



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**“ANALISIS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACION
DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE HIDALGO”**

TESIS PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
S O C I O L O G I A**

P R E S E N T A :

LOURDES TERESA CUEVAS RAMIREZ

ASESORIA : MTRA. LOURDES CHEHAIBAR NADER

MEXICO, D. F. SEPTIEMBRE 1992

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

Í N D I C E

AGRACEDIMIENTOS

- I. INTRODUCCIÓN
 - 1.- JUSTIFICACIÓN
 - 2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
 - 3.- REFERENTES TEÓRICO METODOLÓGICOS
 - ORIENTACION TEÓRICO SOCIOLOGICA
 - ORIENTACION TEÓRICO METODOLÓGICA
 - CARACTERISTICAS METODOLÓGICAS

- II. LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CONTEXTO NACIONAL
 1. PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
 2. POLÍTICAS NACIONALES DE PLANEACION PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
 3. PROCESOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES A NIVEL NACIONAL

- III. LA FORMACIÓN DOCENTE Y CONDICIONES INSTITUCIONALES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE HIDALGO
 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN LA U.A.H.
 2. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN
 3. PROYECTO DE UNIVERSIDAD
 - A. PROBLEMÁTICA INSTITUCIONAL
 - B. METAS INSTITUCIONALES
 - C. POLÍTICAS INSTITUCIONALES
 4. INSTANCIAS DE EJECUCION DE POLÍTICAS ACADÉMICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
 - A. COORDINACIÓN DE DOCENCIA
 - B. DIRECCIÓN DE POSGRADO
 - C. DIRECCIÓN DE INTERCAMBIO ACADÉMICO
 - D. ACADEMIAS

- IV. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA U.A.H.
 1. AREA DIDÁCTICO - PEDAGÓGICA
 - A.- PROGRAMA DE POSGRADO; ESPECIALIDAD EN DOCENCIA
 - B.- PROGRAMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE
 - C.- PROGRAMA DE APOYO A LA TITULACIÓN
 - D.- PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
 - E.- PROGRAMA DE ASESORÍA EDUCATIVA
 2. PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL AREA DEL CONOCIMIENTO

- V. EL SUJETO ACTOR DE LA PRACTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA U.A.H.
 - 1. CONDICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES DEL DOCENTE
 - 2. SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UAH

- VI. CONSIDERACIONES FINALES
 - 1. PROPUESTA DE CONSOLIDACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
 - A. ESTRUCTURA
 - B. ETAPAS
 - 2. LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA U.A.H.
 - A. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
 - B. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE GRUPOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
 - C. PUBLICACIONES
 - D. VINCULACIÓN EXTERNA

- VII. ANEXOS

- VIII. BIBLIOGRAFIA

I. - INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, constituye un esfuerzo de síntesis de diversas experiencias de mi actividad en la formación de profesores desarrolladas en la Universidad Autónoma de Hidalgo (U.A.H.) y, es producto del interés por fundamentar y sistematizar acciones tendientes a mejorar la actividad docente, intentando orientarla bajo una línea de análisis crítica, reflexiva y propositiva en relación a las condiciones que la determinan.

En un esfuerzo por esclarecer condiciones en que se encuentra la práctica docente y alternativas para su desarrollo en la U.A.H., con el presente trabajo, intento plantear a manera de diagnóstico y desde una perspectiva de análisis socio-educativo, elementos que determinan la configuración de los procesos de formación docente en la UAH.

Para tal fin, el trabajo se estructura a partir del planteamiento del problema y su justificación; pasando a la explicitación de referentes teóricos, en los que se abordan encuadres de análisis de algunas corrientes sociológicas aplicadas a la educación, con el fin de identificar la orientación de análisis y metodología aplicada al estudio que conlleve a esclarecer desde dónde se visualiza el fenómeno educativo.

A partir de los elementos antes mencionados, se desarrolla el cuerpo del trabajo, el cual se presenta en los tres siguientes apartados: el primero, avocado a la formación de profesores en el contexto nacional, en el cual se analiza la problemática de la educación superior, las políticas educativas tendientes a la formación docente y los procesos de formación de profesores a nivel nacional; en el siguiente apartado, se plantea la formación docente y condiciones institucionales en la Universidad Autónoma de Hidalgo (U.A.H.), abordando antecedentes históricos de la institución, proyecto de universidad, acciones de formación docente en la institución, tanto en el área didáctico-pedagógica como disciplinar, para concluir con una caracterización de la situación reciente y perspectivas de la formación de profesores en la U.A.H.

En el séptimo capítulo se abordan reflexiones en torno al sujeto-actor de la práctica docente de la U.A.H., orientando la reflexión hacia el análisis de sus condiciones institucionales.

Para concluir, se presentan algunas reflexiones finales, en las que se plantea una alternativa a manera de propuesta para el desarrollo de la formación docente en la U.A.H., delimitando su estructura y etapas; y por último algunos lineamientos generales a considerar para la consolidación y desarrollo de la formación de profesores, constituidos por la investigación educativa, la formación y actualización permanente de formadores, las publicaciones y, la vinculación externa de la U.A.H. con otras instituciones de Educación Superior.

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La Universidad Autónoma de Hidalgo, como institución pública de educación superior, fundada el 24 de febrero de 1961, proporciona actualmente sus servicios académicos de difusión cultural y servicio social a cerca de quince mil estudiantes (para 1989); tanto en las cuatro preparatorias dependientes, en las carreras de técnicas (educación media terminal: Enfermería y Trabajo Social), en sus once carreras a nivel licenciatura, así como a nivel de posgrado en la modalidad de especialidad (once especialidades). La UAH, También proporciona atención a preparatorias incorporadas (16), ubicadas en diversos municipios del Estado.

En las actividades de la institución, participan alrededor de mil trecientos académicos, los cuales poseen diversos niveles de preparación (ver anexos cuadro número 8). De ahí que los procesos de formación docente en la U.A.H., se han venido generando a partir de 1973, año en que la institución crece así como su matrícula. En respuesta a tal situación, la institución, integra a su planta docente a profesionistas sin o con elemental formación pedagógica.

Se identifican los procesos de formación de la planta docente desde el inicio de los mismos, en dos líneas desvinculadas entre sí: la formación didáctico-pedagógica, y la de las disciplinas.

En relación a la formación en el área didáctico-pedagógica, a partir del año antes mencionado, se crea en la institución una sección de didáctica (ahora Centro de Formación e Investigación Educativa), cuyas actividades giraron en torno a la asesoría de planes y programas de estudio; métodos y procedimientos didácticos; así como cursos de mejoramiento profesional, acciones sustentadas en la tecnología educativa.

Dicha instancia se va consolidando (1979-1985) a partir de políticas educativas implantadas por la institución, consistentes en la incorporación de algunos especialistas que con el apoyo académico de otras instancias de educación superior como: CISE-UNAM, CESU-UNAM y ANUIES, se participa en programas orientados a la autosuficiencia en las Instituciones de Educación Superior.

* De las doce unidades con que cuenta la UAH, para prestar sus servicios, diez se ubican en la ciudad

de Tulancingo, del estado; Facultad de Artes en la ciudad de Tulancingo.

- Estos programas de autosuficiencia, consistentes en participar en cursos fuera de la institución o llevar a las instituciones cursos, que después serán reproducidos por docentes de la misma institución dirigidos a otros docentes.

Desde 1986, la formación docente en el área didáctico pedagógica a través de CFIE, se desarrolla básicamente en relación a dos programas: el de Especialidad en Docencia y el de Formación y Actualización Docente.

Los programas se desarrollan en relación a condiciones de recursos, tanto humanos, como materiales, con serias limitaciones. Ya que por una parte, no se alcanzan a cubrir los requerimientos de formación de las Escuelas e Institutos, tanto dependientes como de incorporadas a la UAH, por no contar con suficientes recursos humanos formados para la tarea de la formación docente.

Otra limitación es la desvinculación entre lo que ofrecen los programas y los requerimientos en relación a condiciones y necesidades concretas de cada instancia, esto sobre todo, en relación a que, no ha sido posible cubrir las necesidades de la formación de docentes que laboran por horas clase.

Por otra parte, los procesos de formación docente en el área disciplinar que se han venido desarrollando en la universidad, no han obedecido a programas estructurados, y han estado desvinculados entre sí, dando como resultado acciones aisladas.

Con tal situación, y concibiendo a la formación docente como un proceso continuo, esto es, que no se concibe sólo en la participación a eventos diseñados para ese propósito como: cursos, conferencias, progradados, estancias académicas, etc., sino que cobra sentido desde la historia personal y su experiencia laboral; en las condiciones para el desarrollo de su trabajo académico, en sus actividades extra-institucionales, culturales, familiares socioprofesionales, etc.; en general, en lo que lo constituye en sujeto al interior de una determinada organización académica inmersa en un contexto socio-económico y político específico que caracteriza su práctica educativa.

El problema se identifica en la necesidad de acercarse al conocimiento de la situación académica, específicamente a las condiciones reales en que se desarrolla la práctica docente y a la formación de los profesores de la UAH a la luz de la problemática nacional en el campo, esto es, acercarse a la manera en que la institución es generadora y portadora de condiciones y contradicciones sociales y cómo las expresa en su propio terreno: en la docencia, investigación, difusión, planeación y la administración, para la conservación, reforma v/o transformación de la sociedad; a partir de un diagnóstico que fundamente propuestas y acciones de formación coherentes con las necesidades y posibilidades tanto a nivel institucional como de los sujetos inmersos en el proceso educativo.

2.- JUSTIFICACIÓN

La Situación que guarda actualmente la educación en el país es problemática y compleja, y en las Instituciones de Educación Superior (IES) publicas, como la UAH, se reitera la preocupación por las serias dificultades para enfrentar: deficiencias presupuestales, deterioro de la calidad académica, la expansión educativa, la falta de profesionalización de docentes e investigadores, bajos salarios y condiciones para el desarrollo de la actividad, bajos índices de eficiencia terminal, desvinculación entre la docencia y la investigación así como de lo didáctico pedagógico con lo disciplinar, inadecuación de planes y programas con las necesidades estatales, regionales y nacionales; problemática que entre otros casos, revela un serio detrimento de la calidad con que se brindan los servicios educativos.

En la U.A.H., esta problemática se vive de igual manera y de acuerdo a sus objetivos sociales, requiere asumir la responsabilidad de implantar acciones orientadas a elevar la calidad académica de los universitarios, de reestructurar planes y programas de carreras tradicionales, de analizar la factibilidad de creación de carreras acordes a los requerimientos sociales, de propiciar los vínculos docencia-investigación y aspectos didáctico-pedagógicos con los disciplinares, entre otros.

Ante tales perspectivas, como trabajador académico de dicha institución⁵ y con el compromiso para con la acción educativa, así como con la institución en la cual laboro, es mi interés participar en la elaboración de estrategias para la formación de profesores (programas, proyectos, eventos, asesorías, etc.) tendientes a atender necesidades de superación académica universitaria.

Ante esta perspectiva, me planteo la elaboración de un diagnóstico institucional, que intente expresar la realidad presente, en la perspectiva de una transformación posible, dando cuenta de la complejidad estructural y dinámica así como de desarrollar un conocimiento orientado a delimitar los alcances de lo que es posible en la UAH.

Esto lo intento, a partir de un análisis socio-educativo en torno a la institución escolar de educación pública superior que es la UAH, que contribuya a sentar bases para el diseño de propuestas alternativas de formación docente, desde una perspectiva que supere la visión centrada en programas o

⁵ Centro de Formación e Investigación Educativa, dependiente de la coordinación de docencia de la UAH.

cursos elaborados desde instancias centrales, ajenas a las condiciones concretas que determinan el desarrollo de la practica de los docentes en la U.A.H.

Por otra parte este trabajo se fundamenta en el análisis de diversas aproximaciones realizadas en el IV Programa Regional de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores¹, que proporcionan acercamientos de análisis a la situación académica en la U.A.H. y que deben ser recuperados para acciones orientadas hacia desarrollo de la formación docente.

1. "IV PROGRAMA", Programa en el que participé junto con dos académicos más de la U.A.H., desarrollado en enero a diciembre de 1988, sede en la Universidad Autónoma de Morelo, coordinado por la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DIGICSA-SEP), el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU-UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-UCMIR/ICD) y por la Escuela Superior de Economía (ESE-IPN).

3.- REFERENCIAS TEÓRICO METODOLÓGICAS

Abordar el análisis de la formación de profesores, requiere partir del supuesto de que es una tarea compleja, en la medida en que se inserta en el fenómeno educativo, el cual, ha sido abordado desde diversos enfoques, fundamentados en elementos teóricos explicativos de las ciencias sociales.

El análisis del fenómeno educativo es amplio, abarcando innumerables obras de carácter sociológico para su estudio, desde lo general hasta estudios empíricos particulares.

Este trabajo, para intentar comprender al fenómeno educativo, desde una perspectiva sociológica, se contempla su abordaje a partir de dos vertientes: por una parte se intenta recuperar algunos de los autores que han trabajado dicha área educativa en México, con un enfoque sociológico educativo, ya que considero necesario conocer las corrientes sociológicas aplicadas a la educación, sustancialmente las que han tenido impacto en los países latinoamericanos (en desarrollo), ya que estas permiten sustentar una visión del fenómeno educativo, así como del "mundo" en el que se encuentra inserta la práctica docente y por tanto de la interpretación misma de la producción del conocimiento, en este caso sociológico.

En otra vertiente de conocimiento y contemplando la necesaria aportación teórico-sociológica para comprender y orientar la metodología de análisis del objeto de estudio, (la formación docente en la UAH como institución escolar), trato de identificar concepciones respecto de algunos elementos esclarecedores, tales como: la concepción de educación como fenómeno social; el origen y constitución de las intuiciones, como elemento esclarecedor del papel de la escuela en la sociedad y; la concepción de hombre que permita comprender al sujeto actor de la vida social y en este caso al docente como actor de la práctica educativa.

Con estas dos vertientes, pretendo en primera instancia ubicar mi concepción sociológica de abordaje para la comprensión de la realidad y en segunda instancia que elementos de análisis sociológico se consideran para abordar teórica y metodológicamente al objeto de estudio.

A.- ORIENTACION TEÓRICO-SOCIOLÓGICA.

El análisis de las corrientes sociológicas aplicadas a la educación, ha sido desarrollado por diversos estudiosos del área, por lo que, para este trabajo se destacan valiosas aportaciones, que permitirán identificar elementos que esclarezcan dicho fenómeno.

Para comprender los sistemas de educación, habrá que identificar desde qué visión de análisis sociológica se ha tratado de esclarecer al fenómeno educativo en nuestro país; por lo que resulta importante destacar estudios como los referidos por Javier Mendoza Rojas.⁷

En dicho estudio, se refiere en relación al campo educativo, que en éste "coinciden en presentar dos grandes opciones teóricas": la del funcionalismo y la del Marxismo, de las cuales existen diversas variaciones y enfoques.

El enfoque desarrollado por María de Ibarrola,⁸ que a partir de distinguir tres grandes corrientes: la de una sociología dominante, una crítica y una emergente, permite comprender la aplicación de la sociología al campo educativo.

A partir de este último estudio, se puede identificar a: una "sociología dominante", que dice la autora, presenta una visión de la sociedad, que contempla una demostración Durkhemiana del carácter social de la educación, definiéndola como "la acción de las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones las que todavía no están maduras para la vida social"¹⁰. Con esta interpretación de la educación se refuerzan las funciones de transmisión, socialización, continuidad histórica e integración en la preparación de roles específicos.

Esta conceptualización de la sociedad dominante es transmitida a los países subdesarrollados, a partir de su reconceptualización, como una sociedad atrasada, subdesarrollada, en la que no es posible la industrialización porque no hay factores humanos para el desarrollo; o sea, que la disposición económica y en general la capacidad ejecutiva

⁷ Mendoza Rojas Javier "Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación" en: UNIVERSIDADES NACIONAL Y SOCIEDAD, Coordinado por Ricardo Pozas H. Ed. CIIH-UMAR y Porrúa. México, 1990, págs. 283-342.

⁸ Iden. Pág. 20.

⁹ Véase Ibarrola María de. "Enfoque sociológicos para el estudio de la educación", en: Guillerao González y C.A. Torres. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS. Ed. Centro de Estudios Educativos. México, 1981. págs. 11-30.

¹⁰ Durkheim, Emílio "Educación y Sociología". Schapire, colección fauna, Buenos Aires. 1974, pag. 72.

y directiva se logran a través de la educación.

Esta posición de interpretación de la realidad reduce el desarrollo de la educación (formal o escolarizada) al dar respuesta a los intereses de una clase reducida (hegemónica), así como a lo ya establecido, reduciendo la posibilidad de una búsqueda de cambio.

Identifica la autora a una "sociología crítica", preocupada, dice, por demostrar las falacias teóricas y metodológicas, así como la posición de clase de la sociología dominante, centrando su cuestionamiento a partir del análisis de dos conceptos fundamentales: el de la "sociedad dividida en clases y el concepto de dependencia de los países latinoamericanos".¹¹

Con esta concepción, se identifica a una sociedad dividida en clases, como un conjunto de relaciones establecidas entre los hombres para la producción y reproducción de su vida social; relaciones de acuerdo a las cuales los individuos ocupan posiciones antagónicas de poder, dominio y subordinación, unos sobre otros, determinando sus condiciones materiales e inmateriales de existencia.

En los países latinoamericanos, la conceptualización de sociedad dividida en clases se une al concepto de dependencia, categoría que se fundamenta en una concepción de los países como efecto simultáneo de factores históricos internos y externos de dominación, situando a los países en polos opuestos de desarrollo en el mismo sistema económico mundial.

En esta visión de la sociedad, la conceptualización de la educación está vinculada al concepto de aparatos ideológicos de estado (Althusser), centrando la crítica a la concepción funcionalista del sistema educativo en lo que representa ideológicamente la escuela, como encubridora de la realidad y de sus contradicciones (La Barca), presentando a la escuela como "instrumento relativamente neutro en su relación con los distintos grupos sociales y que implica una división de los conocimientos, de las ramas y niveles del sistema escolar en función de una división del trabajo necesaria y jerárquica"¹².

Esta posición, también limita el desarrollo de la educación, ya que al pensarse como parte de la reproducción de la sociedad, sus modificaciones o transformaciones, dependerán de las de la estructura social.

Habia, por último, de una "sociología emergente", a la cual se le aplica dicha denominación porque cuenta con poca

¹¹ Op. Cit. Durkheim... en Antología de Basa de Ibarra. Pág. 22.

¹² Ídem. Pág. 24.

sistematización y poca explicitación de los principios teóricos que la sustentan; sin embargo, está centrada en la preocupación por desarrollar alternativas reales y efectivas de la educación para el cambio social. Esta parte, como eje central para su análisis, de una conceptualización de la educación como fenómeno propio de cualquier grupo social.

Con esta orientación, la concepción de sociedad para el análisis concreto de la educación, se centra en la práctica pedagógica, identificando características propias de la educación como un fenómeno en el que interactúan distintas dimensiones: una individual y una social, en cuyos contenidos y procesos intervienen instituciones sociales que tienen distintos grados de vinculación con la clase dominante.

Como enfoque sociológico, se vincula con conocimientos teóricos y metodológicos que aportan otras disciplinas; todo ello "no como una simple suma de enfoques, sino como una vinculación orgánica de distintas disciplinas que estudian el mismo objeto desde distintos ángulos y que enriquece el conocimiento"¹³.

El enfoque planteado acerca del análisis de las corrientes sociológicas aplicadas a la educación, se ubica en la perspectiva de recuperar aportes de dichas corrientes, sustancialmente de la "sociología emergente".

El enfoque de la denominada "teoría de la resistencia", planteada por Giroux,¹⁴ parte de analizar y recuperar los aportes de las teorías de la reproducción, buscando rebasar sus limitaciones, en relación a propuestas alternativas al reproducciónismo, destacando su importancia para la comprensión de:

a) Un modelo económico reproductor (Althusser); que analiza sustancialmente la relación entre la escuela y el lugar de trabajo, contribuyendo a identificar el papel que juega la educación en la división social del trabajo, como un aparato ideológico de Estado donde la "Escuela (como otras instituciones del Estado) enseñan ciertos tipos de 'saber hacer' pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante"¹⁵.

b) Un modelo cultural reproductor (Bourdieu y Passeron), en donde se centra el análisis a partir de las nociones de cultura y capital cultural contribuyendo con un esfuerzo por

¹³ Idea, Pág. 20

¹⁴ Véase: Giroux Henry A. "TEORIAS DE LA REPRODUCCION Y LA RESISTENCIA DE LA NUEVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION". Cuadernos políticos No.44, Ed.era, Jul-dic. 1985.

¹⁵ Althusser, Louis. "La educación como apartado ideológico de estados: reproducción de las relaciones de producción". En: REVISTA MEXICANA DE CIENCIA POLITICAS Y SOCIALES, NO.78, Fac de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. OCT-DIC. 1978. pág. 112.

desarrollar una sociología de la enseñanza que vincula las nociones de cultura y dominio. En donde Bordieu plantea que :

la sociología de la educación asume su rol específico cuando se establece como la ciencia que estudia las relaciones entre la reproducción social. Esto sucede cuando se trata de determinar la contribución hecha por el sistema educacional a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases al contribuir en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases.¹⁶

c) Y un modelo de reproducción hegemónica (Michael Apple y Antonio Gramsci), que se centra en la búsqueda del papel que juega el Estado para el análisis de cómo opera la dominación, a partir del concepto de hegemonía de Gramsci, el que concibe a la:

Hegemonía como una práctica que se constituye al interior de la sociedad civil y de sus instituciones (...), que implica una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto de quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla.¹⁷

El análisis y sistematización de las aportaciones de las teorías que analizan al fenómeno educativo, proporciona un marco de referencia para la propuesta de la teoría de la resistencia, la cual se aboca al estudio de las escuelas como ámbitos sociales que estructuran las experiencias de los grupos subordinados. Se plantea el concepto resistencia como un modo de discurso que rechaza explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y de un comportamiento de oposición, que traslade su análisis de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional a los de la ciencia política y sociológica.¹⁸

A partir de entender categorías centrales que surgen en una teoría de la resistencia, como las de: intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo, es posible comprender que la teoría de la resistencia se sitúa en una perspectiva que toma la noción de emancipación como su interés conductor, es decir, "posibilitar el desarrollo

16 Bordieu, Pierre. "La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural y la reproducción social". En: "LAS DIMENSIONES SOCIALES DE LA EDUCACION". Antología. Narra de Ibarrola. Ed. El Caballito. SEP-CULTURA, Méx. 1985, Pág.144.

17 Gramsci Antonio. "La hegemonía como relación educativa". En: Las dimensiones Sociales de la Educación. Antología. Narra de Ibarrola. Ed. El Caballito. SEP-CULTURA, Méx. 1985, Pág. 45-46.

18 Ibarrola María de... Op. Cit. Pág. 67

de lo que Marcuse llamo un compromiso con la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad¹⁹. Se plantea el concepto de resistencia como una función reveladora en relación a una crítica a la dominación, proporcionando posibilidades teóricas para la autoreflexión y la lucha en beneficio de la "emancipación" individual y social.

Se plantea el comportamiento de oposición, como uno de los elementos centrales de la resistencia, pero aclarando que:

El concepto de resistencia no se debe colgar como etiqueta a cualquier expresión de comportamiento de oposición (...) debe convertirse en un instrumento analítico y un modo de investigación que sea autocrítico y sensible a sus propios intereses: elevar la conciencia radical y la acción crítica colectiva²⁰.

Así, el comportamiento de oposición se convierte tanto en el objeto de un esclarecimiento teórico como en el sujeto de consideraciones pedagógicas, entonces la resistencia es considerada desde un punto de partida teórico que vincula la manifestación del comportamiento con los intereses que este encierra. Esto se logra al ir mas allá de la inmediatez del pensamiento, el valor de la noción de resistencia, debe medirse no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, sino "...por el grado en que contiene la posibilidad de fusionar la lucha política colectiva de padres, maestros y estudiantes en torno a los problemas del poder y de la determinación social"²¹.

Las escuelas, en relación a esta perspectiva de análisis, se identifican como ámbitos sociales ya que están caracterizadas por: la competencia entre planes de estudio ocultos con los evidentes; el enfrentamiento de las culturas dominantes con las subordinadas, que entran en contradicción ideológica de clase. Ante esto: "conflicto y resistencia" tienen lugar en un contexto de relaciones de poder asimétricas, en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas; pero lo sustancial es que se plantea que "...existen campos de resistencia complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por la clase, la raza y el sexo a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de las escuelas"²².

En relación a lo anterior, se puede identificar que

19 Ídem. Pág. 60.
20 Ídem. Pág. 63.
21 Ídem. Pág. 64.
22 Ídem. Pág. 38.

las escuelas son relativamente autónomas, que representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos (reproduccionistas) de la sociedad dominante; no solo proporcionando espacios para comportamientos de "oposición" y para la enseñanza, sino que también representan ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista, desarrollándose dentro de los límites impuestos por la sociedad.

En relación a las aportaciones de esta teoría, se identifica con respecto a los educadores, la necesidad que éstos deban desarrollar una relación más crítica y no pragmática con los estudiantes. Esto, relacionado con que la teoría de la resistencia subraya la necesidad de descubrir como el comportamiento de oposición surge en diversas formas de conciencia, que nunca están libres de racionalidad reproductiva de las relaciones capitalistas pero que, sin embargo, ayuda a identificar aquellas prácticas escolares cuya meta es la de controlar tanto el proceso de aprendizaje como la capacidad para desarrollar pensamiento y acción críticos, a través de descubrir los intereses ideológicos que son parte de los sistemas de mensajes en la escuela y en especial los de los planes de estudio, sistemas de instrucción y modos de evaluación.

Por último, esta teoría ofrece una respuesta ante la preocupación de cómo desarrollar en las escuelas una pedagogía que las haga más críticas, identificada en que:

La base para una nueva pedagogía radical debe entenderse de un elaborado entendimiento teórico de los modos como el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos. Las escuelas no van a cambiar la sociedad, pero podemos crear en ellas productos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales (...) en la lucha por una nueva vida cualitativamente mejor para todos.²³

Las aportaciones del análisis de teorías sociológicas aplicadas a la educación, permiten ubicar el estudio de la problemática educativa, orientando la reflexión en relación a las aportaciones de éstas, las cuales proporcionan elementos teórico conceptuales y de interpretación de la realidad, permitiendo acceder a un criterio de orientación para el desarrollo del presente trabajo, en relación a considerar a la educación como espacio de creación para la transformación y no sólo como reproductora de la estructura social dominante.

B.- ORIENTACION TEÓRICO-METODOLÓGICA

Partiendo de una orientación de análisis sociológico "emergente" y de "oposición", con respecto a cómo desarrollar en las instituciones una participación que las haga más críticas y transformadoras, se concibe a partir de introducirse en un elaborado entendimiento teórico de los modos como el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos.

En un intento por identificar un acercamiento a ese entendimiento, considero que para comprender los modos de poder y resistencia, así como la intervención humana en ellos, es importante comprender al hombre como ser social, y su participación en la génesis de las instituciones, de las cuales la escuela forma parte.

Reconociendo en primera instancia el carácter social de la educación, concepción esclarecida por Durkheim, el cual contempla su carácter eminentemente social al de definirla como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social; (acción que) tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren de él, tanto la sociedad en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica".²⁴

A partir de la concepción de Durkheim, se identifica que el carácter social de la educación, deviene de la inserción del sujeto en una colectividad, desde su constitución por un lado psicológica y por otro social. Se identifica una determinación de lo establecido socialmente (políticas, leyes, cultura, ciencia, etc), para su conservación y continuidad en la colectividad, en donde la educación se constituye en instrumento de reproducción de lo establecido.

