funciones, derechos, obligaciones, y a los procedimientos de ingreso, promoción y definitividad laboral (cfr. reformas legislativas desde el doctor Chávez). La normatividad institucional concreta la política sobre el perfil deseado del maestro y sobre sus condiciones de trabajo.

La política laboral está determinada por las regulaciones normativas y jurídicas de ingreso, promoción y definitividad, así como por los derechos y obligaciones del personal académico; en esta participan tanto las autoridades universitarias como los organismos gremiales. (30)

(30) Desde las agrupaciones gremiales, son los contratos colectivos de trabajo los que operativizan dichas disposiciones. Sin embargo, el sindicalismo universitario ha demostrado incapacidad para gestar un proyecto acadé-

El marco jurídico que sustenta la actividad de la administración central está dado principalmente por la Ley Orgánica, el Estatuto del Personal Académico y sus reglamentos respectivos. En estos ordenamientos se conceptualiza la docencia, se determinan los procedimientos y tipos de contratación, los perfiles y mecanismos requeridos para ascender en la carrera académica y los derechos asociados a la superación académica (licencias, sabático, becas, etc.)

La contratación masiva de profesores se ve acompañada de una política de control, a través de la inestabilidad laboral, la ausencia de participación de las bases en los procedimientos establecidos y el crecimiento de la burocracia universitaria. Como señala Alfredo Furlán:

"En forma irregular, según las instituciones, facultades y escuelas, el sector docente se ha ido desjerarquizando y seccionando, y ha ido perdiendo el control de los espacios de decisión claves en beneficio de una burocracia constituida en muchos casos por académicos, pero que ingresan a ella por vías totalmente ajenas a una ponderación (experta o consensuada por la comunidad) de sus méritos intelectuales". (31)

La contratación del personal académico constituye un espacio de ejercicio del poder universitario, que se traduce en la determinación tanto de los mecanismos de acceso como del perfil del personal contratado y de sus posibilidades de ascender en la carrera académica.

... mico alternativo y con presencia en la institución; aunque en sus orígenes, el SPAUNAM postula en su proyecto la profesionalización de la docencia, esta queda como demanda para la institución y la agrupación sindical no la concreta ni la promueve como tal. Por su parte, las Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM) de manera explícita no han demostrado preocupación por generar una propuesta en tal sentido.

(31) Furlán, Alfredo, "Concepciones y problemas de la formación de profesores", en Cuaderno del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, ANUIES, SEP, UNAM, 1987. p.p. 8-9.

Puede afirmarse que la situación laboral, en tanto determina las condiciones de trabajo y del sistema de vida social de los profesores universitarios, es determinante de las posibilidades de su superación académica de éstos. A mayor status laboral, el personal tiene mayores probabilidades de superación; a menores derechos laborales adquiridos, menores ingresos económicos y mayor parcialización del tiempo de servicios de los profesores, corresponden menores probabilidades de formación docente.

Los profesores de carrera y, en particular, los definitivos, tienen mayor apoyo institucional que los profesores de asignatura. Esta ventaja se funda en el derecho de los primeros a destinar una parte de su tiempo de servicio contratado con la Universidad a la superación académica. Por el contrario, los profesores de asignatura, que para 1980 representan al 66.5% de la planta docente,⁽³²⁾ por ser remunerados en función del número de horas de clase que imparten,⁽³³⁾ dependen de condiciones institucionales más restrictivas.

No corresponde a este trabajo documentar esta situación durante en el período,⁽³⁴⁾ sólo señalar la trascendencia de la política laboral en las posibilidades y obstáculos para la superación académica de los maestros universitarios.

Por otra parte, dentro de esta lógica de control, planeación y refuncionalización de la planta académica, surge en agosto de 1977 una instancia institucional creada para estos fines: la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), responsable ejecutivo del Programa de Superación del Personal Académico (PSPA).

(32) Anuario Estadístico 1980, UNAM, México, 1981.

(33) Artículo 35, Estatuto del Personal Académico de la UNAM.

