



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ARAGON”

FALLA DE ORIGEN

“PROPUESTA PARA LA FORMACION
PEDAGOGICA DEL DOCENTE EN EL
CENTRO DE IDIOMAS DE LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHAPINGO”

T E S I S

Para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a n :

MA. BERNARDINA JUAREZ SERRANO

LORENZO ELEAZAR TORRES DURAN

Asesor: Lic. María de los Angeles Albarran García

México, D. F.

1995



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.

SI NO AMO EL MUNDO, SI NO AMO LA
VIDA SI NO AMO A LOS HOMBRES, NO
ME ES POSIBLE EL DIALOGO.

PAULO FREIRE

POR ELEAZAR TORRES DURAN
EN MEMORIA DE DOS PERSONAS QUE HAN DEJADO UN GRAN IMPACTO EN
MI VIDA:

MI MADRE LUISA DURAN DE TORRES IN MEMORIAM

LA MAESTRA MARIA ELENA SANCHEZ DE TORRES IN MEMORIAM

POR SU ILIMITADO APOYO DEDICO
ESTA TESIS
A MI ESPOSA E HIJAS:

LAURA SANCHEZ CRESPO
LAURITA Y RUTH

MIS RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS A

MARIA DE LOS ANGELES GARCIA ALBARRAN,
ANDRES Y MA. BERNARDINA TORRES JUAREZ,
MARK Y GERALDINE ENGLEMAN,
ALVARO Y CLARISSA REYES PIÑON,
HERIBERTO CANO RAMIREZ,
ROBERTO Y GRETCHEN WINTERS,
KENETH Y EVELYN SAYLES,
VICTOR TORRES ACEVEDO,
ABRAHAM GARCIA Y
A MI PADRE MARCOS TORRES TENORIO

AGRADECIMIENTOS

POR MARIA BERNARDINA JUAREZ SERRANO

A DIOS:

Gracias por darme la capacidad,
la fortaleza y la paciencia para
llegar al fin de una meta
importante en la vida.

A LA ASESORA MA. DE LOS ANGELES:

Por su apoyo incondicional
en todo momento y por confiar en
que algún día concluiría este trabajo.

**A MIS FAMILIARES, AMIGOS, HERMANOS EN LA FE
Y COMPAÑEROS DE TRABAJO**

Que de alguna manera contribuyeron
en la realización de esta tesis.

QUISIERA EXPRESAR UN AGRADECIMIENTO ESPECIAL

**A MARK Y GERALDINE ENGLEMAN,
ALVARO Y CLARISSA REYES
Y SARA VILLALOBOS**

por todo el tiempo y apoyo recibido.

DEDICATORIAS

Dedico esta Tesis a quien
me dió la vida y que aún
tengo la dicha de tener
a mi lado, mi madre:
FRANCISCA SERRANO GONZALEZ

A quien no está ahora
entre nosotros, pero sé
que le hubiera dado mucha
satisfacción el saber
que he logrado una meta
más en la vida, mi padre:
LUIS JUAREZ CORDERO

A mi esposo: **ANDRES**
y a mis hijas:
MARIANA SARAI y ANA LILIA
por su tiempo y comprensión
para lograr nuestro objetivo.

A nuestro abuelito: **HOMERO ZAMBRANO**
por el apoyo y ánimo
que me brindó en todo momento.

I N D I C E

INTRODUCCION.....	1
1. DIMENSION SOCIAL DE LA EDUCACION.....	8
1.1 Dos enfoques de interpretación educativa.....	8
1.2 Relación dialógica.....	16
1.3 Investigación participativa.....	27
1.4 Interacción didáctica.....	36
2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACION AGROPECUARIA.....	46
2.1. Surgimiento de la UACH.....	46
2.2. Proyecto Educativo de la UACH.....	65
2.3. Elementos en los que se basa la necesidad de crear un centro de Idiomas.....	71
3. SURGIMIENTO DEL CENTRO DE IDIOMAS	82
3.1. Trayectoria.....	82
3.2. Alcances y limitaciones.....	87
3.3. Modalidades y perspectivas.....	96
4. FORMACION PEDAGOGICA DEL DOCENTE.....	100
4.1. Antecedentes.....	101
4.2. Enfoques Teóricos de la formación de profesores....	116
4.3. Práctica docente en la UACH.....	127
4.4. Aspectos pedagógicos de la formación del docente en el Centro de Idiomas.....	138
5. PROPUESTA DE FORMACION PEDAGOGICA.....	151
CONCLUSIONES.....	160
BIBLIOGRAFIA.....	165
ANEXOS.....	172

INTRODUCCION

Debido a la gran demanda de la educación superior, las instituciones universitarias han tenido la necesidad de incrementar su planta docente. Este tipo de crecimiento ha creado otro tipo de problemáticas ya que gran parte de los docentes a pesar de contar con una preparación académica, tienen limitaciones pedagógico-didácticas que no les permiten llevar a cabo un análisis crítico del fenómeno educativo como un hecho social.

En el ámbito universitario se parte del supuesto de que los profesores cuentan con una formación profesional que los capacita para los contenidos curriculares de los planes y programas de la institución. Sin embargo ello no implica que los profesores cuenten con los elementos necesarios para el desarrollo de las tareas docentes en los que se encuentran inscritos¹

La Universidad Autónoma de Chapingo, (UACH) institución de educación superior agrícola, no ha estado ajena a este proceso, por lo que ha implementado algunos cursos de capacitación y formación de profesores en sus diversos departamentos incluyendo el Centro de Idiomas.

1. Bravo Ma. Teresa: "El Tratamiento de los Pedagógico en las Estrategias de Formación de Profesores Universitarios" Cuadernos del CESU 7, UNAM México, 1987.

La participación profesional en este Centro nos ha permitido ver la necesidad de la implementación de una propuesta pedagógica que lleve al profesor a la reflexión de su práctica educativa y no sólo algunos cursos de capacitación aislados que únicamente se concentran en el desarrollo de habilidades.

El problema que se percibe, tanto a nivel general como en la UACH, es que el maestro de dicho centro, cuenta con una formación técnica, sin embargo existen carencias de tipo pedagógico lo cual limita su labor docente.

Como primer acercamiento al problema planteado será necesario hacer un rastreo histórico-social de la UACH para posteriormente analizar el surgimiento del centro de idiomas dentro del proyecto educativo de esta universidad agrícola.

"La teoría no debe entenderse como una simple especulación de la realidad, sino que implica la relación con el conocimiento, es decir el vínculo entre la teoría y el objeto de estudio nos lleva a la construcción teórica del objeto de investigación."²

2. Luengo Enrique: Problemas Metodológicos de la Sociedad Contemporánea. Cuadernos del Taller de Investigación en Comunicación Masiva (TICOM) IG UAM Xochimilco, División de Ciencias y Humanidades de Educación y Comunicación. Diciembre, 1982.

Este eje nos permitirá ubicar al objeto de estudio en su contexto. Será necesario hacer un rastreo histórico a partir de la década de los setentas, pues es en esa época cuando la educación superior experimentó notables modificaciones orientadas a las políticas de desarrollo en México.

Otro acercamiento será la valoración en los programas de formación de los profesores llevadas a cabo en la UACH, para poder determinar los alcances y las limitaciones, así como su trascendencia en términos de formación pedagógica en los maestros del Centro de Idiomas. La intención de dichos análisis es la de explorar la variedad de los factores que han impedido una práctica pedagógica integral de los docentes; ya que "la práctica educativa es una práctica social concreta y multideterminada, por esta razón, no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos en el aula".³

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

1. Hacer un análisis histórico-social del desarrollo del centro de idiomas en la Universidad Autónoma Chapingo, así como la de los programas de formación de profesores implementados.

3. Esquivel L. Juan Eduardo y Chehaibar Nader Lourdes. "Utopía y Realidad de una Propuesta de Formación de Profesores" Cuadernos de CESU 4, pág.52 UNAM, México, 1988.

2. A través de la experiencia misma de los profesores en el centro de idiomas, elaborar un marco teórico para tener un punto de partida para hacer una propuesta de formación pedagógica.

A lo largo del trabajo se utilizará la pedagogía crítica como eje de desarrollo.

"La Pedagogía Crítica es una política de vida en la cual profesores y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia, como tal ésta es una pedagogía que media con las relaciones concretas entre los individuos y la cultura y las formas institucionales la cual lleva un compromiso social. La pedagogía crítica está interesada en los problemas de la reproducción social en como las sociedades se reproducen así mismas a través de sus sistemas escolares, como las escuelas reproducen la injusticia social para no crear ciudadanos críticos en quienes todos los individuos lleven a cabo consecuencias educativas iguales".⁴

La pedagogía crítica involucra a los individuos para que éstos se organicen responsablemente como ciudadanos críticos para transformar su realidad a través de desarrollar una visión moral y práctica ética.

4. McLaren Peter. Pedagogía Crítica y un Lenguaje de Esperanza. Antologías de la ENEP Aragón: Sociedad, Cultura y Educación. pág. 208, UNAM, México, Agosto de 1991

"No podemos menos que considerar la realidad como histórica y dialéctica la cual nos conduce a abordarla como una totalidad. El objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social producto de la reflexión y acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres".⁵

El proceso de investigación usado en el presente trabajo, fué hecho a través de un estudio exploratorio en el cual "su propósito es recabar información para reconocer, ubicar y definir los problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas y sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar las estrategias, para formular con mayor exactitud el esquema de la investigación definitiva".⁶

La trascendencia de este planteamiento radica en que una vez explorado la variedad de elementos que tienen relación con nuestro objeto de estudio, se explique la causa de la situación actual de la práctica docente en el Centro de Idiomas y finalmente plantear una propuesta para la formación pedagógica del docente, de tal forma que éste

5. Pérez Juárez Ma. Esther: "Reflexiones Críticas en Torno a la Docencia" Revista Perfiles Educativos 29 y 30 pág. 8 CISE UNAM, Jul-Dic 1985

6. Rojas Soriano Raul. Guía para Realizar Investigaciones Sociales. Textos Universitarios, UNAM, México, pag. 311

cuenta con elementos que le permita realizar una práctica totalizadora. Es decir que el profesor no sólo se enfoque al aula de clases sino que él mismo sea capaz de analizar, criticar y proponer alternativas para una educación concientizadora y liberadora.

Este trabajo contempla cuatro capítulos de análisis y una propuesta de formación pedagógica.

En el primer capítulo se desarrollará la dimensión social de la educación bajo dos líneas de interpretación: el Funcionalismo y el Materialismo Histórico, que si bien no son las únicas corrientes teóricas que dan cuenta de lo social, son dos líneas totalmente contrarias que han generado diferentes concepciones educativas. Dentro de la corriente del materialismo dialéctico, se ha generado la Pedagogía Crítica, basado en los principios de Paulo Freire corriente que sustentará el presente trabajo. Para tal efecto se desarrollarán tres ejes de análisis los cuales son: Relación dialógica, investigación participativa e interacción Pedagógica.

En el segundo capítulo se describen los diferentes momentos histórico-sociales y políticos por los que ha atravesado la Escuela Nacional de Agricultura hasta instaurarse en una Universidad Autónoma. Esta descripción abarca el proyecto educativo, así como los principios políticos que norman la vida de esta institución agropecuaria.

En el tercer capítulo, veremos los elementos internos y externos que han dado surgimiento al centro de idiomas en la UACH. a la par se realizará una descripción histórica del establecimiento de este centro; así mismo se describirán los alcances y limitaciones en el área académica, de investigación y de servicio. Finalmente señalaremos cuales son las perspectivas del Centro de Idiomas en la UACH.

En el cuarto capítulo se desarrolla la formación pedagógica del docente a partir de la década de los setentas, haciendo énfasis en los diferentes enfoques que esta formación ha adoptado. Se hace referencia a las experiencias de la formación docente que en la UACH y en el Centro de Idiomas se ha tenido, así como la práctica docente desarrollada.

Una vez que se ha ubicado el Centro de Idiomas dentro de un contexto histórico social y se hayan analizado los avances de formación pedagógica en dicho centro, plantearemos una propuesta de formación permanente para los docentes contemplando en la misma las áreas didáctico-pedagógica, así como un rubro de especialización, los cuales serán desarrollados en el último capítulo.

1. DIMENSIONES SOCIALES DE LA EDUCACION

La práctica educativa en los niveles superiores ha sido un tema analizado por instituciones y escritores con mayor acentuación a partir de la década de los setentas. La práctica educativa y la formación de los profesores debe enmarcarse dentro del fenómeno educativo, el cual ha de ubicarse en el sistema social. La sociedad ha sido interpretada desde diferentes enfoques, es nuestro interés recuperar solamente dos enfoques de interpretación que han de servir como sustento teórico para el presente trabajo los cuales son: El enfoque del funcionalismo y el enfoque del materialismo dialéctico ambas líneas representan posiciones opuestas a partir de las cuales se han generado diferentes concepciones educativas que están latentes en las instituciones y que perciben al fenómeno educativo de una manera diferente. De las cuales no se hará un análisis exhaustivo, sino que se señalarán las características fundamentales.

1.1. DOS ENFOQUES DE INTERPRETACION SOCIAL DE LA EDUCACION

El Enfoque del Funcionalismo.

El Funcionalismo se centra en la idea de que la sociedad se estructura sobre una armonía social básica, esta sociedad está integrada de manera armónica. Es considerada como una

unidad fundamentada cuyo tronco es el orden moral. En este orden moral se rebasan los intereses particulares de los grupos, es decir cada miembro hace suyos los mismos valores. Dichos valores compartidos son la base de las normas que son creadas por el grupo social para regular las relaciones sociales; tales regulaciones de las condiciones individuales permite que se de un equilibrio funcional de la sociedad. Así pues desde esta perspectiva veremos que los cambios sociales son vistos como movimientos que tienden a conservar el equilibrio, por esta razón este enfoque es considerado como el conservador del orden establecido.

Este punto de vista ha tenido una gran influencia en la educación, ya que centra su análisis en los problemas de interacción de profesores y alumnos en el salón de clases y en la organización funcional de la escuela sin considerar las relaciones de poder que se dan en el ámbito educativo.

Bajo este lente se deja de lado las consideraciones político-ideológicas del hecho educativo, pues se afirma que la ciencia y la educación son neutrales y por lo tanto permanecen fuera de la lucha ideológica. Según Durkheim:

"es a la vez un proceso único y múltiple que formará al ser social que cada pueblo, casta o clase social considera necesario; la educación ha variado de sociedad a sociedad y

en cada época histórica".⁷ El objetivo en la educación será el de desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos y mentales necesarios en todos los miembros para el buen funcionamiento de la sociedad.

El Enfoque del Materialismo Dialéctico.

El materialismo dialéctico concibe a la sociedad como un conflicto permanente entre dos clases sociales antagónicas. Esta es concebida también como una totalidad donde se establecen diferentes relaciones sociales condicionantes de la actividad total de los hombres, en la cual se entrelazan de una manera compleja las relaciones económicas, políticas e ideológicas. Esto da como resultado que se condicione la educación y la adquisición de conocimientos. Bajo esta perspectiva los cambios sociales van a estar supeditados a un devenir histórico en el que se dan contradicciones y conflictos dentro de una situación material concreta.

El modo de producción de la vida material va a dar las pautas para los procesos de la vida política y social. "Los hombres luchan y toman conciencia de sus conflictos inmersos en una realidad concreta que les impone determinaciones".⁸ En esta continua lucha de clases, el hombre toma conciencia

7. Ibarrola María. Dimensiones Sociales de la Educación. Ed. El Caballito pág. 11

8. Pansza Margarita, Fundamentación de la didáctica; Guernica, México, 1990, pág. 21.

de las limitaciones y posibilidades con respecto a sí mismo y al sistema social en el que éste está inmerso, y así vislumbra y propone nuevas formas de relaciones sociales de producción.

Traspolando esta concepción al ámbito educativo, ésta nos da una explicación de relaciones sociales entre profesores y alumnos y de éstos últimos con la escuela y la sociedad. A través de una toma de conciencia y de cuestionamiento crítico de su realidad, constituyéndose así en motor de cambio con distintas posibilidades y alcances. Desde esta perspectiva, se percibe que la educación y la ciencia están comprometidas con el aparato productivo y una clase social en el poder. Esta clase en el poder condiciona la educación a nivel social e individual, que adecúa al individuo al sistema productivo. Este condicionamiento se va a dar a través de diferentes instituciones tales como la familia, la iglesia, la escuela, etc, las cuales adoptan diferentes valores e interpretaciones de la realidad de una manera inconsciente.

"El sistema educacional contribuye a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases".⁹

9. Ibarrola María. Dimensiones Sociales de la Educación. Ed. El Caballito pág.15

Resumiendo ambos enfoques podemos señalar que la educación no se reduce a la búsqueda por desarrollar en el niño como individuo un ser humano ideal, sino que, por el contrario se dan contradicciones y tensiones entre el individuo y el ser social, donde en cada grupo social estará formando al tipo de hombre que su sociedad demande de acuerdo a sus valores, finalidades e ideales.

De los enfoques antes señalados, nosotros recuperaremos al materialismo dialéctico a través de la pedagogía crítica, dado que esta corriente retoma los conceptos de conflicto y contradicción y que explica la actividad humana como resultado de la acción del hombre en un contexto social determinado.