Esta concepción del carácter social de la educación no puede quedar reducida a su función de reproducción, se complementa si consideramos los planteamientos de Berger y Lukmann, los cuales identifican que si bien, todo desarrollo individual del organismo esta precedido por un orden social dado, la apertura al mundo del sujeto, es intrínseca biológicamente a la existencia humana y, es siempre transformadora.²⁵

²⁴ Durkheim Emile, "EDUCACION COMO SOCIALIZACION". Ed. Sigüeme. Salamanca 1976.

²⁵ Berger, Peter y Thomas Lukann. "La sociedad como realidad objetiva" En: LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD. Amorrortu Editores.

En esta concepción de transformación el papel del sujeto es fundamental, al cual conciben Berger y Luckman, en términos dialécticos en relación con la construcción de la realidad, esto es, que el hombre es producto y se produce así mismo. El hombre producto de su medio ambiente "cultural social específico", así como natural; que al considerar su experiencia y su configuración biológica contempla "plasticidad", la cual en la acción se externaliza constituyendo una empresa social; el conocimiento es fundamental como aprehensión de la realidad y como producción continua de esa realidad.²⁶

Otro autor, Crozier, que a partir de su idea de sujeto, la cual realciona con el la de poder, identifica que todo individuo se encuentra incerto en el conjunto del sistema social, en una vida colectiva, constituida por relaciones humanas, que se desarrollan al interior de organizaciones, reguladas por relaciones de poder producto de reglas del juego instituidas, en las que al sujeto le toca actuar dependiendo de su capacidad de cooperación y de los tipos de comportamiento frente a los roles de autoridad, con una capacidad de negociación.²⁷

Este autor, concibe al hombre, en una dimensión de fe en su capacidad de inventiva y luchando siempre por acrecentar su libertad, marchar sin temor hacia una sociedad más compleja.

Los autores citados, permiten identificar el papel de la escuela como institución, en su génesis y constitución como parte del entramado social, al considerar, por ejemplo, Berger y Luckmann, en la interacción los orígenes de la institucionalización, esto es, que en la "habitación" se constituye la actividad del hombre en relación a procedimientos operativos que en su acción, provee el rumbo de especialización, en la que se observa la posibilidad de deliberación como de innovación.²⁸

Las acciones habitualizadas por los actores, se constituyen en "tipificaciones" que en el devenir histórico y a través del control se institucionalizan, dando aríen a las instituciones y con estas a las escuelas, en las que la interacción se constituye en internalización del mundo social (socialización) objetivado en un universo de significados socialmente compartidos.

26 Ver: Lebe, "La sociedad como realidad objetiva".

27 Ver: Crozier, Michael, "LA SOCIEDAD SLOQUEADA", Amorrortu editores, Buenos Aires.

28 Ver: "Orígenes de la institucionalización" En: op. cit. Berger y Luckman LA CONSTRUCCION SOC...

En Crozier, la institucionalización se concibe en la interacción, que la constituye cada una de las relaciones de poder específicas y recíprocas, en la que se produce un intercambio de posibilidades de acción. Este autor contempla que "ninguna relación concreta entre individuos o entre grupos humanos puede jamás ser despojada de su dimensión de poder".²⁹

El sujeto como parte de un grupo de acuerdo a Berger y Luckman, se define en relación a los alcances y modos de institucionalización, esto es, con respecto a la forma de solucionar los problemas, que puede ser en común; de abordar el conocimiento, ya sea como cúmulo común, o segmentado; en la distribución de roles, no específicos o específicos, etc.³⁰

En Crozier, se identifica al sujeto en el grupo, en las formas de organización que implican relaciones de poder en las instituciones. Recuperando de su análisis el ejemplo de las organizaciones tradicionales, (Francia), el autor plantea que ante una forma general de organización centralizada que conlleva un abismo entre dirigentes y ejecutantes; un estilo rígido de relaciones entre los grupos humanos; un modelo de juego restrictivo basado en la defensa y protección, una pasión de todos los individuos por la seguridad; en donde cada grupo combate por conservar sus privilegios.

Ante esta condición, para acceder al cambio, a un mundo moderno (postindustrial), propone Crozier un principio decisivo de participación, esto es, no sólo una comunicación (no simple información), un diálogo referente a los grandes objetivos y a los pequeños medios, sino capacidad de negociación, un entrenamiento generador de compromisos.

²⁹ Crozier, Michael, "LA SOLITUD BLOQUEADA". Amorrortu editores, Buenos Aires, 1970.
³⁰ Ver: Op. Cit. Berger y Luckman "Alcances y modos de institucionalización"

C.- CARACTERISTICAS METODOLÓGICAS

Considerando que el problema planteado que origina este trabajo, se identifica en la necesidad de acercarse al conocimiento de la situación académica, específicamente a las condiciones reales en que se desarrolla la práctica docente y a la formación de los profesores de la UAH a la luz de la problemática nacional en el campo, esto es intentar el acercamiento a la manera en que la institución es generadora y portadora de condiciones y contradicciones sociales y cómo lo expresa en su propio terreno: en la docencia, investigación, difusión, planeación y la administración.

Y considerando los referentes teórico-metodológicos, se identifica que: la UAH, es una institución parte del entramado social y, que ésta la constituyen los sujetos, sus relaciones y condiciones (políticas, económicas, culturales, etc.), por lo que se visualiza la necesidad de abordar un análisis socio-educativo de las condiciones y elementos que inciden en el desarrollo de la formación docente, a partir de identificar condiciones concretas en que se inserta la práctica de los profesores en la institución (U.A.H.); esto conduce a identificar la necesidad de un abordaje de análisis diagnóstico en el que se expliciten problemáticas en torno al objeto de estudio de este trabajo: la formación docente en la U.A.H.

De tal forma que para integrar un diagnóstico que recupere elementos críticos y propósitos que coadyuven a toma de decisiones, enfocadas hacia la superación de la educación superior en general y a la institución de modo particular, se desarrolla el trabajo a partir de tres dimensiones de análisis, las cuales buscan englobar el abordaje a la problemática de la formación docente, desde una visión general hasta una particular, caracterizándose por la orientación de una análisis social y educativo del problema.

Estas dimensiones contemplan la articulación de la formación de profesores con la realidad, esto es, el aula, la institución y los procesos sociales generales. Metodológicamente, se parte de lo general a lo particular, o sea, que en una primera dimensión de análisis, se contempla a la formación de profesores en un contexto nacional; en una segunda, en su contexto institucional (U.A.H.); y en una tercera, desde las condiciones institucionales del sujeto docente.

El análisis en contemplado una óptica más de amplitud que de profundidad, en relación a abordar elementos generales que inciden en la formación docente tanto a nivel nacional como institucional; y no al abordaje de características más específicas de cada escuela, instituto o instancia que constituyen a la Universidad; esto con la intención de

visualizar una condición general.

A partir de estas tres dimensiones de análisis se constituye la estructura del trabajo, con el propósito de explicitar en primera instancia cómo se vincula la problemática de la formación docente con la educativa en un contexto nacional, abordándose desde los siguientes aspectos: el de como los problemas de la educación superior trascienden en la implantación y/o cambios de la planeación educativa; cuáles son las políticas seguidas por el sector oficial; así como por sus instancias responsables de la planeación, coordinación organización, etc., en torno a la educación; y finalmente cuales han sido los procesos de apoyo para el desarrollo de la formación docente que han trascendido a nivel nacional.

El análisis de la dimensión institucional, se aborda a partir del planteamiento de elementos del origen y estructura de la U.A.H., identificándose su proyecto de universidad en su legislación, políticas educativas y acciones de formación docente; concluyendo con una caracterización de la situación actual y perspectivas institucionales de la formación de profesores en la U.A.H.

El análisis de la tercera dimensión, lo constituye un apartado en el que se aborda la problemática de la formación de profesores, desde una dimensión que caracteriza al sujeto actor del proceso educativo: al docente. Para tal fin, se considera la reflexión en torno a la caracterización de la planta docente de la U.A.H.

Para el desarrollo del trabajo, se delimitó en primera instancia desde donde se visualiza a la problemática educativa, identificada a partir de un planteamiento de las principales corrientes sociológicas aplicadas a la educación, así como de identificar elementos teórico metodológicos que orientarán el desarrollo y estructuración del trabajo. A partir de esto, se delimitarán las dimensiones de análisis.

Las tres dimensiones son abordadas para su análisis desde una revisión documental, que permitió estructurar los elementos esclarecedores de cada una de estas dimensiones. Para su desarrollo, se trata de cubrir un periodo que abarca desde los inicios más formalizados de los procesos de formación correspondientes a los 70's. y hasta 1989, momento en que por necesidades metodológicas se suspende el acopio de información, básicamente en relación a los datos estadísticos de la UAH.

La revisión documental para la estructuración del cuerpo del trabajo, comprendió el estudio de los fundamentos teóricos, que sirvieron de eje central para la estructuración de cada uno de los apartados. Las fuentes documentales

básicas, se constituyeron a partir de recuperar: trabajos realizados sobre la temática, elaborados en un contexto nacional, así como institucional (U.A.H.); documentación oficial institucional y datos estadísticos; así como algunas entrevistas a funcionarios, docentes y alumnos de la universidad.

Así, para el desarrollo del primer capítulo (referentes teóricos), se consideró la revisión de bibliografía de autores que se han abocado al análisis de la educación desde una perspectiva sociológica y autores que han trabajado lo relacionado al análisis sociológico de la institución.

Para el capítulo referente al análisis de la dimensión del contexto institucional a nivel nacional, se revisaron fuentes que abordan la temática educativa en relación a las políticas del estado en el contexto socioeconómico y político del país; se revisaron documentos oficiales correspondientes a proyectos y/o programas de educación superior y; se recuperan las experiencias publicadas en materia de formación de profesores correspondientes a la universidad pública mexicana.

Con respecto al análisis de la dimensión institucional, éste se fundamenta en documentos oficiales de la UAH, en estudios realizados por la misma institución, que en su mayoría son documentos internos (no publicados) y, en algunos casos, si no se encontraban documentos que explicitaran lo referente a algunas áreas o departamentos de la universidad, para obtener opiniones, se recurrió a las entrevistas.

El desarrollo de la tercera dimensión, se fundamenta en instrumentos estadísticos, cuya fuente de información es la universidad. Datos que se constituyen en material indicativo para el análisis e interpretación de las condiciones concretas del docente.

De tal forma, el trabajo se vino constituyendo a partir de una vinculación directa con la problemática de la formación en la U.A.H., al desarrollarse en el seno de los procesos concretos abocados para tal fin, dándole esto una connotación teórica práctica al proceso de investigación, el cual necesariamente se fué fundamentando en planteamientos teóricos de análisis sociológico.

II. - LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO NACIONAL

En el presente apartado, se intenta explicitar de forma elemental la configuración y desarrollo que ha observado la educación pública nacional a nivel superior y, las políticas gubernamentales que en materia educativa se han observado en los diferentes períodos por los que ha atravesado nuestro país. Esto, con la intención de ubicar elementos del contexto socio-político en el que se desarrollan los programas concretos para la educación pública superior y los de formación docente en este contexto.

Se intenta el abordaje de la problemática desde un enfoque histórico social, esto es, como se gestan y desarrollan procesos para la formación de profesores en un contexto socio-económico y político concreto del país, creando o limitando condiciones para su conformación.

Intentando desarrollar lo antes referido y considerando estudios realizados, se plantea en primera instancia la problemática de la educación superior que a nivel nacional se ha considerado trascendente para la implantación y cambios en la planeación de la educación pública superior; posteriormente se identifican políticas seguidas en materia de educación superior por el sector oficial, conjuntamente con las instancias responsables de la planeación, coordinación, organización, etc., y; finalmente se hace referencia a los programas específicos en materia de formación de profesores se consideran más trascendentes a nivel nacional.

1. PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La educación superior, inmersa en un contexto socio-económico, político e ideológico, ha sido sujeto de diversos cambios, porque como fenómeno social, no queda al margen de de las diversas fases y condiciones de desarrollo por las que ha atravesado el país.

Parto, de la explicitación de un impulso y crecimiento en la educación pública superior en el país, observado a partir de la década de los 40's, con el régimen presidencial de Manuel Avila Camacho, ya que es en este periodo en el que se la intenta vincular a los proyectos económicos del Estado debido en gran medida al desarrollo industrial.¹

Lo anterior se identifica en la creación de las primeras escuelas del subsistema de educación superior de formación tecnológica, implantadas con la finalidad de dar respuesta a necesidades de producción que ya requería una sociedad en proceso de desarrollo industrial.²

En la siguiente década se identifica una fuerte tendencia al crecimiento y expansión del sistema educativo, situación que da pie a los primeros intentos de planificar la educación, quedando elaborado en 1959 el "Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria" (plan de once años), con el fin de impulsar la educación primaria, que en esos momentos se consideraba básica para los requerimientos de modernización.

Bajo este marco, durante el periodo conocido como "Modelo de Desarrollo Estabilizador" en la década de los 60's, se manifiestan grandes cambios en la situación social, económica, política e ideológica del país como resultado de los procesos por los que había pasado en las décadas anteriores (crecimiento de la industria fabril, crecimiento de sociedades financieras, expansión de los sectores sociales medios, etc.), haciéndose manifiesta la urbanización.³

Así, ante las posibilidades de apertura al sistema de educación, la gran mayoría de la mediana y pequeña burguesía generaron una creciente demanda de educación superior, lo que propició un crecimiento de la matrícula y con ello la expansión de un mercado laboral para la educación (fundamentalmente para la docencia).

¹ Véase: Mercado Bravo Na. Teresa. "Teorías Educativas y Formación de Profesores Universitarios en México. Análisis de la década de los 70's." Octubre 1987. México, Pág.9

² Véase: Juan Eduardo Esquivel y Lourdes Chenaibar Nader, "Profesionalización de la docencia", (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria), op.cit. 24-33.

³ Véase op. Cit. Juan Eduardo Esquivel y Lourdes Ch... Pág. 26.

Durante este periodo se observa el crecimiento de las universidades consideradas de masas, pero manteniendo una tendencia profesionalizante (formación de profesionales liberales).

En lo que respecta al proceso de desarrollo económico en el país, a finales de la década de los 60's, se resienten contradicciones del proceso de acumulación de capital, viéndose el Estado imposibilitado para seguir sosteniendo el desarrollo industrial, conllevando esto, a una situación de crisis político-social y económica del país que se expresa en el movimiento estudiantil del 68, afectando al sistema de educación pública superior.

Bajo esta situación de crisis económica, política, social y educativa surge, en la década de los setenta la política de "Desarrollo compartido" (Lic. Luis Echeverría), con el propósito de dar solución a los problemas que prevalecían en el país, tomándose como medida prioritaria la reforma educativa.

En lo referente a la educación pública superior, al determinarse en diagnóstico de la ANUIES "la disfuncionalidad de la universidad con su entorno social", se concluye una necesidad de superar este desfase, a partir de entender la demanda escolar y proveer de los recursos necesarios. Con lo anterior surge la reforma universitaria, cuyo proyecto observa como objetivos: eficientismo académico y atención a la demanda.⁴

En este periodo, se amplía la flexibilidad para el acceso a los niveles educativos y por lo consiguiente se crean nuevas instituciones de educación como son el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP'S), los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), etc., así mismo se incrementa el acceso a las escuelas de nivel medio superior y superior ya existentes.

Al asumir la presidencia de la nación el Lic. López Portillo (1976-1982), los problemas de la educación superior se agudizan, caracterizándose por la baja calidad académica, contratación improvisada de profesores, poca difusión de la cultura, deficiencia en la formación académica de los egresados, desvinculación de la universidad con el desarrollo económico, etc.⁵

Ante el descubrimiento de más recursos de reservas petroleras, el régimen López Portillista fomenta la inversión privada pretendiendo restablecer la alianza con la burguesía, fortaleciendo la ideología tecnocrática en el

⁴ Véase, Op.Cit. Mercado Bravo Ha... Pág.26.

⁵ Véase, Idea, Pág. 14.

campo de la economía lo que se extrapola a los aspectos sociales y particularmente a la educación superior; pues es en este periodo que las políticas hacia las universidades se basan en la búsqueda de eficiencia del sistema dentro del proyecto modernizador estatal esto tendiendo a ajustar a las universidades a los requerimientos del sector moderno de la economía.

Se fomenta una modificación de las carreras, con respecto a: favorecer la creación y desarrollo de las de corte técnico; la modificación y actualización de contenidos curriculares; la búsqueda de nuevas formas de organización académico-administrativa y; elevar la calidad de la Enseñanza incrementando las exigencias pedagógicas de los docentes.

En el periodo reciente (1982-1988), se hacen manifiestos diversos aspectos que tienen consecuencias en lo referente a la calidad de la educación pública superior, esto en relación al crecimiento desproporcionado de la matrícula, en relación a que aún y cuando se priorizan carreras de corte técnico para las que promueve el apoyo a su crecimiento, la demanda se sigue observando en las carreras de corte tradicional (43.8% ciencias sociales y administrativas y, 28% ingenierías y tecnológicas).⁶

En general, el crecimiento en las instituciones de educación superior fue variable, ya que mientras existen instituciones con una matrícula de 50,000 y más alumnos, hay otras con menos de 5,000; situación que predomina también en los subsistemas, pues en tanto que las universidades concentran el 72% de la matrícula, los tecnológicos el 16% y las normales superiores el 12%;⁷ observándose un crecimiento carente de planeación, permeado por la improvisación en la implantación de instituciones, carreras y programas.

Así, en el diagnóstico presentado por el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) en 1986, destacan como problemas en torno a la educación superior, los siguientes: posibilidades restringidas de ingreso y permanencia en las Instituciones de Educación Superior (IES); insuficiente definición de los objetivos de los planes de estudio de bachillerato, licenciatura y posgrado; insuficiencia en los mecanismos de evaluación institucional; altos niveles de deserción; planes de estudio no revisados ni actualizados; escasa presencia de investigación como retroalimentación de la docencia; insuficiencia de los esfuerzos por elevar calidad académica de los docentes; carencia de criterios para la evaluación y acreditación de los estudiantes; exagerado crecimiento del posgrado y confusión en los niveles de

⁶ Véase Mendoza Rojas Javier, "Elementos de referencia para una estrategia de formación de profesores", No. 6, octubre 1987.

⁷ Véase PROIDES, México 1986.

posgrado (especialización, maestría y doctorado); preparación inadecuada de profesores e incorporación de pasantes a la docencia.⁸

Aunado a los problemas mencionados, se agregan el de la falta de financiamiento para el desarrollo de la educación superior en México, esto en el sentido de que, mientras que en 1970 el subsidio federal para las universidades públicas representó el 23%, el subsidio estatal el 58% y los recursos propios el 19%; en 1985 fueron el 63%, 31% y 6% respectivamente.⁹ Así mismo, el gasto público destinado a la educación superior ha disminuido significativamente, pues mientras que en 1982 los recursos destinados fueron del 0.87% del PIB, en 1984 representaron el 0.57%.¹⁰

Los tiempos recientes, no difieren en mucho con el de las décadas anteriores, ya que la situación de crisis se ha venido agudizado, poniendo al país en un momento de inestabilidad política, económica y social. En lo que respecta a la educación, a pesar de que se han venido desarrollando planes, políticas, estrategias, etc, tendientes a elevar el nivel académico, si no se dispone de recursos humanos, materiales y financieros para su desarrollo, todo queda únicamente en el nivel de planes y discurso.

A manera de conclusión de este apartado, se identifica en general, que la problemática con respecto a la educación pública superior, está estrechamente ligada a las condiciones socio-económicas y políticas por las que cursa en diversos periodos el país. Sociales, en relación principalmente a la demanda de las crecientes clases medias; económicas, en relación a los períodos de crisis y auge y; políticas, con respecto al intento por vincular a la educación con el aparato productivo.

Observándose en este apartado, que a partir del intento por parte del estado de vincular a la educación superior (IES) con el aparato productivo, se identifica un crecimiento de las IES, el cual es estimulado por el desarrollo económico, que después se convierte en demanda social (crecimiento de clases medias) que, con el período de crisis social (68), políticamente se apoya su crecimiento, sobre todo del sistema universitario (70's).

A lo largo de estos períodos, se observa por parte del estado un interés por planear la educación, planteada sobre todo por los problemas de desarticulación con los requerimientos sociales y del aparato productivo; considerando siempre elevar la calidad académica y,

⁸ Véase, Menciono los que considero más relevantes, consultar el PROIDES, FMS, 78-85.

⁹ Situación que representa un alto costo para la federación destinado al sostenimiento de la educación superior.

¹⁰ Ver, PROIDES op. cit. Dtos. 85-90

equilibrar la formación de profesionistas tradicionales (carreras liberales) con las de corte técnico "modernizador".

Así, identifico como principales contradicciones en el devenir de la educación pública superior: a pesar de que crecen las IES, sigue observándose el problema de la restricción del acceso y permanencia; se observa un interés por la planeación, pero permanece siempre el problema de los presupuestos, tanto para desarrollarla, como para implementar sus resultados y; el impulso y apoyo al crecimiento de las IES pero siempre con el problema de elevar la calidad académica.

2.- POLÍTICAS NACIONALES DE PLANEACION PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el apartado anterior, se observa que ante la problemática socio-económica y política que vive país, se identifica que en la educación superior hay una serie de problemáticas para su desarrollo, pero a la vez se la identifica como una fuente de alternativas para la superación de la problemática, por lo que, tanto autoridades gubernamentales como autónomas y las instituciones de educación superior, han realizado diversas acciones para apoyar su desarrollo, acciones como: reuniones, acuerdos, diagnósticos, propuestas de planes de desarrollo, etc., que han pasado por diferentes fases, debido a las posibilidades o límites a los que se han enfrentado.

De estas acciones, uno de los eventos de mayor importancia tendientes a dar impulso a la educación superior, fue el "Seminario sobre Planeación Universitaria" organizado por la SEP y la ANUIES en 1969, en el que se define el "contenido de la reforma universitaria y se determina la necesidad de modernizar el sistema como agente promotor de desarrollo".¹¹

De los contenidos de la reforma, destacan tres como principales, que son los referentes a: la creación de programas de formación de profesores, concebido como condición básica para la renovación de la educación superior; la innovación de los métodos de enseñanza, que posibilitaran la participación activa de maestros y alumnos en el proceso enseñanza aprendizaje; y la racionalización de la estructura académica administrativa.

En la reforma se destaca también, la propuesta de pensar en un programa de formación de profesores tendiente a elevar la calidad de los cuadros docentes de la educación superior con la posibilidad de que fuera organizado y supervisado por la ANUIES.

Es así, que a finales de los 60's, es cuando la promoción de iniciativas (estrategias, planes y programas, etc.) y la coordinación de tareas de alcance nacional para la educación superior, se centralizaran, con el apoyo de la SEP y la ANUIES.

En 1970, en diagnóstico realizado por la ANUIES, se detectan desajustes en la educación superior, que dan pauta para redefinir el concepto de "Reforma Universitaria", concebida ahora, como "Reforma Integral" y en la que se

¹¹ Esquivel Juan Eduardo y Chahazbar Nader Lourdes. "Sobre la profesionalización de la docencia". Ed. Nuevo Mar, México 1986. Pág. 26 - 27.

concluye entre otras cosas, en: la necesidad de superar el desfase de la universidad con el entorno social y la necesidad de atender la demanda escolar así como de proveer de los recursos suficientes. En el año siguiente la ANUIES, sostiene:

La necesidad de impulsar con extensión a todo el sistema nacional de educación superior, los estudios de posgrado, tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento y actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y la administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología.¹²

En este mismo año en la asamblea extraordinaria de la ANUIES, celebrada en Toluca, se acordó implantar el Programa Nacional de Formación de Profesores, para el que se tomaría en cuenta la participación de todas las universidades e institutos del país.

En 1975, se establece el Programa de Educación Continua para profesores, por acuerdo de la Asociación se diseñan talleres que se imparten en los Estados de la República y se elaboran materiales didácticos de apoyo.¹³

En 1978, se establece el Plan Nacional de Educación Superior (PNES) en acuerdo celebrado en asamblea general (realizada en Puebla) por la SEP y ANUIES.

El documento del PNES, se constituye de gran importancia para el sistema de educación superior, ya que en el se delimitaron los lineamientos del quehacer educativo y las fases de su planeación, así como el compromiso de realizarlos basándose en la coordinación entre autoridades gubernamentales y las instituciones de educación. Estableciéndose también el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNPPES).¹⁴

El año siguiente, ante las autoridades de la SEP y el Consejo Nacional de ANUIES, se inaguran formalmente los trabajos de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), como parte del proceso de conformación del SNPPES; se establecen los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), las Comisiones Estatales para la Planeación de la

¹² Véase: Arredondo Salván Víctor Martiniano. "El futuro de la Formación de Profesores y la Política de Educación Superior", tomado de: Memorias del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. CISE, UNAM, DGICSA, SEP, ANUIES, México, 1987. Pág. 121.

¹³ Op. Cit. Juan Eduardo E. y Lourdes... Pág. 26-27.

¹⁴ SEP ANUIES. "La planeación de la Educación Superior en México a partir de la asamblea de la ANUIES en Puebla, 1967". Tomado de: Plan Nacional de Educación Superior. Méx. 1981 - 1991.

Educación Superior (COEPES) de cada entidad federativa y se elaboran los Planes Estatales Indicativos de Desarrollo de la Educación Superior (PEIDES).

En febrero de 1984 fue aprobado en reunión extraordinaria de la asamblea general de la ANUIES, el Programa Nacional para la Educación Superior (PRONAES) propuesto por la CONPES. Este programa se proponía lograr los trabajos de superación académica de las instituciones de educación superior, así como:

Atender la problemática específica de las universidades públicas estatales, cuidando los fuertes desequilibrios existentes a su interior, así como entre ellas, integrándolas con los programas y acciones de otras instituciones de educación superior y con programas globalizadores pertinentes.¹⁵

En agosto de 1984, el Poder Ejecutivo presentó el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), en el que se marcan los lineamientos, estrategias y programas de la revolución educativa planteándose los siguientes objetivos:¹⁶

- 1.- Elevar la calidad de la educación superior en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes.
- 2.- Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso de todos los mexicanos a los servicios educativos, con atención prioritaria a zonas y grupos desfavorecidos.
- 3.- Vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del país.
- 4.- Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal, así como regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura.
- 5.- Mejorar y ampliar los servicios de las áreas de educación física, deporte y recreación.
- 6.- Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

En 1986, en reunión ordinaria de la Asamblea General de ANUIES, es aprobado el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), documento presentado por el Secretariado Conjunto de la CONPES.

¹⁵ Idem, Pág. 3

¹⁶ SEP-ANUIES Plan Nacional de Educación Superior 1978. Programa Nacional de educación superior 1984-1985.

El PROIDES, es presentado como una nueva estrategia para la modernización de la educación superior, y tiene como fines primordiales:

El mejoramiento de la calidad de la educación; consolidar los mecanismos e instancias de planeación y coordinación interinstitucional, así como articularlos con otros organismos que contribuyan al desarrollo de las funciones de la educación superior; así como al mejoramiento de sus condiciones financieras.¹⁷

Los problemas que pretende solucionar el PROIDES, han sido agrupados en dos grandes rubros, a saber:

- 1.- Los relacionados al crecimiento del sistema educativo superior y los que conciernen a los recursos humanos y económicos para el sostenimiento, desarrollo, planeación y coordinación del sistema.
- 2.- Los problemas relativos a la docencia, la investigación, la extensión de la cultura, los servicios y las funciones de apoyo.

Actualmente es el PROIDES el que sigue perfilando acciones de la enseñanza superior conjuntamente con las IES.