(34) Por ejemplo, una acción relevante: el establecimiento del Proresorado de Carrera de Enseñanza Media Superior, en 1976, que abre para los maestros del CCH la perspectiva de una carrera académica.

En ese momento en la UNAM son varios los cuerpos colegiados que intervienen en las acciones de superación académica.⁽³⁵⁾ Con el objeto de coordinar estas acciones y a fin de racionalizar los recursos destinados a las mismas se crea esta dependencia.

La DGAPA se aboca a la sistematización y satisfacción de las necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico de reciente ingreso y en ejercicio, a través del otorgamiento de apoyos financieros extraordinarios para la realización de cursos, seminarios, asesorías, obtención de grados, organización de eventos especiales, otorgamiento de becas, etc., solicitados por las diversas dependencias universitarias en un programa anual de superación académica de su personal.

La DGAPA además tiene encomendada, entre sus funciones, la tarea de atender al cumplimiento del Estatuto del Personal Académico en lo que se refiere a los asuntos de ingreso, promoción y definitividad de dicho personal universitario (análisis de las convocatorias para concursos de oposición de ingreso, a fin de verificar su apego a los requisitos exigidos en el EPA, divulgación y vigilancia de procedimientos, consultas y asesorías con las dependencias universitarias, etc).

Por su parte, el PSPA, promovido por el rector Soberón dentro de su "Programa de Superación Académica y Proyección Social", es creado con el objeto de:

(35) Estos organismos son: el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas, el Consejo de Estudios Superiores, los Consejos Técnicos de Humanidades y de la Investigación Científica, las Juntas de Directores de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del CCH, de las ENEP's, la Comisión de Planeación, la Comisión de Recursos Humanos para la Salud, el Consejo de Metodología y Apoyo Educativo, el Consejo de Bibliotecas y Documentación y el Consejo de Informática. Los últimos cuatro fueron creados para fortalecer los esfuerzos de superación académica y promover la comunicación y la colaboración entre sectores interesados en una misma área de actividad.

"...satisfacer las necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico en sus aspectos de contenido profesional y pedagógico". (36)

El año de su constitución, el rector Soberón en su Informe define de la siguiente manera su base conceptual, entendiendo a la superación académica como responsabilidad permanente que implica:

"- Preparar mejor personal docente, dotarle de elementos adecuados para enseñar y actualizar sus propios conocimientos; proporcionar a los profesores los instrumentos necesarios para su capacitación didáctica; otorgar estímulos de progreso académico; otorgar el reconocimiento que su dedicación merece.

- Preparar mejor personal para la investigación y rodearle de cuanto puede hacer fructífera su labor, ofreciéndole igualmente estímulos para su proceso académico y reconociendo el resultado de su dedicación.

- Fortalecer los trabajos de especialización, maestría, doctorado y educación continua.

- Educar mejor: elevar las condiciones que hagan posible el mayor aprovechamiento de los estudiantes, ofrecerles la información que les permita su mejor orientación vocacional, proporcionarles los recursos educativos que precisan.

- Innovar y actualizar los planes y programas de estudio; transformar las estructuras de trabajo". (37)

Sin cuantificar las becas, durante el periodo 1978-1980 participan en el PSPA un total de 11,818 miembros del personal académico universitario, en un total de 721 actividades. (38)

Las becas de posgrado que este programa otorga son tanto para realizar estudios en el país como en el extranjero y se clasifican en becas de: maestría, doctorado, especialización, investigación y diploma; pueden ser totales o complementarias. Entre 1973 y 1981 se otorgan 5,792 becas nacionales y 2,243 becas al extranjero. (39) El ejercicio de este fin está a cargo de un Comité Técnico

(36) Soberón, Guillermo, Informe 1977, UNAM, p. 25.

(37) Ibidem.

(38) Gaceta Asuntos del Personal Académico, Primera Época, Vol. I. No. 1, DGAPA, UNAM, 20 de julio de 1981. p. 4.