La pedagogía crítica surge a mediados del siglo XX, con el objeto de cuestionar en forma radical los principios de la escuela tradicional, y tecnología educativa. Esta pedagogía suscita la reflexión colectiva entre los maestros y alumnos sobre los problemas que les afecten, como un elemento básico para toma de decisiones en el área educativa. Esto con lleva a hacer críticas radicales de la escuela, sus métodos, sus relaciones, para sacar a la luz lo que no se percibe a primera vista, pero que condiciona su actuación del sujeto y su visión sobre la realidad.

En esta corriente se retoman conceptos que habían sido ignorados tales como el autoritarismo, el poder, lo ideológico y denuncia que el problema básico de la educación no es técnico sino político. "En la institución escolar, el examen del problema del poder propicia una toma de conciencia donde la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas".¹⁰

Recuperando a Henry Giroux, uno de los precursores de la pedagogía crítica en un contexto de cultura popular de los cuales podemos señalar los siguientes principios.

1. Retoma la historia del alumno mismo en su contexto. Se está interesado no sólo en motivar a los estudiantes para aprender, sino en establecer las condiciones de aprendizaje que les permitan ubicarse a sí mismos en la historia y en cuestionar su desubicación tanto en lo pedagógico como en lo político.
2. Reconoce los espacios y prácticas sociales fuera de las escuelas que activamente conforman las experiencias estudiantiles y a través de las cuales los estudiantes generalmente definen y construyen su sentido de identidad, y de esencia política.

10. Pansa Margarita, Fundamentación de la Didáctica; Guernica, México, 1990, pág. 58.

3. Demanda que se dé atención a la manera en que los estudiantes construyen activamente las categorías de significado y, cómo producen y responden al conocimiento que se da en el salón de clase.
4. Reconoce una lucha constante de dos clases sociales, donde el oprimido va descubriendo el mundo de la opresión y se va comprometiendo en la praxis en su transformación.

De estos principios se vislumbra la necesidad de que el profesor reflexione y tome conciencia de su propia práctica y consecuentemente tome una posición que le permita guiar su accionar educativo.

"Nuestra época está marcada por la necesidad de una renovación de la enseñanza, de una renovación fundamental, que no puede ser separada del planteamiento de la sociedad. Desde los maestros y los alumnos tendrán que asumir diferentes papeles a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión y lo concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo".¹¹

11. *ibid.*

La pedagogía crítica ha aparecido bajo el intento de dar una alternativa real a la educación desde un punto de vista liberador Latinoamericano. Giroux y McClaren han retomado sus principios y su percepción de la realidad de un mundo explotado, desarrollado por Freire.

Aún cuando Paulo Freire no hace referencia a la educación superior, sin embargo sus principios son aplicables al objeto de estudio de nuestra tesis.

La fundamentación teórica de la presente propuesta esta basada en la Pedagogía crítica la cual es "una filosofía de la praxis comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de como vivir significativamente en un mundo injusto".¹² Para tal efecto, en la presente propuesta se trabajarán tres ejes de análisis: la relación dialógica, la investigación participativa, y la interacción pedagógica. Las cuales forman parte de la propuesta de esta investigación.

A continuación se expone en breve lo que respecta a la relación dialógica propuesta por Paulo Freire.

11. *ibid.*

12. Mc Laren Peter. Pedagogía Crítica, las Políticas de la Resistencia y un Lenguaje de Esperanza. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. pag. 207.

1.2. RELACION DIALÓGICA.

"Educar para Freire es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre captar la situación de opresión en que se haya sumido y captar esa situación como limitante y transformable. En otras palabras, no es transmitir conocimientos hechos y estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubre así mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que lo rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre el para modificarlo. La toma de conciencia, la reflexión y acción son los elementos básicos inseparables del proceso educativo".¹³

Su propuesta educativa parte del entender que la educación de los pueblos latinos no puede basarse en modelos importados que en la actualidad se practican, debido a que la realidad histórico-económica y las necesidades educativas son muy diferentes entre un país desarrollado y uno subdesarrollado.

La educación que brindan los países hegemónicos no buscan la conservación del estado de opresión de unos sobre otros. La educación en este escenario juega un papel que permite que el país pobre se desarrolle, ya que éste es primordial para

13. Palacios Jesús. La Cuestión Escolar Laia. Barcelona. 1978. pag. 524.

enmascarar su dominio opresor con un matiz progresista. Freire considera que la pedagogía practicada en nuestra sociedad es una pedagogía de la clase dominante, donde persisten las diferencias de clase, la opresión y la dominación. Para Freire la verdadera educación es aquella que busca la construcción del sujeto, su identificación por medio de la cual este sujeto puede llegar a hacer una educación liberadora."¹⁴

Freire reconoce que existe una estructura desigual creada por el mismo hombre, la cual no es dada en forma natural. La educación es un factor determinante en la conservación y reproducción del sistema, la cual también puede servir para su misma transformación.

Freire identifica que la educación reproduce las formas de opresión, copiando las estructuras sociales y las relaciones de poder, personificadas en la relación entre el educador y los educandos. Para él la comunicación es diálogo ya que no es sólo una transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos que a través del diálogo buscan la significación del significado.

El pedagogo que utiliza la educación como práctica de la libertad, no se impone como el que sabe y va a transmitir sus cúmulos de conocimientos al que no sabe, sino un

14. Hernández González Marco Antonio. Los Procesos de Conocimiento como Objeto de Estudio de la Didáctica Tesis Profesional. ENEP Aragón. México. 1993. pág. 245.

educador educando que debe aprender no sólo la cultura y las costumbres de los educandos educadores, sino sus valores, debe ser un educando más. Debe lograr insertarse al grupo para que a partir de las necesidades, los mitos y los deseos del grupo, reconozca los temas y o palabras generadoras de contenidos educativos que permitan ir elaborando los programas con la participación de cada grupo y de cada sujeto.

El concepto de la práctica educativa según Freire "no es la de transmisión de conocimientos y hechos estáticos sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra así mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que lo rodea, a reflexionar sobre el descubrir las posibilidades de reestructurarlo y a actuar sobre él para modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción se convierten en los elementos básicos inseparables del proceso educativo."¹⁵

Freire se basa en un concepto antropológico del hombre en el cual éste es considerado como un ser transformador ya que se encuentra en una relación activa constante con su espacio y su tiempo. Su captación no es refleja e instintiva, sino que puede ser reflexiva y crítica, así el hombre no sólo

15. Palacios Jesús. La Cuestión Escolar Laia. Barcelona. 1978. pág. 524.

está en el mundo; está abierto a él a su captación, a su comprensión y transformación.

Paulo Freire hace una reflexión de la presencia del hombre en su realidad. El hombre se sitúa ante la realidad no como un objeto más, ésta es una relación activa constante con el espacio y el tiempo a los que puede captar y transformar; su captación no es refleja e instintiva, sino que puede ser reflexiva y crítica. El Hombre no está solo en el mundo; está sobre todo con él, está abierto a él, a su captación, comprensión y transformación. El Animal se acomoda y se ajusta al mundo, el hombre es capaz de integrarse en él a través de su creatividad de su poder de decisión y de su capacidad de responder a los desafíos. El hombre contrariamente al animal, no sólo vive sino que existe y su existencia es histórica. La historicidad le viene dada al hombre por su capacidad para emerger del tiempo, por su capacidad presente, para transformar el presente con vistas al futuro.

"La existencia del hombre está marcada por el diálogo, del hombre con el hombre, sobre el hombre y sobre el mundo, y esta dialogicidad le confiere un carácter histórico a su existencia".¹⁶ El hombre es un ser de relaciones, es un ser de comunicación. donde el diálogo es su afirmación.

16. ibidem. pág 528.

El diálogo es un factor de suma importancia ya que sin él, el hombre no se desarrolla y así mismo no puede existir una verdadera educación. "Para la pedagogía liberadora el diálogo no es una concepción momentánea, sino la esencia de su significado: El diálogo elemento vital para la humanización de los hombres."¹⁷

El diálogo ha sido utilizado como el hecho de depositar ideas y valores en el otro, también como un intercambio de ideas o monólogo entre dos, como una discusión entre dos sujetos opuestos, como instrumento de conquista para apoderarse del otro, provocando con esto la negación del hombre. Para Freire "el diálogo es una relación horizontal de A con B, se nutre del amor, la humildad, de la esperanza de la fe y de la confianza; por eso sólo el diálogo comunica".¹⁸ Si ambos polos se unen en diálogo considerando los elementos antes mencionados, se hacen críticos en la búsqueda de algo; éste crea una relación de simpatía entre ambos y sólo así se lleva a cabo una verdadera comunicación.

Los componentes del diálogo son los siguientes; el amor que rebasa el significado romántico y pasa a ser un compromiso con el hombre y su causa "Donde quiera que exista un hombre oprimido el acto de amor radica el comprometerse con su causa".¹⁹

17. Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido Siglo XXI. México, 1981, Pág. 102.

18. ibidem. Pág. 528.

19. Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido Siglo XXI. México, 1981, Pág. 102.

Humildad: ¿Cómo dialogar, si aliento la ignorancia, esto es, si la veo en el otro, si no en mí. ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido por ella? ¿Cómo puedo dialogar si temo a la superación y tan sólo en pensar en ella sufro y desfallezco?²⁰

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo, los hombres que carecen de humildad o la pierden no pueden aproximarse al pueblo. En este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que en comunicación, buscan saber más.

Fé: El hombre dialógico tiene fe en los hombres, antes de encontrarse frente a frente con ellos. La fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más que no es privilegio de unos elegidos sino derecho de los hombres.²¹

Esperanza: la permanente búsqueda que se da través de los hombres. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer ya no puede haber diálogo. Su encuentro, allí es vacío y estéril, es burocrático y fastidioso.

20. Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido Siglo XXI. México, 1981, Pág. 106.

21. ibidem. pág. 104,

Amor: "Un acto de valentía nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres, dondequiera que exista un hombre oprimido el acto de amor radica en comprometerse con su causa".²²

Pensamiento Crítico: "Es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático".²³

Según Freire el conocimiento no debe limitarse sino que debe sobrepasar la primera impresión de las cosas, si esto sucede, el conocimiento quedaría a nivel de la doxa, lo cual el sujeto, analiza los hechos, los fenómenos mentales, quedando limitado a sus conexiones y sus particularidades. Se pasa al campo de la doxa al logos cuando aparece la crítica por encima de la opinión.

El logos no sólo afirma las relaciones entre las cosas sino que estudia las causas internas de las relaciones del conocimiento se entrega a la explotación de la causalidad de las cosas.

Los componentes del diálogo son dos de acuerdo a Freire: DOXA y LOGOS.

22. Palacios Jesús. La Cuestión Escolar LAIA, España. 1978. pág. 544.

23. Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido Siglo XXI. México, 1981, Pág. 106.

DOXA en la que el hombre analiza los hechos y fenómenos mentales como meras presencias, en los que el mismo se limita a opinar sobre sus conexiones y particularidades. Al no haber ese análisis crítico, solamente se da una manera ingenua de conocer el mundo y solamente permite el conocimiento de relaciones aisladas entre los hechos.

LOGOS, en el campo de Logos es cuando aparece la crítica por encima de la opinión; en el cual no solo se afirman las relaciones entre las cosas sino que se estudian las causas internas de esas relaciones. "El conocimiento de la verdad es percibida como una totalidad y las partes de esa totalidad deben ser analizadas en función de ella y no aisladamente".²⁴ La educación como un hecho social no puede ser neutral en cuanto a su participación dentro de la sociedad, ya que ésta se verá encauzada por los lineamientos del estado. La educación que se da entre sujetos sobre algo que los mediatiza y que se presenta entre ambos, como un hecho cognoscible; la comunicación no estriba en la transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino en la copartición en el acto de comprender la significación del mensaje lingüístico.

Otro tema el cual Paulo Freire trata es la Investigación temática que surge de la significación del lenguaje.

24. Palacios Jesús. La Cuestión Escolar LAIA, España. 1978. pág. 537.

La investigación temática es conocer las relaciones que se dan entre el hombre y su mundo. El contenido de la educación no debe ser mas una serie de contenidos ya establecidos, sino una búsqueda y una elección de los educadores y el pueblo, ambos dialogan acerca de su realidad que los rodea. Esto les permite expresar su visión, puntos de vista y sugerencia de la realidad, así como escuchar a los demás. A Partir de este intercambio de ideas aparecen los temas generadores que serán los problemas, que le permitirá al oprimido movilizar su actitud pasiva. El tema generador se da sólo en las relaciones hombre mundo ya que no puede darse de una manera aislada. Por tal razón se puede señalar que cada época tiene auténticos temas generadores en constante cambios. Un requisito indispensable de estos temas generadores es que surjan de manera espontánea y que provoquen despertar el pensamiento y la acción de los oprimidos.

Codificación, es la simbolización de esa realidad y ella pone al descubierto una situación de su propia vivencia que evoca una serie de contenidos. Estos temas surgen a través de tensiones, de problemas de reivindicaciones que son las manifestaciones de las situaciones extremas en que se encuentran los oprimidos (Situaciones límite). Así como la interrelación con otras situaciones adyacentes creando un clima donde incide la reflexión crítica de los sujetos descodificadores. Esto no les permite aceptar de manera

pasiva las situaciones descubiertas. Las codificaciones serán vivencias en las que los individuos están inmersos y de esta forma reconocerlas y reconocerse ellos mismos en las situaciones. Las codificaciones como detección de necesidades deberán ofrecer una amplia gama de posibilidades, de análisis en su codificación.

Descodificación: Es el acto de descubrir los contenidos latentes en la situación existencial codificada, es el análisis crítico de la situación codificada, a través del diálogo y del debate, los temas generados en la codificación permiten que el sujeto descubra aquello que aún no existe, pero que puede ser generado si se lucha por ello. El proceso de descodificación Freire lo denomina proceso de concientización, de su cambio, y de la transformación de la realidad del individuo. El papel del maestro no es el de imponer el significado de los fenómenos codificados, sino colaborar en su realización.

Concientización: "Es una toma de conciencia que sobrepasando la mera aprehensión de la presencia del hecho lo ubica en un sistema de relaciones dentro de la totalidad en que se dió".²⁵ La concientización deberá basarse en una dialectización conciencia-mundo. El sujeto tiene que concientizarse. La concientización no se limita a la mente sino que está dentro del mundo mismo, tomando en cuenta su

historia y su contexto, lo cual implica la práctica de la transformación de la realidad a través de su praxis.

"La concientización no puede darse como se utiliza actualmente en el lenguaje político cotidiano, a nivel de conciencia solamente; por el contrario supone la transformación de las estructuras mentales, es decir hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo".²⁶

La característica principal del método en Freire es el diálogo como acción educadora, de una relación liberadora.

Educación: La educación verdadera es Praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal. Para el método de Freire es el diálogo el principio de la acción educadora.

Como hemos podido ver, el diálogo es un elemento fundamental en toda relación humana y las características que se han señalado son necesarias para lograr una real comunicación.

26. Perfiles Educativos No. 35 CISE UNAM, México, 1987, pág. 23..

El siguiente eje de ésta propuesta es la investigación participativa, la cual recupera las características y condiciones para que se de el diálogo.

1.3. INVESTIGACION PARTICIPATIVA

La investigación ha sido una búsqueda natural del ser humano a su curiosidad y creatividad. En la medida que ésta se desarrolla, la misma se torna en un importante impulso del conocimiento lo cual lo lleva a controlar la naturaleza misma. Recuperando a Antón de Schutter que basa su propuesta de investigación participativa fundamentada en el materialismo dialéctico, recuperaremos algunos principios aplicables a la formación de profesores.

La Investigación científica en México ha sido parte de la función de la universidad, surge para trascender de una investigación básica llevada a cabo en los laboratorios a la investigación aplicada de acuerdo a los problemas del país.

Dentro de los estatutos que rige a las universidades del país se establecen tres objetivos esenciales que son: la docencia, la investigación y el servicio de difusión de la cultura. De los cuáles la investigación ha sido el más limitado. Si bien es cierto que la función de la universidad es la de transmitir los conocimientos, también debe incluir el crear y enriquecer los contenidos ya establecidos.

La investigación, ha enfrentado limitaciones tales como que los investigadores se han reducido a una élite sin mayor contacto con el mundo exterior. Las condiciones en las universidades no han sido del todo favorables a pesar de que el discurso oficial lo sustenta, pero los presupuestos son mínimos.

La investigación realizada por el profesor se encuentra limitada a su propia iniciativa, pues él mismo tiene que adecuar sus horarios, improvisar material y equipo, utilizar recursos propios, etc. Otro punto importante sería señalar que existe una limitante en relación al enfoque de sus bases teórico metodológicas, lo cual altera los resultados. Cabe señalar que la investigación se encuentra desvinculada de la formación de profesionistas y técnicos así como la aplicación de paquetes de investigación extranjeros ya que éstos no responden a la realidad del país.

"La investigación agrícola superior en general dentro de Latinoamérica, presenta dos serias fallas: La falta de programación académica adecuada de las prácticas de campo y la otra es la falta de programas de investigación a nivel de escuela, relacionados con las necesidades del país, que sustentan los programas educativos, que estimulen la formación de investigadores, que constituyan un servicio efectivo para la comunidad rural".²⁷

Chapingo, Universidad Agronómica, inmersa en un contexto nacional, presenta las características señaladas y por lo tanto, es válido apuntar una notable indolencia por la investigación orientada al sector agropecuario. Contradictoriamente la investigación agrícola está enfocada a la solución de los problemas del sector comercial, no hacia la agricultura de subsistencia, debido a que se generan profesionistas investigadores que por su formación académica no reconocen los problemas de los sectores más desvitalizados. Rechazando de antemano los parámetros culturales y técnicos del campesino en sustitución de tecnologías extranjeras que no están acordes a las necesidades del país.