En general, en este apartado se puede observar el intento del estado a partir de los 70's por desarrollar a la educación superior, fundandose en la implantación de diversos organismos de planeación nacional para la educación superior en el país, sustancialmente a partir de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Estos, desde la "reforma universitaria" y posteriormente con la "reforma integral", han realizado diagnósticos de la problemática de la educación superior en el país, constituyendo para dar respuesta a dicha problemática programas y organismos, a nivel nacional que promuevan y coordinen proyectos impulsados por políticas que respondan a dicha problemática. De lo expresado por los organismos citados destacan las siguientes:

- Superar el desfase con el entorno social.
- Vincular la docencia y la investigación con los requerimientos del país.
- Elevar la calidad de los cuadros docentes.

¹⁷ PROIDES, pag. 43-45.

- Atender la demanda escolar.
- Regionalizar y desconcentrar la educación.
- Mejorar las condiciones financieras y de recursos.
- Mejorar la administración escolar.

De estas políticas destacadas fundamentalmente por el organismo y programa más reciente de planeación y desarrollo nacional de la educación superior (PROIDES) y por la ANUIES, las relacionadas con el crecimiento de los servicios educativos a nivel superior (docencia, investigación y extensión) y el de los recursos humanos para el desarrollo de dichos servicios. Para desarrollar dichas políticas, es que se promueve el "programa integral para el desarrollo de la educación superior", del cual, se desarrolla lo relacionado a la formación docente en el siguiente apartado.

3.- PROCESOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES A NIVEL NACIONAL.

La calidad de la educación superior, vista desde el Estado como uno de los medios para coadyuvar a la solución de los problemas sociales, políticos y económicos del país durante las últimas décadas, ha propiciado que las instancias gubernamentales y la Instituciones de Educación Superior (IES) tomen medidas tendientes a responder a los constantes requerimientos de "excelencia académica".

Así, los programas de formación de profesores, determinados en un contexto social, político y económico, han pasado por diversas etapas de desarrollo, en relación a la creación de escuelas, centros, departamentos, programas, etc.; aspectos a los que se alude en el presente apartado.

Se identifica que los primeros programas orientados específicamente para la formación docente, surgen en los 60's, en el entonces Centro de Didáctica de la UNAM a partir del Programa Nacional de Profesores, apoyado por la ANUIES (1971).

Estos programas consistieron inicialmente en cursos aislados de didáctica general, dinámica de grupos, sistematización de la enseñanza, programación por objetivos, etc., los cuales estaban orientados bajo la línea de la tecnología educativa,¹⁶ corriente adoptada de los Estados Unidos de Norte América, cuya perspectiva consiste sustancialmente en capacitar al docente en técnicas metodológicas; situación que posteriormente orientó a buscar otras alternativas, que no sólo tendieran a capacitar técnicamente al docente (lo cual ha sido cuestionado), sino que formen para la docencia y la práctica académica.

Dichos programas, ubicados como una primera fase de formación de profesores, buscaban sensibilizar a la mayoría de los docentes universitarios para incursionar en el campo de la pedagogía e involucrarlos en la formación didáctica y, consolidar unidades de formación de profesores en la UNAM.

En este periodo se crean instancias de formación como: la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica (1969) de la UNAM, los cuales al fusionarse dan origen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977.

¹⁶ Díaz Barriga, Angel, y Concepción Barrón Tirado "La formación del pedagogo: Análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura", encuentro sobre diseño curricular, México, CNEP - Aragón, UNAM, 1983, pag.5

Se crea el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT) en 1970, estableciendo un sistema de becas, dando impulso a las maestrías nacionales de la UNAM, a las del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N., del Tecnológico de Monterrey y del Colegio de Posgraduados de Chapingo¹⁹, con la finalidad de apoyar programas tanto de formación en las áreas de las disciplinas así como de pedagogía.

A mediados de los 70's los programas de formación de profesores son desarrollados desde fundamentos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, con el propósito de proporcionar a los docentes elementos que les permitieran comprender a la docencia de forma más integral, identificándose esta como una segunda fase en la formación de profesores en el área didáctico pedagógica.²⁰

Durante este periodo, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 1978). En este mismo año la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DGCICSA) de la SESIC, apoya la creación de varios centros en las universidades estatales.

La DGCICSA establece posteriormente (1984) programas de apoyo para la implantación de eventos de formación de profesores, fomentando la investigación educativa, e impulsando diversos programas para la formación, orientados a vincular las áreas disciplinares, con las didáctico pedagógicas, programas como:²¹

- Programa Nacional de Formación de Profesores de matemáticas.
- Programa Nacional de Profesores de Lectura, Redacción y otros procedimientos para el estudio.
- Programa Nacional de Formación de Profesores de Física.
- Programa Nacional de Formación de Profesores en el área de Biomédicas.
- Programa Nacional de Formación de Profesores en el área de Ciencias-Sociales.

19 véase Hirsch Adler, Ana. "Formación de profesores investigadores universitarios en México". UNAM. Dirección General de Intercambio Académico. 1984. Pág. 7.

20 Escobedo, Juan Eduardo y Lourdes Chenajbar Mader. "Profesionalización de la Docencia. (Perfil y Determinaciones de una demanda universitaria)". México. 1987. Pág. 30-37.

21 Chenajbar Mader, Lourdes. "Aspectos contextuales de la Formación de Profesores". Conferencia del "Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios". México. noviembre 10 de 1987. del "teorías del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. Pág. 94

- Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos para la Formación de profesores.

- Programa Nacional de Formación de Especialistas en Investigación Educativa.

En lo que respecta a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), cabe señalar que esta da impulso a la formación de profesores a través de sus programas "Formación de Recursos Humanos" y el programa de becas para estudios de grado.²²

De las instituciones de educación superior que han tenido influencia a nivel nacional en formación de profesores, destacan el CISE de la UNAM, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) de la UNAM, el Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior del Tecnológico de Monterrey, el Centro de Apoyo y Desarrollo Académico de UAM-Atzacapatzalco, el Centro de Investigaciones sobre la Universidad (CISE) de la Universidad Autónoma de Sinaloa y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).

En esta etapa de apoyo a programas de formación docente, se identifica dos vertientes para su impulso, por una parte lo referente al apoyo a programas de posgrado, con la implantación de posgrados en educación, como especialidades, maestrías, doctorados y; por otra parte, la serie de cursos, programas, y eventos de formación que se incrementaron significativamente a mediados de los ochenta.

Es así, que en la búsqueda por la implantación de programas de formación tendientes a cubrir las necesidades de las IES y con el propósito de formar equipos institucionales (y no individuales), para generar y/o fortalecer Centros de Formación de Profesores en las IES, se establecen los Programas Regionales de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores (1985) y el programa de Investigación Educativa.²³

El primer programa es orientado durante sus cuatro generaciones (1985 - 1988) por la DGICSA como responsable, conjuntamente con el apoyo de un Comité Técnico Académico, conformado por personal Académico del Departamento de Estudios Educativos, asumido posteriormente por el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Coordinación de Humanidades de la UNAM, por la Coordinación de Asesoría y Desarrollo Académico (CADA) de la UAM-Xochimilco, por el

²² Véase: Mutsch Aiger ANUIES, Pág. 13

²³ Véase: Zarzar Charar Carlos, "Estrategias para el Diseño de Programas de Formación de Formadores, una Experiencia de Trabajo", Tomado de: Artículos del IV PAFORHFF, México, 1988, Fao. 2-3.

Colegio de Bachilleres, por la ENEP-Aragón de la UNAM (en su primera etapa), por la Escuela Superior de Economía del IPN y. por Proyectos Educativos A.C.

El Comité Técnico Académico integrado por las instituciones arriba mencionadas, realizó un seguimiento de las tres generaciones de los programas regionales (1986, 1987 y 1988) quedando pendiente el seguimiento de los egresados del IV Programa Regional, ya que a partir de la presente administración presidencial, quedan suspendidos dichos programas tanto en su implantación como seguimiento.

Debe señalar que como resultado de trabajo, tanto de la IES, como de las autoridades de la SEP, así como del Comité Técnico Académico y egresados participantes de los programas regionales, quedan establecidas las redes para intercambio de experiencias y necesidades de Formación Docente a partir de julio de 1988, en coordinación la ANUIES.

En general, en este apartado se puede identificar que el apoyo a las IES por parte del estado para responder a la política de elevar su calidad académica en sus tres funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), a partir de apoyar a los recursos humanos para dicha actividad, se identifica en la creación y desarrollo de organismos tanto a nivel nacional (como la UPN), así como en la IES estatales del país avocados a la formación docente y a la investigación educativa.

Observándose en sus inicios, las acciones de formación de profesores, orientadas al desarrollo de eventos, constituidos fundamentalmente por cursos aislados de didáctica orientados para la capacitación de la docencia, promovidos a nivel nacional para su reproducción en la IES estatales. Surgiendo también organismos como el CONACYT que apoya a la formación de profesores con el otorgamiento de becas y posteriormente con el crecimiento de posgrados.

Así, se identifica el desarrollo de la formación de profesores en las siguientes acciones:

- Creación y desarrollo de organismos avocados tanto a la formación de profesores, como a la investigación educativa.
- Creación de licenciaturas y posgrados en el área educativa.
- Creación y desarrollo de programas específicos para la formación de profesores, que se orientan hacia la vinculación de las disciplinas, con el área didáctico-pedagógica y/o en educación.

III.- LA FORMACIÓN DOCENTE Y CONDICIONES INSTITUCIONALES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE HIDALGO.

Para abordar la complejidad del problema educativo y de acuerdo a lo planteado en los referentes metodológicos del trabajo, se contempla el abordaje al objeto de estudio, desde una perspectiva de lo general a lo particular.

Después de identificar elementos generales que determinan al objeto de estudio (la formación docente en la UAH), a nivel nacional, se considera que es en el accionar de la institución, donde se determina la formación docente, es por esto, que es imprescindible identificar y analizar los elementos que inciden para su implantación y desarrollo, requiriendo conocer: cómo se concretan las políticas y acciones nacionales, en materia de formación docente, en la U.A.H.; qué instancias determinan esa formación al interior de la institución y; de que forma posibilitan o limitan a la formación los aspectos normativos y laborales.

Para tal efecto, en este apartado se abordan: los antecedentes históricos de la institución, en donde se identifican procesos generales por los que ha pasado la universidad en diversas etapas; su organización general (estructura orgánica); el diagnóstico y metas de las funciones sustantivas de la universidad; las políticas institucionales, objetivos y prioridades; las instancias ejecutoras de dichas políticas, identificadas en la estructura orgánica de la universidad; la delimitación de acciones concretas de formación docente, tanto en área didáctico-pedagógica como en la disciplinaria, para concluir, con una caracterización de la situación reciente y perspectivas de la U.A.H. en el campo de la formación docente.

1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA U.A.H.

La Universidad Autónoma de Hidalgo, a través de su historia, ha cursado por varios períodos en su relación con la sociedad, a través de de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión).

En su creación como Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios de 1869 hasta 1890, es una etapa en la que la institución incide en la sociedad hidalguense a partir de la capacitación de personal en las diversas áreas de la producción.

Al interior de la institución, la etapa se caracteriza por apertura y cierre de diversos espacios educativos como: la carrera de agrimensor, mecánico, minero, agricultor, veterinario, farmacéutico, comerciante, maestro de obras y diversos oficios. Contando además con los estudios de secundaria y los de preparatoria para las carreras de medicina y abogacía.¹

Esta etapa, también se caracteriza al interior de la institución por la búsqueda de la estabilidad laboral, a través de la expedición de los dos primeros reglamentos sobre derechos y obligaciones de maestros y alumnos.

Un segundo periodo, de 1898 a 1917, se caracteriza por el cierre de escuelas, quedando constituida la institución por las siguientes: Preparatoria, la Normal de Profesores, las de Comercio, de Enfermería y Farmacéuticos, la de Artes y Oficios, la de Jurisprudencia y la de Ingenieros.

Un tercer periodo abarca de 1921 a 1925, en donde por decreto se convierte en Universidad de Hidalgo. Pero, en 1925 al no contar con alumnos en las carreras profesionales (de educación superior), se cierra la universidad para transformarse en Instituto Científico y Literario, contando entonces, con sólo un plantel que contemplaba tanto la educación secundaria como preparatoria.

En dos últimos periodos mencionados, al igual que en muchas universidades del país, la U.A.H., forma pocos profesionales a nivel superior.

Se considera un cuarto periodo, que abarca desde 1925 hasta 1961, caracterizado porque el antes Instituto Científico y Literario adquiere su autonomía y se transforma en Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA), hasta llegar el 24 de febrero de 1961 en que se

¹ Véase: Héctor Llaguno, Juan Manuel. "Universidad Autónoma de Hidalgo: Pasado y presente" Pachuca, 1985.

promulga decreto para constituirse en Universidad Autónoma de Hidalgo. Quedando la universidad integrada por las carreras de Filosofía y Letras, Derecho, Ingeniería Industrial, Medicina, Enfermería y Obstetricia y Trabajo Social; así como la creación del Centro de Estudios Socioeconómicos y los Organismos de Investigación y Difusión Cultural.³

Otro período identificado, abarca de 1961 a 1981, se caracteriza por la creación y consolidación de las carreras tradicionales, así como de la infraestructura fundamentalmente en los 70's, buscando consolidar su identidad ideológica y su definición política: enmarcándose bajo la línea eficientista de la tecnología educativa.

En esta etapa, se crean las carreras de Comercio y Administración, de Odontología, de Administración Pública, así como la conclusión de la de Medicina que sólo se cursaba hasta el segundo año. Se crean cuatro institutos que aglutinan las carreras antes mencionadas: Instituto de Ciencias Exactas, de Ciencias Sociales, de Ciencias de la Salud y Ciencias Contables. Se crean diversos departamentos y el Centro de Didáctica.⁴

De los años de 1982 a 1986 marcan un periodo en donde la universidad orienta su acción prioritaria en una búsqueda por la creación de carreras acordes a necesidades y demandas sociales, como las carreras de Ingeniero Metalúrgico, Lic. en computación y, sugiriendo la propuesta de la de Ing. Agroindustrial que se crearía un año después; también se observa junto con la implantación de nuevas carreras, el crecimiento de la matrícula (ver cuadro siguiente).

Surgen en este período las primeras instancias abocadas al área de investigación, constituidas por la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica de la U.A.H., así como por el Centro de Estudios de Población (enero 1981)..

³ Encontrándose que la Carrera de de Filosofía y Letras, nunca se desarrolló en la U.A.H.

³ Ver ANEIO cuadro no.10, de creación y vigencia de las carreras y programas de la UAH.

⁴ Los departamentos que se crean son los de: De Personal, de Computación y Sistemas, de Asesoría Jurídica, de Psicopedagogía y Orientación Vocacional, de Evaluación Académica, etc.

MATRICULA ESCOLAR DE LA UAH	
AÑO	INGRESO
1961.....	1,195
1970.....	2,300
1975.....	3,970
1980.....	10,630
1986.....	14,574
1989.....	19,040

Información de la dirección de Planeación,
de la UAH.

En lo que corresponde al último periodo 1986-1988, se manifiesta especial importancia en la creación de Centros de investigación que respondan a la problemática y potencialidades de la región; apoyando a la formación de recursos humanos, tanto en el área específica del conocimiento, como en el área didáctico pedagógica, para intentar elevar la calidad académica de la U.A.H..

Los centros que se crean son el de Estudios sobre el Estado de Hidalgo, el de Estudios Sobre la Universidad (de Hidalgo), y el de Información e Investigación Educativa.

Este período también se destaca por la creación de estudios de posgrado en la modalidad de Especialidad (y posteriormente de diplomado y maestría).⁵

2.- ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

La organización de la UAH, está constituida por cuatro Divisiones dependientes de la rectoría: Docencia, Investigación Extensión y la de Recursos Financieros; por Secretaría General, la Dirección de Planeación y la Dirección de Relaciones Públicas, también dependientes de Rectoría; y por las Escuelas e Institutos que dependen del Consejo Universitario.

Integra a la U.A.H. (hasta 1988), con 4 preparatorias dependientes, 16 incorporadas, una escuela de Enfermería y otra de Trabajo Social, estas dos últimas de nivel medio superior y terminal.

A nivel superior la U.A.H., está integrada por las Escuelas de Zootecnia y medicina, esta última contempla a nivel de posgrado en la modalidad de Especialidad: Cirugía, Ginecología y Obstetricia, Anestesiología, éstas a nivel hospitalario y, la Especialidad en Salud Pública.

Contempla los Institutos de: Ciencias Agropecuarias, con la licenciatura en Agroindustria. Ciencias Contable Administrativas, las licenciaturas en Contaduría y Administración y, las especialidades en Microcomputación aplicada a la Administración, la de Impuestos y, la de Dirección de Empresas. Ciencias Sociales con las licenciaturas en Derecho y Administración Pública, contando con la Especialidad en Derecho Penal. Ciencias Exactas, con las licenciaturas en Ingeniería Industrial, Químico y Computación, contando con las especialidades en Producción, Control de Calidad y Sistema de Planeación.

Se cuenta también con la Especialidad en Docencia, programa que depende de la Coordinación de Docencia de la institución⁶.

Hasta 1988, la U.A.H. cuenta con una matrícula de 14,246 alumnos y con una planta docente de 1,214 profesores.

En cuanto a Centros de Investigación, la institución cuenta con el Centro de Estudios de Población, creado en 1981; los de Investigación sobre el Estado de Hidalgo, de Investigaciones Biológicas y el de Investigaciones Químicas, consolidando su creación a partir de 1986 y, el Centro de Estudios sobre la Tierra creado en 1987, centros dependientes de la Coordinación de Investigación. Contempla también al Centro de Estudios Sobre la Universidad creado en 1986, dependiente de la Dirección de Planeación. Y el Centro de Formación e Investigación Educativa dependiente de

⁶ Ver: Anexo Cuadro no. 10.

la Coordinación de Docencia.

En General, en relación a la constitución y crecimiento de la UAH, se identifica que ésta se ha desarrollado en relación a las tendencias que a nivel nacional se han observado: por ejemplo, el apoyo que en los 60's se observa por parte del estado para la creación de instituciones de educación superior, se refleja en la UAH en su consolidación como institución autónoma del estado, antes ICLA; o con respecto a la creación de carreras (70's) y de Centros de Investigación, etc., que en la institución también impactan, sobre todo en los ochentas.⁸

También se observa un crecimiento con respecto al apoyo de las funciones sustantivas de la institución, en Docencia, Investigación y Extensión, con la creación de instancias centrales (Coordinaciones) con el objeto de apoyar dichas funciones en coordinación con las Escuelas e Institutos.

Cabe mencionar, que el surgimiento y constitución de la UAH en relación a su estructura, con respecto a las instancias centrales que están orientadas a apoyar las funciones sustantivas (Coordinaciones), se crean de forma independiente, tanto entre ellas mismas, como en relación a los planteles (Escuelas e Institutos). Esta independencia, se identifica en relación a:

- La autoridad académica, se concentra en las Escuelas e Institutos, dejando para las coordinaciones actividades autónomas (sobre todo las de investigación y extensión), o la propuesta de acciones a nivel de sugerencia, que se implementan con dificultad, ya que las Escuelas e Institutos centran su acción en la actividad docente.
- La desproporción en el apoyo presupuestal y de infraestructura para su desarrollo (mayor apoyo presupuestal en nómina para la Coordinación de Docencia), que si no logra la concreción de sus proyectos en coordinación con las Escuelas e Institutos, deviene en pérdidas presupuestales y de esfuerzo académico.

⁷ Ver Anexo Organigrama de la U.A.H. 1985. No ha sido modificado oficialmente.

⁸ Destacando que la UAH, aún y cuando ha participado del apoyo e impulso a la educación superior, es una de las Universidades más chicas del país y de menos cobertura en unidades al interior del Estado, ya que sólo cuenta con planteles en la Capital y en uno de sus municipios.

3.- PROYECTO DE UNIVERSIDAD

La U.A.H. en la década de los 80's y principalmente a partir de 1984 a la fecha, se ha caracterizado por periodos de crisis económica, esto ha originado que se canalice la mayor parte del presupuesto hacia el pago de salarios, limitando el crecimiento de la universidad en las otras funciones sustantivas (investigación y extensión); provocando la suspensión de proyectos de investigación, el insuficiente abasto de infraestructura (como laboratorios) en las diversas escuelas e institutos, la escasa promoción y contratación de personal, etc.

Ante esta situación la Institución ha desarrollado un programa, que se fundamenta en un diagnóstico de las funciones sustantivas de la universidad, a partir de su normatividad para, con base a los resultados, elaborar un proyecto para la universidad que le permita concretar metas a mediano y largo plazo, incluso bajo el contexto de crisis en el que está inmersa.

Este programa lo constituye el Plan Institucional de Desarrollo de la U.A.H. (PIDE-UAH, 1987-1990)⁹, el cual fue elaborado de acuerdo a su función por la coordinación correspondiente (docencia, investigación y extensión), en coordinación con la dirección de planeación de la misma institución. Identificándose que en lo sustancial delimita problemática coexistente con la observada a nivel nacional.

Este Plan (PIDE), en relación a la problemática identificada, propone políticas y lineamientos tendientes a atacar dicha problemática. Para el interés de este trabajo, se desarrolla en este apartado con respecto a la Docencia, Investigación, extensión y apoyo administrativo, lo relacionado con la formación de profesores.

Se destacan del PIDE, elementos que permitan identificar el perfil del proyecto universitario; se explicitan las metas planteadas por dicho programa, delimitando el propósito institucional y sus grandes objetivos.

A continuación a partir del PIDE, se plantean las políticas institucionales vinculadas a la formación docente; posteriormente se recupera de las instancias de ejecución de estas políticas académicas, sus objetivos, estructura y acciones vinculadas a la formación docente.

⁹ Se acaba de editar EL PIDE-UAH 1990-1994.

Dichas instancias son: Coordinación de Docencia, Dirección de Posgrado, Dirección de Intercambio Académico y, Coordinación de Investigación Científica y Tecnológica. Posteriormente, se plantea una de las políticas institucionales más recientes para la superación académica "La institucionalización de las academias", así como algunas referencias a las experiencias en este aspecto; para finalmente, hacer algunas consideraciones.

A. - PROBLEMÁTICA

Con respecto a la problemática institucional detectada por la misma institución y explicitada en el PIDE, se observa:¹⁰

Docencia:

- Divergencia entre el quehacer educativo y las necesidades sociales.
- Permanencia de estructuras académicas incoherentes ante el proyecto institucional.
- Improvisación en el ejercicio de la docencia, que es reflejo de las precarias condiciones para la preparación, actualización y profesionalización de los docentes.
- Restricción de posibilidades de acceso a la educación superior.
- Limitada práctica de la Investigación Educativa.
- Falta de indicadores uniformes para la evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Falta de observación de los procedimientos y normas para la contratación, estabilidad y promoción del personal Académico.

Investigación:

- La incipiente investigación no se ha encaminado a resolver los problemas regionales y estatales.
- Carencia de infraestructura básica, humana, material y financiera que sustente la actividad de investigación.
- Falta de una estructura orgánica funcional que dinamice el ejercicio de investigación.

¹⁰ véase: PIDE-UAN, 1987-1990. En las páginas 13-19.

- La carencia de una concepción precisa de lo que significa investigación, que se manifiesta en su escasa o nula presencia en el quehacer institucional.

- La falta de vinculación de la investigación con centros afines.

Extensión del acultura y los servicios:

-La escasa vinculación entre las funciones de docencia, investigación y la administración, con respecto a la extensión.

-Se carece de estructura orgánica y funcional que concrete y dinamice el desarrollo de la extensión, en programas de intercambio interinstitucional, de servicio social, de difusión y edición, así como de deportes y recreación.

Apoyo administrativo:

-Obsolescencia e inobservancia del marco jurídico y normativo de la institución

-Inexistencia de criterios racionales en la asignación de recursos, que ocasiona una marcada desproporción entre los gastos de nómina, operación e inversión.

-La centralización en toma de decisiones y formación de grupos de poder.

-Improvisación en la contratación de personal, aunado a la falta de programa de capacitación y desarrollo de recursos humanos.

Con respecto a la formación de profesores y considerando este diagnóstico realizado por el PIDE, el área de Docencia específica en este aspecto que la problemática se identifica en que:

-No se respeta el proceso de selección establecido en los ordenamientos jurídicos.

-Falta de formación y actualización de los docentes, identificándose que sólo el 18% de los docentes cuenta con estudios de posgrado a nivel especialidad y maestría, no hay doctorados¹¹.

¹¹ Diversas Fuentes Institucionales y, ver: anexo cuadro NO.8.

-Existe un número insuficiente de académicos de carrera, únicamente el 11% de total de la planta docente es maestro de tiempo completo (la media nacional es de 20%).¹²

-No se realiza sistemáticamente investigación educativa en la institución, que permita plantear alternativas para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

-Carencia de marco teórico conceptual que permita la aplicación de métodos y técnicas de investigación en el ejercicio de la docencia.

B. - METAS

Ante esta problemática expresada por la misma institución, la gestión rectoral, implementa el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE), en el cual plantea:

"optimizar recursos económicos, para definir propósitos y objetivos, establecer políticas y metas, coordinar esfuerzos y evaluar resultados, de tal forma que las prioridades en la asignación de los recursos, aseguren que los programas operativos estén vinculados y correspondan a las exigencias sociales".¹³

Así, se establece con este Plan, el gran propósito institucional de

"mejorar las funciones de docencia, investigación, extensión y apoyo, conformar el proyecto académico que contribuya al continuo perfeccionamiento del hombre, de una sociedad cada vez más justa, libre y solidaria; adecuar a la universidad a los nuevos tiempos, convirtiéndola en agente promotor del desarrollo integral a través de fomentar y consolidar la participación de la comunidad universitaria, en los esfuerzos institucionales por superar las deficiencias y las contradicciones existentes".¹⁴

De este gran propósito institucional se desprenden cinco objetivos específicos; de los cuales se delimitan dos que son los relevantes para la formación docente.

¹² Ver anexo cuadro no. 4

¹³ PIDE, Op.Cit. Pág. 11

¹⁴ FIGE. Idídem. Pág. 23

1.- Fortalecer, diversificar y desconcentrar los servicios educativos que se ofrecen para satisfacer las exigencias de desarrollo económico y social.

2.- Realizar la investigación como una actividad institucional permanente. Hacer que sus resultados correspondan a las necesidades sociales, científicas, tecnológicas y culturales de su entorno.

Por otro lado, se tienen contempladas metas a alcanzar para el periodo 1987-1990, en las funciones sustantivas universitarias, entre las que señalo aquellas que competen a la formación de profesores.

Con respecto a la docencia, se contempla: integrar al personal académico a los mecanismos tendientes a la profesionalización de la función docente; obtener la vinculación entre docencia-investigación y; establecer los mecanismos que permitan la formación pedagógica y profesional permanente del personal académico.

En relación a la investigación se propone: propiciar en la comunidad académica el ejercicio de la investigación y sus diferentes niveles de aplicación; obtener la vinculación entre investigación-docencia e; incorporar al personal académico al proceso de desarrollo de la investigación.

C.- POLÍTICAS

La U.A.H., para dar respuesta a las políticas de planeación de la educación superior y ante la necesidad de contar con una estrategia de desarrollo institucional, instituye a través de la Dirección de Planeación, el Programa Integral de Desarrollo como "instrumento que permita dar coherencia a las acciones sustantivas y de apoyo, creando el marco para inducir y concretar las actividades de los diversos sectores que conforman a la universidad".¹⁴

A través del PIDE, se pretenden concretar las acciones para mejorar el nivel académico a partir de la formación y profesionalización del personal docente, mediante el establecimiento de mecanismos que permitan la formación pedagógica y disciplinaria permanente de los profesores. Para esto, se da prioridad a las academias, como un mecanismo que permita incorporar de manera organizada a los académicos al proceso de desarrollo institucional; actualizar a los profesores en las diversas

¹⁴ Ibídem, Pá. 33

áreas del conocimiento, formar profesores con el programa de posgrado "Especialidad en Docencia"; buscar la participación del mayor número de docentes de asignatura para formación pedagógica elemental, incrementar las plazas de tiempo completo, etc.