(39) Gaceta Asuntos del Personal Académico, Primera Época, Vol. I, No. 2, DGAPA, UNAM, 17 de agosto de 1981, p. 2.

nico del Departamento de Becas de la DGAPA y de los Subcomités de Becas integrados en todas las dependencias académicas de la UNAM.

Puede decirse, así, que la DGAPA es la instancia central que gestiona, promueve y controla la superación académica del profesor universitario, en cuanto a su situación laboral y a sus posibilidades de acceso a la formación académica.

Consideraciones finales

La política de formación de profesores universitarios en México, y en la UNAM, está vinculada con las transformaciones operadas en el propio subsistema de educación superior desde finales de los sesenta, mismas que se asocian a los procesos de modernización social y económica en el país. El crecimiento, complejización y reordenación de la Máxima Casa de Estudios enmarca la orientación sobre la situación laboral y las opciones formativas de su planta académica.

Es esta óptica de abordaje, de carácter socio-institucional, la que nos ha permitido analizar el surgimiento y desarrollo de las políticas formativas en la Universidad.

No obstante, es necesario señalar que existen otros posibles abordajes, que den cuenta de los contenidos y las estrategias formativas, desde su perspectiva ideológica por ejemplo, o de la experiencia y las referencias conceptuales y vividas por los profesores, desde la perspectiva del sujeto, o de los procesos formativos en la propia formación de profesionistas, desde la perspectiva del curriculum, etc.

Sin embargo, creemos que un abordaje que da cuenta de las condiciones de organización académico-administrativa de una institución educativa, refiriendo sus planteamientos discursivos y sus programas correspondientes, permite un acercamiento enriquecedor al conocimiento de este quehacer específico, la formación docente.

En este tenor, podemos señalar, por una parte, que la política de formación docente en la UNAM nace asociada a la política de transformación y reajuste del sistema de educación superior a los fines del "desarrollo nacional". Durante la primera mitad de la década de los setenta, la Universidad camina de la mano de

las propuestas y acciones implantadas a nivel nacional, incide directamente en la creación de instancias formativas en universidades públicas estatales, traslada modelos pedagógicos, difunde material didáctico, consolida sus propias instancias y estrategias formativas, etc. Sin embargo, hacia finales de la década, aunque a nivel nacional la política de formación de profesores sigue -- siendo declarada prioritaria (por ejemplo, en el Plan Nacional de Educación Superior) y en las universidades públicas estatales cobra un importante auge, al interno de la UNAM se va haciendo una tarea inercial, es decir, queda a la propia dinámica de los diferentes espacios creados para tal fin, el impulso y la creación de las estrategias específicas.

Por otra lado, dentro de la Universidad, la política de formación de profesores durante el período estudiado, ha estado orientada -- en dos vertientes separadas:

- la creación y fortalecimiento de instancias abocadas a la formación didáctico-pedagógica
- el aliento a eventos y/o programas de formación disciplinar -- (educación continua y posgrado).

Esta disociación, y los efectos de la formación en los propios -- profesores, se fomenta por varios fenómenos:

- La tendencia institucional dominante, que releva la deficiencia técnico-instrumental del trabajo docente, sin cuestionar la articulación entre objeto y método en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esta perspectiva incide en la organización de -- eventos cuyo propósito es subsanar esa "deficiencia" desde los contenidos didácticos, entendidos como generales a toda práctica docente.
- La trayectoria académica de escuelas y facultades, en donde históricamente se diseñan e implementan acciones referidas a la actualización y perfeccionamiento disciplinar, en aras de la incorporación de los avances científico-tecnológicos y de la especialización que promueven las condiciones del mercado de traba-

- jo. Esta tendencia, además, es apoyada por las agrupaciones de profesionistas, que impulsan cierta orientación de la disciplina que se trate y privilegian cierto perfil profesional, dominante en el propio mercado de trabajo.
- La propia organización sistémica de la institución, que separa los subsistemas de docencia, de investigación y de apoyo educativo. Esta dinámica de trabajo institucional, propicia la creación de "feudos académicos", con lógicas de operación distintas, con condiciones laborales distintas, que obstaculizan seriamente la deseada y demandada vinculación docencia-investigación-servicio.
 - La ubicación institucional de las instancias formativas de orientación pedagógica, lejos de la vida académica tradicional, que limitan la reflexión contextualizada sobre las diferentes prácticas educativas en currícula determinados y en condiciones de organización académico-administrativa peculiares.
 - La estructura e inercia del posgrado, asociado a cada facultad, en donde la propia lógica orienta al curriculum, en la mayoría de los casos sin cuestionar la docencia particular (ni en su licenciatura correspondiente, ni en el mismo posgrado).