En lo que a la investigación se refiere encontramos que en el centro la actividad de investigación educativa ha sido limitada. Aún cuando los profesores son contratados como profesores investigadores de tiempo completo, la actividad de los mismos se ha inclinado más por la función docente.

Desde la fundación del Centro de Idiomas en 1979, se han registrado únicamente dos investigaciones. Una realizada sobre comprensión de la lectura en inglés con objetivos específicos y otro sobre una propuesta de la Creación de un Centro Universitario de idiomas.

Es importante señalar que han habido investigaciones a nivel individual y de primera apariencia, las cuales tendrán que analizarse para determinar que es lo que ha limitado la trascendencia de las mismas.

Cabe dar algunas razones que den cuenta del porque la investigación ha sido limitada. Primeramente se señaló, que existe una carencia de un programa de investigación de parte del Centro de Idiomas. A pesar del auge que se dió a la investigación a nivel nacional desde finales de los setentas (es cuando surge el Centro de Idiomas), el Centro de Idiomas no se ha visto favorecido con esta actividad.

Por otro lado existe una carencia de formación para la investigación, los llamados problemas teóricos instrumentales, es decir "si tiene capacidad de plantear problemas o situaciones originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio".²⁸ Otro de los puntos criticados en otras instituciones es la falta de investigación por la carencia de tiempo para investigar. Contradictoriamente, los profesores del Centro de Idiomas son contratados como maestros de tiempo completo (40 Hrs. a la semana) de las cuales solamente 12 horas son frente a grupo.

28. Díaz Barriga Angel. "Investigación Educativa y Formación de Profesores: Contradicción de una Articulación" Cuaderno del CESU 20. Méx. 1990. pág. 52.

La falta de recursos materiales tales como: bibliografía, secretaria, ayudantes de investigación, participación de equipos de discusión, encuentros donde se presenten los resultados obtenidos. Lo anteriormente señalado nos permite analizar las condiciones que se requieren para hacer viable la práctica de la investigación educativa.

En el párrafo anterior se han señalado las carencias que han limitado la investigación educativa en el Centro de Idiomas, cabe rescatar elementos que permitan crear las condiciones favorables para realizar investigación. La Investigación participativa da pautas para que la investigación sea llevada a cabo desde la base misma. Es necesario señalar que la metodología de Investigación Participativa se ha aplicado abundantemente en la investigación social en grupos indígenas y campesinos, de la misma forma en la educación de adultos, que también ha tenido una gran aceptación en el campo de la educación superior.

DEFINICION: "la investigación participativa en su sentido más genérico, puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o de más fases de un proceso de investigación".²⁹

29. Schutter de Anton. Investigación Participativa CREFAL. México, 1982, pág. 173

Nos encontramos con una metodología aplicable a la investigación educativa, donde el hombre participa no como objeto de estudio sino con una relación continua sujeto-problema-sujeto, en una relación de diálogo continuo.

El hombre a través de generaciones ha sido objeto de alienación y adaptado a un sistema socio-político a través de una dinámica enajenante, sin embargo este mismo hombre tiene la capacidad de transformar su realidad; y esto se va a dar a través de un proceso de concientización, el cual tiene que ser generado a través de la participación de diálogo del hombre con el hombre y con el mundo. La investigación participativa permite que el hombre sea un ser comunicativo, que pueda dialogar y de esta forma afirmarse como tal, ya que no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.

Con la investigación participativa, la investigación acción comparte el paradigma que busca la explicación de los procesos sociales a partir de la realidad concreta y del sentido común de los que mejor conocen esta realidad, o sea, los que la están viviendo. En el caso de que éstos participen activamente en la totalidad del proceso de producción de conocimientos, no habrá ninguna diferencia con la investigación participativa. En el caso contrario esta es la diferencia.³⁰

30. ibidem. pág. 180.

La participación de la base, en nuestro caso los maestros en su propio proceso de formación es una de las premisas recuperadas; investigación participativa que permite una producción de conocimientos sobre las relaciones dialécticas que se manifiestan en la realidad social y les permite verse así mismo en la relación histórica con estas estructuras.

Características del método empleado en la Investigación Participativa.

1. Puede beneficiar inmediatamente a la comunidad. Los participantes deben ser más capaces por sí mismos de relacionar los problemas por sí mismos de iniciar los procesos para lograr soluciones.
2. Un proceso de investigación participativa involucra a la comunidad o a la población en todo el proyecto de investigación desde la formulación del problema hasta la interpretación de los descubrimientos y la discusión de las soluciones.
3. El proceso de investigación participativa se basa en la integración del diálogo de investigadores e investigados.
4. Por medio de la descripción de la realidad una comunidad desarrolla sus propias teorías y soluciones acerca de ellas mismas.

5. Incluye aspectos formativos e informativos, lo cual brinda a los sujetos participantes una experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de la comunidad y de esta manera concientizar al compromiso de cambio a los mismos.
6. La recopilación de la información representa solamente una etapa del proceso y constituye la base para varias discusiones o interacciones. La interpretación de los datos debe hacerse en forma compartida y no solamente por un científico social.

En el método de la investigación participativa se fomenta el estudio de la problemática en sus interrelaciones históricas estructurales y en el contexto de la sociedad global. De esta manera se puede contrarrestar una visión parcializada ya que facilita una visión integradora del problema.

El hecho de que el profesor del Centro de Idiomas participe en la investigación participativa, le permitirá "adquirir un conocimiento objetivo de los procesos productivos, así como las relaciones sociales que se dan entre los hombres, conocimiento que contribuirá en diferentes niveles a transformar el aspecto técnico, socioeconómico, cultural e ideológico de la problemática de las clases explotadas." ³¹

31. Marín Sánchez José Luis. "Investigación Participativa un Aspecto de la Relación entre la Universidad y la Comunidad rural". Textual 9 UACH. Méx. 1982. Pág. 105

Lo científico de la investigación no sólo permite tener un conocimiento real de la sociedad, sino que implica su participación, es decir transformarla.

La investigación participativa brinda al profesor una experiencia educativa de relacionar la producción, la docencia, la investigación y la cultura, al tiempo que ayuda a la formación científica, humanística del profesionista y su participación en la transformación de la educación, de la naturaleza y la sociedad. A través de esta investigación el profesor y el alumno reconocen al hombre "como actor y autor de su propio proceso histórico".³²

Lo anteriormente señalado no permite sugerir la necesidad de aplicar este modelo de investigación en el centro de idiomas. (esta sugerencia se verá plasmada en la parte instrumental de la propuesta) que a través de una relación dialógica los participantes del Centro de Idiomas puedan ser no sólo parte del diagnóstico de necesidades de formación sino su participación dinámica en el proceso educativo en el que están inmersos y que les permitirá investigar su realidad así como estudiar su problemática por sí mismos y proponer acciones para superarla.

El último eje para desarrollar nuestra propuesta será la interacción pedagógica que retoma la necesidad del diálogo y de la investigación participativa en los docentes para que

32. Schutter de Antón. Investigación Participativa: Una Opción Metodológica para la Educación de los Adultos. CREFAL México, 1982. pág.173

de ellos mismos emanen las alternativas de solución a su práctica cotidiana.

1.4. INTERACCION DIDACTICA.

El desarrollo de las ciencias así como el de nuevas tecnologías y la necesidad de incorporar nuevos contenidos de enseñanza que den respuesta a estos cambios provoca que los profesores se enfrenten a profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión ya que de no ser así el maestro permanecerá al margen de estos cambios, dando como resultado un detrimento en la calidad de la enseñanza. Situación que también en el mismo maestro provoca desconcierto en su actividad. Lo cual requiere de una continua renovación pedagógica que permitirá al profesor la práctica de innovaciones que den respuesta a las nuevas demandas tecnológicas, científicas o metodológicas. Los cambios tecnológicos también traen una evolución en los fines y los objetivos que pretende la educación, el maestro debe estar alerta a esos cambios y nuevos objetivos lo cual traen consigo nuevas funciones y competencias.

Uno de los elementos claves para el avance o el obstáculo de estos cambios es la comunicación. "La comunicación es el vehículo de la mejora cualitativa del trabajo del profesor, compartiendo sus problemas para no acumularlos, expresando sus dificultades y limitaciones, para abrirse a los consejos de sus colegas y de los demás agentes de la comunidad escolar. Intercambiando experiencias e ideas, para facilitar

la búsqueda de nuevas soluciones y generalizar la consecución de nuevos logros".³³ Es necesario referirnos a una formación pedagógica permanente basada en una red de comunicación continua que le permita al profesor descubrir e innovar su enseñanza y adaptarla a los cambios a los que se enfrenta a través de una interrelación docente.

Según Steve Zaragoza³⁴ Hasta hace poco tiempo (1970) los estudios se enfocaron hacia la relación interdocente, la relación educativa o la comunicación docente. En este tipo de interrelación tiene como objetivo la potenciación de circunstancias que hagan posible una interacción más gratificante en lo profesional e incluso en lo personal, lo cual permitirá un mejor desarrollo en las pautas a seguir en la tarea docente.

Cuando hablamos de interacción pedagógica nos referimos a una permanente interrelación de diálogo entre maestro-maestro; maestro-alumno; maestro-autoridad. Cuya interacción propicia un continuo intercambio de contenidos, objetivos, necesidades, intereses, limitaciones etc. a los que ellos se enfrentan en su práctica cotidiana. Situación que genera la reflexión y la búsqueda de alternativas que den respuesta a sus necesidades. Estamos de acuerdo con lo que señala Margarita Pansza, "esta tarea de reflexión, de análisis y de crítica de la práctica docente es lenta y

33. Esteve Zaragoza José Manuel La Comunicación Entre los Profesores un Dificil Laberinto y una Vida de Realización. Universidad Complutense, Madrid. Pág. 87.

34. ibidem.

difícil, pero constituye una vía importante para que profesores y alumnos rompan con los roles que han asumido concientemente".³⁵

La interacción pedagógica a la que nos referimos contempla dos de los ejes anteriormente desarrollados: relación dialógica y la investigación participativa.

La comunicación con los compañeros de trabajo puede tener una gran influencia en el comportamiento del docente en su centro de trabajo. Esta interacción puede ser de grandes oportunidades y aprendizaje, pero también causa de decepciones y frustraciones. Debido a que los compañeros del profesor están cerca, éstos pueden brindarle apoyo en tiempo de necesidades, dudas, desánimo, etc. La calidad de estas relaciones permitirá que se forme un clima de trabajo positivo o negativo.

La comunicación aún cuando ha sido reconocida como una vía para la autorrealización en el desarrollo profesional y personal del profesor, así mismo también representa un gran obstáculo y malestar de muchos profesores. Tenemos que reconocer algunas barreras que impiden la fluidez comunicativa entre los docentes y por lo tanto una constante renovación pedagógica.

35. Pansza Margarita. Fundamentos de la Didáctica Gernica, México, 1992. pág. 26

Esteve³⁶ señala que la tendencia a la incomunicación de muchos profesores es consecuencia del choque que supone la práctica real de la enseñanza, con la idealización de la profesión docente originada en los años de formación. Razón por la que muchos se aíslan al constatar sus propias limitaciones en su práctica docente y entonces, para defender esa identidad profesional idealizada necesita ocultar cualquier aspecto de su práctica docente en la que puedan quedar de manifiesto sus limitaciones. Por ello rehuyen a hablar de sus problemas en clase y evitan a toda costa una comprobación objetiva de su actuación como profesores.

Otra razón es la soberbia profesional, la cual es entendida como la falsa percepción de que el profesor es el único y no reconoce más que por excepción a sus pares y a sus iguales.³⁷

La especialización es una barrera en la comunicación y tiene su origen en la ignorancia más o menos radical, que los especialistas de una materia tienen sobre el resto de las especialidades.

36. Esteve Zaragoza José Manuel La Comunicación Entre los Profesores un Difícil Laberinto y una Vida de Realización, Universidad Complutense, Madrid. Pág. 96.

37. Op. cit.

Otra barrera que obstaculiza tener una interacción pedagógica es que los profesores no están acostumbrados a trabajar en equipo y a compartir sus preocupaciones con sus demás compañeros. La falta de entrenamiento para el trabajo cooperativo con compañeros donde el maestro puede abrirse para intercambiar métodos de trabajo opiniones, vivencias, etc. hay una resistencia a la autoconfrontación, pues esto provoca temor de ser evaluados, nerviosismo y fuertes autocríticas.

El desinterés por ensayar nuevas estrategias pedagógicas ante la carencia de un ambiente de trabajo e investigación de su práctica, provocando una rutina en cada curso escolar.

"Muchos profesores confiesan que entre los propios compañeros se respira un ambiente de desánimo, apatía y resignación. Un ambiente en el que cualquier planteamiento nuevo aparece como utópico."³⁸ Elejabeitia citado por Steve Zaragoza señala que los maestros con mayor antigüedad son en ocasiones una barrera para llevar a cabo intentos de renovación pedagógica, ya que han visto fracasar demasiados proyectos como para creer en uno más. Ellos usualmente tienen una dinámica de clases más consolidada, a la que se han acomodado tras superar los primeros momentos de dudas y no aceptan algo que pueda alterarlas.

38. *ibidem*. pág. 96.

La falta de proyectos pedagógicos compartidos ya sea de curso, de ciclo de etapa o del centro de trabajo. Al no tener proyectados el tratado teórico-metodológico que plantea la misma profesión, no se da una atmósfera de intercambios.

Por otra parte los profesores prefieren ocultar sus vivencias, sobre todo las conflictivas para conservar su imagen profesional ante cualquier crítica. Esta conducta estereotipada explica la rigidez del docente y su posición al cambio ya que toda modificación conlleva la aventura a lo desconocido y nos obliga a la necesidad de asumir nuevas responsabilidades.

Segun los autores consultados (Gusdorf, Alejabeitia, Steve) Las barreras anteriormente señaladas denotan la existencia de una mentalidad excesivamente individualista que trae como consecuencia una falta de interacción pedagógica, donde la comunicación y el intercambio de experiencias se ve minimizado. Sin embargo es necesario el reconocimiento de estos obstáculos para poder superarlos y de esta forma recuperar el diálogo ya que ésta es una de las pautas principales de la calidad de enseñanza, de la posibilidad de desarrollo personal de los profesores en su trabajo. Una primera condición para crear una interacción pedagógica es que los profesores de cualquier centro educativo reconozcan y estén convencidos de su necesidades. "lo que significa aceptar y tener clara conciencia de las siguientes realidades: a) del cambio producido en lo referente a las

funciones del docente. b) la subordinación que debe existir entre enseñanza y educación. c) el necesario trabajo en equipo para ser más eficaz la coordinación de objetivos, de métodos didácticos y sistemas de evaluación así como la necesaria visión interdisciplinar".³⁹

Una vez que el maestro reconoce sus necesidades de comunicación con sus colegas, el trabajo en equipo es una forma viable para romper algunas barreras de comunicación.

Así pues el trabajo en equipo será una tarea que deberá realizarse a través de un grupo coordinado y organizado para la constitución de determinados objetivos y con unos procedimientos metódicos igualmente previstos.

Para la tarea en equipo interdisciplinario, como lo expone Darío Anteisery. "se requiere de una buena dosis de coraje, de disponibilidad y de humildad".⁴⁰ Esta modalidad elimina la competitividad pues se tiende a ver al otro como un compañero colaborador. Freire se refiere a la humildad como esa capacidad de reconocer las limitaciones y el coraje de proponer soluciones. Lo antes señalado nos da la pauta para perfilar la función del profesor que pasará de ser de un simple depósito a un proveedor, lo que implica que el profesor sea guía hacia la fuente del saber, un organizador de situaciones de aprendizaje y sobre todo un instructor en técnicas de investigación y de reflexión, con esta nueva

39. *ibidem*. pág. 91.

40. Op. Cit. *

función el profesor adquiere una responsabilidad que va mucho más allá de la pura y simple transmisión de conocimientos, al respecto Gusdorf señala que el alumno ve en el profesor no sólo un experto en la materia, sino una persona que lleva una personalidad determinada al servicio de una serie de intereses, valores o ideales. Así mismo con el reconocimiento constante de humildad intelectual del maestro que no olvida que "es la verdad la que está en duda".⁴¹

Existe una necesidad básica del profesor para interrelacionarse, que le permitan ciertos niveles de satisfacción y por lo tanto una autorrealización, si es posible el recapitular los valores que se fomentan y algunos que se han olvidado, para tal efecto es necesario acercarnos a este enfoque humanista. Hablar del diálogo es hablar de que el profesor vuelva a tener un enfoque humanista en relación con sus alumnos y otros profesores.

En el enfoque humanístico de los noventa se busca que los roles o papeles del alumno-participante y el profesor-facilitador se transforman: el alumno deberá ser responsable de su aprendizaje, identificar y emplear sus propias estrategias y estilos de aprendizaje y ser un buscador activo de la información. El facilitador por su parte, deberá ser un guía experto y no ser maternal, sino

41. Citado por Esteve Zaragoza José Manuel La Comunicación Entre los Profesores un Difícil Laberinto y una Vida de Realización. Universidad Complutense, Madrid. Pág. 93.

fraternal. No tratará al alumno como un recipiente vacío sino que aprovechará y aprenderá de todo el marco referencial propio del individuo.⁴²

A través del enfoque humanístico proponemos una serie de actividades que desarrollen el inicio de un diálogo entre los miembros que participan en el centro (directivos, maestros y personal administrativo) con la finalidad de hacer una reflexión-acción de nuestra realidad.