A continuación se delimitan las prioridades, objetivos, y políticas en docencia y en investigación, orientadas para el desarrollo de la formación de profesores.

El mismo PIDE establece prioridades específicas para la formación de profesores, explicitadas en políticas orientadas a la elaboración de estrategias de formación de profesores de la U.A.H.; como prioridades se señalan:

-Establecer un programa integral de formación de personal académico relacionado con la función docente.

-Realizar investigación educativa que caracterice a la docencia y permita plantear alternativas de mejoramiento.

-Establecer mecanismos para vincular la investigación con el ejercicio de la docencia.

Con respecto a estas prioridades se establecen los objetivos de: formalizar y actualizar al personal docente y al técnico académico para mejorar su nivel de preparación, considerando al posgrado como un mecanismo que permite la profesionalización y la vinculación con la investigación para responder en forma eficiente a las necesidades sociales; incrementar la preparación de académicos de carrera con posgrado; revisar, y adecuar en su caso, el sistema de enseñanza, con base en los resultados de la investigación educativa e interrelacionar las actividades de docencia e investigación promoviendo la utilización de los resultados de la investigación para el mejoramiento de la docencia.

Del diagnóstico, prioridades y objetivos, se desprenden las políticas y metas que sobre formación de profesores estarán vigentes en el periodo 1987-1990, destacando las siguientes políticas:

-El trabajo académico tendrá como célula básica y mecanismo operativo a la academia, cuyo objetivo básico será dinamizar el proceso de desarrollo académico institucional.

-La creación de programas de posgrado se dará en forma vinculada con las líneas de investigación institucional y tenderá a constituirse como el mecanismo para la profesionalización del trabajo

académico.

-A los programas de formación, actualización y/o capacitación, se incorporará prioritariamente el personal académico de la institución de forma que se optimicen recursos aprovechando el apoyo interinstitucional.

-En la contratación, permanencia y promoción del personal académico, se respetarán los criterios de calidad definidos por la institución, dando preferencia al personal que haya participado en eventos relacionados con su formación de acuerdo a su actividad.

Las metas específicas a alcanzar en relación a la formación docente establecen:

-Actualizar a 300 profesores en las diversas áreas del conocimiento, que permita alcanzar el 30% del total de la planta de los profesores de la U.A.H.

-Formar a 250 profesores con el posgrado especialidad en docencia, para alcanzar el 25% del total de los profesores.

-Incorporar al programa de formación pedagógica elemental a 450 profesores de asignatura, para alcanzar el 60% del total de docentes de esa categoría.

-Incrementar 40 plazas de docentes de tiempo completo, para pasar del 11 al 15% la proporción de maestros de esa categoría.

-Desarrollar proyectos de investigación de alcance institucional que permitan caracterizar el sistema educativo.

Por último, con respecto al área de investigación en la UAH, se destaca de lo propuesto por el PIDE, las políticas para el desarrollo de la investigación vinculadas a la formación:

-Tomar como base las prioridades regionales, los planes y programas a nivel nacional y estatal para realizar investigación.

-Se crearán centros de excelencia en la universidad, en conformidad con la política nacional y de desconcentración de la investigación.

-Deberan conformarse investigadores de alto nivel en campos determinados.

-Deberan crearse mecanismos de divulgación, difusión y enriquecimiento de las actividades de investigación.

En este apartado, en general, se puede observar que la institución a través de su PIDE, identifica problemática que determina el desarrollo de sus funciones sustantivas, la cual, cabe mencionar, en gran medida es acorde a la que a nivel nacional es identificada por el PROIDES. Proponiendo, la UAH, para su superación metas y políticas, coherentes con dicha problemática, enfatizando en la necesidad de superar el nivel académico y consolidar los recursos humanos necesarios para dicha empresa, considerando la limitación presupuestal.

4.- INSTANCIAS DE EJECUCION DE POLÍTICAS ACADEMICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

1988 es denominado en la UAH, "Año de la Formación Docente", por lo que en la universidad se promueve como política prioritaria, la formación de profesores.

En la UAH, existen varias instancias, que de acuerdo a la estructura orgánica y objetivos institucionales, así como recursos de infraestructura y humanos, pueden tener mayor incidencia en el desarrollo de las acciones y ejecución de las políticas universitarias y por ende en las de formación docente.

En este apartado se abordan cuatro, explicitando su estructura, objetivos, y acciones.¹⁵

Estas instancias centrales, de acuerdo a la estructura orgánica y normativa, son creadas con el objeto de apoyar a las Escuelas e Institutos de la UAH, en las funciones sustantivas, sin tener ninguna autoridad legal sobre aquellas, esto es, que los proyectos o acciones que se promuevan, sólo serán "sugerencia" para las autoridades de las Escuelas e Institutos.

A.- COORDINACIÓN DE DOCENCIA

Dentro de la estructura orgánica de la universidad, la División de Docencia¹⁶ depende directamente de la rectoría. De acuerdo a la naturaleza de sus objetivos así como a su inserción en la estructura de organización de la universidad, para cumplir con su cometido esta División, tiene establecido el siguiente objetivo y funciones:

Su objetivo, es el de "Coordinar las actividades de apoyo a la docencia, que permitan mejorar la calidad de la enseñanza en sus diferentes niveles, en congruencia con las políticas establecidas en la institución".¹⁷

Entre sus funciones, Las que tienen mayor ingerencia en la formación de la planta docente son:

¹⁵ Abordando en un apartado específico lo concerniente a la instancia de desarrollo para la formación docente.

¹⁶ Ver Anexos Organigrama de la UAH.

¹⁷ Ver Ley Orgánica de la UAH, 1977.

Coordinar con las instancias correspondientes la actualización de los planes y programas de estudio en todos los niveles; coadyuvar con los diversos planteles educativos de la universidad, para mantener la calidad docente en su más alto nivel; coordinar los programas de apoyo a la docencia tendientes a fortalecer la calidad de la enseñanza; promover la evaluación del personal docente por medio de calificación de méritos para fines de reconocimiento y promoción,¹⁸ entre otras.

Para el logro de las funciones antes mencionadas, en su estructura, cuenta con las siguientes direcciones: de Enseñanza Superior (DES), de Enseñanza Media Superior y Terminal (DEMSyT), de Tecnología Educativa, de Posgrado, de Servicios a Estudiantes, de Bibliotecas y los Centros de Información y, el de Formación e Investigación Educativa (CFIE).¹⁹

Las políticas que sobre formación de profesores se expresan en el PIDE, son asumidas para su concreción por esta División, mediante acciones encaminadas a la participación activa en los diversos programas de formación que a nivel Nacional o Regional, se han desarrollado, promovidos por ANUIES y por la DGICSA-SESIK-SEP, Programas como: el Nacional de Formación de Profesores de Matemáticas; el Nacional de Formación de Profesores de Física; el Nacional de Formación de Profesores de Lectura y Redacción y otros procedimientos para el estudio; el Nacional de Formación de Especialistas en Investigación Educativa; el Programa Regional de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores y; el Programa Nacional de Formación de Profesores en el área de Ciencias Sociales.

Programas en los que la institución tiene diferentes niveles de participación; en algunos (formación de especialistas en investigación educativa y el de formación de recursos humanos para la formación de profesores), se participa comisionando a académicos (tres por programa) para su participación; en los restantes, participan académicos en alguna sede fuera de la institución, y después se reproducen en la UAH, (cursos, seminarios, talleres).

Con respecto a esta Coordinación y de acuerdo a su normatividad, objetivos, etc., se identifica que, para el desarrollo de la formación docentes, se considere la necesidad de vincular el diseño de los programas y estrategias de formación promovidos por la misma institución a cargo de instancias centrales, con respecto a las condiciones de la planta docente de los diversos planteles.

¹⁸ Ver: Tercer Ley Orgánica... Pág. 17

¹⁹ Recientemente (1990) el CFIE, se divide en Dirección de Formación Docente y en el Centro de Investigación Educativa, cambio que no ha sido formalizado ante el Consejo Universitario.

Estas acciones se pueden desarrollar partir de mecanismos de acción, como: considerar a los egresados de la especialidad en docencia; a las academias²⁰ como órgano técnico pedagógico de asesoría; retomar las experiencias de los investigadores; coadyuvar en el desarrollo de programas de formación disciplinar con la Dirección de Posgrado; retomar la experiencia y formación de los egresados de los programas nacionales arriba citados, entre otras.

B.- DIRECCIÓN DE POSGRADO

Esta Dirección depende de la División de Docencia, y tiene como objetivo:

Coordinar los estudios de posgrado, su desarrollo, impulsar nuevos estudios y normar la instrumentación, organización, evaluación y actualización de dichos estudios, de acuerdo a las políticas y lineamientos que imperen en la institución.²¹

Entre otras funciones se destacan:

Analizar los anteproyectos de posgrado de acuerdo a los requisitos formales establecidos; asesorar y participar en el procedimiento de selección de docentes de posgrado y supervisar las aplicaciones en coordinación con el director de la Escuela, Instituto o dependencia de que se trate; realizar estudios de investigación que tiendan a reforzar y mejorar el desarrollo de posgrado, así como la instrumentación de nuevos posgrados en coordinación con el académico responsable de los estudios de posgrado de las Escuelas o Institutos; instrumentar el procedimiento de seguimiento de los programas, con el objeto de evaluarlos, así como actualizar permanentemente los documentos normativos de estudios de posgrado; regular el otorgamiento de becas a los docentes o alumnos para cursar estudios de posgrado y participar en los convenios interinstitucionales de apoyo al mismo.²²

En relación a la información obtenida con respecto al posgrado, se identifica que de las doce especialidades en las diversas áreas de las disciplinas que se imparten en la UAH, éstas no se vinculan en sus contenidos (mapa curricular) con el área didáctico pedagógica ni con la investigación, esto puede ser debido a que las especialidades son implantadas a iniciativa de los directores de las escuelas o

20 De las academias se explicita su estructura y funciones en la última parte de este apartado.

21 Documento interno de la Dirección de Posgrado, mayo, 1988.

22 *Idea.*

institutos, en muchas de las ocasiones sin previo estudio.

Actualmente dicha instancia, se concreta a centralizar información con respecto a los diferentes programas de posgrado, ya que éstos son coordinados y promovidos por las dependencias respectivas a su área.

Sin embargo de acuerdo a sus objetivos y funciones, debiera ser una instancia de las más comprometidas con la formación docente, haciendo valer el objeto por el que fue creada. Actualmente se está elaborando el reglamento general de estudios de posgrado, mediante el cual se desea establecer lineamientos que permitan el logro de un mayor rigor en este tipo de estudios y por consiguiente mejorar la calidad de los egresados.

C.- DIRECCIÓN DE INTERCAMBIO ACADÉMICO

De acuerdo a la Ley Orgánica de la Universidad, esta Dirección depende jerárquicamente de Secretaría General, contando para la realización de su funciones con una Subdirección de intercambio académico, un Departamento de Relaciones Interacadémicas y un Departamento de Becas.

El objetivo de esta Dirección, consiste en "mantener actualizada la información relativa a posibilidades de colaboración entre instituciones por medio de intercambio, con la finalidad de coadyuvar al desarrollo de las funciones básicas y de apoyo a la universidad".²³

Las funciones establecidas para esta Dirección en relación con la docencia son:²⁴

-Informar a la comunidad universitaria de las distintas opciones que en materia de intercambio tenga la institución, así como de los convenios establecidos en su periodo de vigencia.

-Establecer un mecanismo para obtener información interna, relativa a las necesidades de apoyo por medio del intercambio.

A) departamento de Relaciones Interacadémicas compete:

-Promover el intercambio académico entre la U.A.H. y otras Instituciones de Educación Superior, nacionales y extranjeras, a efecto de aprovechar los recursos disponibles.

²³ Documento interno de la Dirección de Intercambio Académico, mayo, 1988.

²⁴ Entrevista al Jefe del Departamento de Intercambio Académico, junio de 1988.

-Recabar proyectos de colaboración propuestos por las escuelas, institutos y dependencias de la Universidad y/o de otras instituciones del sector público o privado.

-Recabar información sobre los programas docentes y de investigación que se tengan establecidos en la Universidad.

-Difundir oportunamente, a través de los diversos medios, las posibilidades que ofrecen los convenios y acuerdos suscritos por la universidad.

El Departamento de Becas dependiente de esta Dirección tiene como objetivo: "coadyuvar en la superación académica de la U.A.H., a través del otorgamiento y obtención de becas interinstitucionales a fin de promover la formación y actualización de docentes e investigadores".²⁵

En relación a esta Dirección se puntualizó,²⁶ que las becas (becas otorgadas por instituciones externas a la universidad), se otorgan a petición de las autoridades universitarias; y son de las Escuelas e Institutos de donde más se solicitan, y no así de las instancias centrales que son las que cuentan con mayor porcentaje de personal académico de tiempo completo y medio tiempo.²⁷

D.- ACADEMIAS

Se introduce en este apartado la constitución de las academias, como parte de las instancias creadas como órgano colegiado de ejecución de las políticas institucionales. Se delimitan sus funciones, objetivos, alcances y limitaciones; en base a eso, se refieren algunos elementos a considerar para el desarrollo de la formación de los profesores en relación con las academias, considerando la opinión de algunos docentes con respecto a dicha actividad.

El documento "Institucionalización de las Academias", conceptualiza a estas como "unidad u organismo técnico pedagógico de asesoría, integrado por el personal académico de las asignaturas cuyos contenidos programáticos guarden secuencia a fin entre sí".²⁸

Una parte de su marco conceptual indica:

La academia es un órgano de asesoría, porque no tiene facultades de decisión en los factores que maneja, pues éstas quedan reservadas a otras

²⁵ Idea.

²⁶ Idea.

²⁷ Ver Anexos cuadro No. 4.

²⁸ Institucionalización de las academias de la U.A.H., 1986, pag. 9.

autoridades o dependencias y en cambio sí contribuyen como un valioso auxiliar tanto para estas, como para el logro de los objetivos de la misma actividad educativa, al constituirse por especialistas en ese campo del conocimiento.²⁹

Sus objetivos, consisten en:³⁰

-Realizar actividades que posibiliten el desarrollo académico, a través de la vinculación de las funciones sustantivas de la universidad.

-Identificar las necesidades de apoyo a la enseñanza y realizar las acciones necesarias para su obtención, así como evaluación de las ya existentes para su adecuada utilización.

-Identificar las necesidades de actualización y formación de académicos así como elaborar y proponer el programa respectivo.

Las obligaciones de los docentes con respecto a las academias estipula:

-Asistir a las sesiones a las que sean citados.

-Participar en los trabajos de las academias activamente, de acuerdo a las condiciones de éstas y cumplir con las comisiones que se encomienden.

-Proponer ante la academia los anteproyectos de creación, cambios o modificaciones que consideren pertinentes a los programas, desde un punto de vista estrictamente académico.

-Acatar los acuerdos de la academia en tanto no se contrapongan a otras disposiciones legales.

En cuanto a los reconocimientos y sanciones:

- De conformidad con lo que establecen los ordenamientos y disposiciones legales de la Universidad, se otorgará a los docentes que integran la academia los reconocimientos a que se hagan merecedores, de acuerdo a la labor que realicen en las mismas.

- El incumplimiento de las obligaciones contenidas en este reglamento por parte de los académicos que integran las academias, de acuerdo con lo que se establece en el Estatuto de Personal Académico y demás disposiciones legales dará origen a las siguientes sanciones: amonestación por escrito, suspensión y rescisión de contrato.

²⁹ Ídem, pág. 10.

³⁰ Ídem, VER: objetivos, obligaciones y sanciones. págs 26, 34 y 36.

De acuerdo a dichas disposiciones institucionales, se identifica que el interés de las autoridades educativas de la U.A.H., por alcanzar la excelencia académica, se manifiesta en la institucionalización de las academias como órganos consultivos, de cuyo seno deben emerger propuestas tendientes a fortalecer a la institución.

Su operatividad se vislumbra en la intención de enlazar instancias ejecutoras en la toma de decisiones con órganos colegiados.

Sin embargo, en la práctica cotidiana se identifican resultados diferentes con respecto a los objetivos propuestos para la participación de las academias, se identifican algunos en la opinión de docentes:³¹

Las autoridades, a partir de la rigidez del sistema administrativo, dejan sentir que la asistencia del docente en las actividades académicas significa que esta participando activamente en el proceso educativo, sin embargo la presencia física no es significativa de una la intervención eficaz en el proceso (...). Sabemos por el análisis del documento de Institucionalización de las Academias, que en la Universidad, se aplican sanciones a todo aquel docente que no participe con su presencia física en las reuniones.³²

La visión que sobre el proceso de formación se promueva, requiere surgir de de la investigación de las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente en cada uno de sus planteles, en la que deben participar la autoridades institucionales (funcionarios) como los docente.

Si el docente no dispone de condiciones institucionales y/o personales (de tiempo y disposición), así como una formación acorde con los requerimientos de participación en las academias, su visión puede ser fraccionada, y su actitud frente a la tarea académica puede llevarle a la mecanización de su ejercicio.

Por otro lado, la constitución de este órgano colegiado, posibilita la participación de todos los docentes en la generación de cambios y alternativas académicas. Por lo que se requiere replantear sus funciones y normatividad, considerando contradicciones tales como: obligación-compromiso académico, exigencia institucional-posibilidades personales y laborales de los docentes.

31 Se obtuvo la información de trabajos elaborados por docentes de la institución, participantes de la primera generación de la Especialidad en Docencia de la U.A.H.

32 Barranco Vite Jorge, Briseño Gonzalez Ambrosio, RÁngel Flores Eduardo, et al. "Análisis de algunos factores que condicionan la participación de los docentes en la actividad académica, en la Escuela Preparatoria No. 4, en la Escuela de Medicina de la U.A.H. así como en el Instituto Tecnológico de Pachuca". Mimeo, UAH, 1987. págs. 22 y 23.

Esto exige el esfuerzo conjunto tanto de la institución como de los trabajadores académicos, requiriendo éstos de revalorar su práctica docente, para lo cual la formación se constituye en un elemento central.

En general se puede identificar, que las dependencias de la UAH mencionadas (Docencia, Posgrado, Intercambio Académico y las Academias), que son las "encargadas" institucionalmente de coadyuvar para el desarrollo de la formación y actualización docente, a pesar de contar con objetivos previstos específicamente para ello y de generar procesos orientados a dicha actividad (en mayor o menor medida), se han caracterizado por desarrollar su actividad en acciones aisladas.

Estas acciones requieren para ser más efectivas, de superar "ese" origen y constitución estructural de la institución, así como orientar más equilibradamente el apoyo financiero y de recursos, para acceder a superar el nivel académico, con la constitución de recursos humanos más comprometidos y conscientes de su quehacer.

IV. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA U.A.H.

Las acciones que en materia de formación docente se han realizado en la U.A.H., se ubican en dos aspectos: el área didáctico-pedagógica y el área disciplinar.

1.- AREA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA

Esta área ha estado fundamentalmente a cargo del Centro de Formación e Investigación Educativa (CFIE), por lo que a continuación se delimitan aspectos relacionados a dicha dependencia, para lo cual se plantean sus antecedentes históricos, sus objetivos, funciones y sus siete programas, de los que se explicitan sus antecedentes, fundamentación, objetivos, sustento teórico metodológico y algunos resultados alcanzados.¹ Asimismo, se destacan acciones de formación docente que han sido promovidas por otra instancia dependiente de la misma Coordinación de la División de Docencia: Dirección de Enseñanza Superior.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

En el área didáctico pedagógica los antecedentes de formación de profesores, se remontan hacia 1973, con la creación de la Sección de Didáctica, cuyas actividades giraron en torno a la asesoría de planes y programas de estudio, métodos y procedimientos didácticos, así como a la organización de cursos de mejoramiento profesional por áreas del conocimiento con el apoyo del Centro de Didáctica de la UNAM, la ANUIES y otras instancias académicas.²

A partir de 1975 se denomina al departamento, Centro de Didáctica, iniciándose la formación del personal docente con grupos de actualización en didáctica, impartidos por el Centro de Didáctica de la UNAM y ANUIES, pretendiendo alcanzar con los egresados de estos grupos la superación de "la insuficiencia institucional en la formación de profesores".³

¹ Dichos programas son: de Posgrado (Especialidad en Docencia), de Formación y Actualización Docente, de Apoyo a la Titulación, de Asesoría Educativa de Investigación Educativa, de Formación Interna y de Sistema abierto de Formación.

² Véase: "Génesis Histórica de la Formación de Profesores de la U.A.H. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México 1987.

³ *Ibidem*, pag.13

En 1977, esa tendencia a lograr la autosuficiencia para la formación docente de la U.A.H., se pone de manifiesto a partir de la asistencia del personal del Centro de Didáctica a cursos bajo la corriente de la Tecnología Educativa impartidos en el CISE-UNAM,⁴ para posteriormente, reproducirlos en la institución; siendo estos cursos: Introducción a la Didáctica General, Programación por Objetivos y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

En 1983, se integran tres especialistas en docencia⁵ al Centro de Didáctica, quienes inician la impartición de cursos estructurados bajo lineamientos teórico metodológicos fundamentados en la Sociología, Psicología y Pedagogía; estructurándose los siguientes seminarios: Aspectos Generales de la Docencia, Sociología Educativa, Dinámica de Grupos y el Taller de Planeación Didáctica.

A partir de 1985, son reorganizados los eventos en materia de formación docente, para lo cual son revisados y reconceptualizados los marcos teóricos de referencia que se habían venido sustentando, antes a partir de la tecnología educativa, y ahora desde concepciones fundamentadas en diversas determinaciones (sociológica, psicológica económica, etc), dando como resultado el Programa de Posgrado de la Especialidad en Docencia y el Programa de Formación y Actualización docente.

A partir de 1988, esta instancia de formación que ha recibido diferentes denominaciones en su historial (Sección de Didáctica, Centro de Didáctica, Departamento de Didáctica), se conforma como el Centro de Formación e Investigación Educativa (CFIE).⁶

OBJETIVOS

Los objetivos de esta instancia son:

Formar y actualizar en materia educativa al personal académico, aspirante a serlo y profesores de otras instituciones, mediante la organización sistemática de eventos, la realización de investigación educativa, brindar asesoría académica y difundir los productos obtenidos así como los conocimientos desarrollados en el campo

⁴ Año en que se fusionan el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza dando origen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Ver "las políticas de formación de profesores en la UAH (1988-1990)" de Lourdes Chehaibar, en Cuadernos del CESU-UAH, No. 24, 1991, Pag. 48.

⁵ Formados en el programa de Especialidad para la Docencia, promovidos por el CISE-UAH a partir de 1978.

⁶ Recientemente (1990) dividido en Dirección de Formación Docente y Centro de Investigación Educativa, pero ambos siguen operando los mismos programas, ya que no se ha formalizado dicha condición por el H. Consejo Universitario de la UAH, por lo que aparece en el organigrama anexo como Dirección de Apoyo a la Docencia.

educativo; tendiendo a fortalecer la calidad de la enseñanza en la Institución.⁷

FUNCIONES

-Promover y coordinar los eventos para la formación y actualización en Ciencias y Técnicas de la educación al personal académico, aspirante a este ejercicio y profesores de otras instituciones.

-Estructurar e impartir eventos en el campo educativo para el manejo de aspectos teórico metodológicos e instrumentales que coadyuven al desarrollo de la práctica docente institucional, manteniéndola actualizada de manera permanente.

-Planear, coordinar y realizar investigación en el campo educativo, que oriente el desarrollo Institucional.

-Brindar asesoría académica a las dependencias, escuelas e institutos de la universidad y de otras instituciones de educación, para la revisión y elaboración de planes y programas de estudio, así como en los aspectos relativos a las ciencias y técnicas de la educación.

-Asesorar y apoyar la elaboración de guías de maestro, libro de texto y libros de prácticas, a pasantes de licenciatura, para la obtención del grado académico.

-Dictaminar sobre la calidad de los trabajos que para efectos de titulación realicen los pasantes de la U.A.H.

-Organizar y operar los canales de comunicación necesarios para la difusión de las actividades de formación, investigación y asesoría.

-Ampliar la cobertura de servicios del Centro, a docentes e instituciones que así lo soliciten a la Universidad.

-Promover y mantener relaciones académicas, así como realizar actividades conjuntas con organismos de instituciones de educación superior que desarrollen formación docente, investigación y asesoría educativa.

-Los demás ordenamientos que le confiera la Universidad.

⁷ Documento presentado por la Directora del CFIE, en reunión de Redes...Nimeo. Querétaro, Qro. 1989.

PROGRAMAS

Los programas que se desarrollan en la instancia, son los siguientes:

- Posgrado de Especialidad en Docencia.
- Formación y Actualización Docente.
- Sub-programa de Sistema Abierto de Formación y Actualización Docente (en proceso).
- Investigación Educativa.
- De Apoyo a la Titulación.
- De Formación Interna.

A. - PROGRAMA DE POSGRADO: ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Antecedentes.- Este programa, se origina a raíz de las políticas y lineamientos institucionales que demandan mayor calidad en la educación, tanto a nivel nacional como institucional, por lo que se crean instancias y programas que promueven diversas acciones para la formación de profesores.

Surge como una propuesta institucional orientada a solucionar necesidades de formación, a partir de vincular procesos y proyectos académicos, con las normas y reglamentos de la Universidad. De tal forma, dicha propuesta es presentada y aprobada por el H. Consejo Universitario en sesión del 13 de noviembre de 1985.

A la fecha se cuenta con dos generaciones de egresados, la primera con 54 participantes en dos grupos (1985-87), la segunda con 65, también en dos grupos (1988-1990).⁸

Los maestros que han coordinado los seminarios y talleres, son originarios de otras instituciones, fundamentalmente de la UNAM, ya que para el desarrollo temático se requiere de especialistas en las áreas del conocimiento de las ciencias sociales (Sociología, Psicología, Pedagogía, etc.) aplicadas a la educación; como adjuntos, han participado académicos de la misma institución, tanto personal de CEFIE, como egresados de la Especialidad en docencia.

⁸ Ver: Anexo: Cuadro No. 11. En 1991, da inicio la cuarta generación, con un grupo de 40 participantes.

Sustento teórico metodológicos.- La Fundamentación de la Especialidad se remite a los conceptos de docencia y formación docente.

La docencia es conceptualizada como: "una práctica social organizada, intencionada y sistematizada, llevada a cabo a través de estrategias de acción concreta, donde la tarea del docente es proporcionar y promover elementos y situaciones de aprendizaje que permitan lograr aprendizajes significativos"⁹ y; la formación docente como: "el proceso de apropiación, elaboración y reconstrucción del conocimiento por medio del cual el personal académico universitario adquiere los elementos fundamentales para realizar y transformar su práctica educativa."¹⁰

Este programa, busca formar al personal académico especializado en:

- Un proceso de aprender a aprender.
- Un cuestionamiento de su práctica diaria en el aula.
- Un proceso de búsqueda e indagación sistemática del conocimiento en relación a su ejercicio docente.
- Conocer y vivenciar el "aprendizaje grupal" como propuesta didáctica de sistema de enseñanza.
- Apropiarse de una estrategia, producto del marco teórico conceptual y metodológico instrumental, que permita operar en la práctica diaria la detección de problemas educativos, con la posibilidad de plantear alternativas.

Propuesta curricular.- Esta plantea como eje fundamental a la investigación como línea de trabajo permanente; a la enseñanza y aprendizaje, como proceso y producto permanente de elaboración para la transformación de estructuras conceptuales;¹¹ involucrar a los participantes integralmente, en la posibilidad de ampliar y/o modificar su marco de referencia operando con él en la práctica diaria.

Objetivos.- Que los participantes:

- Obtengan una visión global del ejercicio de la docencia en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Adquieran elementos teórico metodológicos e instrumentales de la educación superior para poder trabajar frente a sus grupos.