Podemos señalar también, algunas de las dificultades que las tareas formativas en la UNAM han padecido y que tienen incidencia directa en su impacto. Una de ellas, es el privilegio de los cursos como estrategia didáctica para la formación pedagógica; el formalismo académico sesga el alcance de la propia tarea formativa. A ello se asocia el problema del credencialismo, que deposita en los eventos formativos, por parte del profesor, expectativas de reconocimiento curricular, que le posibiliten el escalar una carrera académica que derive en un mayor nivel de ingresos; aspecto que se viabiliza a través del otorgamiento de grados y no así en otros tipo de eventos formativos encaminados a la superación académica en el área de docencia. Encontramos, también, el problema de la falta de reconocimiento explícito a las determinaciones laborales que posibilitan u obstaculizan el acceso de los

diferentes tipos de profesores a las acciones formativas; esta si tuación laboral es uno de los principales factores que determinan la viabilidad de las mismas y representa una reflexión obligada si pensamos en la profesionalización de la docencia universitaria. Asimismo, existen deficiencias cualitativas de investigaciones educativas sistemáticas, que profundicen sobre la complejidad del quehacer formativo, difundan sus construcciones y realicen seguimientos sobre los alcances de esta tarea en la planta académica universitaria.

Por último, es importante señalar que en este momento de crisis y reajuste en la Universidad, la formación de profesores debe ser -repensada en varios sentidos:

- La construcción de estrategias específicas, que partan de diagnósticos serios sobre las condiciones reales de organización -académico-administrativa de los diferentes espacios institucionales y de las condiciones sociales (institucionales y extrainstitucionales) de los profesores en cada uno de ellos, que posibiliten el diseño original y propio de caminos viables y diversos para la superación académica.
- La necesidad de investigaciones educativas rigurosas, que den fundamento a las estrategias formativas y que posibiliten el -conocimiento de la práctica docente en su complejidad (el aula, el curriculum, la práctica profesional, la institución educativa, la universidad, la sociedad, el desarrollo científico y tecnológico, etc.) y en sus contradicciones (proyectos sociales, proyectos universitarios, mercado de trabajo, grupos de poder, coyuntura nacional e institucional, inserción personal del docente -reconocimiento de la afectividad, la emotividad, el deseo en el ejercicio de la docencia; práctica política; práctica social; práctica gremial, etc.-).
- El reconocimiento de las condiciones de la crisis socioeconómica que vive el país, que repercuten directamente en el financiamiento de las universidades y en las condiciones sociales de -- los maestros universitarios, y que afectan diariamente tanto -- sus condiciones de trabajo como sus niveles de vida y sus posi-

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA.

- bilidades de compromiso institucional e inserción social.
- La importancia de la formación de los docentes desde una perspectiva teórica, que posibilite una práctica docente alternativa, consciente de su carácter social comprometido y rigurosa en tanto práctica intelectual.