Desde la perspectiva de la pedagogía Crítica el hombre es concebido como un ser de relaciones humanas. "Es un ser relacionado con los demás hombres; es un ser de comunicación; un ser que, por ser comunicación en sí no puede estar al margen de la comunicación".⁴³

La pedagogía crítica señala la necesidad de enfocar la parte humana del hombre, no cosificarlo sino rescatar sus valores, su cultura, sus necesidades, sus puntos de vista, etc. El sistema socioeconómico va de la mano con los medios de producción los cuales han reducido al hombre a un hombre de destrezas mecánicas pero ignorando los rasgos de la personalidad y los hábitos que determinan la reacción de los otros respecto a él.

43. Carrillo J. Eduardo. "Universidad Crítica, Democrática y Popular" Textual 6, UACH. México, Pág. 20

42. Thummler Blum Renate. et al. "Enfoque humanístico de la Lengua" Taller presentado en el VIII Encuentro de Lenguas Extranjeras, CELE UNAM, 1994.

Un enfoque humanístico que permita una relación de cercanía, entre los miembros, es decir que a través de esta interacción se den la oportunidad de conocer sus anhelos de realización, expectativas, necesidades limitaciones etc.

Que a través del diálogo afloren los objetivos, las metas de las necesidades tanto personales como de trabajo en un ambiente de comunicación y de confianza.

Que se promueva un proyecto de autogestión, detección de necesidades, previsión, planeación, organización, desarrollo y evaluación, es decir que se genere a partir de las propias necesidades e intereses del los maestros una propuesta.

Lo anteriormente descrito es la base teórico metodológica de la operativización de la propuesta que será desarrollada en el último capítulo, pero para ello requerimos realizar un rastreo histórico. La finalidad de hacer un rastreo histórico social nos permitirá llevar a cabo un análisis crítico de la realidad, que permita extraer las contradicciones del sistema socioeconómico y educativo para así contar con los elementos de análisis que nos permitan abordar nuestro objeto de estudio que es la formación pedagógica en el Centro de idiomas de la Universidad Autónoma Chapingo.

2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACION AGROPECUARIA

La agronomía apareció como ciencia en el mundo durante el siglo XIX pero lo hizo primero en los países de Europa, este proceso se llevó a cabo con el cambio de la agricultura como oficio transmitida de generación a generación. La explotación de la agronomía en forma sistemática dió lugar al descubrimiento científico de la misma y de esta manera surgen las primeras escuelas de agronomía en Europa (París, Berlín y Viena).

2.1. SURGIMIENTO DE LA UACH

En 1853 en México surge la primera Escuela Nacional de Agricultura (ENA), hoy Universidad Autónoma Chapingo, cuyo objetivo era promover el saber científico de la agricultura pero con muchas limitaciones tales como la falta de científicos y de productores tecnificados.

La educación agrícola desde sus principios ha tenido la influencia extranjera. Bernardino Mata García,⁴⁴ apunta que desde sus orígenes la escuela se ha caracterizado por formar técnicos capacitados para servir más eficientemente a la agricultura nacional y con ello se incluyó la formación práctica de carpintería, herrería, albañilería y operación de maquinaria agrícola.

44. Mata Bernardino. Cuadernos Universitarios. Serie Educación y Universidad 29 UACH.

En 1908 La Escuela de Agricultura envió un grupo de estudiantes a Norteamérica y Europa para que revisaran los planes de estudio en educación agrícola de aquellos países con el objetivo de proponer, para el contexto de México, un nuevo plan de estudios para la ENA que estuviera de acuerdo con las necesidades de producción nacional. La ENA debería luchar por el mejoramiento de los medios de producción, por tal razón se crearon las carreras de agrónomo, ingeniero agrónomo e hidráulico.

De 1908 hasta 1919 la ENA se enfrenta a los conflictos de un país que lucha por la creación de un tipo de sociedad distinta. En efecto, la época revolucionaria va a acarrear algunos trastornos a la vida académica de la escuela de tal forma que, en 1913, el general Victoriano Huerta ordena el cierre de la escuela. En 1919, dice Juan Pablo de Pina, "La ENA reabre sus puertas. Las transformaciones políticas y sociales, las de un México en la fase de la consolidación de su movimiento revolucionario, planteaban nuevas necesidades y generaban nuevas inquietudes".⁴⁵ Para responder a esta nueva circunstancia, la escuela de agricultura, ya en sus instalaciones en la ex hacienda de Chapingo, impulsa y consolida en 1924 la organización de su plan curricular. En esos años se establece la carrera de

45. De Pina García Juan Pablo. "Movimiento Estudiantil y Universidad Autónoma de Chapingo" Textual 9. Pág 79 UACH, 1982.

perito forestal y se instituyen las prácticas agrícolas, y la duración de siete años para cualquiera de las carreras ofrecidas. Sin embargo, y pese a ello, se detecta una falta de planeación en cuanto a la definición del número y el orden de las materias en función de los años que debía durar la carrera. Esto repercute en la definición del perfil del profesionista y en la visión acerca de su desempeño profesional. Es decir, desde estos momentos, se define el modelo según el cual el agrónomo debía consolidarse como servidor del estado.

Con la llegada al poder de Lázaro Cárdenas, y con ello el del populismo, la ENA empieza a promover cambios sustantivos en su filosofía educativa. Entre los objetivos perseguidos se encuentran los que a continuación se enuncian:

- I. El objetivo fundamental de la educación en la ENA, será la formación y preparación de técnicos para el servicio directo y único de la economía de nuestro pueblo, capacitar para atender, interpretar y relacionar la transformación del régimen económico imperante, con el fin de crear las bases para una organización social más justa y humana.
- II. La Escuela Nacional de Agricultura (ENA) será una institución de firme conciencia clasista, para que los técnicos que en ella se instruyan fueran

preparados para participar con acierto y decisión en la lucha social y en ella se formarán solamente aquellos tipos de profesionistas que respondan a las necesidades de la economía nacional, preparados con alta enseñanza de fuertes principios ideológicos, revolucionarios y con profundo conocimiento de los problemas nacionales, que contribuirán a la liberación de las masas del campo.

Como puede observarse, Chapingo dimensiona sus cambios y sus políticas de acuerdo a los requerimientos del estado, tal como lo demuestran los dos objetivos antes señalados y que se explican por el proyecto federal de crear una "educación socialista". Existe, sin embargo, en ese momento de la historia de la ENA una contradicción entre los apoyos recibidos por la federación (apoyos que fueron cristalizados en la huelga estudiantil de 1937, misma que logró la renuncia del secretario de agricultura y del director de la escuela) y la claridad de la dirección educativa que debería perseguir la ENA. En efecto, durante ese periodo se detectaron movimientos estudiantiles que cuestionaban la estructura de los planes de estudio y la acusaban de ser sólo "indefiniciones" de otras estructuras curriculares anteriores.

Desde 1934, la Escuela Nacional de Agricultura empieza a adquirir las características que permitirán el arribo de lo que más tarde se le conocería como el "Proyecto Universidad Autónoma Chapingo". Por un lado, después de concluido el sexenio de Cárdenas, los gobiernos posteriores, además de modificar sustancialmente sus políticas agrícolas, suspenden los apoyos que la escuela recibió durante el cardenismo. Desde el gobierno de Avila Camacho el modelo de sustitución de importaciones, que preconiza la industrialización del país, ordena la nueva realidad nacional a través de fuertes inversiones de capital en infraestructura e investigación. Las consecuencias de ello no se hicieron esperar. En esa época surgen instituciones que alterarían de forma definitiva la vida de la ENA. Entre ellas el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas y el Colegio de Postgraduados. Tal vez, lo resaltante, es que en el campo de la educación se implantan, con mucho mayor vigor que antes en la ENA, los modelos norteamericanos de enseñanza agrícola y agronomía que respondían a las políticas y necesidades del gobierno hacia el campo, y a las que el Colegio de Postgraduados se cibe rigurosamente a este modelo; y a los requerimientos de la fundación Rockefeller.

El "Plan Chapingo", proyecto modernizante que surge en los cubículos del gobierno, y que abarcaba las áreas de educación, investigación y extensión, fué rebocado por una serie de movilizaciones estudiantiles y magisteriales que

van de 1962 hasta 1974. Entre ellos resaltan la huelga en apoyo de la Escuela Hermanos Escobar, el movimiento por la reinstalación de la Preparatoria Agrícola, cerrada en 1962, la participación en el movimiento del 68, y la huelga de junio de 1974 en la cual se logra la institucionalización de la universidad. Sin embargo, la ENA se convertiría en Universidad Autónoma Chapingo hasta 1976.

EN 1974 se crea el proyecto de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) con el fin de darle un matiz más democrático y popular, pues es a partir de ese momento que la escuela deja de tener ese carácter militarizado que la había caracterizado por casi dos décadas.

Durante el Gobierno de Echeverría se cristaliza dicho proyecto. El proyecto de la UACH el cual obedece a una serie de reformas y medidas gubernamentales, que se vienen dando en el contexto socioeconómico y político que se desarrolla durante la década de los setenta. Entre las reformas que se van dando en esta época, son aquellas promovidas por la administración de Luis Echeverría; en lo que a lo político se refiere, tiene como objetivo dar una "apertura democrática" a diferentes grupos, de tal manera que los grupos que habían venido presionando políticamente por medio de diversas manifestaciones, tuvieran de alguna forma alguna participación, dado que desde 1968 se habían expresado diversos descontentos en contra del gobierno y su sistema.

"A partir de 1970 se extendió la acción de agrupaciones de guerrilla urbana como el movimiento de acción revolucionaria, el frente urbano Zapatista, el grupo de Lacandones, la liga 23 de Septiembre, entre otros."⁴⁶ Por su parte la comunidad universitaria también manifiesta su descontento por la disfuncionalidad escolar del sistema educativo superior. El movimiento del 68 provocó que se diera un cambio radical en el ámbito interno de las instituciones educativas, ya que este movimiento generó una mayor concientización política entre estudiantes y académicos de tal forma que se levantaron cuestionamientos sobre la función social de la universidad. Guevara Niebla comenta: "Ante el deterioro político se fue generando un paulatino desprestigio de la universidad como institución educativa, ya que ésta estaba sujeta a presiones políticas internas carentes de toda racionalidad y en una profunda bancarrota académica".⁴⁷ Los programas de las diferentes carreras tanto técnicas como humanísticas no estaban respondiendo a las demandas que el sistema económico exigía.

La política educativa de Echeverría toma lugar bajo dos propuestas; la primera que era la de restablecer la confianza que había perdido durante el movimiento del 68 y la otra fue la de actualizar la economía y la política del país. De aquí que se incrementa notablemente el

46. Latapi Pablo Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976 Nueva Imagen, México, pág 57

47. Guevara Niebla Gilberto La Crisis de la Educación Superior en México, Nueva Imagen, México, pág 13

presupuesto para la enseñanza superior, y al mismo tiempo el estado fomenta las iniciativas de restructuración del orden jurídico legal de algunas universidades; algunas de ellas sostenidas por los grupos de izquierda que buscaban la autonomía de las mismas, así como un cambio de sistemas de gobierno escolar. Es en esta década y en este mismo contexto que aparecen nuevas instituciones de educación media superior y superior así como reformas de otras, tal es el caso de Chapingo.

Se crea la Universidad Autónoma de Aguas Calientes, la Universidad Metropolitana, el Colegio de Bachilleres, los Colegios de Ciencias y Humanidades, las Escuelas Nacionales de Estudios profesionales, entre otros.

Todas estas reformas se enfocaron a la modernización apremiante del sistema productivo, principalmente en el área agrícola, la intención era la de conquistar mercados externos, la mayor autonomía tecnológica, y dar auge a los mercados internos, de tal manera que las clases populares tuvieran una mayor capacidad de consumo. Para la clase en el poder, era necesario ampliar el mercado interno y elevar los niveles de vida de otras clases incluyendo a los trabajadores en tanto otros grupos eran consumidores y por lo tanto eran los que permitían realizar la plusvalía que se producía en la industria.

Es necesario enfatizar que la economía agraria había resentido los efectos de la crisis internacional, lo cual provocó la entrada a su vez de una crisis interna. La falta de trabajo en las zonas rurales era alarmante y las grandes migraciones del mismo a la ciudad abrieron oportunidades ocupacionales que beneficiaron al campesino.

En términos sociales, se proponía a nivel de discurso el promover el mejoramiento de las clases populares, por lo que se declara lo siguiente: "la ampliación de oportunidades de cultura y educación, la lucha contra el desempleo y la integración de las clases marginadas al desarrollo nacional".⁴⁸

La ampliación de oportunidades se daría a través de la creación de nuevas escuelas, lo cual tenía como meta el dar oportunidad a más gente que se capacitara, ya que existía la necesidad de entrenar y reclutar la mano de obra especializada, así como la formación de diversos cuadros técnicos y profesionales. Dando por hecho que la educación era escalón a la movilidad social. La educación daría más oportunidades a más personas para desarrollarse individual y económicamente. Se creía que si la gente era formalmente "educada" con una capacitación técnica, éstos tendrían más oportunidad de ascender a otro nivel social y más accesibilidad para encontrar empleo.

48. Latapi Pablo Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976 Nueva Imagen, México, pág 58

En términos de cultura y educación, el estado promovió gratuidad absoluta de los estudios, lo que supuestamente arrojaría como producto la masificación de la educación dando oportunidad a la cultura formal a las masas. En el caso particular de la UACH una gran población de áreas rurales es inscrita para hacer sus estudios de agricultura.

Paralelamente se crearon los proyectos de la SEP de índole agrícola en áreas rurales tales son los casos de los Centros de Estudios de Bachilleres y Estudios Técnicos Agrícolas. Lo cual daría acceso a una mínima parte de la población indígena y se pensaba que de esta manera la población indígena se integraría a las clases productivas y al desarrollo nacional.

En términos de relaciones internacionales se creó un enfoque y promoción para la relación los estados hegemónicos con los países del tercer mundo. La solidaridad con los intereses de los estados dependientes y la redefinición de la posición mexicana ante ellos. Situación provocada por las presiones de tipo económico que sufre el país, el estancamiento productivo y la caída de la inversión privada.

En lo que respecta al sector agrícola como mercado de crecimiento, éste va perdiendo importancia y por lo tanto entra en una decadencia agrícola; situación que no sólo afectó a México internamente ya que la crisis alimenticia se manifestó no sólo en nuestro país sino afectó a todo el mundo.

El proceso de la inflación está asociada al estancamiento de la producción agrícola que, se inicia desde mediados de la década de los años sesenta. Lo que a ello se sumaría durante los años setenta el estancamiento productivo del sector industrial y en particular de sus ramas manufactureras. Por su parte el campo también expresa una problemática, una crisis especial de desarrollo así mismo señala que el estancamiento de la producción agropecuaria es el resultado de largos años por parte del estado, quien no sólo redujo de forma sistemática la inversión del campo a unas pocas áreas y grupos sociales, lo cual produjo una gran crisis en el campo. Estos elementos en los que se basó el desarrollo se fueron deteriorando gradualmente hasta que no hubo más capacidad de responder a la congelación de precios. Las respuestas oficiales tales como poco apoyo a la inversión y al campo, provocaron grandes estancamientos de desarrollo agrario. Como resultado se tiene del sector agrícola una raquítica producción y una fuente interminable de mano de obra barata.

Implicaciones para la política educativa.

Dentro del proyecto educativo nacional la educación se concibe desde cuatro ángulos distintos.

- a). Como bien en sí mismo, es decir como beneficio social que enriquece la cultura de amplios sectores de la población. Asegura la unidad nacional y contribuye al desarrollo económico del país.
- b). Como medio de legitimación ideológica del sistema mexicano y del propio gobierno.
- c). Como un camino de movilidad social encaminado a las clases medias.
- d). Como regalo político, particularmente a las clases más desprotegidas suburbanas y rurales para las cuales es el beneficio social más inmediato y deseable.⁴⁹

Los aspectos señalados anteriormente (Latapi) nos permiten indicar que la política educativa buscó mecanismos de cambios coyunturales enfocándose a los contenidos y métodos educativos, poniendo especial atención a su relación con la producción.

Así mismo sería fuertemente nacionalista y enfatizaría los valores nacionales. Sería democrática ya que ofrecería oportunidades a todos por igual y se utilizaría como elemento dinámico en la movilización populista de las clases más desprotegidas y en la negociación de las clases bajas y medias.

49. Latapi Pablo Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976 Nueva Imagen, México, pág. 65-66.

Se presentaría como democrática ofreciendo oportunidades a todos por igual y se utilizaría como elemento dinámico en la movilización populista de las clases más desprotegidas y en la negociación de las clases bajas y medias.

Vale la pena tomar en cuenta los tres aspectos que sirvieron de dirección a todas las acciones del sexenio de Echeverría con respecto a las orientaciones de la acción educativa que son: la reforma educativa, la ley federal de educación y la ley nacional de educación de adultos.

La política educativa del sexenio se autodenominó como "la reforma educativa", ésta se ve reflejada en todas las acciones así como la creación de las nuevas instituciones, la renovación de los libros de texto y la expansión del sistema escolar. La reforma se presentó como un proceso permanente que buscaba dinamizar la educación nacional y proyectaría sobre las necesarias transformaciones de la sociedad mexicana.

La educación se concebía como un proceso con dos objetivos sociales, por un lado transformar la economía, las artes y la cultura a través de la modernización del hombre y por otro lado instaurar un orden social más justo, principalmente mediante la igualdad de oportunidades.