⁹ Bernal Alcántara, Miguel A. "Documento base de análisis de la Especialidad en Docencia a partir del proceso de formación de la primera generación". CITE, U.A.H. Miami, Enero de 1986, pag.5.

¹⁰ *Ibidem*, pág.6.

¹¹ Entendiendo por marco conceptual, los referentes cognoscitivos previos al nuevo conocimiento.

-Sean capaces de participar en procesos de planeación académica y desarrollo institucional, con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza.

Estructura.- Este programa, lo constituyen dos niveles o etapas en los constituidos por:

PRIMER NIVEL:

- "Seminario de Introducción a la Docencia"
- "Seminario de Elementos Sociales del Aprendizaje"
- "Seminario de Elementos Psicológicos del Aprendizaje" y,
- "Seminario de Metodología del Investigación Educativa".

SEGUNDO NIVEL:

- "Taller de Aspectos Técnico-Pedagógicos"
- "Seminario de Teorías del Aprendizaje"
- "Seminario de Universidad Sociedad"
- "Curso de Legislación Universitaria"
- "Seminario de Teoría Curricular" y,
- "Laboratorio de Docencia".

El programa tiene una duración aproximada de dos años, ya que los cursos están programados en eventos secuenciados de cuarenta o sesenta horas; con sesiones de trabajo los viernes y sábados de cuatro horas por sesión.

Algunos resultados.- Estos se identifican, más en la participación de los egresados que ya estaban trabajando en la institución, y que son considerados para el desarrollo de proyectos académicos (formación, investigación, administración etc.,).

B.- PROGRAMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

Objetivos.- Este programa tiene las siguientes finalidades:

- Proporcionar al personal docente los elementos teórico metodológicos, así como los instrumentos que permitan comprender y ejercitar su práctica docente de manera profesional.
- Extender los servicios a profesores de otras instituciones.
- Proponer elementos teórico metodológicos e instrumentales, que determinan mejores niveles en la práctica docente universitaria.

-Servir como una instancia de apoyo a los académicos de diversas escuelas e institutos universitarios, con la finalidad de que sus integrantes cuenten con metodología e instrumentos didáctico pedagógicos para el logro de las metas asignadas a dichos órganos.

Estructura.- Esta consiste en seminarios y talleres, los cuales son:

- Seminario de Introducción al Estudio de a la Universidad (40 hrs.).
- Seminario del Proceso Enseñanza Aprendizaje (40 hrs.).
- Curso de Elementos Didácticos de la Enseñanza (40 hrs.).
- Seminario de Metodología de la Enseñanza (40 hrs.).
- Seminario de Introducción al Diseño y Evaluación Curricular (60 hrs.).
- Seminario de Evaluación Curricular (40 hrs.).

Estos seminarios han sido impartidos principalmente por académicos de la misma instancia y en algunas ocasiones por profesores egresados de la Especialidad en Docencia que laboran en la Universidad. A continuación se señalan algunos elementos que permiten identificar su estructura y desarrollo.

SEMINARIO DE INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD

Este seminario forma parte de la política de superación académica institucional, que ha establecido la actual administración¹² en torno a la formación docente, dirigido específicamente a los funcionarios.

El seminario está orientado a constituir un espacio académico de comunicación, reflexión e interpretación de la universidad mexicana y en especial de la U.A.H. Está conformado por dos núcleos: el primero "La Universidad y sus funciones sustantivas", el segundo "La perspectiva normativa del quehacer académico de la U.A.H.". cada núcleo con duración de 40 horas.

Dicho seminario, fué programado bajo la coordinación del Rector de la Universidad; cabe señalar que no fue concluido en sus dos núcleos, debido a las actividades de los funcionarios les impidieron asistir regularmente; así mismo, hasta la fecha no se ha implantado un segundo seminario (jul.1990).

¹² Período rectoral del C.Lic. Juan Manuel Menes Llaguno (1986-1991), rector para el periodo 1990-1994.

SEMINARIO DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Objetivo General.- "Con base en los elementos teórico-metodológicos analizados en el seminario, los participantes identificarán los fenómenos y las implicaciones que caracteriza y determinan su trabajo docente",¹³ ésto en relación a que el profesor universitario, realiza su trabajo docente a partir de una interpretación de su participación en el educación y en la institución; así como su concepción particular de hombre, de ciencia, conocimiento y sociedad.

Como proceso de formación o actualización docente, se pretende aumentar ese marco de referencia que le permita al profesor, a partir de su trabajo en el aula, el ejercicio de una práctica educativa cada vez mas significativa y productiva tanto para él como para el alumno.

Este seminario está integrado por cuatro unidades, en las que se busca configurar el proceso enseñanza aprendizaje desde diversas perspectivas, las unidades están compuestas de la siguiente manera:

Primera unidad: "Significación de la práctica Docente", se aborda a la acción educativa como una actividad propia del profesor en el aula, pero también, como instancia de reproducción, transformación y confrontación de los procesos educativos, científicos y sociales.

Segunda Unidad: "La enseñanza y el aprendizaje", se realizan reflexiones sobre el acto de enseñar y su producto aprender, resaltándose que la práctica irreflexiva conduce al docente a la improvisación o a una actividad empírica; en esta unidad, se intenta superar esa visión empírica con base en el análisis del proceso enseñanza aprendizaje, partiendo de fundamentos teóricos y la experiencia concreta de los profesores.

Tercera Unidad.- "El proceso educativo en el aula", retoma el análisis de la interacción de los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje (maestro-alumno) ante el objeto de conocimiento.

Cuarta Unidad.- "Dimensión social del proceso educativo", analiza al aprendizaje como proceso por medio del cual el individuo se integra a la sociedad, y en donde el profesor es un transmisor y formador (consciente o inconsciente) de valores culturales, éticos y científicos.

¹³ Serna Alcántara, Miguel Ángel. Antología del Seminario del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. CFIE -UAM. 1987, pag. 2.

Este seminario, se ha llevado a cabo en las escuelas preparatorias dependientes, así como en escuelas e institutos de la U.A.H.: coordinando los seminarios el CEFIE y, contando con la colaboración de egresados de la Especialidad en Docencia. Desde el inicio de este programa (1986), hasta 1989, de este seminario se han desarrollado 18 eventos con la participación de un total de 317 profesores.¹⁴

Cabe señalar que este evento fue promovido institucionalmente, atendiendo a su política en el "año de la formación docente" en 1988. Recibiendo respuesta en las escuelas e institutos, pero al no contar con formadores suficientes, son invitados por parte de los directivos, los docentes de los mismos planteles egresados de la Especialidad en Docencia para coordinar los eventos sin remuneración alguna por esta actividad; condición que sólo se observó en ese año.

CURSO DE ELEMENTOS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA

El objetivo general de este curso es que los docentes participantes, analicen las implicaciones didácticas de su práctica educativa, tomando como referentes los elementos teóricos y prácticos trabajados en el curso.

El contenido temático está integrado en tres unidades: en la primera, se analiza la conceptualización de la didáctica y su problemática; en la segunda se aborda el análisis del aprendizaje, la construcción del conocimiento y el análisis de los vínculos en el proceso enseñanza aprendizaje; en la última, se aborda el problema de la evaluación, acreditación y calificación.¹⁵

Este curso ha sido impartido dos veces, con la participación de 32 profesores.¹⁶

SEMINARIO DE METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA APLICADA AL DEPORTE

Este evento fue diseñado ex-profeso para docentes del deporte en la U.A.H., tomando como base las necesidades de formación pedagógica planteadas por la Coordinación General de la Dirección de Educación Deportiva y Prácticas para la Salud.

¹⁴ Fuentes: documentación interna de la Dirección de formación Docente (antes CEFIE) de la UAH, 1990.
Ver: Anexo Cuadro No. 11

¹⁵ Véase: Programa de trabajo, y Antología del curso "Elementos Didácticos de la Enseñanza". CEFIE-UAH, 1989.

¹⁶ Ver anexo Cuadro NO.11

Partiendo de que el deporte debe ser parte integral del plan de estudios en los diferentes niveles educativos, en la U.A.H. se le ha dado atención al nivel medio superior, donde los responsables de la enseñanza del deporte son docentes que en alguna ocasión practicaron alguna actividad y ahora la transmiten, apoyados únicamente en su experiencia personal. En este seminario se pretende que los participantes trabajen sobre elementos teórico metodológicos del proceso enseñanza aprendizaje; el evento está constituido por tres unidades:

- La practica docente en el contexto institucional y social.
- La metodología didáctica del proceso enseñanza aprendizaje.
- La evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.

Este evento, hasta la fecha (julio 1990), ha sido impartido una sola vez, en un curso de cuarenta horas, con la participación de 13 instructores.¹⁷

SEMINARIO DE INTRODUCCIÓN AL DISEÑO Y EVALUACIÓN CURRICULAR

Constituye un evento introductorio al estudio del diseño y evaluación curricular, constituido para brindar apoyo a procesos de evaluación y revisión curricular que se desarrollan en escuelas e institutos de la U.A.H.

Diseñado para que los participantes de dichos procesos identifiquen las concepciones teórico metodológicas más relevantes que se han desarrollado en el campo curricular; así como para identificar y clarificar condiciones (teórico-metodológicas y conceptuales) del proceso de evaluación y diseño curricular de los distintos trabajos en desarrollo que se realizan en la U.A.H.; con la finalidad de profundizar en su reconceptualización, así como en el apoyo a demandas y necesidades concretas de formación y asesoría en materia de teoría curricular y/o de investigación educativa.

Este seminario está estructurado en tres líneas de trabajo que buscan la construcción de un marco teórico conceptual y metodológico que fundamente los procesos; dichas líneas son:

- Panorama general del campo del diseño y evaluación curricular.
- Problemática de la metodología curricular.
- Alternativas de la evaluación curricular.

¹⁷ Ver: Ítem. Anexo.

En la primera línea, se analizan concepciones curriculares de distintas perspectivas y que han sido consideradas en México para su aplicación en los currícula universitarios; y la conceptualización de currículum que prevalece en la UAH, para conformar un marco de referencia.

En la segunda línea, se analizan los problemas, los procesos y autores a considerar en la metodología específica de diseño y evaluación de los planes de estudio, que permitan a los participantes explicar su propuesta concreta de evaluación curricular.

La tercera línea, constituye la síntesis integradora del seminario, tendiendo a analizar las propuestas concretas relativas al campo de la evaluación curricular, considerando el enfoque conceptual y analítico, la práctica profesional, la perspectiva de formación en relación a la vinculación universidad, sociedad, profesión y sus repercusiones en el proceso enseñanza aprendizaje.

La estructuración y desarrollo de este seminario con integrantes de las escuelas e institutos de educación superior de la U.A.H., se constituye en un espacio de sensibilización para reorganizar o continuar de procesos de revisión curricular; ya que aporta elementos de reflexión teórico metodológicos que permiten visualizar la complejidad de dichos procesos.

De este evento introductorio al currículum, se desarrolló un curso con 13 participantes.

En relación a la formación específica para el apoyo curricular, se desarrollan otros dos cursos, que se relacionan con el primero, pero no son secuenciados, sino que son promovidos por otra instancia central, que asume la coordinación de los procesos curriculares a nivel licenciatura, invitando a un especialista externo¹⁶ a la Universidad, los cursos promovidos, fueron:

-Congruencia interna de los planes de estudio.

-Congruencia externa de los planes de estudio.

El primero de estos dos últimos cursos, fué desarrollado para los responsables de los procesos curriculares de las carreras a nivel superior de la UAH; asistieron algunos de los que participaron en el curso precedente, obteniendo como productos, una propuesta metodológica de evaluación curricular.

En el segundo, de estos dos eventos, participaron sólo los equipos que desarrollaron su propuesta metodológica,

logrando concluiría y reestructurar su currícula las carreras de: Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Licenciado en Derecho y Licenciado en Administración Pública.¹⁹

SEMINARIO DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Seminario diseñado expresamente para la Escuela de Enfermería de la U.A.H., que recupera para su diseño, los trabajos realizados con el personal de la Dirección de Enseñanza Media Superior y Terminal que apoya sus trabajos de revisión curricular; así como los de con la Dirección de la misma escuela, en relación a los avances realizados sobre la evaluación curricular de su plan de estudios.

El evento se estructuró a partir de cuatro líneas de trabajo:

- Aproximación al objeto de estudio.
- Análisis de la congruencia externa.
- Evaluación de la congruencia interna.
- Evaluación de programas de estudio.

En la primera línea se aborda una reflexión inicial hacia el campo del currículum buscando el acercamiento al objeto de estudio del seminario, a la problemática de evaluación curricular y a los planteamientos de trabajo del proyecto concreto de la Escuela de Enfermería.

En la segunda línea se aportan elementos teórico conceptuales, tendientes a enriquecer el proyecto iniciado para la evaluación curricular de la escuela, en relación a la congruencia externa del plan de estudios de la carrera.

En la tercera línea, se analiza el marco teórico conceptual e instrumental, propiciando el análisis de la congruencia interna del plan de estudios.

En la cuarta línea, se profundiza sobre la evaluación de programas de estudio de la currícula de la escuela de Enfermería.

Este evento, de cuarenta horas, se concluye en marzo 1989, sin un seguimiento de evaluación del mismo.

¹⁹ Participación en la coordinación académica del proceso de Investigación curricular, así como de la propuesta curricular de la carrera de Cirujano Dentista y, concluida en marzo de 1990, por Teresa Cuevas Ramírez.

SUB-PROGRAMA SISTEMA ABIERTO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

Este es planteado como una alternativa de formación y actualización docente, con la intención de cubrir un mayor número de docentes interesados en el conocimiento de elementos teórico metodológicos e instrumentales para el desarrollo de su práctica académica. Sus objetivos son:¹⁰

- Continuar con los objetivos de formación en el área didáctico pedagógica.
- Ampliar la formación y actualización, didáctico-pedagógica a docentes con posibilidades limitadas en tiempo para asistir a otras modalidades de formación y actualización docente.
- Detectar necesidades y requerimientos de formación en temas específicos.
- Evaluar permanentemente la formación en este sistema.

Este SUB-PROGRAMA esta en proyecto de implantación, (julio de 1990) contando ya con materiales disponibles, pero sin lograr aún su desarrollo.

C.- PROGRAMA DE APOYO A LA TITULACIÓN

Este programa surge por la necesidad de dar apoyo a los requerimientos de docentes en calidad de pasantes que han escogido la modalidad de titulación, por elaboración de un Paquete Didáctico (texto, libro de prácticas, guía del maestro, o material audiovisual).

A partir de la experiencia con los egresados del primer taller de "apoyo a la titulación", se realizará un diagnóstico (en proceso) con el objeto de identificar necesidades, requerimientos y experiencias de los pasantes que realizan práctica docente; así como las opiniones de los funcionarios (directores de escuelas e institutos) y, de presidentes de academias, con respecto a la calidad y utilidad de estos trabajos. Intentando con este diagnóstico, la posibilidad de ampliar la estructuración de eventos del programa de apoyo a la titulación.

¹⁰ Véase: SUB-PROGRAMA Abierto de Formación y Actualización Docente. CFIE. U.A.H. Docto. Interno. Aiseo. Nov. 1989.

OBJETIVOS:²¹

-Proporcionar a los egresados de la U.A.H. que pretenden la titulación con esta modalidad, elementos teórico metodológicos y didácticos que les permitan estructurar fundamentada y sistemáticamente sus trabajos para titulación.

-Orientar a los pasantes que se inician en la práctica docente, con el fin de que analicen el proceso enseñanza aprendizaje.

-Extender la asesoría a los egresados que requieran orientación y metodología para la elaboración de trabajos de titulación de la U.A.H.

-Que se incremente la titulación de los egresados de la U.A.H. que forman parte de la planta docente, coadyuvando al propósito de excelencia académica.

D.- PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Las acciones que sobre Investigación educativa ha iniciado la U.A.H., se han orientado al apoyo de asesoría en este campo; de tal forma que en 1987 se inicia dicha asesoría a diversos proyectos institucionales relacionados con el área educativa.

Ante la demanda de asesoría, y la política de desarrollo a dicha área, expresada en el Programa Institucional (PIDE) de la U.A.H. periodo 1987-1990, se observa la necesidad de estructurar un Programa de Investigación Educativa, el cual se encuentra en proceso de elaboración y fundamentación.²²

E.- PROGRAMA DE ASESORÍA EDUCATIVA:

Programa surgido 1988 por requerimientos institucionales en relación a la asesoría en investigación educativa en diversas instancias de la U.A.H., desarrollándose sin ninguna estructura previamente establecida. Se concreta en acciones como:²³

²¹ Véase: Reglamento de titulación de la U.A.H., 1989.

²² A partir de 1990 se divide el CEFIE en Dirección de Formación docente y en Centro de Investigación Educativa, el cual está en proceso de consolidación.

²³ Véase: Documento Interno del CEFIE, Antecedentes Históricos, en "SUB-Programa de Sistema Abierto de Formación", Noviembre de 1989.

-Asesoría a trabajos de revisión curricular del Bachillerato (DEMSyT) 1986.

-Asesoría a programas y antologías de Orientación educativa, al Centro de Orientación Educativa (1987).

-Asesoría a participantes de la Especialidad en Docencia y de Cursos del Formación y Actualización docente, en la estructuración y desarrollo de sus trabajos finales (desde 1986 a la fecha).

-Revisión y asesoría a protocolos del área de Investigación educativa (1987).

-Coordinación y asesoría a trabajos de revisión y propuesta curricular de la Escuela de Odontología (1989-1990).

2.- PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL AREA DEL CONOCIMIENTO.

Los programas, cursos, talleres, seminarios, etc., que se han desarrollado para apoyar la formación y actualización docente en las áreas de las disciplinas en la Universidad a partir de 1976, de acuerdo a estudios de indagación desarrollados en la institución, presentan las siguientes características:²⁴

- No han sido promovidos a partir de una instancia central.
- No han obedecido a un programa institucional, ni departamental.
- Las acciones en esta área han sido producto de acciones aisladas, en la mayoría de los casos por decisiones personales de los Directores de Escuelas, Institutos o Dependencias.

En consecuencia no existe un antecedente organizado de los procesos que respecto a formación en el área del conocimiento ha tenido la institución, por tal motivo se hace mención de los cursos de que se tiene conocimiento y que se han llevado a efecto.

Los eventos de formación para los docentes adoptaron diferentes modalidades: cursos, seminarios, talleres, etc.; para fines de este trabajo se hace referencia con el concepto curso a cualquiera de dichas modalidades, ya que no se obtuvo información específica sobre este aspecto.

Se considera que la responsabilidad en los procesos de formación y actualización en las áreas del conocimiento, la adquieren instancias centrales como: la Dirección de Estudios Profesionales (DES) y la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior (DEMSyT), dependientes de la División de Docencia, para coordinarse con las Escuelas e Institutos.

A continuación, se mencionan los cursos que se han desarrollado en los diversos niveles que constituyen la formación que ofrece la universidad: nivel superior (licenciatura), medio superior (bachillerato), medio superior y terminal (Enfermería y Trabajo social) y posgrado (especialidad).

²⁴ véase: Capuzano Martínez Ma. Elena "Datos sobre Eventos de formación docente en el Área del Conocimiento". Documento Interno de la división de Docencia. U.A.M. 1988.

ACCIONES

Se observa, que a partir de 1976, los cursos de actualización que se destacan en las diferentes disciplinas son: cursos de Espectroscopia, Química, Bioquímica y Biotecnología; dirigidos al personal docente de los dos niveles (bachillerato y estudios superiores); con el apoyo de la UNAM y el IPN.

Cursos de actualización que se han desarrollado para los docentes en Escuelas e Institutos:

Derivados de los programas de Intercambio Académico con la UNAM y Becas de la SEP, se realizaron cursos ya programados en el Instituto de Ciencias Exactas en 1980, entre los que se encuentran los de: Absorción Atómica, Refractarios y Vidrios, Electromagnetismo, Análisis Instrumental y Biotecnología de Alimentos.

En el mismo Instituto de Ciencias Exactas, a partir de 1981 a la fecha, se han impartido cursos relacionados con las diferentes áreas del conocimiento que integran los planes de estudio de las carreras que se imparten en el mismo. Estos cursos fueron apoyados por el Programa Nacional de Educación Superior, el Programa de Colaboración Académica con la UNAM, así como con convenios con otras instituciones, siendo impartidos por académicos de diversas universidades e instituciones de Educación Superior (de estos cursos no se obtuvieron los títulos).

En el Instituto de Ciencias Sociales, a partir de 1981 y hasta 1989, se realizaron cursos de actualización para los docentes, de los cuales figuran: Procedimiento Penal, Derecho Romano, Derecho Procesal Civil, Derecho Electoral y Seguro Social; estos cursos fueron impartidos con el apoyo de la Procuraduría General de Justicia del Estado, el IMSS y de la propia Institución, de la cual proceden los docentes que los impartieron, con excepción del de Derecho Romano, que se impartió por maestros de la UNAM y con el apoyo del PRONAES.

En lo que respecta al Instituto de Ciencias Contable-Administrativas se llevaron a cabo, a partir de 1981, diez cursos de diversas disciplinas correspondientes a los planes de estudio de las carreras de Licenciado en Contaduría y en Administración, los cuales se realizaron bajo los auspicios del PRONAES, principalmente con maestros provenientes de la UNAM, del Tribunal Fiscal de la Federación y de Instituciones privadas.

En lo referente a la Escuela de Medicina ésta realiza con más frecuencia diversos eventos para la actualización de sus académicos, asimismo, éstos asisten a congresos, simposios, talleres y reuniones nacionales en diversas

ciudadanos de la República. En algunas ocasiones esta asistencia o participación se realiza por parte de la Escuela, en tanto que otras han sido por cuenta y a iniciativa de los propios académicos, ya que así lo exige la naturaleza de la profesión. Encontrándose entre otros los siguientes eventos promovidos por la Escuela: Electrocardiografía, Fisiología, Padecimientos más frecuentes en Pediatría, Planificación Familiar, Paciente Politraumatizado, Genética, Hematología, Histología, Parasitología, Terapia Intensiva, Cirugía de mano. Parte de estos cursos han sido apoyados por el PRONAES (1981-1986), y por recursos de la propia institución, siendo impartidos por maestros de la UNAM, de otras Instituciones de Educación Superior y de Instituciones de Salud, tanto del Distrito Federal como del Estado.

En la Escuela de Odontología, la situación con respecto a la formación de sus docentes es similar a la de la Escuela de Medicina. Dentro de los cursos que se han impartido en esta escuela se encuentran: Medicina y Biología Oral, Farmacología, Patología Bucodental, Odontología Forense, Parodontia, Prótesis Fija, Odontología Preventiva; de los cuales la mayoría fueron tomados en otras universidades. Además de los cursos formales, se tiene la asistencia a congresos y reuniones sobre la profesión.

En lo que respecta al Nivel Medio Superior y Profesional Medio se han impartido, de 1980 a 1987 los siguientes cursos: Electromagnetismo, con 25 participantes impartido por la UNAM; Temas selectos de Química, con 20 participantes, impartido por la UNAM; curso de actualización y capacitación para profesores de Biología I, con 20 participantes, impartido por la U.A.H. (estos cursos fueron desarrollados en 1980). Taller de Lógica simbólica con 12 participantes, impartido por la U.A.H. (1982); Temas selectos de Química con 20 participantes, impartido por la U.A.H. (1985); Cómo complementar un texto, con 20 participantes (1986); Seminario de Actualización en la Enseñanza de Inglés con 20 participantes, impartido por I.M.N.R.C. (1987); Lógica Simbólica y Seminario de Lógica Simbólica (1980), con 25 y 20 participantes respectivamente, impartidos por la U.A.H.

En las áreas de Etimologías, Comunicación, Historia, Literatura, Psicología, Sociología y Derecho, no se ha promovido ningún curso de actualización (hasta 1989).²⁵

²⁵ Recientemente, a partir de la restructuración curricular del Bachillerato, (1990) se han implementado una serie de cursos en las áreas del conocimiento, como un Programa de Actualización en este nivel.

Los propedéuticos de Ciencias Biológicas, de Exactas, de Contable Administrativas y Ciencias Sociales, comprenden 23 materias en total, se ha realizado un curso de Biofísica, organizado por el Área de Biología (hasta 1989).

Los Estudios de Posgrado en la U.A.H., se iniciaron en 1979, en el Instituto de Ciencias Contable Administrativas (ICA) con la Especialidad en Dirección de Empresas, la plantilla de maestros estuvo integrada por 10 docentes con grado académico de maestría, provenientes de la UNAM y del ITAM; esta especialidad se inició con 33 alumnos de los cuales egresaron 28 y sigue vigente hasta la fecha.

Posteriormente en 1982, el Instituto de Ciencias Sociales (ICSO) instrumenta e inicia la Maestría en Criminología, cuya plantilla de maestros estuvo compuesta por 20 docentes con grado académico de Maestría y Doctorado, provenientes de distintas instituciones de educación superior, entre ellas la UNAM y el Colegio de Criminología A.C.; se inscribieron 65 alumnos de los cuales egresaron 35, concluyendo esta generación sus últimos eventos en la Universidad de Querétaro (sólo se desarrolló una generación). Este mismo año el ICA, inicia la Especialidad en Impuestos.

En septiembre de 1983, el Instituto de Ciencias Exactas (ICE) inicia el posgrado con las Especialidades de Producción de Sistemas y la de Planeación, contando con 20 docentes con grado académico de Maestría provenientes de diversas instituciones de educación superior, iniciándose con 67 alumnos y 62 egresados (especialidades vigentes hasta la actualidad).

En 1984, la Escuela de Medicina instrumenta e inicia la Especialidad en Salud Pública en la que participaron 23 docentes de la UNAM; 16 titulares y 7 adjuntos, 7 invitados de la UNAM, uno de MEXFAN Privada, 3 del IMSS de Pachuca y 2 de SSA de Pachuca, Hgo.; en esta generación se inscribieron 26 alumnos y egresaron 15, (especialidad vigente).

En 1985, es aprobada en el ICCA la especialidad en Microcomputación aplicada a la Administración, la cual inició con 41 participantes de los que egresaron 26 (vigente actualmente).

En 1986, la Escuela de Medicina inicia la Especialidad en Cirugía General, en Gineco-Obstetricia y en Anestesiología, las que actualmente se cursan en el Hospital General de Pachuca, Hgo.

En 1987, se aprobó en la misma Escuela de Medicina, la Especialidad en Cirugía General, con sede hospitalaria en el Hospital Mocol de la Ciudad de México. En este mismo año se aprueba la Especialidad en Finanzas en el Instituto

de Ciencias Contable Administrativas.

La coordinación de estos estudios, está a cargo de la persona que en algunos casos realizó la propuesta y en otros a cargo del Director de la Escuela y/o Instituto.

En lo general, este Apartado aporta una visión de la formación docente en la institución, en relación a:

Area Didáctico Pedagógica

-La formación docente en el área didáctico pedagógica, es identificada como necesaria para la superación del nivel académico.

-En la UAH, al igual que el otras IES del país, surgen instancias de apoyo a dicha acción.

-En la UAH, surge esta instancia a nivel central, desvinculada de intereses y necesidades concretas de los docentes que laboran en los diferentes planteles.

-La instancia para la formación de profesores, ha contado con recursos precarios, fundamentalmente de recursos humanos (tanto en número, como en formación en el área) para el desarrollo de la actividad de formación de formadores.

-Los programas y acciones que desarrolla, son en gran medida, reproducción de los promovidos a nivel nacional.

-Se desarrollan dos programas sustantivos de formación, el de Especialidad en Docencia y el de formación y actualización docente (sobre todo el curso de Elementos Sociales del Aprendizaje).

-El primero, propicia la participación de sus egresados en actividades académicas y el segundo introduce a la comprensión en el ejercicio de la docencia.

-Se requiere recuperar para la participación académica los recursos humanos formados, tanto por la institución como por otras IES.