BIBLIOGRAFIA

Libros y revistas

- AGUIRRE Lora, Ma. Esther, "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores", en: Revista Perfiles Educativos, No. 17, CISE, UNAM, México, julio-septiembre 1987, p.p. 12-26.
- ALTHUSSER, Louis, "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en: Revista Mexicana de Ciencia Política, No. 78, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, octubre-diciembre 1978.
- ALVAREZ Manilla, José Manuel, "La masificación de la enseñanza", en: Revista Perfiles Educativos, No. 3, CISE, UNAM, México, enero-marzo 1978, p.p. 44-49.
- ALVAREZ Manilla, José Manuel y otros. Invencción, innovación y difusión de la tecnología educativa en México. GEFE (SPP, SEP, SHCP), México, 1982.
- ARREDONDO, Martiniano y otros, "Notas para un Modelo de Docencia", en: Revista Perfiles Educativos, No. 3, CISE, UNAM, México, enero-marzo 1978.
- ARREDONGO G., Martiniano, "La formación de personal académico", en: Revista Perfiles Educativos, No. 7, CISE, UNAM, México, enero-marzo 1980, p.p. 33-41.
- ARREDONDO, Martiniano y Santoyo, Rafael, "Desarrollo y perspectivas del posgrado en México", en: Cuadernos del CESU, No. 4, CESU, UNAM, México, 1986. p.p. 81-95.
- BAMBIRRA, Vania. El capitalismo dependiente latinoamericano. Siglo XXI, México, 1976.
- BLEGER, José. Psicología de la conducta. Paidós, Buenos Aires, 1976 (7a. ed.)
- BLOOM, Benjamín S. Taxonomía de los objetivos de la educación. El Ateneo, Buenos Aires, 1971.
- BOURDIEU y PASSERON. La reproducción. Laia, Barcelona, 1972.
- CASTREJON Diez, Jaime. La educación superior en México. SEP, México 1976.
- CASTREJON Diez, Jaime y otros. Prospectiva del posgrado. 1982-2000 SPP, SEP, SHCP, México, 1982.
- CCH. Cuadernos del Colegio, Nos. 8 y 9, CCH Naucalpan, UNAM, México, julio-diciembre 1980.

- ~~Centro de Didáctica. Cuadernos del Centro de Didáctica, No. Especial, CD, UNAM, México, enero-marzo 1977.~~
- COOMBS, Phillip. La crisis mundial de la educación. Península, Barcelona, 1971.
- COOMBS, Phillip. Wath is educational planning? UNESCO, París, 1970.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento Base, Vol. I, México, 1981.
- DE LEONARDO, Patricia y Guevara Niebla, Gilberto, "Las antinomias en el desarrollo de la UNAM", en: Revista Foro Universitario, nos. 3 y 4, STUNAM, México, febrero y marzo 1981.
- DETTMER, Jorge y Esteinou, Ma. del Rosario. Enfoques predominantes en economía de la educación. Cuadernos del TICOM, No. 27, UAM-Xochimilco, México, 1983.
- DIAZ BARRIGA, Angel, "El Programa de Especialización para la Docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", en: Simposio Experiencias Curriculares en la Ultima Decada. DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1983.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas, México, 1984.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y Curriculum. Nuevomar, México, 1984.
- DIAZ BARRIGA, Angel, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en: Cuaderno del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios ANUIES, SEP, UNAM, 1987.
- DOMINGUEZ, Raúl. El proyecto universitario del rector Barros Sierra (estudio histórico). CESU, UNAM, México, 1986.
- DOS SANTOS, Theotonio. Concepto de clases sociales. Galerna, Buenos Aires, 1973.
- DOS SANTOS, Theotonio. Imperialismo y dependencia. Edit. Era, Mexico, 1978.
- ESPELETA, Justa y Sánchez, Ma. Elena. En busca de la realidad educativa. maestrías en Educación en México. DIE, CINVESTAV, IPN México, 1982.
- ESQUIVEL, Juan Eduardo y Chehaibar, Lourdes. Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria). CESU, UNAM, México, 1987.