Otro de los aspectos que fue de suma importancia es la Ley Federal de Educación, "la cual define la educación como

medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad como factor determinante para la adquisición de conocimiento y para formar el sentido de solidaridad social".⁵⁰

En seguida se mencionarán algunas de las funciones contenidas en La ley Federal de Educación.

Función Académica.

- a) Promover la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión. (art. 43)
- b) Desarrollar armónicamente la personalidad en los aspectos físico-intelectual, ético, estético etc. (art.5,20)
- c) Facilitar en el educando el análisis objetivo de la realidad, mediante la armonización de los conocimientos teóricos y prácticos y la aptitud de mejorar sus conocimientos. (art. 5,10 y 45)

Función Económica.

- a) Mejorará el aprovechamiento social de los materiales y la preservación del equilibrio ecológico.

50. ibidem pág 67

- b) Fomentar la actividad científica y tecnológica para que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente (art. 5,XIII)

Función de Socialización.

- a) Desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional (art. 5, II y XVII)
- b) Alcanzar un idioma común sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas (art.5,III)
- c) Preparar para el ejercicio de la democracia
- d) Fomentar la institucionalidad a través del conocimiento y respeto de las instituciones. (art. 5, V)
- e) Vincular participativamente la acción educativa con la comunidad, fomentando la solidaridad y participación (art.2,V,XV).

Función Cultural

- a) Adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, armonizando la tradición e innovación (art. 2,V,XII)
- b) Proteger y acrecentar el acervo de la nación y hacerlo accesible a la colectividad. (art. 5, IV, VII)

- c) Fomentar la creación artística y la difusión cultural (art. 5, XI).

Función de Investigación.

- a) Impulsar la investigación científica y tecnológica (art. 5, XI y XIII).

Las reformas surgidas en la UACH tienen sus fundamentos en los artículos anteriormente mencionados y así mismo permitieron la elaboración del marco legal que sustenta el cambio de la Escuela Nacional de Agricultura a la Universidad Autónoma Chapingo.

Con lo que respecta a la educación superior nacional una de las instituciones del estado que toma el liderazgo de las reformas educativa será la SEP, en contribución con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), que servirán como puente entre el gobierno y las instituciones de educación superior.

Contradictoriamente al discurso oficial donde se daba un apoyo íntegro a la educación de masas, se dió el deterioro de los niveles académicos en las instituciones públicas, junto con la agudización de los conflictos de clase lo cual fue estimulando el surgimiento y fortalecimiento de las universidades privadas, unas de alta calidad académica que prestan un servicio educativo de clase para preparar personal calificado para las empresas privadas y organismos

técnicos del estado, y las universidades públicas de baja calidad que reclutan a aquellos estudiantes que no logran ingresar a las instituciones.

De acuerdo a Pablo Latapi,⁵¹ es hasta la década de los setentas cuando se crea un documento importante donde se define por primera vez los objetivos de la educación superior a través de la ANUIES. En que se impulsa a continuar las labores de planeación y se estableció un programa nacional de formación de profesores y se acordó crear centros de documentación didáctica en las instituciones y en las cabeceras regionales.

Este panorama nos da un marco de referencia para poder ubicar el momento y las condiciones que dan lugar al cambio de Escuela Nacional de Agricultura a Universidad Autónoma

Chapingo de antemano enfocada a la educación superior agropecuaria para lo cual señalaremos algunos aspectos importantes en el rubro educativo con referencia a este establecimiento. "La educación superior agrícola es aquella que proporciona a los estudiantes los conocimientos científicos y tecnológicos lo cual los capacitará para entender y analizar los problemas agrícolas, tanto a nivel nacional como regional. Así mismo los habilita para proponer y generar alternativas para la solución de dichos problemas

51. Latapi Pablo Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976 Nueva Imagen, México, pág. 13

a través de la experimentación y la investigación, con la finalidad de que los beneficios de desarrollo lleguen a la gente del campo".⁵²

En 1974 se crea la ley que establece la universidad Autónoma Chapingo antes ENA, la cual es publicada en el diario oficial de la federación y en su Institución participa el Colegio de Postgraduados y la Escuela Nacional de Agricultura. El Colegio de Postgraduados en Escuela Nacional Agricultura surge en 1959, en el cual se practican modelos agrícolas norteamericanos, éste estuvo integrado a la ENA, "pero en la práctica funcionó autónomamente y se convirtió en punta de lanza educativa en materia agrícola de los Estados Unidos para toda Latinoamérica recibiendo subsidios de la fundación Rockefeller y otras instituciones Norteamericanas".⁵³

En 1974 se cristaliza el proyecto de la Universidad Autónoma Chapingo gestada ya por varios años a través de los miembros del Colegio de Postgraduados y la Escuela Nacional de Agricultura, después de largas discusiones se definen las bases y principios que sustentan el establecimiento de la nueva universidad. Entre los objetivos mas importantes del proyecto de la UACH, se señala lo siguiente:

52. Mata Bernardino. Cuadernos Universitarios Serie Educación y Universidad pág.29 UACH.

53. De Pina Garía Juan Pablo. "Movimiento Estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo" Textual 9 pág 82. UACH. Sep. 1982

1. Impartir la educación de tipo superior técnico para formar personal docente de investigación y técnico de juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural.
2. Desarrollar la investigación científica ligada a la docencia para obtener el mejor aprovechamiento económico y social de los recursos agropecuarios, forestales y otros recursos naturales del país y encontrar nuevos procedimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional e independiente.
3. Preservar, difundir y acrecentar la cultura, promover la realización del hombre especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora.
4. Propiciar la libre investigación a través de la participación de los alumnos y del personal académico en un proceso educativo abierto a todas las corrientes de pensamiento.
5. Pugnar porque las innovaciones científicas y tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural a fin de promover el cambio social y así mejorar el nivel económico y cultural de sus miembros.

Encontramos aquí que en el surgimiento de la UACH se da un proyecto en el cual se marcan objetivos, ya mencionados, pero que los cuales no se dan por sí mismos, sino que responden al discurso oficial Echeverrista y que están basados en la reforma educativa, propuesta en el mismo sexenio.

Estos objetivos se verán plasmados en el proyecto educativo de la UACH. Tema que será abordado en el siguiente apartado, que como veremos el funcionamiento de la universidad obedece a una planeación del estado a través de los estatutos que a la vez siguen líneas de un sistema social y político internacional.

2.2. PROYECTO EDUCATIVO DE LA UACH.

Los proyectos educativos en las universidades no surgen de manera espontánea, sino que corresponden a un proyecto global de desarrollo del sistema en su conjunto.

La educación agrícola en sus niveles medio y superior no era suficiente ni apropiada para satisfacer los requerimientos de las demandas de los problemas del campo, es así, que durante el sexenio de Echeverría se desarrolló el sistema de educación agrícola impulsando la creación de carreras de agronomía en varias universidades, la creación de universidades agrícolas y el desarrollo del sistema de educación en la Dirección de Educación Tecnológica. Hasta antes de este sexenio, existían tres escuelas de educación

superior agrícola, pero con la creación de estas escuelas disminuiría la importancia del papel que jugaba la Escuela Nacional de Agricultura en términos de educación agropccuaria en México.

A partir de que el imperialismo enfoca su atención en la agricultura mexicana y en el proceso modernizador, se propone un plan para reestructurar la orientación del aparato educativo e investigación agrícola, es así como se establece el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, cuyo objetivo era fusionar varios organismos e incorpora un cuadro de técnicos formados en escuelas norteamericanas, por lo que en la ENA se implantan modelos de enseñanza agrícola, dando lugar a que se formen otras especialidades a las ya existentes. Este proyecto encontró muchas limitantes para desarrollarse en todo su esplendor, dado que las condiciones del país eran opuestas a la realidad, no se logra integrar y definir una alternativa académica viable que respondiera a las necesidades latentes, y así como a los propósitos del propio Estado.

El Colegio de Postgraduados (CP) y la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) en este momento eran dos instituciones funcionando en el mismo campus. Ambas estaban en la búsqueda de una reformulación del plan Chapingo y la propuesta de planes y programas acorde con la problemática del campo. "En 1972 propone el ejecutivo que se fusione el CP y la ENA para crear una Universidad Agrícola Nacional, cosa que no se

lleva a cabo, ya que ambas instituciones sostienen dos concepciones radicalmente diferentes de la educación agrícola".⁵⁵

En 1973 Después de grandes discusiones de la comunidad universitaria, profesores y directivos de la ENA plantean el primer proyecto concreto presentado por el H. Consejo Universitario. En 1974 se presenta el proyecto Universidad Autónoma Chapingo UNACH, presentado por el Consejo Directivo. El proyecto UNACH vislumbra fundamentalmente Autonomía Universitaria, existencia de la Preparatoria agrícola, servicios asistenciales para el alumnado y posibilitar el ingreso de alumnos de bajos recursos; a través de realización de un exámen socioeconómico y de conocimientos para el ingreso escolar. Este proyecto tuvo grandes limitaciones, por una parte, poca claridad en su formulación y por otro la falta de propuestas concretas. Posteriormente y como resultado de la huelga de 1974 en la ENA, el gobierno aprueba la ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo en Diciembre en 1974. Es importante señalar que la práctica de la política Echeverrista era de dar apertura política y cambio en la estructura educativa. De ahí que la legalización de la Ley que rige la UACH fuera aprobada bajo estas condiciones. Aunque la ley que crea la UACH es aprobada a fines de 1974, ésta no llega a

55. De Pina García Juan Pablo. "Movimiento Estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo" Textual 9 pág 84. UACH, Sep. 1982

consolidarse hasta 1978 teniendo como resultado la separación de las dos instituciones (CP y UACH) en términos administrativos.

El proyecto Chapingo está apoyado por la ley Federal de Educación. A partir de los movimientos sociales de los años treinta fuertemente matizado en la revuelta estudiantil de 1968 y el movimiento estudiantil juega un papel importante de las luchas populares generadas por demandas académicas. Como efecto de este movimiento se da un auge de corrientes políticas generadas. Es en este momento cuando surgen las "propuestas alternativas de gobierno en la universidad en la que ésta vaya a cumplir con un papel coherente, con un sentido democrático, crítico, popular, científico y humanista de la universidad".⁵⁶

Es indudable la existencia de contradicciones al intentar adecuar proyectos revolucionarios a un movimiento estrechamente ligado a la reproducción del sistema capitalista y a los antagonismos ideológicos que vive la comunidad universitaria.

El proyecto de la UACH surge con la propuesta de algunas corrientes de apertura "democrática" para darle cierta "autonomía a las universidades", así como la creación de otras instituciones de carácter popular y democrático tales como los Colegios de Ciencias y Humanidades. (C.C.H.)

56. Carrillo J. Eduardo. "Universidad Crítica, Democrática, Científica, Popular y Humanista" Textual 2 pág. 90. UACH, 1982

las preparatorias populares que dependen de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este momento estuvo en boga una corriente llamada "democratización de la educación".

El proyecto UACH. señala "que el estudiante debe desarrollar una conciencia crítica, democrática, popular y nacionalista en los educandos, los educadores" (proyecto UACH) Dichos principios están fundamentados en la Ley Federal de Educación.

De acuerdo al discurso oficial plasmado en el proyecto de la UNACH (Universidad Nacional Autónoma Chapingo), el cual es posteriormente aprobado en el proyecto de la UACH, los participantes previamente seleccionados, en ese proceso, se les prepara e incita para intervenir en la discusión y en la toma de decisiones sobre problemas específicos o incluso sobre la más amplia problemática social. Esta intervención pretende entender el papel de cambio de los participantes, además el ejercicio democrático, les garantiza la realización de todo el proceso educativo y cuyo resultado contribuirá a la solución de la problemática del medio rural.

De entrada encontramos marcadas contradicciones donde existe un juego de mayorías y minorías y donde se pretende que tanto maestros como alumnos participen en el mismo proceso de democratización sin entender los niveles de politización y concientización que ellos manejen. Los

participantes deberán tener elementos políticos y de compromiso con el movimiento de masas para participar realmente en el proceso democrático de la educación. Se ha entendido a la democracia como ese juego de mayorías y minorías, sin embargo en la realidad quien gana es quien más aparato tiene, lo cual el discurso oficial no contempla.

En el caso particular de la práctica de la democracia en la UACH, los estudiantes juegan un papel relevante en contraste con otras universidades en la toma de algunas decisiones administrativas a través del voto se llevará a cabo la elección del rector.

El concepto popular de la educación es entendido como la inclinación a dar oportunidad educativa e investigación a las clases más desprotegidas. Los hijos de los campesinos pobres serán beneficiados adquiriendo las herramientas científicas y técnicas necesarias para transformar las condiciones del campo. (proyecto UNACH), es decir que los egresados de la UACH responderán a las demandas de los campesinos.

Es evidente que lo anterior quede a nivel de discurso oficial ya que la educación superior agrícola ha estado planeada en función del desarrollo capitalista. El concepto de la educación popular es un concepto demagógico del discurso político, porque se supone que los beneficiados de la educación serían los más pobres. Para lo cual tendríamos

que hablar de una educación en términos de clase obrera y campesina, concepto paradójico puesto que esta educación va a dar respuesta a la clase dominante a través de enfocar su atención en la educación superior, con la finalidad de formar mano de obra calificada que responda a la demanda del sector productivo.

2.3. FACTORES EN LOS QUE SE BASA LA NECESIDAD DE CREAR UN CENTRO DE IDIOMAS.

La creación de nuevas carreras y departamentos, la reestructuración de los planes de estudio obedecen a los requerimientos de un sector productivo. Es en este contexto que surge el Centro de Idiomas.

"Durante la segunda guerra mundial, el esfuerzo educativo internacional de E.U. se dedicó necesariamente al hemisferio occidental".⁵⁷ Cabe hacer una reflexión acerca de la influencia que se ha tenido del país del norte a través de diversos proyectos en la década de los sesentas. Uno de ellos se formó con grupos de voluntarios norteamericanos que fueron enviados a los países subdesarrollados y cuyo interés estaba enfocado en los sectores más pobres del país. Al

57. Carnoy Martín La Educación como Imperialismo Cultural.
pág. 56 Siglo XXI, México. 1982

mismo tiempo se da un auge de "ayuda" al extranjero no sólo de las sociedades filantrópicas sino también de empresas privadas tales como la Fundación Rockefeller, la Fundación Ford, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Agencia para el Desarrollo Internacional, Fondo Especial de las Naciones Unidas y la Office of the Interamerican Affairs que estaba encargada de formular y ejecutar programas en los campos comercial y económico. Tales medios oficiales y privados se encargaban de que se llevaran éstos a cabo de una manera efectiva. Los medios oficiales de comunicación como la radio, la prensa, el cine, la TV, así como el arte, la ciencia y la educación han sido manipulados para reforzar los lazos de dominio entre las naciones desarrolladas y subdesarrolladas.

"The Office of Interamerican Affairs promovía la educación según la tradición misionera de preparación lingüística para líderes estadounidenses que habrían de prestar servicios a América Latina, apoyo a los estudiantes iheroamericanos que estudiaban en los E.U., donación de maestros de inglés y fundación de cursos de preparación de maestros de Inglés en América Latina, así como la ayuda a las escuelas patrocinadas por E.U."⁵⁸ La lógica atrás de esa ayuda era el entendimiento de ver a la escuela como una inversión de manos de obra especializada, la cual creaba una fuerza moderna de trabajo, con actitudes modernas en lo que se refiere a los cambios tecnológicos y sociales.

58. *ibidem* pág. 298

Los proyectos de organismos filantrópicos eran constituidos por diferentes organismos tales como los Cuerpos de Paz que significaban una inserción no sólo de tipo político sino educativo en el ámbito comunitario a través de los programas de divulgación agrícola, de acción comunal rural y urbana, programas de cooperativas, programas de salud y educación en donde la enseñanza del inglés fue difundida en todos los niveles escolarizados. La enseñanza del idioma aparentemente tenía una noble función de superación educativa, sin embargo existía una función económica implícita en esta difusión cultural.

Después de la 2a. Guerra Mundial, Estados Unidos de Norteamérica fue declarada como la primera potencia económica, caracterizada por su ampliación económica mundial. Años más tarde una gran cantidad de compañías se expanden a los países subdesarrollados, incluyendo la explotación agrícola y de esta forma se agudiza la inserción y la penetración extranjera en América Latina. Esto explica en parte como los países dependientes están sujetos económica y tecnológicamente a una economía dominante, donde la educación está dirigida a su perpetuación.

Los Estados Unidos, como país imperialista controla y planea las fuerzas productivas no sólo de su propio territorio sino que expande su dominio a Latinoamérica. La educación ha sido un canal estratégico para la adecuación de sus necesidades

productivas, donde al individuo se le hace creer que la educación es el medio para lograr el progreso y al mismo tiempo es la vía de movilidad social hacia una clase "especializada".

"La principal influencia de los Estados Unidos, es la asistencia en el adiestramiento científico y la formación de destrezas técnicas, las ciencias sociales y la administración de los negocios."⁵⁹

Esta dependencia conduce a una situación global de retraso y de explotación, pero al mismo tiempo una enajenación cultural copiada de las metrópolis capitalistas. Los países desarrollados no sólo traspolan su industrialización en términos de la producción y consumo de bienes sino también con miras a llegar a alcanzar el estilo de vida americano.