-Se diseñan programas de acuerdo a políticas institucionales vigentes, como por ejemplo el de formación docente, para dar respuesta a las políticas del "año de la formación docente; o el del desarrollo de revisiones y/o modificaciones curriculares que responden a un período rectoral).

-Se requiere de continuar y fortalecer los programas existentes, previas evaluaciones.

-Se requiere sustentar las acciones de superación académica, entre ellas las de formación de profesores, en productos de investigación educativa.

Area de las disciplinas:

-Hace falta mayor organización y desarrollo, aunque se observa una preocupación a nivel profesional (donde se han desarrollado mayor número de eventos).

-Se observa la necesidad de contemplar en la formación de posgrado, elementos del área didáctico pedagógica.

-Vincular tanto para la elaboración de propuestas, como para la coordinación de las actividades a los niveles escolares (Bachillerato, Licenciatura y Posgrado).

V. - EL SUJETO ACTOR DE LA PRACTICA DOCENTE DE LA UAH Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Desde la perspectiva metodológica de abordar al objeto de estudio desde lo general a lo particular, en el presente apartado se aborda y plantea como objeto de estudio específico, un acercamiento a las condiciones académicas y laborales del docente en la institución y, a partir de este acercamientos, así como de las condiciones institucionales y nacionales para la formación de profesores observadas en los apartados precedentes, identificar cuales son las condiciones para la formación de profesores de la UAH.

El aspecto que se aborda concretamente es el de identificar condiciones institucionales en el desarrollo de la práctica docente en la UAH, con el objeto de acercarse a una delimitación de las interrogantes origen de este estudio, ¿quienes constituyen la planta académica de la UAH? y ¿cuales sus condiciones institucionales para la formación?

Si se considera que la práctica docente tiene implicaciones desde la situación inmediata en la que actúa el maestro frente a grupo, hasta la "totalidad social",¹ se identifican diferentes escalas de estudio del contexto que tienen su propia lógica, sus propias posibilidades o diferencias explicativas.² Para el desarrollo de este trabajo, se analizan aspectos sociales objetivos, referentes a la institución, leyes, normas, etc.

Desde esta perspectiva y tomando en consideración que el fenómeno educativo es multideterminado (a imposible de abordar en su totalidad), se destacan aspectos que inciden en la problemática a abordar, tendiendo a su reflexión y análisis desde la totalidad, intentando no perderse en la especificidad, para llegar así a aclarar en lo más posible las condiciones para la formación docente.

Para tal fin, en el presente apartado se aborda al docente y su práctica desde una perspectiva de análisis histórica que tienda a identificar al profesor en el contexto

¹ Concepto entendido en relación a la propuesta de la teoría científica de la Escuela de Frank Furt que "considera que los elementos particulares llevan en sí al mismo tiempo, algo de lo singular y algo de lo general que totalidad y particularidad son reciprocas y que sólo en su reciprocidad resultan cognoscibles". Tomado de: Eduardo Weiss. Hermenéutica-dialéctica. Una posición Metodológica para las Ciencias Sociales, DIE-IPN. México, junio 1979, pág.3

² Véase: Elsie Rockwell y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros" en: La escuela lugar de trabajo docente. Descripción y debates. México. Cuadernos del DIE, 1986.

en el que se desenvuelve y delimita su actividad académica, esto es, planteándose la reflexión en realización a las condiciones académicas y laborales en las que se inscribe su accionar docente en la institución.

Se identifican algunas de las condiciones de los profesores en las que desarrollan su práctica y su determinación, con respecto a la problemática educativa (identificada en los apartados precedentes), expresada sustancialmente en el reto que implica el crecimiento de las IES; en la exigencia de elevar su calidad académica; de dar respuesta a los requerimientos sociales de modernización, etc.

Problemática que pauta condiciones de la práctica docente, por lo que se trata de identificar con qué tipo de docente cuenta la U.A.H. y sus posibilidades de formación. Para tal fin, en un primer momento se identifican características a partir de variables como: sexo, edad, antigüedad, horas de trabajo frente a grupo y la profesión, entre otras.

Por otra parte, se plantean aspectos institucionales, laborales, legislativos y materiales que también inciden en la práctica académica.

A partir de estos aspectos, se concreta en un segundo momento un diagnóstico de consideraciones generales, respecto a las condiciones actuales y perspectivas de la formación docente en la UAH, contemplando lo analizado en los apartados precedentes.

1.- CONDICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES DEL DOCENTE.

Si consideramos que "los profesores universitarios son, en todos los casos, el elemento estructural prioritario de la vida académica institucional: desde su docencia cotidiana, sus prácticas curriculares y colegiadas, su ejercicio profesional, son quienes conforman y dan dinamismo a una institución educativa",⁴ es imprescindible determinar las condiciones socio-históricas en las que surge y se desarrolla su accionar académico.

La problemática que se vive a nivel nacional con respecto a la educación superior, enfatiza la necesidad de elevar la calidad académica, acción para la que el docente es fundamental, por lo que es una demanda la profesionalización de recursos humanos para la docencia. Para identificar la problemática a la que se enfrenta el docente de la U.A.H., se plantean algunas de las condiciones que caracterizan a la planta docente, como son: la edad, el sexo, antigüedad, tipo de contratación, niveles de formación, números de horas frente a grupo y la profesión,⁵ entre otras.

Esta información, permite identificar condiciones de un tipo de trabajo académico, diferenciado en cada uno de los niveles educativos (medio superior, medio superior y terminal, y superior) así como por escuelas e institutos.

El crecimiento de la matrícula escolar en la U.A.H., que se observa de 1975 a 1980 es de un 250%, repercutiendo en el crecimiento de la planta docente, que para el mismo periodo se empieza a elevar, (ver siguiente cuadro) situación relacionada con las políticas educativas de crecimiento de la educación superior en los periodos presidenciales del Lic. Luis Echeverría y el Lic. José López Portillo.

Con el análisis de estas variables, se pretende identificar algunas de las condiciones institucionales que pueden ser determinantes en el reto que implica el crecimiento de la institución así como su consolidación y proyección hacia la superación de la calidad académica a través de sus funciones sustantivas, tan demandada a las IES públicas del país.

⁴ C. Gabriel Váler, Lourdes, "Propuesta... Op. Cit. Pág.21.

⁵ Para obtener estos datos, se recurrió a diversas fuentes en la U.A.H., a través de instancias como: Planeación, Personal, CFIE. Al no coincidir, ni ser información última, (1987-1988), se manifiesta como tendencias que posibilitan el análisis.

MATRICULA ESCOLAR Y PLANTA DOCENTE DE LA UAH		
AÑO	INGRESO	DOCENTES
1975	3,970	7
1978	1,247	630
1980	10,630	798
1986	14,574	1,226
1989	19,090	1,433

Información de la dirección de Planeación,
de la UAH.

No existe dato.

SEXO

Con respecto a esta variable, si bien es de considerarse la tendencia a no contemplar la diferenciación de sexos con respecto a los académicos responsables de la práctica docente, es importante su delimitación en el sentido de caracterizar a la planta académica de la UAH, y sus perspectivas en la participación para la formación docente.

Identificándose (anexo cuadro No.1), que la planta docente esta cubierta en mayor medida por personal masculino (72 %) y la participación del personal femenino, que es en menor medida, si bien está asignada a las áreas culturalmente desarrolladas por la mujer como son la Enfermería, Trabajo Social, en la UAH en la docencia, de manera creciente se empieza a identificar en la Escuela de Odontología y el Bachillerato.

Llama la atención, la participación femenina en espacios académico-administrativos, ya que de los académicos contratados de tiempo completo y medio tiempo que en su mayoría no se dedican a la docencia, que es el 21% de la planta total académica, el 59% de este 21% está cubierto por personal femenino.

Esta característica con respecto a la participación femenina en las actividades académico administrativas (en menor medida en puestos de funcionarios (directores y subdirectores, secretarios académicos, etc.), de tiempo completo y medio tiempo (contemplando más antigüedad), identifica también que, aun y cuando no se dedican en en mayor medida a la docencia, (excepto en las Escuelas), se

puede plantear como tendencia en la UAH, la de profesionalización para el desarrollo de actividades académicas (Docencia, Investigación y Extensión), ya que es parte de personal que se dedica laboralmente su tiempo a actividades en la institución.⁶

EDAD

La edad de los docentes en la U.A.H. (anexo cuadro No.3), fluctua entre los 28 y 37 años, que caracteriza una planta docente joven, enfatizándose entre los maestros del nivel bachillerato.

Sin dejar de considerar las posibilidades de participación en actividades académicas, de formación y actualización de los maestros de más antigüedad y edad; esta característica de la planta docente como joven, conduce a identificar como perspectivas para la formación, considerar la profesionalización desde la concepción de la formación y actualización permanente, que se pueda concretar en acciones a corto, mediano y largo plazo.

ANTIGÜEDAD

La antigüedad (cuadro No.3), coincide con el crecimiento de la planta docente y, con la creación de carreras y planteles en la UAH, ya que es a partir de los 70's y principio de los 80's que crece la Universidad (ver anexo cuadro No.11).

Si bien, la incorporación de los docentes a la institución es reciente, se pueden indentificar dos tendencias: la prevaleciente es la de ingreso y permanencia de los docentes desde la creación de la carrera o plantel (en el caso de las preparatorias) y; en menor medida pero permanente, la de haber una parte de la planta docente que continuamente se esta modificando, identificándose en todas las escuelas personal con dos y menos años de antigüedad.

Esta condición, conlleva a considerar que aunque sea una actividad complementaria para los docentes por horas (que son la mayoría) y fundamental para los de medio tiempo y tiempo completo, al ingresar a la institución, la tendencia es la de permanecer en ella, por lo que es un reto para la institución contemplar la profesionalización de la planta docente que permanece, así como de la que ingresa; considerando posiblemente, la reglamentación (legislación) de la formación y actualización (tanto en el área didáctico pedagógica, como en la de las disciplinas), tanto para el ingreso, como para la permanencia y; no considerarla sólo como una política institucional de superación académica.

⁶ Se debería como propuesta para análisis posteriores el contemplar la participación exclusiva de la mujer como trabajador académico en la IES y en particular en la UAH.

CONTRATACION

El tipo de contratación (cuadro No.4), de la mayoría de la planta docente es el denominado "maestro por horas o asignatura" (79%); observándose en menor proporción la contratación de académicos contratados de tiempo completo (10%) y medio tiempo (11%); identificándose que éstos últimos (tiempo completo y medio tiempo) dedican su actividad institucional, fundamentalmente a funciones académico administrativas, ya que, una mínima parte de estos académicos están dedicados a las actividades docentes, aún y cuando normativamente está reglamentada dicha actividad.

También se puede identificar la desproporción entre número de maestros contratados con respecto al número de alumnos atendidos de los niveles de bachillerato con respecto al nivel de licenciatura; si bien es de considerar, que en el nivel de bachillerato, la currícula es más flexible en cuanto a el número de alumnos atendidos por maestro (en la UAH, al rededor de 70 por grupo) y en el nivel licenciatura se atienden a grupos con menor número de alumnos (entre 20 y 30 por grupo), al tener menor número de maestros en bachillerato y contratados en su mayoría por horas, crece el reto en relación a la calidad académica.

Esta desproporción se identifica en que, si bien crece el número de alumnos y también el de maestros, el de los docentes crece pero a un ritmo desproporcionado, mucho más lento (ver cuadro pag.84).

Con respecto al tipo de contratación, se requiere considerar y recuperar por una parte al personal contratado de tiempo completo y medio tiempo, que si está dedicado a actividades académico administrativas, se le contemple en primera instancia para su profesionalización y que sea este personal, el promotor de acciones y/o estrategias tendientes a la superación académica. Por otra parte, considerar al personal que aún y no contando con este tipo de contratación y que ha mantenido una formación y actualización permanente (sobre todo de posgrados tanto de las áreas disciplinares como en las de educación), promover su contratación e integrarlo a participar en el desarrollo de dichas acciones y/o estrategias (aunque son minoría, en la UAH se identifican académicos con dicha formación).

CARGA HORARIA FRENTE A GRUPO

En lo que respecta al número de horas de trabajo frente grupo (cuadro No.7), se consiguió información de docentes contratados por horas que representan una parte de el total de la UAH, esto es sólo del nivel licenciatura, pero que permite identificar ciertas tendencias, como por ejemplo identificar que la mayor parte de los docentes de este nivel atiende de uno a dos grupos (67%), esto es de tres a diez horas semana-

mes (las clases excento algunos laboratorios y/o talleres en licenciatura son de una hora), identificándose que una minoría sobrepasa lo reglamentado por el Estatuto de Personal Académico de la U.A.H. que determina que el máximo de horas frente a grupo que deben impartir los docentes contratados por horas, son hasta 18 horas-semana-mes.

En el Bachillerato, aún y cuando no se pudo obtener el dato preciso, se sabe que la situación de sobrepasar la 18 horas-semana-mes frente a grupo, es más prevaleciente, ya que hay docentes que imparten clases en diferentes planteles de la misma UAH (llegando a clasificarlos informalmente como maestros "repletos" o "taxis").

En las carreras técnicas (enfermería y trabajo social), la situación es más regular, ya que existe un número equilibrado de docentes de medio tiempo, tiempo completo y por horas.

Lo anterior conduce a identificar por una parte, a docentes con gran carga de trabajo frente a grupo, que limita el tiempo para la preparación de sus clases, así como para su formación; y por otra parte, los docentes que sólo atienden un grupo o dos en la Universidad, conduce pensar en la dificultad para la dedicación en tiempo y compromiso para su formación en el área didáctico pedagógica, ya que la mayor parte de su tiempo e intereses, están fuera de la práctica docente.

AREA DE LA PROFESIÓN DE LOS DOCENTES

Con respecto a la profesión (cuadro No.7), se identifica que una gran mayoría de docentes están formados en las carreras de: Abogado, Médico e Ingeniero Industrial, profesionistas que se concentran como académicos en sus Escuelas de origen y que son las tradicionales de la UAH.

Observándose que en el nivel bachillerato el área humanístico social está a cargo de abogados, y en el nivel superior, existe una minoría de docentes con formación en el área humanística y social, esto, debido en gran parte a que es considerada de forma elemental (mínimo de materias en el área humanístico social), esta área en la currícula de este nivel en la UAH.

El bachillerato, cuenta en su currícula, con una carga significativa de materias de dicha área, sin contar en la misma medida con docentes formados para la especificidad de las mismas (historia, filosofía, psicología, sociología, economía, etc.); enfatizándose dicha problemática con los cambios que se están llevando a cabo para dicho nivel (inicio de nueva currícula 1988) y en los cuales se contempla una mayor carga en dicha área (estética, geografía, epistemología, etc.), por lo que se requiere considerar para

este nivel estrategias de formación tanto en las áreas específicas del conocimiento que no son afines a la formación profesional de los docentes, como en la didáctica pedagógica.

En los otros niveles educativos, considerando la pertinencia disciplinaria de asignación a la docencia, requeriría más bien de contemplar estrategias de actualización y/o formación de posgrado en las áreas del conocimiento, manteniendo la necesaria formación en el área didáctico-pedagógica.

NIVEL DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

El nivel de formación de los docentes en la UAH, (cuadro No.8) recae en su mayoría en el nivel licenciatura (48%); en menor medida, los que cuentan con una formación de nivel medio superior y terminal (carreras de Trabajo Social y Enfermería) o de pasantía el (35%); identificando un menor porcentaje con formación en el nivel de posgrado (3% maestría y 15 % especialidad).

Con respecto a la formación por nivel, se identifica que en las licenciaturas, se cuenta con un mínimo porcentaje de pasantes y con el mayor del total identificado, de docentes formados con posgrado. En el nivel medio superior y terminal (carreras técnicas de enfermería y Trabajo Social), la mayoría de su personal está formado en ese nivel. Es el Bachillerato, el que cuenta todavía con un porcentaje significativo de docentes con pasantía.

En relación a la formación de los docentes en el área didáctico pedagógica, aún y cuando la institución ha promovido eventos en dicho ámbito, éstos han estado dirigidos a una minoría académica bajo la tendencia de la tecnología educativa, considerada rebasada en sus planteamientos (debatida y cuestionada en relación a sus resultados).

Recientemente se realizan acciones por lograr una formación docente tendiente a revalorar y mejorar la práctica, identificando esfuerzos tanto institucionales como de los docentes, en la participación de eventos de formación en dicha área (ver anexos cuadro 11), ya que de los programas propuestos por el CEFIE, han participado en el período (1986-89) 648 docentes (muchos de los cuales han participado participan en más de un curso), eventos con diferentes niveles de compromiso en tiempo y esfuerzo.

7 Programas de especialidad en docencia y de formación y Actualización docente CEFIE. desarrollados en el Capítulo anterior.

NORMATIVIDAD

Respecto a las condiciones institucionales está la normatividad, estableciéndose por el estatuto de Personal Académico que:

Todas las funciones, derechos y obligaciones que desarrolla el trabajador académico⁸ en las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión de la cultura, se dan dentro del marco institucional, normándose por documentos como: Ley Orgánica, Estatuto de Personal Académico, Contrato Colectivo de Trabajo y la Institucionalización de las Academias.

En el Estatuto de Personal Académico de la UAH, en su título II establece que el personal académico estará integrado por los siguientes trabajadores:

1.- Profesor de asignatura, es quien realiza labores académicas, imparte cátedra frente a grupo y es reenumerado en función del número de horas que señale su nombramiento o contrato.

2.- Académico de carrera, es quien dedica a la UAH, medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas quedando a su cargo la formación de personal académico que sirva primordialmente a la institución.

3.- Técnico académico, es la persona que realiza tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y de servicios técnicos de la institución, que haya demostrado tener la experiencia y aptitudes suficientes en una demanda de especialidad, materia o área. En ningún momento tendrán bajo su responsabilidad funciones de docencia e investigación.

4.- Ayudante de profesor e investigador, es aquel nombrado para auxiliar a los titulares en sus labores de docencia e investigación.

En relación a la formación docente, en el Estatuto de Personal Académico⁹ en el rubro de sus obligaciones, se determina que estos deben "enriquecer y actualizar sus conocimientos, mediante cursos de capacitación pertinentes"¹⁰. Al no encontrar otra cláusula que se refiera a la formación y /o actualización de los docentes, sobre todo con respecto a sus derechos, se interpreta, que es el docente el encargado de asumir en costo y tiempo dicha actividad, quedando para la institución la posibilidad de ofrecer opciones.

⁸ Estatuto de Personal Académico art. 5.

⁹ Título II, artículo 75 (el documento no está paginado).

¹⁰ Ibid.

A nivel de síntesis, en este apartado, se pueden identificar ciertas condiciones institucionales que determinan la participación y compromiso de los académicos con su práctica misma, así como con la institución y, de la misma institución con respecto al desarrollo de acciones tendientes al desarrollo de la formación docente.

Identificando que la planta docente de la UAH, está constituida por docentes en su mayoría jóvenes; que se han venido incorporando a la docencia con la creación de las carreras (licenciaturas) y planteles (preparatorias), con una contratación en su mayoría por horas, con cargas horarias diversas, prevaleciendo el compromiso docente en la atención entre dos y tres grupos, que cada vez tienen que atender mayor número de alumnos; con una formación fundamental de nivel licenciatura y demandando recursos humanos en el área humanístico-social.

Estas características de la planta docente, permiten identificar ciertos límites, así como posibilidades institucionales que representan un reto para la superación de la calidad académica y concretamente para el desarrollo de la formación de profesores en la Universidad, estos elementos se pueden concretar en las siguientes consideraciones.

a) Definitivamente la institución requiere intervenir en la condición de transformación para la superación académica, en el sentido de considerar:

Que la normatividad institucional, contempla a la formación y actualización de su planta docente como responsabilidad íntegra (en tiempo y costo), promoviendo una corresponsabilidad, que con respecto a la institución, comprenda asumir la promoción, creación y absorción de los gastos que implican programas y/o proyectos para la formación y actualización, tanto en el área didáctico pedagógica como de las disciplinas, así como considerar para los docentes en formación (que estén participando tanto al interior de la institución como en otras IES del país) tanto la descarga horaria como becas de apoyo.

Normar la contratación y recontractación de los docentes en ejercicio con respecto a su grado de compromiso con la práctica docente; esto implicaría responsabilidad por parte de los docentes en relación a asumir el compromiso de participar periódicamente en su formación y actualización, así como contemplarla para su ingreso a la actividad docente.

b) Considerar como prioritaria la formación y actualización de la planta académica contratada de tiempo completo y medio tiempo para promoverla (estímulos académicos y laborales) al desarrollo de actividades sustanciales de desarrollo académico (Docencia, Investigación y Extensión), asumiendo lo establecido por el tipo de contratación, en relación a

participar como formador de la planta docente de la institución.

c) Que la institución contemple la recuperación de sus recursos humanos formados (posgrado), tanto los que están dispersos en los diferentes planteles, de la institución, como los becados que por no promoverlos laboralmente de acuerdo a su nueva formación, no regresan a la institución, o los que egresan de algunos de los programas de posgrado de la misma institución, que por la misma limitación se van de la universidad. Y otros docentes egresados de posgrados, que ya no tanto por la contratación, sino por la disposición y recursos institucionales, que no permiten el desarrollo de proyectos, también se van.

d) Aún y cuando ha sido demandado en el Contrato Colectivo de Trabajo^{II}, una de las situaciones que prevalece con respecto a la contratación, es la de asignar actividades académico-administrativas, de docencia de investigación y de extensión a personal contratado como Técnico Académico y hasta de Auxiliar de Técnico Académico; por lo que habría que contemplar la contratación de personal asignado a estas actividades como académico titular, si reúne los requisitos de formación y experiencia, o de ayudantes de profesor o investigador.

e) Por último, considerando también la normatividad, establecer mecanismos que permitan estimular a los académicos a formarse y actualizarse, si se les contempla una promoción automática a categorías inmediatas superiores.

2.- SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA U.A.H.

Para tener un acercamiento a las condiciones actuales y perspectivas de la formación docente en la UAH, intento recuperar elementos sustantivos de lo abordado en los capítulos precedentes del trabajo, a partir de considerar la problemática educativa nacional y sus determinaciones políticas que posibilitan una serie de acciones tanto a nivel nacional como institucional. Se recupera también, lo referente a las condiciones institucionales que determinan la práctica docente, así como a la formación de profesores.

En el contexto a nivel nacional, se identifica a nivel general, que la problemática con respecto a la educación pública superior, está estrechamente ligada a las condiciones socio-económicas y políticas por las que cursa en diversos periodos el país, entre otras se identifica:

- a) Condiciones sociales referidas principalmente al crecimiento de las IES y a la demanda de acceso a dicho nivel.
- b) Las condiciones económicas, en relación a los períodos de crisis y auge que promueven y limitan el desarrollo de las IES.
- c) Y, las condiciones políticas, con respecto al intento del Estado de vincular a la educación con el aparato productivo.

Observándose con respecto a la educación superior por parte del estado, un interés por planear la educación, planteada sobre todo por los problemas de desarticulación con los requerimientos sociales y del aparato productivo; considerando siempre elevar la calidad académica y, equilibrar la formación de profesionistas tradicionales (carreras liberales) con las de corte técnico "modernizador".

El intento del estado a partir de los 70's, por desarrollar la educación superior, se funda en la implantación de diversos organismos de planeación nacional para la educación superior en el país, sustancialmente a partir de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Estos intentos de planeación, se constituyen para dar respuesta a dicha problemática sustentados en programas y organismos que a nivel nacional promueven y coordinan proyectos impulsados por políticas que respondan a dicha problemática. De lo expresado por los organismos se destaca lo siguiente:

- Superar el desfase con el entorno social.
- Vincular la docencia y la investigación con los requerimientos del país.
- Elevar la calidad de los cuadros docentes.
- Atender la demanda escolar.
- Regionalizar y desconcentrar la educación.
- Mejorar las condiciones financieras y de recursos.
- Mejorar la administración escolar.

Para desarrollar dichas políticas, es que se promueve el "programa integral para el desarrollo de la educación superior" (PROIDES), del cual se identifica en relación a la formación docente, el apoyo a las IES por parte del estado para responder a la política de elevar su calidad académica en sus tres funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), partiendo de apoyar a los recursos humanos para dicha actividad; creando y desarrollando organismos tanto a nivel nacional (como la UPN), así como en la IES estatales del país abocadas a la formación docente y a la investigación educativa (carreras, posgrados, centros).

Observándose en sus inicios, las acciones de formación de profesores, orientadas al desarrollo de eventos, constituidos fundamentalmente por cursos aislados de didáctica orientados para la capacitación de la docencia, promovidos a nivel nacional para su reproducción en la IES estatales. Surgiendo también organismos como el CONACYT que apoya a la formación de profesores otorgando becas y posteriormente con el apoyo para el crecimiento de los posgrados.

Identificándose el desarrollo de la formación de profesores en las siguientes acciones:

- Creación y desarrollo de organismos abocados tanto a la formación de profesores, como a la investigación educativa.
- Creación de licenciaturas y posgrados en el área educativa.
- Creación y desarrollo de programas específicos para la formación de profesores, que se orientan hacia la vinculación de las disciplinas, con el área didáctico-pedagógica y/o en educación.

Con respecto a las condiciones de la UAH, en relación a su estructura, se identifica que ésta, se ha venido desarrollando acorde a los cambios que en la educación a nivel nacional se han dado (no en la misma medida con

respecto a otras IES del país), esto es, por ejemplo en el apoyo que en los 60's se observa por parte del estado para apoyar la creación de instituciones de educación superior. es cuando se constituye en UAH, el antes ICLA; o con respecto a la creación de carreras (70's), de Centros de Investigación, etc.

También se observa un crecimiento con respecto al apoyo a las funciones sustantivas Docencia, Investigación y Extensión, con la creación de instancias centrales (Divisiones) orientadas al desarrollo de las mismas, en coordinación con las Escuelas e Institutos.

Cabe mencionar, que en el surgimiento y constitución de la UAH, en relación a su estructura orgánica, surgen independientes las diversas instancias centrales de apoyo a las funciones sustantivas (Divisiones de docencia, Investigación y Extensión), tanto entre ellas mismas, como en relación a los planteles, ya que es en su accionar académico en el que se percibe su desarticulación, así como una desproporción en el apoyo para su desarrollo (mayor apoyo presupuestal a nómina para la docencia).

Esta desarticulación se percibe en relación a que la autoridad que se concentra en Escuelas e Institutos, se centra de acuerdo a sus recursos a la docencia, quedando las actividades de las Divisiones, sobre todo de Investigación y Extensión ajenas a las acciones de dichas instancias y, la División de docencia que sería por sus objetivos la más cercana a la docencia de las Escuelas e Institutos, desarrollar esfuerzos que difícilmente impactan en las actividades de los planteles.

En relación a las acciones que desarrolla la UAH para abordar la problemática de superación académica, en la institución a través de su Plan Integral de Desarrollo (PIDE), se contempla la problemática más relevante, así como algunas políticas de superación para esta problemática.

Para el desarrollo de las políticas de superación académica, propuestas por el PIDE, las dependencias de la UAH, responsables de ellos: Docencia, Posgrado, Intercambio Académico y las Académias, son las "encargadas" institucionalmente de coadyuvar para el desarrollo de la formación y actualización docente; a pesar de contar con objetivos previstos específicamente para ello y de generar procesos orientados a dicha actividad (en mayor o menor medida), se han caracterizado por desarrollar su actividad en acciones aisladas.

Estas acciones requieren para ser más efectivas, de superar su origen y constitución estructural del crecimiento de la institución, así como orientar más equilibradamente el apoyo financiero y de recursos, para acceder a superar el

nivel académico, con la constitución de recursos humanos más comprometidos y conscientes de su quehacer.