- FAURE, Edgar y otros. Aprender a Ser. Alianza Editorial/UNESCO, Madrid, 1973 (2a. ed.)
- FOLLARI, Roberto, "Universidad, modernización y crisis de la razón", en: Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, enero-marzo 1984.
- FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. Siglo XXI, México, 1979 (7a. ed.)
- FURLAN, Alfredo, "Concepciones y problemas de la formación de profesores", en: Cuaderno del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, ANUIES, SEP, UNAM, 1987.
- GERMANI, Gino. Política y sociedad en una época de transición. Paidós, Buenos Aires, 1963.
- GOLDMANN, Lucien, "La importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación", en: El concepto de comunicación en la ciencia contemporánea. Siglo XXI, México 1975 (3a. ed.)
- GONZALEZ Rivera, Guillermo y Torres, Carlos Alberto (coordinadores) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. CEE, México, 1981.
- GONZALEZ Salazar, Gloria, "Notas acerca de Raúl Prebisch", en: Pensamiento Latinoamericano (CEPAL, R. Prebisch, A. Pinto), UNAM, México, 1980.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (coordinador). La crisis de la educación superior en México. Nueva Imagen, México, 1983.
- GUZMAN García, Jesús, "Docencia e investigación universitaria", en: Revista Perfiles Educativos, No. Extraordinario, CISE, UNAM, México, diciembre de 1979, p.p. 14-24.
- HARVISON-MYERS. Education, manpower and economic grow. Mc Graw Hill, E.U., 1964.
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México, 1979.
- KHUN, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas, F.C.E. México, 1975.
- LABARCA, Guillermo y otros. La educación burguesa. Nueva Imagen, México, 1977.
- LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1980.
- MARQUES Fuentes, Manuel, "La docencia en el área de las ciencias sociales y humanísticas", en: Revista Perfiles Educativos, No. Extraordinario, CISE, UNAM, México, diciembre 1979, p.p. 25-38.

- MEDINA Ecnavarria, José. Filosofía, educación y desarrollo. Siglo XXI, México, 1967 (4a. ed.)
- MEYER, Lorenzo, "La Encrucijada", en: Historia General de México, Tomo II, El Colegio de México, México, 1981 (3a. ed.)
- MONTIEL Márquez, María, "La docencia en el posgrado", en: Revista Perfiles Educativos, No. Extraordinario, CISE, UNAM, México, diciembre 1979, p.p. 39-61.
- PREBISCH, Raúl, "La dinámica del capitalismo periférico". en: Revista Comercio Exterior, Vol. 30, No. 8, México, Agosto 1980.
- QUESADA Castillo, Rocío. "El apoyo educativo y la superación académica en la UNAM", en: Revista Perfiles Educativos, No. 4, CISE, UNAM, México, abril-junio 1979, p.p. 3-16.
- QUESADA Castillo, Rocío, "Evaluación de programas de formación y capacitación de profesores (un enfoque)", en: Revista Perfiles Educativos, No. 10, CISE, UNAM, México, octubre-diciembre 1980, p.p. 29-40.
- RANGEL Guerra, Alfonso, "La formación de personal docente", en: Revista de la Educación Superior, No. 1, ANUIES, México, enero-marzo 1975.
- RAMÍREZ, Celia. La Universidad como Institución Social. Las diferentes corrientes de opinión en la UNAM, expresadas en las propuestas de reforma interna en el período 1961-1966. Tesis de licenciatura, Colegio de Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1983.
- REYGADAS, Rafael. Estudio comparado de la formación de arquitectos. Tesis de maestría, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1985.
- RIBEIRO, Darcy. La Universidad Latinoamericana. Ed. Universitaria, Santiago, 1971.
- ROCHER, Guy. Introducción a la Sociología General. Herder, Barcelona, 1973.
- SANCHEZ Azcona, Jorge. "Metodología de la enseñanza universitaria: un enfoque interdisciplinario. La experiencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos", en: Revista Perfiles Educativos, No. Extraordinario, CISE, UNAM, México, diciembre 1979, p.p. 81-88.
- SANCHEZ Azcona, Jorge, "Programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en Ciencias y Técnicas de la Educación". en: Revista Perfiles Educativos, No. 6, CISE, UNAM, México, octubre-diciembre 1979, p.p. 41-52.