La educación juega uno de los papeles más importantes en este proceso de penetración económica e ideológica, haciendo creer que aquella, por sí misma, va a traer solución a los problemas de subdesarrollo en todos los ámbitos del país. Este pensamiento estuvo en boga en los años setenta. Bajo este contexto se crean nuevas instituciones así como la adición de nuevas carreras en las instituciones de educación superior ya existentes.

59. Carnoy Martín. La Educación como Imperialismo Cultural.
pág. 298, Siglo XXI, México. 1982

En México, 1968 se dió un importante movimiento estudiantil que demandó una mayor apertura del sistema educativo, al tiempo la exigencia de la autonomía de las instituciones de educación superior, así como una crisis general en el país en otros sectores donde se manifestaron

los descontentos a través de movimientos armados urbanos y campesinos que fueron reprimidos. La situación nacional e internacional que prevalecía en este momento dió la pauta a cambios llamados de "superación educativa". Estos movimientos y cambios obedecieron a una crisis de tipo internacional y a un modelo desarrollista de expansión capitalista explicada por la teoría desarrollista.

La educación especializada va a formar cuadros al servicio de la industria con el fin de que el país dependiente logre su "desarrollo", de allí que se le de énfasis a las carreras técnicas y no a las ciencias sociales.

Nuestro país se ha caracterizado por no contar con una economía autónoma, sino que va a estar obedeciendo a un modelo superior. La educación va a colaborar con la economía del país hegemónico, de ahí que cabe preguntarnos el porque del establecimiento del Centro de Idiomas en una universidad agrícola.

"A partir del análisis del proceso económico se nos hace ver la necesidad de la formación de gente con perfiles de conocimiento y habilidades para que de esta manera se pueda

lograr su correspondencia cualitativa y cuantitativa, formulando cuadros regionales y sectoriales de demanda profesional".⁶⁰

La Universidad Autónoma Chapingo es una de las instituciones educativas a nivel superior en el campo de la agronomía más antigua del País y en su trayectoria "como institución educativa ha tenido diferentes momentos históricos en que se ha reclamado la correspondencia entre la problemática del campo y sus contenidos educativos. En el estatuto vigente que rige la vida orgánica de la Universidad están expresadas en su clausulado, estas necesidades y preocupaciones gestadas fundamentalmente en un proceso de superación educativa que se vitalizó a partir de 1968".⁶¹

La educación agrícola en sus niveles medio y superior no era suficiente ni apropiada para satisfacer los requerimientos de las demandas de los problemas del campo. Es así que, durante el sexenio de Echeverría, se desarrolló el sistema de educación agrícola impulsando la creación de carreras de agronomía en varias universidades agrícolas y la dirección de Educación Tecnológica, hasta antes de este sexenio, existían tres escuelas de educación superior agrícola, pero con la creación de las escuelas anteriormente señaladas disminuyó la importancia del papel que jugaba la Escuela Nacional de Agricultura.

60. Fuentes Olac. El Estado y la Educación Superior pág.69 Nueva Imagen, México. 1983

61. Personal Académico del Dectu. "Vinculación de la UCh. con la Problemática Rural, Servicio o Extensión". Revista Textual 9 pág 112. UACH, 1982

Uno de los fenómenos observados en Chapingo, es que el alumno llega con un cúmulo de ideas como las de regresar a su zona rural de donde procede y de allí iniciar la transformación agrícola, pero sorpresivamente, una minoría lo realiza, en su mayoría el egresado se incorpora al servicio de los bancos o industrias. Esto nos deja ver cómo es que el sistema mismo crea mano de obra calificada del campesino que finalmente va a estar el servicio de la explotación de un grupo minoritario y no de la tierra misma como se postula en la UACH.

Así mismo se le hace creer al estudiante que el cambio socioeconómico se va a dar a través de la educación especializada. La enseñanza escolar formal es parte integrante del modelo norteamericano de desarrollo capitalista, el estado debe proveer la inversión infraestructural para la expansión del sector privado.

La fuerza de trabajo especializada es parte importante de esa infraestructura. Pero la estructura social y económica sustentada por la tecnología y las inversiones norteamericanas favorece claramente a la mecanización de la agricultura y la industria, de donde se saca a la gente para lanzarla a los empleos en los servicios urbanos. Esto explica la masificación de la migración del campo a la ciudad aún cuando la pobreza en la ciudad sea peor que en el campo.

La UACH desde sus inicios ha adoptado modelos educativos extranjeros. Las cronologías de la Universidad dan cuenta de que en los albores de la institución se contrataban a maestros de Europa y E.U. que vinieran a enseñar de sus técnicas agrícolas. A partir de los sesentas se vino gestando la necesidad de establecer un centro de idiomas que ofreciera la enseñanza de los idiomas inglés primordialmente, así como los de francés y alemán.

Para poder contestar el porqué de la fundación del Centro de Idiomas en la UACH, es hace necesario señalar algunos factores de tipo nacional e internacional que influyeron en el establecimiento del mismo. Chapingo como universidad estatal es un aparato del estado; ésta tiene conexiones con otras instituciones y aparatos estatales, por lo que sus movimientos obedecen a una serie de cambios en las políticas nacionales e internacionales.

Es en la década de los setentas que el estado plantea una serie de iniciativas legales y materiales que en conjunto configuran una política que reformarían las instituciones de educación superior.

Es en esta década que se llevan a cabo hechos que dan dirección al nuevo perfil de profesional que la modernidad requiere. De los cuales podemos mencionar la creación de la Universidad Pedagógica, que obedece al discurso oficial de plan de modernización educativa, así como la creación de la ANUIES, entre otros. Ante estos cambios, la UACH no puede

quedarse atrás y de esta forma promueve la revisión de planes y programas con miras a modernizar el sistema y producir un ingeniero agrónomo que responda a las necesidades del aparato productivo. Este perfil deberá producir una mayor funcionalidad, una reproducción social y un desarrollo de mecanismos para prevenir una generación de oposición política. De esta manera, el Estado intenta hacer estas reformas en el orden de tener ingerencia con el aparato productivo en conexión con la educación superior para dar una "mejor respuesta a las necesidades de desarrollo nacional".⁶²

El plan de modernización educativa obedece a un plan de estructura. Una de las líneas de este plan plantea el mejoramiento y la adecuación de los planes y programas de estudio, por lo cual fue imperante la promoción de la capacitación y actualización de los profesores en las universidades.

En este mismo sexenio, en la Universidad Autónoma de Chapingo, se crea el Centro de Idiomas y a la par especialidades como las de Maquinaria Agrícola entre otras.

El Centro de Idiomas surge en medio de estos nuevos planes de desarrollo del país. El sistema capitalista tiene que usar estrategias para alcanzar sus objetivos, uno de los cuales es establecer comunicación con el sector público.

62. Fuentes Olac. El Estado y la Educación Superior pág. 68. Nueva Imágen, México. 1983

y privado. La enseñanza del idioma inglés es pues no sólo un canal de comunicación intelectual, sino un lazo de comunicación entre las empresas extranjeras y nacionales. A partir del análisis de dependencia económica del país, se puede ver la necesidad de promover una educación que se ajuste cualitativa y cuantitativamente a las demandas de nuevos empleos y es así como se crean carreras técnicas al servicio del sector privado.

Un factor interno, de acuerdo con el Lic. Jaime Hernández, promotor del proyecto del establecimiento del Centro de Idiomas. "Había una gran demanda de los departamentos y de las diferentes especialidades (Fitotécnia, Bosques, Parasitología, Industrias agrícolas, Economía agrícola, Sociología rural, Irrigación y Maquinaria agrícola) para que se enseñara el idioma inglés".⁶³ Otra de la razón primordial era que habían llegado una gran cantidad de textos de agronomía que maestros y alumnos debían consultar. La mayor parte de libros provenían de los Estados Unidos, país que lleva el liderazgo en descubrimientos científicos y tecnológicos. "La propagación del mundo, de cultura, valores y normas junto con la función del pensamiento ideológico concomitante ocurre casi automáticamente debido al estatus del inglés como idioma mundial".⁶⁴

63. Lic. Hernández Jaime. Personal de Rectoría de la UACH, Entrevista concedida 5-11-93

64. Haley Eileen Egan. Documento: Sobre los Objetivos y Funciones del Centro de Idiomas. UACH. Chapingo Mex.)

El hecho de que el capitalismo enfoque su atención en la educación para responder a su expansión económica e ideológica, nos permite concluir que el idioma inglés juega un papel importante como un canal de penetración ideológica. Así mismo podemos señalar que el surgimiento del Centro de idiomas no sólo responde a los factores internos de la universidad como se señaló anteriormente, sino a factores de tipo político, económico y social externos a la universidad y al país.

3. SURGIMIENTO DEL CENTRO DE IDIOMAS

3.1. TRAYECTORIA.

Desde un punto de vista sociopolítico podemos enmarcar la creación del Centro de Idiomas en el plan de Modernización con la llamada reforma educativa, la cual establece que la educación deberá tener una estrecha vinculación con el sector productivo de tal forma que se de una educación eficientista. Así mismo podemos ver que una mayor preparación responde a la corriente credencialista, la cual dice que entre más credenciales adquiera el sujeto, más posibilidades de movilidad social adquirirá.

Hasta antes de 1978 el inglés se impartía como materia obligatoria integrada al currículum de estudios de nivel preparatoria. En Chapingo el inglés era impartido por el Área de Lenguas Extranjeras de la Preparatoria Agrícola. Esta área se encargaba de ofrecer cursos curriculares a la Preparatoria Agrícola así como cursos orales en diversos niveles a las especialidades, los cuales no eran obligatorios. La demanda de los cursos de inglés se incrementaba considerablemente cada semestre, por lo que la Rectoría de la Universidad planteó la necesidad de fundar un Centro de Idiomas que diera servicio a los niveles de licenciatura y postgrado.

El proceso del establecimiento del Centro de Idiomas se da de la siguiente manera: Hacia mediados de 1979, durante el período del rector Ingeniero Rogelio Posadas del Rio en conjunto con el director académico Ingeniero Alfonso Ríos Angeles, se realizó el proyecto para la creación del Centro de Idiomas. Por tal motivo dos miembros del área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Preparatoria Agrícola fueron comisionadas las profesoras Eileen Halley y Cristina Cárdenas Ruderow, dichas maestras se dieron a la tarea de buscar información del funcionamiento de algunos centros de idiomas y lenguas extranjeras en diferentes universidades como la UNAM, la Universidad Metropolitana, entre otras, retomando las distintas experiencias de la misma área de lenguas.

Dennis Hofmann, primer jefe de departamento del Centro de Idiomas dice: "En Noviembre de 1979, una vez aprobado el proyecto por la rectoría de la universidad, a través de una convocatoria, el Profesor Dennis Hofmann tomó la jefatura del Centro de Idiomas iniciando con cinco profesores orientados a la enseñanza del idioma inglés y un solo maestro de francés."⁶⁵

65. Prof. Hoffman Dennis. Primer jefe del Centro de Idiomas. Entrevista concedida 10-01-94

El Centro de Idiomas queda así pues funcionando como un departamento de servicio dependiendo directamente de la Dirección Académica, cuya misión sería la de brindar el servicio de la enseñanza de idiomas extranjeros a los departamentos de las diferentes especialidades.

El Centro de Idiomas fue aprobado por el H. Consejo Universitario de la UACH y se le asignó un espacio improvisado para las oficinas, auxiliándose de aulas en los diferentes departamentos para la impartición de las clases.

El proyecto que sustenta el establecimiento del Centro de idioma cuenta con objetivos que a continuación se describen:

Objetivo general:

- Apoyar a la formación integral del profesionista en agronomía, mediante la impartición de cursos de idiomas

Objetivos Particulares:

- Definir adecuadamente los niveles que se debe enseñar.
- Claridad en el enfoque a utilizar.
- Dotar del instrumento Básico para comprender el idioma como segunda lengua
- Conocer con precisión las estructuras lingüísticas primarias para acceder a diferentes contextos sociales.

El Centro de Idiomas surge así orientado a la enseñanza de los idiomas, inglés, francés, alemán y además de un curso de preparación para el examen TOEFL. (Test Of English as a Foreign Language) Estos cursos están dirigidos a los alumnos, profesores y trabajadores de la misma universidad así como a la comunidad externa, además de cubrir otras necesidades de servicio; también es el único grupo facultativo para impartir y validar cualquier curso de Idiomas extranjeros en la UACH.

La enseñanza se da a través de dos modalidades, las cuales son: la comprensión de lectura y los cursos orales que incluyen las cuatro habilidades lingüísticas; comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita.

La primera modalidad, la cual sólo se da en Inglés, cuya meta esta plasmada en los objetivos de la creación del centro, señala lo siguiente: "Se dotará al alumno del instrumento básico para comprender bibliografía en idiomas extranjeros".⁶⁷

Estos cursos han estado enfocados a los estudiantes de las diferentes especialidades, los cuales tienen la finalidad de brindar a los alumnos las estructuras gramaticales así

67. Hermoso Luz María. Documento Retrovisión y Perspectivas Centro de Idiomas de la UACH. 1991

como las estrategias de comprensión de lectura, que le permitirá al estudiante tener un acceso eficiente a las lecturas de su especialidad, las cuales se encuentran principalmente en el idioma inglés. En su mayoría estos cursos son impartidos en los primeros semestres de la licenciatura, ya que forman parte de su curriculum y por lo tanto son obligatorios.

Cabe mencionar que estos cursos pretenden "que el alumno tenga un nivel de especialización y complejidad en el manejo de los contenidos escritos de su especialidad".⁶⁸

La segunda modalidad la comprenden los cursos orales, y cuya meta también está especificada en los objetivos de la creación del Centro de Idiomas donde expresan lo siguiente: Conocer con precisión las estructuras lingüísticas primarias para acceder a diferentes contextos sociales. Estos cursos están dirigidos a los alumnos de la universidad, trabajadores, académicos y comunidad externa.

El objetivo de estos cursos es el brindar al alumno el dominio de las cuatro habilidades para que él mismo pueda comunicarse a través de una lengua extranjera utilizando las cuatro habilidades: producción oral y escrita, comprensión de lectura y auditiva.

68. Ebergenyi Ileana. Plan de trabajo del Centro de Idiomas, UACH, 1988

Actualmente el Centro de Idiomas además de ofrecer la enseñanza de los idiomas ya señalados, brinda el servicio de traducción e interpretación. Cursos orales de alemán, francés y japonés, así como el curso de español para extranjeros.

La descripción de la trayectoria del Centro de idiomas nos permite tener una perspectiva del desarrollo y del establecimiento del mismo. Sin embargo a pesar del desarrollo alcanzado se presentan una serie de limitaciones las cuales serán desarrolladas a continuación.

3.2. ALCANCES Y LIMITACIONES.

ALCANCES:

Después de 15 años de la fundación del Centro de Idiomas, es necesario reconocer los logros alcanzados por las cuatro administraciones. En los últimos cinco años, se han cristalizado algunos proyectos iniciados en administraciones anteriores. Dentro de estos últimos podremos señalar el establecimiento de un espacio propio, llamado el "laboratorio de Idiomas", el cual es un lugar dedicado a los materiales de apoyo para la enseñanza de los idiomas. En él se cuenta con una sala de video, con un sistema conectado a cable el cual da acceso a transmisiones directas de países del habla inglesa, francesa y alemana; además de ser utilizada como sala de usos múltiples.

También se cuenta con la sala de audio, la cual está equipada con audifonos, y la sala de proyecciones, juntamente con las oficinas administrativas. El objetivo de estos espacios es "hacer extensivo el tiempo de contacto del alumno con el idioma aprendido"⁶⁹

Cabe mencionar que en la parte de infraestructura aún está en proceso de establecimiento de una segunda planta al edificio ya en función, la cual permitirá la concentración parcial del profesorado y la administración.

A la par del crecimiento con los espacios de aulas, cubículos y el laboratorio, se ha dado un aumento considerable de la planta docente. Actualmente está formada por 22 profesores investigadores, de los cuales 15 de éstos están basificados y 7 por contrato. Esto ha permitido satisfacer la demanda del 90% en los diferentes departamentos, así como a la comunidad universitaria y a la demanda externa. El nivel de los profesores comprende desde los niveles de licenciatura hasta maestría, todos ellos de diferentes especialidades, pero con un factor en común, el conocimiento de un idioma extranjero.

Con lo que respecta a la capacitación profesional, tres profesores participaron en el curso para obtener el certificado para profesores extranjeros de inglés

69. Hermoso Luz María. Documento Retrovisión y Perspectivas Centro de Idiomas de la UACH. 1991

(Certificate for Overseas Teachers of English dirigido por la universidad de Cambridge y el Consejo Británico) que concluyó en julio de 1991. Así mismo se contempló la participación de dos profesores del mismo Centro en el curso: Diploma para Profesores Extranjeros de Inglés DOTE auspiciado por las mismas instituciones. Se ha dado apertura a cursos para profesores para que se capaciten en el area de traducción en el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores con asistencia de ocho profesores. Cabe señalar que la asistencia a estos cursos tuvieron apoyo económico de la UACH y de los profesores asistentes a mencionado curso.

Se han realizado de manera esporádica algunos foros hacia el interior del centro para analizar por un lado la práctica del docente y por otro las condiciones que se están dando en el mismo centro. (Encuentro en 1993)

La jefatura del Centro de Idiomas ha promovido el apoyo económico de la Dirección Académica de la UACH para que sus profesores asistan a foros y encuentros de maestros de Idiomas. Por ejemplo, en 1992 se llevó a cabo el Primer Encuentro Nacional de Profesores de Alemán cuya sede fué Chapingo; en 1993, se llevó a cabo el Primer Encuentro Internacional de traductores en la Habana Cuba, en donde participaron tres profesores. Así mismo algunos profesores han asistido a encuentros de maestros de Inglés en el Centro de enseñanza de lenguas Extranjeras (CELE), Foro de

Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras y La Asociación Mexicana de Maestros en Lenguas Extranjeras (AMLEX), cuyo objetivo es que los maestros estén actualizados con lo que respecta a la enseñanza de los idiomas.