Con respecto a las condiciones de formación en las áreas tanto del conocimiento como en la didáctica pedagógica, se identifica que la institución hace esfuerzos por desarrollar acciones para dicha actividad, pero que se han venido dando de forma elemental y en acciones aisladas; se requiere de fortalecer las instancias ya creadas y/o crear otras para dicha actividad que se vinculen y desarrollen sus programas para responder más a condiciones específicas de las Escuelas e Institutos, así como de los niveles; considerando sustancialmente fundar las acciones en productos de investigación educativa.

Para acceder a lo anterior, se requiere reconsiderar también los aspectos normativos y laborales de los docentes, con los que se comprometa tanto la institución como los académicos de la mismos.

En general, se pueden identificar tres aspectos institucionales centrales para el desarrollo de la formación docente, identificados en:

- Comprometerse con las políticas planteadas Nacional e Institucionalmente (tanto por las autoridades universitarias como por los docentes) para la superación académica, considerando la permanencia y continuidad de programas establecidos, fundamentados en productos de la investigación educativa.
- Encontrar alternativas a la constitución de la estructura de la universidad que permita integrar esfuerzos entre instancias centrales (Docencia, Investigación y Extensión) con las Escuelas e Institutos), ya sea impulsando la transformación estructural de la universidad o modificando la forma de trabajo entre dichas instancias.
- Encontrar alternativas a las limitaciones normativas, con respecto a las obligaciones y derechos que tienen los académicos para el desarrollo de actividades de formación y/o actualización.
- Considerar estrategias de recuperación o captación de recursos humanos formados (posgrado), con respecto a su compromiso con la superación académica de la institución.

Entre otras, considerando las condiciones antes mencionadas para el desarrollo de la formación de profesores, es que en el próximo apartado a manera de consideraciones finales, se presenta una propuesta concreta que contempla las condiciones políticas, institucionales estructurales, académicas y laborales actuales de la Universidad.

VI. - CONSIDERACIONES FINALES

La Universidad Autónoma de Hidalgo, inmersa en la problemática educativa que se vive tanto a nivel nacional como en la institución y la cual repercute en la calidad académica; para su superación se ha planteado como política sustancial, la de consolidar y promover la formación y actualización de los recursos humanos para las superación de las funciones sustantivas (docencia, Investigación y Extensión). Ante tal situación, la institución, ha a venido realizado desde finales de los setentas e inicio de los ochentas, acciones orientadas al desarrollo de dicha política, con la intención de buscar elevar el nivel académico de las Escuelas e Institutos, que la constituyen y de mejorar su finalidad social.

Estas acciones han girado, entre otras, en torno a la implementación de programas de formación docente, tanto en el área didáctico-pedagógica como disciplinaria, en la creación de posgrados (especialidades), trabajos de investigación etc.; que en la mayoría de los casos han seguido su curso en forma aislada y fragmentada; fenómeno que se observa como una limitación; aunado a otros, como el crecimiento de la matrícula, identificada como "masificación, (la cual) no se origina en forma abstracta y por consiguiente repercute en los diversos tipos de organización, implantación de políticas, toma de decisiones y realización de acciones; que a su vez se vinculan con los procesos académicos y pedagógicos".¹

De tal forma, las acciones que se realicen en el ámbito de la formación docente en la U.A.H. requieren de mecanismos que conlleven la coordinación, vinculación e integración de sus procesos para la realización de sus funciones sustantivas.

Ante tales perspectivas y considerando el intento por comprender al fenómeno educativo, (marco teórico) desde una perspectiva sociológica y habiendo contemplado su abordaje a partir de dos vertientes, por una parte el intento por recuperar algunos de los autores que han trabajado el área educativa en México, con un enfoque sociológico educativo, proporcionando el acceso al conocimiento de algunas corrientes sociológicas aplicadas a la educación, que permiten orientar una visión del fenómeno educativo, así como del "mundo" en el que se encuentra inserta la práctica docente y por tanto de la interpretación misma de la producción del conocimiento, en este caso sociológico.

¹ Véase: Rollin Kent Serna. "La Organización Universitaria y la Masificación: la UNAH en los años setenta". Revista Sociológica No.5, México 1987.

Así como considerar las aportaciones teórico-sociológicas para comprender concepciones como: la de educación, fenómeno social, el origen y constitución de las instituciones; como elementos esclarecedores del papel de la escuela en la sociedad, así como la concepción de hombre, permitiendo comprender al sujeto actor de la vida social y en este caso al docente como actor de la práctica educativa.

Con estas dos vertientes, se ha posibilitado en primera instancia ubicar una concepción sociológica de abordaje para la comprensión de la realidad y en segunda instancia los elementos de análisis sociológico considerados para abordar teórica y metodológicamente al objeto de estudio, en este caso la formación de profesores en la UAH.

Así, con los elementos proporcionados tanto por los referentes teórico metodológicos, como por lo planteado en los diversos apartados precedentes y considerando el diagnóstico al que se arriba, es que se plantea una propuesta global que represente una estrategia para el desarrollo de la formación de profesores en la U.A.H., tendiente a recuperar para dicho fin; los programas ya establecidos, así como los recursos humanos formados, involucrando a autoridades, docentes y alumnos, a partir de condiciones concretas de cada Escuela y/o Instituto.

Si se considera que no es posible abarcar las necesidades de los docentes en materia de formación a través de programas que se concretan en eventos dirigidos en lo general hacia cualquier instancia, llámese Escuela Instituto, área o nivel educativo; y que los recursos humanos formados no son suficientes para abarcar a toda la institución, se llega a la conclusión de que no es posible la implantación de programas de formación dirigidos desde un sólo sujeto o instancia (ya sea para planear la educación, como funcionario (s) o especialistas).

Ante esta situación, se visualiza la necesidad de una propuesta global que represente una estrategia general para el desarrollo de la formación docente en la U.A.H., que oriente la vinculación del área didáctico pedagógica con la disciplinar, así como la docencia con la investigación; proyecto que contemple acciones tendientes a consolidar el trabajo en equipos interdisciplinarios para la formación, que coadyuven a generar estrategias de acuerdo a los propios recursos (humanos y materiales) y a los requerimientos y demandas específicas de cada instancia educativa que constituye a la Universidad.

Para ello, se plantea como indispensable rescatar los recursos humanos formados, tanto en el área didáctico pedagógica como disciplinar; las experiencias de los procesos de formación docente; los trabajos de investigación

desarrollados en el área; el trabajo participativo de los docentes activos; así como establecer o consolidar la relación de instancias centrales con aquellas que posibiliten el trabajo interdisciplinario en el seno de su escuela o instituto para el desarrollo del trabajo colegiado.

Es por lo antes expuesto que surge de este trabajo, un planteamiento en relación a desarrollar una estrategia de formación docente que contemple la conformación de equipos de trabajo grupal, que propicien esa vinculación de lo didáctico pedagógico con lo disciplinario, y de la docencia con la investigación y; que respondan a las características específicas de cada Escuela y/o Instituto de la cual formen parte; y con una visión de análisis y práctica crítica y autocrítica que identifique las condiciones globales en las que se encuentra inmersa la educación.

Para posibilitar lo antes expuesto, se hace una propuesta de estructura y desarrollo por etapas para la conformación de dichos equipos; así como el planteamiento de algunos lineamientos institucionales indispensables para coadyuvar a la generación de la propuesta, así como para fortalecer los proyectos ya existentes en el área.

Tales lineamientos son: el desarrollo de la investigación educativa como ámbito de la formación docente; la formación y actualización permanente de los integrantes de los equipos abocados a la formación; la publicación de las experiencias, procesos y productos internos; y la vinculación externa con experiencias, procesos y productos en el ámbito de la formación docente.

1.- PROPUESTA DE CONSOLIDACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

Esta propuesta, considera la posibilidad de interacción de las instancias centrales, con las escuelas e institutos; considerando a las primeras, no sólo como proveedoras de programas preestablecidos desde la cúpula (institucionales o nacionales), sino de coadyuvar desde el seno de las mismas Escuelas e Institutos con la participación de docentes, en la generación de acciones que promuevan actividades tendientes a desarrollar su permanente formación y actualización. Estas actividades consideran la participación de alumnos, la necesidad de involucrar a las autoridades, para para asegurar la continuidad de acciones emprendidas. Las acciones deberán estar fundamentadas en una investigación y evaluación constante, así como en la recuperación de experiencias desarrolladas en el área.

Para promover esta propuesta, se plantea una estructura de interacción de cuerpos académicos y de docentes entre diversas instancias que configuran la estructura orgánica de la U.A.H.; y las etapas necesarias para el desarrollo y consolidación de equipos abocados al desarrollo de la formación docente.

A.- ESTRUCTURA

La estructura deberá estar compuesta por diversos cuerpos académicos, partiendo de la configuración de un Consejo Académico para la Formación Docente en la U.A.H.; y los siguientes equipos: uno coordinador que se responsabilice de la propuesta; básicos, constituidos por académicos docentes de las Escuelas y/o Institutos; y equipos o grupos de apoyo ya sea institucionales y/o extra-institucionales (ver cuadro).

EQUIPOS DE TRABAJO ACADÉMICO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES
CONSEJO ACADÉMICO
EQUIPO COORDINADOR
EQUIPOS BASE
EQUIPOS O GRUPOS DE APOYO

a) Consejo Académico para la Formación Docente.- Es indispensable la conformación de un cuerpo académico integrado por autoridades institucionales tanto administrativas como académicas, que promueva tanto los proyectos ya existentes en la institución, como el desarrollo de las nuevas propuestas de formación; este Consejo deberá coadyuvar para su consolidación y continuación a pesar de los cambios de administración. Se propone sea constituido por: el coordinador de la División de Docencia, el director del Centro de Formación e Investigación Educativa, los directores de Educación Superior y Media Superior y Terminal, así como por los directores de escuelas e institutos.

Sus funciones girarán en torno a: posibilitar la concreción de la presente propuesta; demandar, promover, o gestionar los recursos humanos y financieros que el desarrollo de la propuesta implique, tanto al interior de la institución como ante otras instancias educativas (SEP, ANUIES, IES, etc.); convocar a reuniones ordinarias, así como extraordinarias cuando lo demande cualquiera de sus integrantes; garantizar la articulación de las acciones, eventos, actividades, etc., promovidas para el desarrollo de la formación docente; y observar el cumplimiento de los lineamientos generales planteados por esta propuesta.

b) Equipo coordinador.- Este grupo deberá ser el promotor y responsable de la presente propuesta y estará integrado por los recursos humanos formados en el área y que en la institución ya estén asignados a dicha tarea, esto es, se propone sean académicos que integran el CFIE, por ser ésta la instancia abocada explícitamente a dicho fin y la cual se propone incorpore a los programas ya establecidos la presente propuesta. Asimismo, se podría considerar responsable de este proyecto alguna otra instancia central vinculada con las escuelas e institutos, como son las direcciones de Educación Superior y Media Superior y Terminal, siempre y cuando se respete el perfil de los responsables de la coordinación del proyecto.

Se propone que, el perfil de los responsables de este proyecto, contemple académicos de tiempo completo con formación a nivel licenciatura y posgrado en el área pedagógica y/o en el área del conocimiento; y que haya o esté participando en procesos de formación docente y/o de investigación educativa.²

² La actual instancia abocada al desarrollo de la formación docente (Dirección de Formación Docente, antes CEFIE) cuenta con académicos que responden a dicho perfil, sin dejar de reconocer que son insuficientes (cuatro para 1990), pero con disposición institucional se puede asignar a docentes con las características requeridas que se encuentren laborando en otra instancia de la UAH.

Las funciones de dicho equipo serán el diseño, promoción e implantación de la propuesta, con la colaboración de quienes considere necesario (académicos de la misma institución y/o asesores internos o externos).

Por otra parte, deberán integrar y coordinar permanentemente a los equipos que se constituyan en Escuelas e Institutos y coadyuvar al desarrollo de acciones que promuevan estos equipos, así como las de los equipos de apoyo; serán el enlace de operación de propuesta (s) de formación de cada instancia con la coordinación general; serán responsables del seguimiento y evaluación de la propuesta, planteándose como mínimo una reunión al mes para dicho efecto; participarán y promoverán procesos de formación interna (CEFIE), así como la documentación de las experiencias y procesos de formación; y, tendrán la responsiva académica de la propuesta frente al Consejo.

c) Equipos base.- Estos son el núcleo generador de los procesos, los cuales se fundamentarán en el análisis de sus condiciones socio-históricas e institucionales para la formación. Se conformarán con integrantes del equipo coordinador, con el coordinador de carrera (Educación Superior) y/o el jefe de área (Educación Media Superior y Terminal), según sea la Escuela y/o Instituto en el cual se esté promoviendo el proyecto; con tres a cinco docentes especialistas en docencia (o formación de posgrado afín) y en el área de la disciplina (licenciatura y/o posgrado) que estén adscritos a la Escuela y/o Instituto, de tiempo completo o medio tiempo.

Se deberán considerar para la constitución de este equipo a los presidentes de academia que cuenten con el perfil mencionado y estén dispuestos a participar; sin excluir docentes contratados por horas que deseen integrarse, a los cuales se les deberá reconocer el trabajo especializado, ya sea con remuneración especial y/o promoviendo su incorporación de medio tiempo o tiempo completo para el desarrollo de actividades académicas.

Sus funciones serán: participar en los procesos de formación promovidos inicialmente por el equipo coordinador, con la finalidad de obtener elementos teórico-metodológicos que les permita plantear una estrategia de diagnóstico de su escuela y/o instituto, que posibilite la detección de los problemas de la docencia en sus múltiples determinaciones; detectar los recursos humanos para la integración de los equipos de apoyo; coordinar y promover los eventos formativos y acciones de indagación e investigación en su instancia; serán el enlace entre la operativización de la propuesta en cada instancia y la de la propuesta general; y serán responsables académica y administrativamente de las acciones que se desarrollen para la formación en su Escuela y/o Instituto.

d) Equipos o grupos de apoyo.- Estarán constituidos por integrantes de las academias, docentes, pasantes, prestadores de servicio social, alumnos, que se involucren con los trabajos desarrollados por los equipos base.

Sus actividades serán las de participar activamente en los procesos de formación promovidos por los equipos base; así como operar en la estrategia de diagnóstico (indagación, información, codificación, etc.).

B.- ETAPAS

a) Primera.- Esta etapa la constituye la presentación de la presente propuesta a las autoridades universitarias pertinentes, proponiendo como primera acción la necesidad de constituir un Consejo Académico para el desarrollo de la formación docente en la institución.

Al consejo se le presentará la propuesta de "consolidación de equipos de trabajo académico" para el desarrollo de la formación docente. Proponiendo, se consolide al equipo coordinador (ya existente); posteriormente, ese equipo se vinculará con las Escuelas e Institutos, para identificar recursos humanos que cubran el perfil propuesto.

A los docentes que cuenten con el perfil propuesto, se les presentará la propuesta e invitará a integrar los equipos base. Después de formalizar institucionalmente su incorporación (asignación académica), el equipo base quedará constituido para desarrollar su primera actividad, que será la de diseñar y elaborar una propuesta que contemple el diseño de un diagnóstico académico para la formación de profesores en su Escuela o Instituto.

De acuerdo a los niveles de formación en el área educativa de los integrantes del equipo, en su seno se propondrán las estrategias que permitan tomar en común decisiones, esto es, formarse si es necesario, para poder proponer estrategias de formación coherentes con su contexto (cursos, seminarios, conferencias, etc.).

Para el desarrollo de esta etapa es necesario considerar los recursos humanos, materiales, administrativos y de infraestructura, de los planteles.

Con respecto a los académicos contratados de tiempo completo y medio tiempo que se involucren en esta actividad para formar parte del equipo base y que estén abocados a tareas académico-administrativas, se les contemple una

descarga horaria en dichas actividades, así como considerar que por lo menos se dediquen a la docencia el mínimo de tiempo que requiere una clase y; el personal que este contratado por horas y que se interese por dicha actividad, se requiere sea estimulado, ya sea con compensaciones o bien promovido como personal de tiempo completo o medio tiempo.

Para el desarrollo del proyecto, se requiere sea considerado en las Escuelas e Institutos el apoyo de personal administrativo; espacios adecuados para el trabajo colegiado; y apoyos para la reproducción de materiales y bibliografía básica; así como de otras necesidades que surjan de las propuestas de formación.

La consolidación de esta etapa, por lo menos perfilará las necesidades básicas, así como las estrategias pertinentes a seguir para el desarrollo de la formación y/o actualización del equipo base de los académicos y docentes de las Escuelas o Institutos que logren su concreción.

b) Segunda.- Esta etapa implica procesos formativos para los equipos base que comprenden tres momentos:

1.- Un primer momento, es el de completar la formación de los integrantes de los equipos base, con elementos teórico metodológicos que sustenten y fundamenten el análisis y reflexión sobre los procesos áulico curriculares, universitarios y sociales, implícitos en la actividad docente. El objeto de esto, es el de que cada equipo cuente con elementos para la elaboración de un diseño para la estrategia de diagnóstico académico para la formación de profesores de su Escuela o Instituto.

Los eventos propuestos, contarán con valor curricular (taller, curso, seminario, etc.) y de preferencia los impartirán integrantes del equipo coordinador.

2.- Un segundo momento lo constituyen las acciones de indagación e investigación documental que coadyuven al diseño de la estrategia de diagnóstico. En este momento se puede considerar la integración de los grupos o equipos de apoyo para participar en dicha actividad.

3.- El tercer momento, lo constituye la elaboración de la estrategia de diagnóstico (proyecto de investigación), por parte del equipo base. En esta etapa se conformarán los grupos o equipos de apoyo, teniendo como sustento a los integrantes de las academias, personal docente interesado en participar, a los pasantes de servicio social y a los alumnos que se involucran en dicho proceso.

Los grupos o equipos de apoyo, de acuerdo a la actividad en la que se involucren, contemplarán para su participación incluirse en procesos de formación, ya que para intervenir

en actividades más especializadas para el desarrollo del diagnóstico requeriran de elementos de referencia.

c) Tercera.- En esta parte del proceso, las acciones serán orientadas hacia la culminación y puesta en marcha de la (s) estrategia (s) de formación docente, producto del diagnóstico específico para cada instancia; ya que las propuestas de formación deberán ser acordes con las características, recursos, condiciones y necesidades concretas de cada Escuela y/o Instituto, determinadas por el propio diagnóstico.

d) Cuarta.- Las acciones de esta etapa se concretarán en la puesta en marcha de las propuestas específicas que sobre formación surjan de los diagnósticos, considerando el apoyo y consolidación de los procesos académicos que se estuviesen desarrollando (procesos curriculares o de evaluación institucional) en las Escuelas e Institutos.

Asimismo, se considerará la permanente evaluación y seguimiento de los procesos de formación, así como la retroalimentación de los diagnósticos para la implantación y/o desarrollo de acciones que respondan a las condiciones socio-históricas vigentes en la institución.

2.- LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA U.A.H.

Para el desarrollo y consolidación de la propuesta antes presentada para la formación docente, así como para coadyuvar a la mejor proyección de trabajos académicos que se desarrollan en la institución, se proponen ciertos lineamientos y/o políticas institucionales que no sólo orienten, sino que fundamenten las acciones que sobre formación de profesores se desarrollen (o que ya se estén desarrollando), concretándose en lo siguiente.

En la investigación educativa, que sustente las estrategias y acciones para la formación docente; en la formación y actualización permanente de los docentes abocados a la formación de profesores; en la necesaria publicación de los procesos de formación y productos de investigación en relación al área; y en la vinculación no sólo interna entre los formadores y sus procesos, sino también la externa, en relación con otras IES e instituciones que realizan acciones y procesos de formación docente.

A. - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La propuesta de desarrollar investigación educativa en las IES, es promovida y considerada tanto en los programas a nivel nacional, como en los de la institución; sin embargo la UAH en esta materia cuenta con infraestructura elemental, constituida por el ahora Centro de Investigación Educativa, antes parte del Centro de Formación e Investigación Educativa (CFIE), haciendo esfuerzos por generar productos.³

En el proyecto que se propone, se constituye en un eje central para el desarrollo de sus actividades de formación docente la investigación educativa, por lo que se propone como un lineamiento general para la formación de profesores en la U.A.H., promoviendo su permanente articulación con el desarrollo de los procesos formativos, tanto en el área didáctico pedagógica como la de las disciplinas.

La investigación educativa debe ser considerada como una actividad de formación en la que el "docente no sólo sea informado o adiestrado en algunos conocimientos o técnicas sobre la docencia, sino que es necesario que además el docente tomando distancia de su propio ejercicio sea quien

³ Esta instancia actualmente (1992), cuenta con el mínimo de personal (dos académicos de tiempo completo), haciendo esfuerzos por impulsar y coordinar acciones de investigación educativa en las Escuelas e Institutos.

encuentre la mejor manera de incidir sobre él",⁴ planteándose el conocimiento y la docencia no como estática, rígida o acabada, sino como procesos en constante superación y profundización.

Se conceptualiza a la investigación educativa como una actividad de formación que permite la estructuración de un pensamiento crítico en proceso dialéctico, de generación de conocimientos, que observa a la práctica docente como objeto de elaboración. Así, se identifica a la investigación educativa como un proceso de formación y búsqueda de soluciones acerca de los problemas que se enfrentan en la práctica educativa, y como método de aprendizaje con el que los docentes obtengan acercamientos de interpretación de la realidad educativa.

En el Programa Integral de Desarrollo de la U.A.H. (PIDE 1987-1990), se contemplan como metas para el desarrollo de la investigación educativa el de "propiciar en la comunidad académica el ejercicio de la investigación en sus diferentes niveles de aplicación, obtener la vinculación entre la investigación y la docencia y el de incorporar al personal académico al proceso de desarrollo de la investigación,"⁵ en el programa de docencia se plantea como una prioridad institucional, la vinculación entre la investigación y la docencia y en los programas institucionales para la investigación (DICYT),⁶ se establece como necesario, realizar programas en coordinación con diversas instancias que propicien la vinculación de la investigación con las otras funciones sustantivas.⁷

Con respecto a estas intenciones, en la institución se han tratado de alcanzar a través de acciones aisladas, como:

- Por la División de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT), implantar un programa de desarrollo de la investigación en Escuelas e Institutos, con el objeto de abordar problemáticas, tanto educativas como en el área disciplinar; por carecer de recursos humanos formados en el área, no se han observado resultados.

- En el Centro de Estudios sobre la Universidad de la U.A.H., en el ámbito educativo, se han enfocado más hacia la recuperación de acervos histórico-cuantitativos acerca de la institución.

4 U.A.H.-CFTE. "Proyecto de apoyo para el programa de formación e investigación Educativa". Documento Interno. 1988, Pág.5.

5 PIDE 1987-1990, pág.33

6 División de Ciencia y Tecnología de la UAH.

7 Ver: PIDE. Op. Cit.

- Por el Centro de Estudios sobre el Estado de Hidalgo de la U.A.H., los intentos por realizar un diagnóstico acerca de la educación en el Estado, del cual no se conocen resultados.⁸

- Y los trabajos realizados por los egresados del Programa Nacional de Investigación educativa de los cuales tampoco se conocen resultados.⁹

En relación a lo mencionado, se considera la importancia de desarrollar trabajos interdisciplinarios, con la participación de las diversas instancias involucradas en el área de investigación educativa, considerando acciones interinstitucionales.

Por otra parte, fomentar la participación de los recursos formados en el área de investigación educativa (como son, los egresados de los programas Nacionales de Formación y de Posgrado), considerando la posibilidad de realizar trabajos conjuntos para el desarrollo del programa de formación docente, aquí planteado tanto en los equipos de coordinación, como en los base, o para la asesoría.

También considerar a docentes interesados en dicha tarea que deseen incorporarse al desarrollo del proyecto de formación de profesores.

De los trabajos en desarrollo o que consideren productos de investigación educativa, de las diversas instancias mencionadas, recuperarlos para que apoyen los trabajos de formación.

Lo anterior fundado en el programa de formación e investigación educativa propuesto por el CFIE, el cual aún no se ha consolidado con acciones concretas, pero que plantea como objetivos:¹⁰

- Apoyar y dar continuidad a las acciones de formación establecidas en la Institución y el CFIE.

- Impulsar el desarrollo de la investigación educativa como vía para el análisis y solución de la problemática institucional y como un espacio de consolidación del trabajo académico.

- Desarrollar los elementos teórico metodológicos, que a partir de las condiciones específicas de la U.A.H., posibiliten la estructuración de un programa de formación para el ejercicio de la investigación en ciencias de la

⁸ No se han publicado o difundido (1990).

⁹ Idea.

¹⁰ Programa de Investigación Educativa, Op. Cit. Pag. 37.

educación, que permitan la explicación, aprehensión, interpretación y transformación de la realidad educativa institucional.

- Propiciar la conformación de equipos de investigación bajo una perspectiva interdisciplinaria dentro de la institución.

Tendiendo a que el proyecto coadyuve a la concreción de dichos objetivos se propone el desarrollo de la investigación educativa, como mecanismo de vinculación concreta para apoyar la propuesta de desarrollo para la formación de profesores.

B. - FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE GRUPOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

Este lineamiento para el desarrollo de la formación de profesores, representa un objetivo central, ya que si se considera que el conocimiento no es rígido ni acabado y para su evolución, construcción y producción, requiere de elaboración y reelaboración; queda implícita la necesidad de considerar la permanente formación y actualización de los sujetos involucrados en la actividad académica.

Se propone que los docentes que se involucren en la formación de profesores, mantengan un constante compromiso en su formación y actualización, tanto en el área educativa como en la de su disciplina.

Para acceder a dicha condición, es necesario que los docentes participantes de los proyectos académicos, mantengan un contacto permanente tanto con eventos externos a la institución (en materia de formación de profesores), así como eventos al interior de la institución.

Para el desarrollo de esta acción, los integrantes del equipo coordinador para el desarrollo de la formación docente, juegan el papel central, en la medida en que éstos asuman el compromiso de integrarse y/o coordinarse con los grupos y procesos de formación en otras IES, así como al interior de la misma Universidad, con los diversos grupos académicos que se integren.

La operación de esta política deberá estar fundamentada en la colaboración, que posibilite la participación de los integrantes de los diversos grupos académicos para el desarrollo de la formación docente, en relación a rotar la asistencia de los participantes a los eventos tanto de nivel nacional como institucional.

Los asistentes a dichos eventos o programas, plantearán sesiones y/o acciones de difusión y/o discusión de la información obtenida en dichos eventos, promoviendo llegue a todos los equipos constituidos para el desarrollo de la formación y actualización docente. Esta política coadyuvará a fortalecer la participación académica de los equipos, al no centralizar la información, así como las experiencias de formación.

C.- PUBLICACIONES

Una de las funciones sustantivas de la U.A.H. es la de la extensión de la cultura, de tal forma se quiere entender a esta función como la propagación de los diferentes conocimientos y servicios producidos en la Universidad, tanto intramuros como al exterior de ella, en beneficio de la sociedad.

Con respecto a considerar la reproducción y difusión de los productos que en materia de formación docente se concretan, cabe mencionar que la UAH cuenta con un Departamento de Publicaciones, con personal competente que, sin embargo, ha logrado limitadas publicaciones. A la fecha dicho departamento ha publicado dos libros que contienen productos de investigaciones de diversos centros; y otro tipo de publicaciones referido principalmente a la reseña histórica de la Universidad y sobre algunos periodos gubernamentales del Estado de Hidalgo, avocándose rutinariamente a la impresión de manuales (materias prácticas de Bachillerato).

Siendo la extensión de la cultura una función sustantiva de la U.A.H., se considera como una prioridad más de superación académica y como parte del impulso de la propuesta de formación docente, aquí planteada, la producción cultural autónoma y su divulgación. Bajo este criterio se plantea la necesaria difusión de los diversos procesos y productos en materia de: formación de profesores tanto en el área didáctico-pedagógica como disciplinaria; en investigación educativa y en aspectos curriculares.