- SCHULTZ, Theodore W., "Investment in human capital", en: American Economic Review, E.U., 1961.
- SIRVENT, Carlos, "La docencia en el ciclo medio superior de la UNAM: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades", en: Revista Perfiles Educativos, No. Extraordinario, CISE, UNAM, México, diciembre 1979, p.p. 89-101.
- SEMO, Enrique (coordinador). México. Un pueblo en la Historia, Vol. 4. Universidad Autónoma de Puebla/Nueva Imagen, México, 1982.
- SEP. La educación pública en México. 1960-1970. SEP, México, 1980.
- SILVA Michelena, H. y Sonntag, Heinz R. universidad, dependencia y revolución. Siglo XXI, México, 1978.
- SOLANA, Fernando y otros. Historia de la educación pública en México SEP/F.C.E., México, 1982.
- SUNKEL, Osvaldo y Paz, Pedro. El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. Siglo XXI, México, 1980.
- UNAM. Anuario Estadístico. 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980.
- UNAM. Pablo González Casanova. "La Universidad y sus Rectores", CESU, UNAM, México, 1983.
- VALADES, Diego. La Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM, México, 1974.
- VARIOS Autores. La planeación universitaria en México. Ensayos. UNAM, México, 1970.
- ZERMEÑO, Sergio. México: una democracia utópica. El movimiento del 68. Siglo XXI, México, 1978.

Documentos

- ANUIES. Declaración de Hermosillo. México, 1970 (Mimeo).
- ANUIES. Declaración de Villahermosa. México, 1971, (Mimeo).
- ANUIES. Acuerdos de Toluca. México, 1971 (Mimeo).
- ANUIES. Declaración de Querétaro. México, 1975 (Mimeo).
- ARREDONDO, Martiniano y otros, "Notas para un Modelo de Docencia", Centro de Didáctica, UNAM, México, 1976 (Mimeo).
- CCH. Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades. CCH, UNAM, México, 1982.
- CENTRO DE DIDACTICA, "Informe sobre el Centro de Didáctica", CD, UNAM, México, Abril 1975 (Mimeo).
- CENTRO DE DIDACTICA, "Reestructuración del Centro de Didáctica", CD, UNAM, México, Febrero 1975 (Mimeo).
- CENTRO DE DIDACTICA, "Informe sobre el Centro de Didáctica", CD, UNAM, México, Octubre 1975 (Mimeo).
- CENTRO DE DIDACTICA, "El Centro de Didáctica es un centro de extensión universitaria", CD, UNAM, México, Febrero 1975 (Mimeo).
- CISE. "Acuerdo de Creación", 22 de noviembre de 1977.
- CISE. Folleto del CISE, 1978, 1979, 1980. CISE, UNAM, México.
- CISE, "Documento informativo sobre el Subprograma, "B": Formación para el Ejercicio de la Docencia". CISE, UNAM, México, Marzo 1982 (Mimeo).
- CLATES, "Manual de Organización del CLATES", CLATES, UNAM, México, 1977 (Mimeo).
- CNMAE, "Acuerdo de Creación del Consejo de Metodología y Apoyo Educativos", 1 de febrero de 1977.
- CNME, "Programa de Actividades", CNME, UNAM, México, julio-diciembre 1977.
- GACETA UNAM, 3a época, Vol. I, No. 37, 25/noviembre/1970.
3a. época, Vol. IV, No. 4, 28/febrero/1972.
- GACETA ASUNTOS DEL PERSONAL ACADEMICO, DGAPA, UNAM, México:
1a. época, Vol. I, No. 1, 20/julio/1981
No. 2, 17/agosto/1981

No. 3, 19/octubre/1981
No. 4, 16/noviembre/1981
No. 5, 18/enero/1982
No. 6, 15/febrero/1982
No. 7, 15/marzo/1982
No. 8, 17/mayo/1982
No. 9, 21/junio/1982

SOBERON, Guillermo. Informe 1973 y 1974. UNAM, México, 1974.

SOBERON, Guillermo. Informe 1977. UNAM, México, 1977.

SOBERON, Guillermo. Informe del Rector 1973-1980, UNAM, México, 1980.

UNAM. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1945. Estatuto del Personal Académico de la UNAM, 1974.