En 1991 se llevó a cabo un taller llamado "Problemática de Práctica Docente", solicitado por el centro de idiomas al Departamento de Servicios Educativos.

Entre otros alcances y bajo la última administración se logró la adquisición de materiales de francés, alemán y japonés en audio, en video y por escrito ya que históricamente no había existido este tipo de material, por otro lado se dieron cursos de extensión tales como "Sing-along-with" Aprendiendo cantando, y el "conversational course" curso de conversación, etc.⁷⁰

Así mismo se logró el registro de los cursos orales que se ofrecen en el Centro de Idiomas ante la subdirección de la Administración Escolar.

Por otra parte se ha promovido un curso de titulación para profesores que estén interesados en obtener su título profesional.

70. Hermoso Luz María. Actual jefe del Centro de Idiomas, Entrevista concedida el 25-07-94

En el rubro de investigación, en 1992 seis profesores del centro de idiomas participaron en el programa especial de becas, avalado por la Unidad de Planeación y Organización de Métodos y apoyados económicamente por la Dirección Académica de la UACH.

Se realizan exámenes de nivel de conocimiento para solicitar becas internacionales, cuyos exámenes son enviados por las embajadas.

Como un servicio externo hacia la comunidad se ofrece el servicio de perito traductor. Lo cual se refiere a la traducción de documentos oficiales.

La Unidad de Servicios Escolares aceptó el registro de todos los cursos que ofrece el centro de idiomas ya que antes de agosto de 1994, solamente los cursos curriculares eran reconocidos.

Un aspecto relevante es que 6 profesores concursaron en el programa de becas y estímulos 94-95 promovida por la dirección académica y en el cual dichos maestros fueron aceptados. El programa consiste en presentar la carga académica por un año y un programa de actividades complementarias que cubra como mínimo 35 horas a la semana, El programa consiste en cuatro modalidades: el técnico académico, la docencia, investigación, y los de mérito académico.

LIMITACIONES:

A partir de la aprobación del tratado de libre comercio, (1994) las perspectivas del Centro de Idiomas se ven con una mayor demanda de parte de la comunidad estudiantil. Se ha notado un aumento considerable en la inscripción de los idiomas que se ofrecen en el Centro, especialmente en el idioma Inglés.

Es indudable que los alcances del centro de idiomas han tenido un avance significativo y que en términos materiales se hace visible, por ejemplo el laboratorio del Centro de Idiomas el cual ha resultado insuficiente dado que la demanda de cursos sobrepasa el límite de espacios. Tal situación obliga a los maestros a buscar espacios para impartir sus clases, situación que crea algunos conflictos administrativos para el uso de los mismos.

La falta de salones de clase ha limitado el uso del laboratorio ya que éste es ocupado como salón de clase.

Con lo que respecta a la investigación. Aun cuando los docentes son contratados como profesores-investigadores de tiempo completo, para algunos maestros la investigación ha quedado en forma nominal, pues tal actividad en el Centro ha sido mínima. Formalmente, a los largo de quince años, solo se han registrado dos investigaciones. Existe una gran necesidad de que se lleve a cabo una investigación continua y seria en donde participe "el binomio inseparable entre

investigación y docencia, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña".⁷¹

En cuestión de programas nos encontramos con una de las más grandes limitantes. Se han hecho varios intentos para unificar los contenidos y el enfoque de los cursos que ofrece el centro de idiomas, de manera especial los del idioma inglés. A tal respecto la jefe del centro señala que "Han habido tantos programas como maestros". Esto implica que cada maestro que llega frente al grupo deberá estar altamente equipado para diseñar su propio programa y aplicarlo. Esto en sí mismo crea una limitante, pues cada maestro actúa de manera independiente sin considerar que pertenece a un centro el cual debiera contar con un programa que unifique los contenidos en forma progresiva así como el enfoque de los programas.

Otras de las limitantes que se han identificado se refieren al uso de varios libros de texto para el aprendizaje del idioma en los cursos de inglés. Esta situación ha provocado confusión e incertidumbre en los alumnos, pues se le hace sentir que no existe una continuidad en el aprendizaje del idioma.

Ante esto se percibe una falta general de unificación de los materiales didácticos (libros de texto), los cuales

71. Esquivel Juan y Lourdes Chehaibar. Profesionalización de la Docencia Revista CESU UNAM, 1991

requieren de un análisis previo, y posterior para así determinar qué textos son los más adecuados al programa así como a las necesidades y características de los alumnos; por otro lado se requiere de una capacitación en el manejo de éstos para que el maestro pueda sacar el mayor provecho de estos materiales. Con lo que respecta a los cursos de comprensión de lectura, bajo la premisa que son departamentos diferentes (suelos, fitotecnia, economía, etc.) cada uno se enfoca a un objeto de estudio en particular, razón por lo que las lecturas deberán ser acordes al área de conocimiento, así mismo éstas deberán ser actualizadas con cierta frecuencia.

Por otro lado el no contar con un banco de materiales (lecturas, estructuras gramaticales, ejercicios, materiales complementarios etc.) da como resultado para el maestro que se inicia en ese que tipo de cursos tiene que enfrentarse a la tarea de recopilar su propio material para impartir su clase, provocando con esto una pérdida de recursos materiales y de tiempo y la consecuente angustia y tensión que ocasiona el integrarse a un nuevo centro de trabajo y un nuevo grupo.

Debido a que los profesores son asignados a los diferentes departamentos (dicha asignación es elección del profesor, o en ocasiones es determinado por la jefatura y la coordinación), cada maestro maneja de manera independiente

la dinámica del curso así como los textos que se utilizarán; situación que provoca que no exista un consenso en lo que se da, cómo y para qué, además de que no existe una evaluación de estos cursos para determinar el impacto (necesidad e interés) que tienen en los estudiantes.

Debido a la falta de una evaluación periódica de los contenidos en los programas de comprensión de lecturas de inglés, éstos tienden a ser "repetitivos, no hay nada nuevo, son contenidos que ya se vieron en preparatoria". Afirmación hecha por alumnos de los cursos de comprensión de lectura.

En lo que respecta a la formación de profesores, el centro de idiomas ha sido el menos favorecido. Han habido intentos de formación y actualización en la UACH, sin embargo éstos no han tenido continuidad ni trascendencia. Las razones se derivan desde las políticas presupuestales hasta la falta de motivación de parte de los elementos del personal docente. En su mayoría los profesores del Centro de Idiomas son egresados de la UNAM, la Normal Superior y de la UACH.

Es justo reconocer los avances que se han logrado hacia el interior del centro en lo que respecta al aumento de recursos humanos y materiales, sin embargo cabe destacar las limitaciones en cuanto a un plan de trabajo a largo y mediano plazo donde se contemple la formación pedagógica y la especialización del docente. Además de una evaluación

continúa de los objetivos que se llevan a cabo en el centro, con el fin de determinar el rumbo del mismo. Para lo cual será necesario conocer cuales han sido las tendencias de la enseñanza de los idiomas en el Centro de idiomas, que abordaremos a continuación.

3.3. MODALIDADES Y PERSPECTIVAS.

Hacemos incapié a la modalidad de la enseñanza de los idiomas que se han adoptado a partir de las necesidades que se ha generado en la universidad.

A quince años de la creación del centro de Idiomas, las modalidades y los objetivos han ido evolucionando y expandiéndose no sólo en la enseñanza de más idiomas extranjeros, sino en sus respectivas modalidades. Al hablar de modalidades nos referimos a los tipos de curso que se imparten: Cursos orales y cursos de comprensión de lectura.

Podemos señalar que desde la creación del Centro de Idiomas el principal interés fueron los cursos de comprensión de lectura de textos académicos en lengua extranjera, específicamente en inglés. Las necesidades internas de cada departamento era el de traducir los texto de agronomía en inglés. Por lo que el centro de Idiomas en sus labores se avocó a dicha tarea, sin dejar de lado los cursos orales pero con una menor aceptación por parte de la comunidad universitaria. Paulatinamente la demanda de estos cursos fue

disminuyendo ya que había un mayor interés por leer textos académicos que por hablarlo. Ante esto se realizó un diagnóstico con los directores académicos de cada departamento, cuyo objetivo era determinar cuáles eran las necesidades reales en cuanto a la demanda del servicio de la enseñanza del idioma.

A través de los resultados de estas entrevistas se determinó que la necesidad apremiante era los cursos de comprensión de lectura ya que había una gran demanda para interpretar textos de su especialidad. Es en éste momento se dan avances significativos en estos cursos ya que se contaba con personal especializado en algunas áreas agronómicas tales como Fitotécnia, Parasitología, Economía, Sociología, etc; los cuales tuvieron una buena aceptación de parte de los departamentos a los que fueron asignados ya que además de manejar el área de la especialidad, manejaban el área de la Lingüística. Por otro lado es en éste momento que se elaboran una serie de manuales con lecturas de algunas especialidades; (Manuales de lecturas para las especialidades de Fitotécnia, Parasitología, Bosques, Economía y Maquinaria entre otros.) De tal manera que los maestros nuevos que se integraban a la planta docente del Centro, tuvieran un punto de referencia para iniciar sus cursos, aunque se señalaba que una de las desventajas de estos manuales era el que no contaban ejercicios. De estos manuales sólo el de Fitotécnia contó con sus ejercicios y

el manual del nivel dos estaba en elaboración. Actualmente el manual de Parasitología está en elaboración y los demás se han desechado, además de que la modalidad en varios departamentos ha cambiado de comprensión de lectura a inglés oral.

Contradictoriamente al auge de la comprensión de lectura en algunos departamentos se cancela o disminuye el servicio.

Actualmente los cambios que presenta el aparato productivo se pueden ver reflejados en las reestructuras de los planes y programas de las instituciones educativas. Es así que con el inicio del tratado del TLC, se da un auge de la demanda del idioma inglés oral. En ésta el sujeto necesita algo más que leer y comprender un texto, es decir necesita comunicarse plenamente y de esta manera tener acceso a otras culturas, así como la adaptación del individuo a una era de intercambio comercial.

Ante esto, ya desde 1990 se empieza a notar una tendencia por los cursos orales, pues en algunos departamentos tales como Irrigación, el cual integró a su currículum el inglés oral por seis semestres y es a partir de entonces que se vislumbró el que otros departamentos optarían por este tipo de cursos. Actualmente se brinda servicio a casi todas las especialidades. Así mismo, la demanda de los cursos orales por parte de la comunidad universitaria y externa han aumentado considerablemente, de tal manera que el Centro de

Idiomas se ha visto imposibilitado a cubrirla totalmente. En lo que respecta los cursos de comprensión se han reducido notablemente, pues la demanda se centra en los cursos orales, de 32 grupos que se atenderán en el semestre primavera-verano 95, 28 son orales y 4 son de comprensión y lectura.

Por lo anteriormente señalado se vislumbra que la demanda de los idiomas aumentará, pues cada semestre se incrementa notoriamente (de manera primordial para el idioma inglés). Esta situación requiere que la planta docente participe en una formación integral y continua, dirigida no sólo a la eficiencia en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, sino que además sea conciente del papel que tiene como profesor en una universidad agronómica dentro de la vida sociopolítica nacional.

Sin duda alguna, las perspectivas que presenta dicho Centro es expansiva, pues actualmente el aprendizaje del inglés es altamente solicitado y oficializado. Esto nos deja ver la necesidad de que los profesores estén al día en cuanto a su formación académica y pedagógica, y que les permita contar con una actitud conciente y reflexiva para así estar en la posibilidad de transformar su realidad en la que se encuentran inmersos.

4. FORMACION PEDAGOGICA DEL DOCENTE

La falta de formación para la carrera docente ha sido uno de los principales problemas señalados por los docentes universitarios. Ya que es común que los recién egresados de las diversas licenciaturas se incorporen al nivel medio superior o superior y a pesar de que puedan contar con un buen manejo y experiencia en su área de especialización, se sienten inseguros en lo relativo a la instrumentación didáctica. Así como el manejo de los elementos teóricos y metodológicos que le permiten dar una interpretación conciente y total de su realidad.

Es necesario establecer qué es formación. Primeramente veremos que el término formación aparece como opuesto a instrumentación o capacitación. En el principio de la formación, se dieron muchos programas de atención pedagógica, pero que eran limitados a cuestiones instrumentales de la didáctica, siendo éstos solamente programas de capacitación. Al referirse a la formación, se contempla un programa mucho más amplio e integral en el sujeto. "Formación pedagógica hace referencia a una formación integral a la educación como disciplina, la cual forma parte de las ciencias sociales."⁷²

72..Díaz Barriga Angel. Evolución de la formación pedagógica de los profesores Universitarios en Méx. 1970-1978. Cuadernos CESU 20 México, 1990, pág. 13

Esta formación pedagógica permitirá que el maestro se constituya a sí mismo como un intelectual de tal forma que el profesor no sólo conozca las diferentes teorías y disciplinas que intervienen en el fenómeno educativo, sino que le permita tomar una posición política y teórica y así mismo que pueda emitir sus conocimientos en el campo educativo en donde está inmerso.

Para este efecto, es necesario conocer el desarrollo histórico de los programas de formación de profesores, enfocándose a la década de los años setentas momento en que se le da auge a la formación de profesores, el cual será tema del siguiente capítulo y que nos aportará elementos para desarrollar una propuesta alternativa para la Universidad Autónoma Chapingo.

4.1 ANTECEDENTES DE LA FORMACION DOCENTE

Podemos remontarnos desde 1918 hasta 1969 cuando se llevaron a cabo acciones aisladas en el rubro de la formación docente y cuyo objetivo era el de formar investigadores, desde entonces se promueven la creación de algunos postgrados y becas para respaldarlos, enfocándose a las ciencias básicas y en donde la formación pedagógica es mínima.⁷³

73. Hirsch Adler Ana. La Formación de los Profesores Investigadores en México. Universidad Autónoma de Sinaloa. México, 1986.

A partir de la década de los setenta la formación de profesores en las universidades tuvo un auge trascendental; desde entonces, éste ha tenido un desarrollo importante en las actividades académicas a nivel superior.

La formación de profesores surge como una fase modernizadora de la educación universitaria. Es necesario tomar en cuenta los factores que influyeron en las políticas que dan lugar al desarrollo de la formación docente. A continuación se señalarán algunos de los factores que se consideran de relevancia para la formación de profesores.

1. La Crisis de la Economía Mundial.

Según Luis Vitale "Los orígenes de la modernización se remontan aproximadamente a los años treinta, cuando América Latina se convierte de semicolonias Inglesas a semicolonias de los Estados Unidos. La gran guerra de 1914 obliga a Inglaterra a ocuparse del conflicto europeo y esto facilita las condiciones para que Estados Unidos, su competidor cercano, asuma el control de materias primas y agropecuarias"⁷⁴ La siguiente etapa se ubica al término de la segunda guerra mundial y crea grandes expectativas económicas y sociopolíticas en los países dependientes; se

74. Esquivel Juan y Che-haibar."Profesionalización de la docencia" Cuaderno del CESU México, 1991. Pág. 12.

movilizan grandes capitales, y así se propicia la creación de infraestructura y servicios que unen grandes distancias y facilitan la comunicación. Es decir, se crea un ambiente de confianza y de progreso por parte de los países desarrollados.

2. La Expansión de los Países Hegemónicos a Latinoamérica.

La modernización de un país va estar determinada por el grado de sustitución de su economía: de una economía que fluya de la industria extractiva y agrícola por la de una industria de productos perdurables y de servicio por ejemplo, la textil que permitió eximir algunas importaciones y expandir el mercado interno, el cambio de comunidades rurales a urbanas, el grado de desarrollo de construcción e infraestructura y el acceso a los servicios y medios de comunicación. Otra característica es la creación de instituciones públicas y privadas dirigidas por el estado. México al igual que los países latinos, han dirigido su desarrollo socio-político y económico bajo los lineamientos de los Estados Unidos como país hegemónico.

3. La situación político-social y económica del país.

Por ejemplo, la crisis de 1968 la cual obedece a la crisis internacional. La educación Superior está supeditada a las decisiones del nuevo mercado de trabajo más amplio y

especializado y al mismo tiempo a la decisión política del sistema de controlar la apertura socioeconómica para dar respuesta a los perfiles requeridos por el aparato productivo. Es en este sentido, donde la educación juega un papel primordial al dar respuesta a los "perfiles requeridos por el empresario moderno, la burocracia gobernante y la nueva pequeña burguesía."⁷⁵

Como respuesta a lo anterior dentro de los planes nacionales está la política educativa de reformar y modernizar la educación. A través de la actualización, los docentes se enfocan hacia el manejo de nuevas metodologías y concepciones de la enseñanza. Así pues se identifican tres elementos claves que son: la recuperación de la legitimidad social por parte del estado, (en el caso de México donde se dió el movimiento del 68 el cual marcó un momento de la pérdida de legitimidad); la modernización y expansión de la educación para dar apertura a una política reconciliadora hacia las clases medias; finalmente, la urgencia de vincular la formación escolar, las exigencias de capacitación que permitieran contar con mano de obra calificada que demandaba el sistema productivo.