Para su operativización, se propone que a corto plazo, y en un primer momento, la creación de un Consejo Editorial,¹¹ para posteriormente, recuperar la infraestructura del departamento de Publicaciones antes señalado; y a mediano y largo plazo, crear una revista o boletín informativo para divulgar los aspectos antes señalados.

¹¹ Creado en 1991 y en proceso de ejercer funciones.

D. - VINCULACIÓN EXTERNA

La formación de profesores, como una de las vías para elevar la calidad académica de las Universidades, ha puesto de manifiesto en los programas nacionales el intento por planear la educación superior; sin embargo, cada sistema, subsistema y nivel de educación contempla características propias; lo que hace difícil entender la elaboración de una estrategia general que se adecúe a cada una de estas IES que mantienen características propias.

Sin embargo algunas acciones, incluyendo las acciones relacionadas con la formación de profesores que realizan las Universidades, en muchas ocasiones se manifiestan como duplicación de esfuerzos, ya que en en muchas de ellas se desarrollan esfuerzos similares de superación académica; por lo que, los esfuerzos aislados, implican desgaste de recursos tanto humanos, como materiales y económicos.

Se aprecia, en este sentido, el considerar mecanismo de vinculación con otras IES más efectivos que los ya existentes, para la conjunción de esfuerzos y que sirvan además como mecanismo de comunicación.

La vinculación que ha tenido la U.A.H. con otras IES se ha observado a través de diversos mecanismos, el más conocido es el desarrollado por Intercambio Académico y, otros aislados, a través de instancias que delimitan su propias vías de comunicación. Estos mecanismos, buscan principalmente eventos de formación en el área disciplinaria, que probablemente en su momento han respondido a expectativas específicas; aunque no dejan de ser eventos aislados y caracterizados principalmente por una gran dependencia hacia el centro del país, y muy poca vinculación con IES a nivel regional, que se supone contemplan características más cercanas.

Identificándose entonces, que la vinculación externa debe representar un mecanismo capaz de servir de enlace, comunicación y sistema de intercambio de información en áreas específicas y entre IES similares, que en materia de formación docente contemple conjugar esfuerzos en esa línea de acción.

Se considera que establecer este mecanismo de vinculación con otras IES a nivel regional con características similares a la U.A.H., representaría un avance que conjugaría esfuerzos en materia de formación de profesores, tanto en el área didáctico pedagógica como disciplinar, sin dejar de identificar la especificidad de las diversas instituciones.

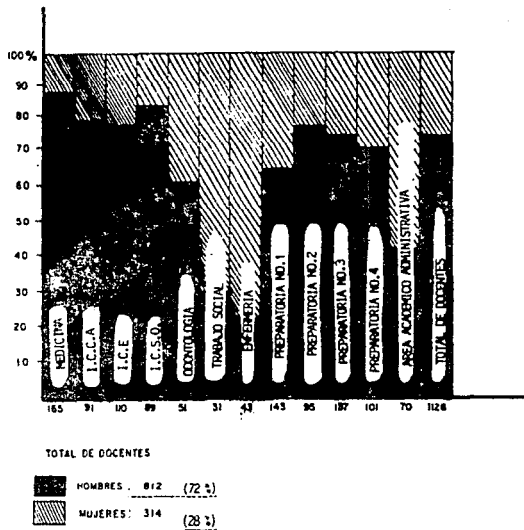
Para la instancia (s) responsable de la Formación Docente en la UAH, representaría un óptimo aprovechamiento de los recursos existentes en otras IES para el mejor desempeño de sus funciones y en especial para los sujetos involucrados con dicha actividad, ya que para el desarrollo de actividades especializadas, se requiere de involucrarse en acciones que promuevan una visión más amplia de conocimiento, no sólo teórico, sino de las prácticas.

Ante esta consideración, se propone como estrategia de vinculación con otras IES en materia de formación docente, la reafirmación de la participación de la U.A.H. en el proyecto creado sobre mecanismos de colaboración en materia de Formación Docente "REDES", en especial con la zona centro, puesto en marcha a partir de junio de 1988, que vincula a las Universidades de: Guerrero, Michoacán, Querétaro, Tlaxcala, Guanajuato, Estado de México, Veracruz, Puebla, Morelos e Hidalgo. Cuyos avances en su consolidación y desarrollo ya se están haciendo patentes.

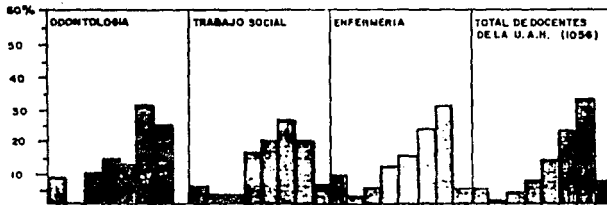
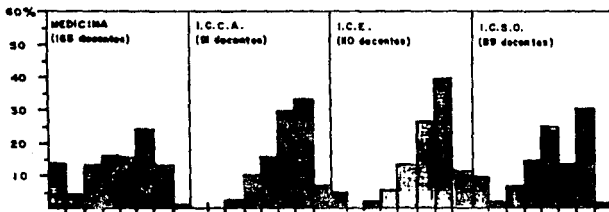
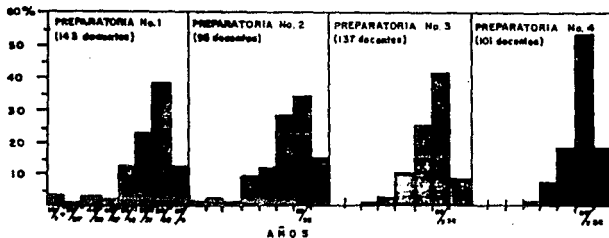
Se espera que con la contribución de éste y otros trabajos que se vienen produciendo en el área de la Educación y en especial de la Formación Docente en la UAH, se propicie un conocimiento de las condiciones contextuales de la institución, en las que se incerta la práctica académica; así como contribuir al desarrollo de estrategias de intervención para la superación académica de la Universidad y con ello su impacto en la sociedad.

VII. - A N E X O S

GRAFICA : SEXO

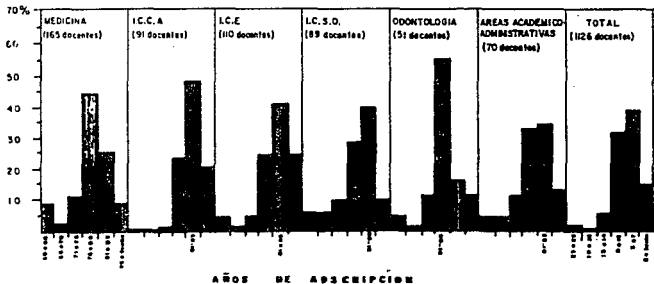
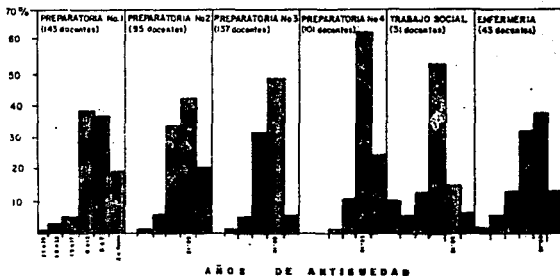


GRAFICAS DE EDAD



FUENTE: DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS DE LA U.A.H. 1987

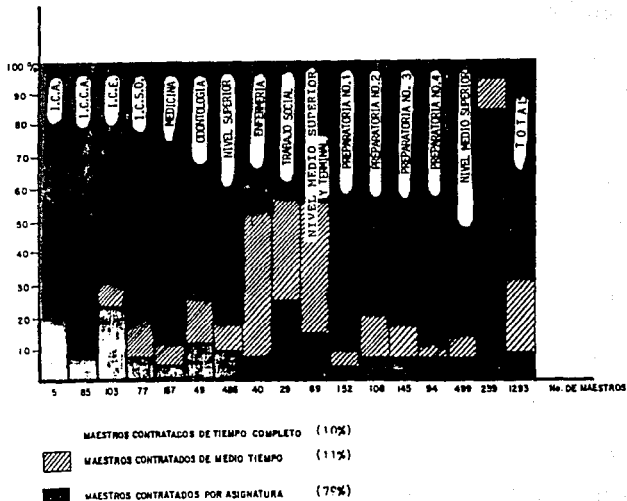
GRAFICAS DE ANTIGUEDAD



FUENTE: DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS DE LA U.A.H. 1987

CUADRO No.3

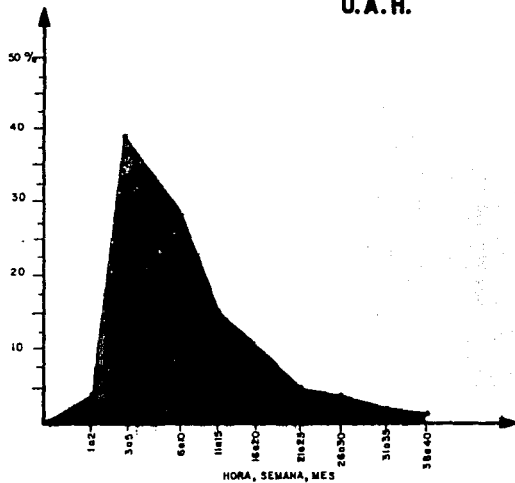
GRAFICA DE CONTRATACION



FUENTE DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACION Y ESTADÍSTICA DE LA U.A.H. 1987

CUADRO No. 4

GRAFICA DE HORAS FRENTE A GRUPO DE LOS DOCENTES DE LA U. A. H.

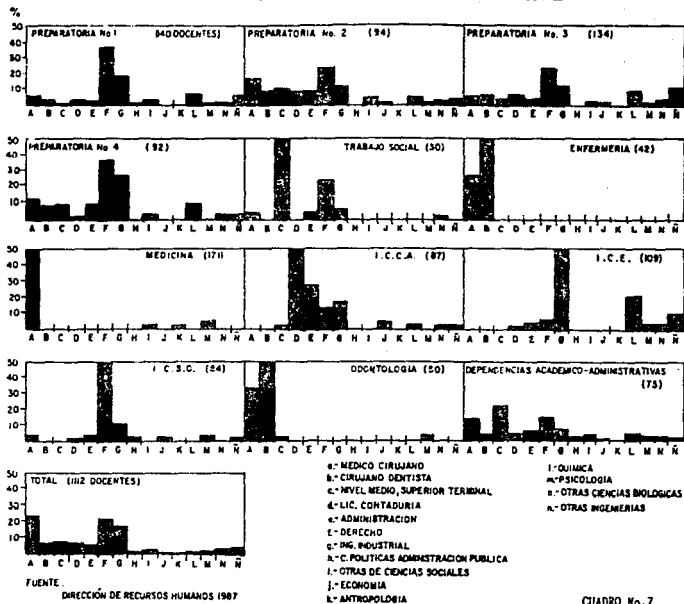


FUENTE:

DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS DE LA U.A.H. 1988
645 DOCENTES CONTRATADOS POR HORAS EN ESCUELAS E INSTITUTOS

CUADRO N.6

GRAFICAS DE PROFESION DE LA PLANTA DOCENTE



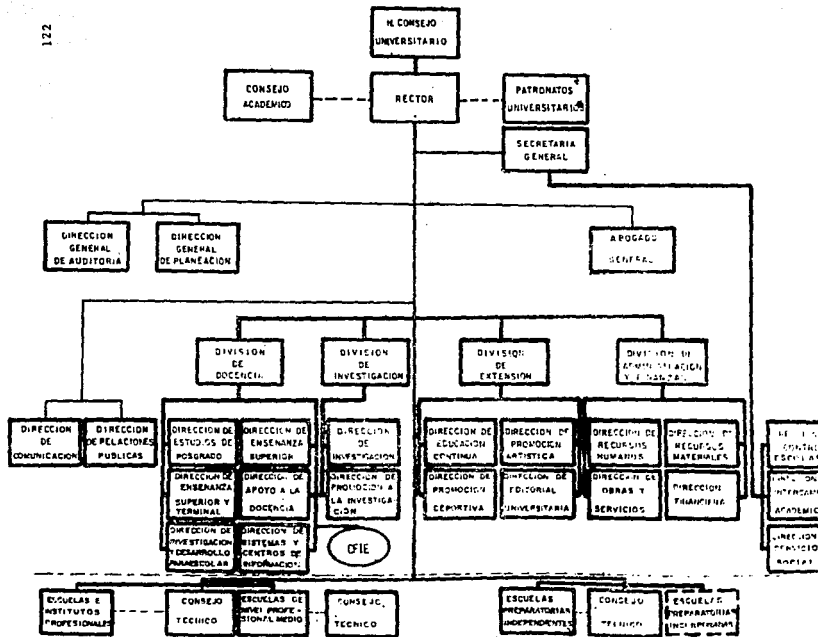
CUADRO No.7

NIVEL PROFESIONAL

NIVEL ESCUELA	DOCTORADO		MAESTRIA		ESPECIALIDAD		TITULADOS		PASANTES		NORMAL		MED. PROG.		ESTUDIANTE		TOTAL ALUMNOS
		%		%		%		%		%		%		%		%	
MEDICINA	-	-	12	7	80	47	73	44	2	1	-	-	-	-	-	-	167
I.C.C.A.	-	-	1	1	13	16	62	76	6	7	-	-	-	-	-	-	82
I.C.E.	-	-	6	9	14	14	47	46	27	26	9	9	-	-	-	-	103
I.C.S.O	-	-	5	6	7	9	58	75	7	9	-	-	-	-	-	-	77
ODONTOLOGIA	-	-	4	8	11	22	34	69	-	-	-	-	-	-	-	-	49
SUB TOTAL	-	-	28	9	125	28	274	57	42	9	9	2	-	-	-	-	478
TRABAJO SOCIAL	-	-	-	-	-	-	10	34	1	3	-	-	18	62	-	-	29
ENFERMERIA	-	-	1	3	3	8	4	10	1	3	-	-	31	78	-	-	40
SUB TOTAL	-	-	1	1	3	4	14	20	2	3	-	-	49	71	-	-	69
PREPARATORIA No.1	-	-	1	1	11	7	76	49	50	33	14	9	-	-	-	-	152
PREPARATORIA No.2	-	-	3	3	2	2	35	32	52	46	17	16	-	-	-	-	109
PREPARATORIA No.3	-	-	1	1	6	4	68	47	49	34	21	14	-	-	-	-	145
PREPARATORIA No.4	-	-	-	-	7	8	38	41	41	44	7	8	-	-	-	-	93
SUB TOTAL	-	-	5	1	26	5	217	43	192	38	59	12	-	-	-	-	499
TOTAL	-	-	34	3	154	15	505	48	236	23	68	7	49	5	-	-	1048

FUENTE: DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACION Y ESTADÍSTICA DE LA U.A.H. 1987

CUADRO No.8



CUADRO NO. 10
CARRERAS Y PLANES DE ESTUDIO DE LA UAH

NIVEL	ESCUELA O INSTITUTO	CARRERA O PROGRAMA	AÑO CREACION
BACHILLERATO	PREPARATORIA	No. 1	1961
		No. 2	1966
		No. 3	1977
		No. 4	1983
MEDIO SUPERIOR Y TERMINAL	ENFERMERÍA TRABAJO SOCIAL		1922 1959
SUPERIOR	MEDICINA	MEDICO CIRUJANO	1961
	ODONTOLOGÍA	CIRUJANO DENTISTA	1974
	ICCA	CONTADURÍA ADMINISTRACIÓN	1969 1971
	ICSO	DERECHO ADMON. PÚBLICA	1961 1978
	ICE	ING. INDUSTRIAL	1961
		QUÍMICO	1974
		MINERO METALURGICO	1986
		COMPUTACION	1986
	ICAP	ING. AGROINDUSTRIAL	1987

POSGRADO (ESPECIALIDAD)	ICCCA	DIRECCION DE EMPRESAS	1979
		MICRO COMPUTACION	1982
		APLICADA A LA ADMON. FINANZAS	1982
	ICSO	DERECHO PENAL	1988
	ICE	SIST. DE PLANEACION	1983
		PRODUCCION	1983
		CONTRO DE CALIDAD Y PRODUCTIVIDAD	1988
	MEDICINA	SALUD PUBLICA	1984
		CIRUGIA GENERAL	1986
		GINECO-OBSTRETICIA	1986
		SALUD Y SEGURIDAD EN EL TRABAJO	1988
	DOCENCIA ²	DOCENCIA	1986

² Depende su coordinacion de la División de Docencia.

CUADRO NO. 11
 EVENTOS Y PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN Y
 ACTUALIZACIÓN DOCENTE DE LA UAH
 PERIODO 1986-1989

EVENTOS	NOMBRE DEL EVENTO	No. PARTICIPANTES
18	Seminario Proceso Enseñanza aprendizaje	317
1	Seminario de Metodología de la enseñanza Aplicada al Deporte	13
2	Curso de Elementos Didácticos de la enseñanza	32
1	Seminario de introduccion al Diseño y Evaluación Curricular	18
1	Seminario de evaluación Curricular (Escuela de Enfermería)	14
9	Programa Nacional de formación y Actualización de Profesores en la enseñanza de Técnicas de Lectura y Redacción	135
2	Programa de Posgrado de Especialidad en Docencia (primera y segunda generación)	119
TOTAL DE PARTICIPANTES		648

Nota: Existen docentes que han participado en dos o más
eventos.

Fuente: dirección de Formación docente, 1990.

IX.- BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Abqano N. y A. Visalberghi. "HISTORIA DE LA PEDAGOGIA". Ed. FCE. Mexico. D.F.
- 2.- Arredondo Galvan, Victor Martiniano. "El Futuro de la Formación de Profesores y la Política de la Educación Superior". Tomado de: Memorias del Foro Nacional sobre formación de Profesores Universitarios. CISE, UNAM, DGICSA, SEP, ANUIES, CGAD. México, 1987.
- 3.- Bonfil Batalla, Guillermo. "LA QUERRELLA POR LA CULTURA". NEXOS NO.100-abril 1986. México.
- 4.- Bordieu, Pierre. "La Educación Como Violencia Simbólica; el Arbitrario Cultural". Ed. El Caballito. SEP-Cultura, México, 1985.
- 5.- Bravo Barrientos Iram. "EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE". Ed. Academia Mexicana de Investigación en Demografía Médica. Mexico, D.F. 1988.
- 6.- Carrizales Retamoza, Cesar. "La Experiencia Docente, Hacia la Desalineación de la Práctica". Mexico, Ed.Línea 1986.
- 7.- Carrizales Retamoza, Cesar. "Uniformidad, Marginalidad y Silencio de la Formación Docente". Serie Debate Pedagógico. U.A.E.M. 1988.
- 8.- Chehaibar Nader, Lourdes M. "Aspectos contextuales de la Formación de Profesores". Tomado de: Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. Méx. Noviembre 10 de 1987.
- 9.- Chehaibar Nader, Lourdes M. "Propuesta Metodológica de Diagnóstico de la situación Académica Universitaria para la Formación Docente". en: Revista Perspectivas Docentes. UJAT. Villa Hermosa Tabasco. No.3 Dic. 1990.
- 10.- Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón Tirado "La formación del Pedagogo: Análisis desde el Diagnóstico de Necesidades y la Estructuración Curricular por Asignatura". Encuentro sobre Diseño Curricular. México. ENEP-ARAGON, UNAM, 1973.
- 11.- Durkheim, Emile. "EDUCACIÓN COMO SOCIALIZACIÓN". Ed. Siqueme. Salamanca. 1976.
- 12.- Durkheim, Emile. "El carácter de las Funciones Sociales de la Educación". En: De Ibarrola María. Las Dimensiones Sociales de la educación. Antología, Ed. El Caballito, SEP-

Cultura, México, 1985.

13.- Durkheim, Emilio. "EDUCACION Y SOCIOLOGIA". Ed. Schapire, Colección Fauna Buenos Aires.

14.- Chehaibar Nader, Lourdes M. "Las políticas de Formación de Profesores en la UNAM (1968-1980)". En: Cuadernos del CESU. No. 24, UNAM, 1991.

15.- Comité Técnico Académico del IV Programa Regional de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores. "Las premisas los hechos, avatares en la formación de Formadores. Reflexiones sobre los Programas Regionales". México. Agosto de 1988.

16.- C. Molina. "Educación y Cambio Social". Cuadernos de Educación No. 30 Venezuela 1975.

17.- Corenstein, Martha. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar. Análisis de algunas investigaciones en el salón de clases". Tomado del Documento del Núcleo IV del IV PRFRHPPF. Méx. 1988.

18.- Días Barriga, Angel. "Evolución de la formación Pedagógica de los Profesores en México 1970-1987". Artículo del paquete del IV PRFRHPPF. 1988.

19.- Esquivel, Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar Nader. "Profesionalización de la Docencia (Perfil y determinaciones de una demanda Universitaria)". CESU-UNAM. Centro de Estudios sobre la Universidad. México 1987.

20.- Fourter, Pierre. "Los Educadores, Culpables o Víctimas de la Crisis de la Educación". En Glasman Raquel. LA DOCENCIA EL AUTORITARISMO Y LA IGUALDAD. Ed. SEP-Caballito. México, 1986.

21.- Esquivel Juna Eduardo y Lourdes Chehaibar N. "SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA". Ed. Nuevo Mar. México, 1986.

22.- Gramsci, Antonio. "La Hegemonía como relación Educativa. En: María de Ibarrola. Ed. El Caballito. SEP-Cultura, México, 1985.

23.- Heller, Agnes. "Concepto de Maduración: la Estructura de la Vida cotidiana". Méx. Ed. Grijalbo. 1985.

24.- Heller, Agnes. "Historia y Vida cotidiana". Méx. Ed. Grijalbo. colección enlace 1985.

25.- Hirsch Adler, Ana. "Formación de Profesores Universitarios en México". UNAM, Dirección General de Intercambio Académico. 1984.

- 26.- Honore, Bernard. "Para una teoría de la formación dinámica de la formatividad". Ediciones Narcea, Madrid, 1980.
- 27.- Ibarrola María de. "Enfoque Sociológico para el Estudio de la Educación". En: Guillermo Gonzáles y C.A. Torres. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION. CORRIENTES CONTEMPORANEAS. Ed. Centro de Estudios Educativos. México, 1981.
- 28.- Kosik, Karel. "DIALECTICA DE LO CONCRETO". Ed. Grijalbo. México, 1976.
- 29.- Mendoza Rojas, Javier. "Apuntes sobre las tendencias recientes de las Políticas Educativas en México dentro del contexto Latino" Cuadernos del CESU-UNAM No.12 1988.
- 30.- Mendoza Rojas, Javier. "Vinculación Universidad-Necesidades Sociales: Un terreno en confrontación". En: Universidad Nacional y Sociedad. Coordinado por Ricardo Pozas H. Ed. CUH-UNAM y Porrúa. México, 1990.
- 31.- Mendoza Rojas, Javier. "Elementos de referencia para una estrategia de Formación de Profesores" México. Oct. 1987.
- 32.- Menes Llaguno, Juan Manuel. "Universidad Autónoma de Hidalgo, Pasado y Presente". UAH. 1983.
- 33.- Mercado Bravo, Ma.Teresa. "Teorías Educativas y Formación de Profesores Universitarios en México. Análisis de la década de los 70's". Oct. 1987. Doc. del IV PRFRHFPF 1988.
- 34.- Not, Louis. LAS PEDAGOGIAS DEL CONOCIMIENTO. Ed. FCE. México, D.F. 1983.
- 35.- PROIDES. SEP-ANUIES. México 1986.
- 36.- Fourter, Pierre. "Los Educadores. Culpables o Víctimas de la Crisis de la Educación?". Doc. IV PRFRHFPF. 1988.
- 37.- Rockwell, Elsie. "Es ser Maestro. Estudios sobre el trabajo Docente". Méx.D.F. Ed. Caballito SEP. 1985.
- 38.- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. "La historicidad de la Práctica Docente" Doc. IV PRFRHFPF.1988.
- 39.- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. "La practica docente y la Formación de Maestros en: escuela lugar de trabajo Docente". Cuadernos de Educación DIE. México, 1986.
- 40.- Rockwell, Elsie. "La ruptura entre la realidad social la imagen y la práctica". México. SEP. 1985.

42.- Rollin Kent Serna. "La organización Universitaria y la masificación; la UNAM en los años setenta". Revista Sociológica No.5 Mexico 1981.

43.- Rollin Kent Serna. "Las vicisitudes de una azarosa profesionalización". En: la Escuela, lugar de trabajo docente, Descripciones y debates. Mex. Cuadernos de Educación DIE, 1986.

44.- SEP-ANUIES. "La planeación de la Educación Superior en México a partir de la asamblea de la ANUIES en Puebla, 1978". Tomado de: Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991. México 1981.

45.- Sultz, Theodor. "Valor Económico de la Educación". En: María de Ibarrola. Antología. Ed. SEP-Cultura. Mexico, 1985.

46.- Tenti Fanfanti, Emilio. "Alternativas teóricas para el Análisis de la interacción maestro-alumno". Doc. del IV PRFRHFPF 1988.

47.- Weis Eduardo: "Hermeneutica-Dialectica. Una proposición metodologica para las Ciencias Sociales". DIE-IPN. Mimeo. junio 1979.

48.- Zarzar Charur, Carlos. "Estrategias para el diseño de programas de formación de formadores. Una experiencia de trabajo". Doc. del IV PRFRHFPF, 1988.

49.- Zemelman M., Hugo. "Uso Crítico en torno a las funciones analíticas de la totalidad". Colegio de México, 1987.

DOCUMENTOS

1.- Barranco Vite, Jorge y otros. "Análisis de algunos factores que condicionan la participación de los docentes en actividades académicas". Producto del Laboratorio de Docencia correspondiente al último seminario de la Especialidad en docencia de la U.A.H. Primera generación. 1987.

2.- Contrato Colectivo de Trabajo. U.A.H. 1986-1988.

3.- Campuzano Martínez, Ma.Elena. "Datos cuantitativos de eventos de formación docente en

el área del conocimiento en la U.A.H." Mimeo, 1988.

4.- Serna Alcantara, Miquel Angel. Documento base de análisis de la Especialidad en Docencia

a partir del proceso de formación de la primera generación". CFIE-UAH. 1988.

5.- Documentos internos del Centro de formación e Investigación Educativa:

- Programa Anual Operativo 1988.
- Programa de formación y Actualización docente. 1987.
- Programa de Especialidad en docencia. 1986.
- Programa de Investigación Educativa. 1988.
- Programa de Apoyo a la titulación. 1988.
- Programa de formación Interna. 1988.
- Sub Programa de sistema abierto de formación y Actualización docente 1989.

6.- Cuevas Ramirez, L.Teresa, Hernandez Callejas, Yolanda y Rangel Flores, Eduardo. Documentos del CFIE-UAH. Productos del IV Programa Regional de Formación de Recursos Humanos para la formación de Profesores, con sede en la Universidad Autónoma de Morelos. Enero-diciembre de 1988. trabajos.

- "Introducción a la problemática de la Formación de Profesores".
- "Vinculación de la U.A.H., a través de sus acciones de Investigación, con la problemática social".
- Acercamiento al diagnóstico de la situación académica de la U.A.H."
- "Aproximación al currículum de la Escuela de Odontología de la U.A.H., a través de las dimensiones: Socioeconómica-Ideológica, Institucional, Epistemológica y Pedagógica".
- "Práctica Docente y Aula, en la Escuela de Odontología de la U.A.H."
- "Propuesta de estrategia de formación docente para la Escuela de Odontología de la U.A.H."

6.- Documento Interno de la Dirección de Intercambio Académico. UAH.1988.

7.- Documento Interno de la Dirección de Posgrado. UAH.1988

8.- Estatuto de Personal Académico de la U.A.H. 1985.

9.- Ley Orgánica de la U.A.H. 1977.

10.- Institucionalización de las Academias en la U.A.H.1986.

11.- Plan Institucional de Desarrollo (PID) U.A.H. 1987.

12.- Reglamento de Titulación.