Esta situación genera el crecimiento de universidades y creación de tecnológicos regionales dando como resultado una incorporación masiva para recién egresados de la

75. ibidem pág. 17

licenciatura como profesores, para los profesores en servicio se crea los programas de capacitación pedagógica. Otro aspecto importante es el estancamiento en cuanto a la producción de conocimiento educativo en el país. "El pensamiento pedagógico mexicano se encontraba atrapado en una visión idealista de origen filosófico y otra instrumentalista"⁷⁶ por tal motivo no se recurren a los centros responsables para tal fin, tales como las escuelas normales y facultades universitarias dedicadas a la cuestión educativa, por lo contrario se crearon los centros de formación de profesores cuyo objetivo era llevar a cabo la modernización educativa.

A la par con las causas anteriormente señaladas la influencia de tipo internacional por modernizar la educación se hizo latente. Por ejemplo la UNESCO abordó de muy diferentes maneras la crisis mundial de la educación y buscó alternativas para su solución. Como efecto del interés de los organismos internacionales, la tecnología educativa estaba en boga como un propuesta pedagógica por parte de los Estados Unidos la cual se expandía a los países latinoamericanos. Es precisamente en la década de los setenta cuando se ve una abundante traducción e impresión de textos de autores norteamericanos, entre los cuales podemos señalar el texto de Bloom Taxonomía de objetivos educacionales, entre otros.

76. Op.Cit.

En esta misma década se empiezan a crear los proyectos multinacionales de tecnología educativa a cargo del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA. Estos proyectos establecen diversas sedes en Latinoamérica, realizan diversos programas de formación en tecnología educativa para educadores latinoamericanos.

"Con la política estatal de la modernización de educación superior se busca en el inicio de la década de los 70 una salida a la crisis educativa, que desde la visión del Estado se definía de la siguiente manera: baja calidad académica, falta de profesores en cantidad y calidad, insuficiencia de instalaciones, poca difusión de la cultura, eficiencia terminal baja por los altos índices de deserción escolar, estructuras académicas que no respondían a las nuevas exigencias, falta de articulación entre las universidades, desvinculación de la universidad con el desarrollo económico por el predominio de carreras adicionales etc." 77

Como el texto anterior lo establece, la educación superior se encontraba desfasada; por lo cual, surge un plan estatal a partir de los setentas llamado "Proyecto modernizador", cuyo objetivo era hacer que las instituciones educativas

fueran más funcionales, es decir, que respondieran a los requerimientos necesarios del aparato productivo. La política modernizadora pretende atacar todas las deficiencias ya señaladas. Para lo cual plantea los siguientes objetivos:

1. Ajuste de la universidad a los requerimientos del sector moderno de la economía buscando formar los profesionales que este sector demanda.
2. Modificación de carreras, priorizando a las de corte técnico sobre las humanísticas.
3. Actualización de contenidos curriculares tomando como base los avances de ciencia y la tecnología, búsqueda de nuevas formas de realización académico administrativo, preocupándose por la racionalización de los recursos humanos, materiales y financieros.
4. Elevación de la calidad de la enseñanza, incrementando las exigencias pedagógicas de los docentes.⁷⁸

Estos objetivos fueron la base para el desarrollo de estrategias que permitirían "elevar" la calidad de la enseñanza, estas estrategias estaban dirigidas hacia el personal docente de las instituciones educativas, a las

78. Ibidem. pág. 24

cuales habian incorporado un gran número de recién egresados de las diferentes licenciaturas, quienes carecian de los elementos pedagógicos para su práctica docente. Existen dos factores en los que se basa este proyecto, los cuales son, el eficientismo académico y la atención a la demanda, dado que las condiciones que habian prevalecido en el periodo anterior exigian salir de esta crisis, por tal motivo la demanda se subordina al eficientismo y con ésto se da una gran apertura a los servicios de educación superior. Así mismo se crean instituciones tales como la Universidad Metropolitana y el Colegio de Bachilleres, entre otras.

Las fases por las que ha atravesado este campo han sido muy variadas que van desde cursos sueltos, posteriormente programas mas amplios y últimamente especializaciones y maestrías en educación. Estas aparecen durante los años 70 y actualmente están vigentes.

Varios autores distinguen tres momentos de evolución de los programas de formación de profesores (Díaz Barriga, Lourdes Chehaibar, M. Tereza Bravo, Juan E. esquivel, Esther Aguirre etc.)

Primer momento (71-73): prevalecen los cursos de Didáctica general o de tecnología educativa, cartas descriptivas, programación por objetivos, pruebas objetivas, dinámicas grupales, etc. Todo ésto con la finalidad de darle capacitación y actualización didáctica a los profesores.

La primera tendencia que observamos aquí es la introducción a la pedagogía eficientista. "La incorporación de la pedagogía industrial norteamericana, fue uno de los aspectos focales en los que se desarrolló la capacitación de los docentes."⁷⁹

Todos estos elementos dan como resultado que el individuo se equiepe del buen manejo de los contenidos de enseñanza, pero sin hacer una construcción histórica y política y epistemológica de lo que significa el fenómeno educativo en lo que a la docencia se refiere.

Segundo momento (73-75): Se empezaron a desarrollar las especializaciones en docencia que implicaban cursos más amplios y secuenciados, por ejemplo: programa de educación continua de la ANUIES y la especialización en docencia del centro de didáctica. Posteriormente CISE de la UNAM, las cuales se enfocaban a dar una orientación más amplia e integral para el desempeño de la docencia .

Tercer momento (75-78): se observó un incremento en las maestrías de educación con diferentes modalidades. Durante este proceso de profesionalización de la docencia, se crean centros de didáctica y de formación de profesores en diferentes Universidades de provincia, así como en escuelas y facultades de la UNAM.

79. Díaz Barriga Angel. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en Méx. 1970-1987" Cuadernos CESU 20 México, 1990. Pág. 17.

Estos momentos nos van a dar la pauta a dar un seguimiento de la formación en la UACH.

FORMACION DE PROFESORES EN LA UACH 1970-1989

Chapingo no pudo quedar exenta de los cambios que se estaban dando producto de la modernización educativa y del auge que se da en el país con la llamada tecnología educativa. En esa época se dió un llamado a "mejorar la calidad de la enseñanza", y el establecimiento de otras instituciones de educación agropecuaria a nivel medio superior y profesional cuyo objetivo era dar respuesta a las necesidades del sector agrícola. A partir de entonces en Chapingo se promueven varios intentos de formación de los profesores de los cuales a continuación se describen brevemente.

1975. Se intenta impulsar un programa de FORMACION DOCENTE AGRICOLA SUPERIOR, la cual tenía como objetivo incluir la maestría y el doctorado.

Curriculum: 1) Especialización
 2) Metodología
 3) Pedagogía
 4) Aspectos histórico-sociales.

La duración de este curso sólo fue de un semestre.

1976. Programa General de formación de profesores (PGFP).

Este programa planteaba atender las necesidades a corto y largo plazo del personal académico de Chapingo.

Dado que el Centro de Idiomas aparece en 1979, trataremos de hacer un rastreo desde esa fecha.

1981. Programas de formación de profesores del sistema de centros regionales. Chapingo cuenta con diferentes centros de prácticas y enseñanza fuera del campus y dentro de la república mexicana llamados Centros regionales. Este programa se planteó para el profesorado de los centros regionales de la UACH. Los aspectos básicos que destacaron fueron los siguientes:

- 1) Metodología de la investigación.
- 2) Historia y situación actual de la agricultura en México.
- 3) La agricultura regional.
- 4) Formación pedagógica.

Este programa quedó solamente a nivel de propuesta, realizando únicamente algunas acciones aisladas.

1983. Formación de Profesores del departamento de bosques (hoy Ciencias Forestales). Se aprobó dicho proyecto dejando como tarea pendiente de evaluación para que fuera aceptada como maestría en el departamento de Bosques. Este programa contenía los siguientes aspectos:

1. Formación Didáctico Pedagógica.
2. Formación metodológica y de análisis.
3. Formación económico administrativa.
4. Formación de una segunda lengua (Inglés)

Este proyecto alcanzó los términos de evaluación para su aceptación, el cual no fue aprobado.

1984. Proyecto de maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación. Este programa fue elaborado por profesores de distintos departamentos y partió de las diferencias entre "formación," "Capacitación," y actualización, buscando centrarse en el concepto de formación. Este proyecto consideró para la estructuración de su marco de referencia los siguientes proyectos:

- a) El social.
- b) El psicológico.
- c) La tecnología educativa,
paralelamente con el concepto de
educación.

En este año esta propuesta fué aprobada por el Consejo Universitario como un "Programa de Formación de recursos humanos, para la docencia e Investigación educativa". siendo condicionada su continuidad como programa de maestría y finalmente su desaparición.

SERVICIOS EDUCATIVOS: Es un departamento de apoyo de la Dirección académica de la UACH, es la única entidad académica en Chapingo que se encarga de atender las cuestiones de formación de profesores a nivel institucional, pero la cual no ha tenido un amplio desarrollo debido a la falta de apoyo de recursos humanos y económicos.

1986. Programa de maestría y doctorado en agronomía. Este programa se presentó como una iniciativa de un grupo de

profesores del departamento de Fitotécnia; siendo ubicado como una opción para dar respuesta a las necesidades de recursos humanos que en ese momento se querían para la restructuración del plan de estudios de este departamento.

Áreas de formación:

DOCENCIA

PRODUCCION

INVESTIGACION

Este proyecto quedó sólo a nivel de propuesta.

1988. Propuesta para establecer el programa de formación de profesores en la UACH, elaborado por la dirección académica.

Como podemos notar aquí, los intentos de formación han sido amplios, pero hasta la fecha no existe un programa de formación de profesores plasmado en el proyecto educativo de la UACH.

A pesar de los distintos acercamientos a la formación de los profesores durante diferentes periodos, los resultados han sido limitados. Actualmente (1994) existe un diplomado en Educación Superior el cual se genera en uno de los departamentos de la Universidad (economía agrícola a través de su Centro Pedagógico Universitario).

objetivo: Busca preparar docentes profesional es que utilicen elementos teórico metodológicos para analizar, interpretar y elaborar alternativas

viabiles de docencia de alta calidad, contribuyendo así a la comprensión cabal de los acontecimientos actuales que influyen sobre; su quehacer académico y apoyar los procesos de enseñanza universitaria. Este curso está abierto a cualquier maestro interno o externo a la UACH⁸⁰

La aceptación e interés ha sido limitada por parte de los profesores del mismo departamento y así como también de la comunidad universitaria en general.

Otra de las alternativas es la Maestría en Ciencias Básicas que depende de la Dirección Académica.

En 1994 surge el Seminario de investigación educativa el cual forma parte del programa nacional de investigación en educación agrícola que está abierto a todos los integrantes del programa y demás personas interesadas de las instancias académicas de la UACH.

Objetivo: de este seminario es crear un espacio de estudio, reflexión, discusión y capacitación en la investigación educativa y ofrecer apoyo teórico técnico a los investigadores.⁸¹

80. Folleto Informativo sobre el Diplomado en Educación Superior. Departamento de Sociología. UACH. Chapingo Méx. 1994.

81. Folleto Informativo sobre la Universidad Autónoma de Chapingo. Dirección General Académica. Chapingo Méx. 1994.

El seminario de Investigación Educativa Permanente por la preparatoria agrícola.

objetivo: crear un espacio de estudio, reflexión, discusión, y capacitación en la investigación educativa. Proveer apoyo teórico a los investigadores.⁸²

En lo que respecta al Centro de idiomas. Podemos notar los diferentes intentos y posibilidades de formación dentro de la universidad. En 1991 servicios educativos impartió un curso llamado "Problematización de la docencia", en el cual tuvo una buena asistencia por parte de los profesores del Centro de Idiomas, pero su trascendencia fue limitada ya que los profesores no encontraron funcionalidad en el curso que estuvo enfocado a la teoría y la crítica de la práctica docente y no a la instrumentación didáctica para la elaboración de programas. Lamentablemente este tipo de curso a sido el único en cuanto a formación de profesores al cual los docentes del centro de idiomas, han asistido dentro de la UACH.

Algunos profesores del centro han participado en los cursos de formación y especialización fuera de las instituciones como lo muestra la hoja de datos. (Ver anexo 1) Las instituciones de mayor prominencia a los cuales los profesores del Centro de Idiomas han asistido de acuerdo a los datos descritos en los cuestionarios fueron la

82. Op.Cit.

UNAM-Centro de Lenguas Extranjeras, que imparte la Maestría en Lingüística Aplicada (dos profesores), y el curso de Formación de profesores de Inglés. (dos profesores), el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, y el Consejo Británico, (cinco profesores). La tendencia de los cursos, los cuáles algunos profesores han asistido, son de corte didáctico y pedagógico. No se deben ignorar los encuentros, seminarios, foros a los que los profesores continuamente asisten que van desde cuatro o cinco horas hasta tres o cuatro días. La asistencia a estos eventos está determinada por el apoyo que brinda la institución, y el tiempo e interés de los profesores.

Como podemos notar, en Chapingo se han dado experiencias de formación con propuestas para una formación pedagógica, pero las cuales han tenido un impacto limitado. En lo que respecta al Centro de idiomas, desde sus inicios no se ha generado una formación continua para los profesores, ya que solamente se han asistido a cursos sueltos y recientemente a cursos mas formales (maestrías en Lingüística y cursos de formación de profesores en el CELE) fuera de la UACH.

4.2. ENFOQUES TEORICOS DE LA FORMACION DE PROFESORES.

La "pedagogía tradicional" se caracteriza por ser autoritaria ya que el poder lo ejerce unilateralmente el docente, al maestro se le considera como la única fuente de criterio y de verdad y la única vía de transmisión que usa es

la exposición. Por otro lado a esta corriente se le atribuye que reduce la concepción del ser humano únicamente a lo racional, dejando a un lado otros aspectos del individuo, por cual esta educación no está formando a individuos que la sociedad actual requiere.

Ante la necesidad de modernizar lo antiguo, surgen varias propuestas pedagógicas para el trabajo del docente en el aula moderna. Una de las propuestas que se inicia como factor de cambio es la dinámica de grupos donde se considera más al grupo y no sólo al individuo. Donde al ser humano se le concibe como ser racional, pero en interacción con su realidad social y a su vez señala que esta realidad actúa en él influyendo en su accionar. Así mismo se enfatiza que la actividad del alumno es la que debe prevalecer sobre la del docente como una parte fundamental de los procesos educativos. Al mismo tiempo incorpora el uso de las técnicas didácticas ya que éstas representarían un gran mejoramiento en el trabajo en el aula. Otra corriente que ha tenido trascendencia en el campo educativo lo constituye la "tecnología educativa".

La Tecnología Educativa y la formación de profesores.

La formación de profesores universitarios como es conocida hasta la fecha, surge dentro de una nueva fase de la modernización educativa. En esta época se asignan instituciones que llevan a cabo la tarea de promover

estrategias para la formación docente, planteandose una doble perspectiva: formar para la docencia y actualizar a los docentes en su campo profesional.

Ma. Teresa Bravo comenta que estos dos objetivos fueron enfatizados inicialmente, pero se le dió mayor énfasis a la docencia) "Podemos ubicar dentro de este marco a centros como la Comisión de los nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica en la UNAM (1969), -de los cuales surge el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE, 1977)- el Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala, y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud. (CEUTES, hoy CLATES), y el Centro de tecnología Educativa de la ANUIES."⁸³

Es así como se inicia una nueva etapa donde se promueven acciones formales para la formación del docente no sólo en la UNAM y su entorno, sino también hacia el interior de la república. La formación de los profesores Universitarios toma rumbo bajo los planteamientos de la Tecnología Educativa, corriente que surge en la década de los años sesentas y cuya finalidad era hacer eficiente la educación a través de la utilización de métodos y técnicas; que a través del proyecto Multinacional de transferencia de tecnología educativa es traída de los Estados Unidos a algunos países

83. Bravo Mercado Ma. Teresa. "Estudio en torno a la formación de profesores" Cuaderno del CESU 24 México.1991, pág.18.

de América Latina y México. Este proyecto tenía como objetivo formar cuadros nacionales los cuales a la postre tendrían la tarea de difundir esta línea; así mismo se ofrecían cursos y especializaciones, simultáneamente se dan asesorías a las instituciones educativas para el establecimiento de Centros o Departamentos de Tecnología educativa. Este paquete incluía una amplia gama de materiales publicados.

El modelo de la tecnología educativa y de las dinámicas grupales, tenían la finalidad de actualizar los métodos y técnicas didácticas que permitieran "mejorar" la calidad de la enseñanza.

La meta de esta corriente era hacer eficientes los sistemas educativos Latinoamericanos los cuales se encontraban desfasados de su momento histórico ya que su orientación de organización académico-administrativa no respondían a los requerimientos que se demandaban. "Para disminuir o desaparecer el desfase educación-sociedad, la modernización de los sistemas educativos Nacionales latinoamericanos a partir de introducir innovaciones de carácter tecnológico en todas las instancias educativas, y adecuar así estos sistemas a las necesidades presentes"⁸⁴

84. Bravo Mercado Ma.Teresa. "Tratamiento de lo Pedagógico en la formación de profesores Universitarios" Cuadernos del CESU 7 Méx. Pág. 31.

Estas innovaciones tenían como objetivo capacitar para el desarrollo de tareas específicas, Diseño por objetivos, utilización de técnicas didácticas, diseño de reactivos para elaborar pruebas objetivas o de cartas descriptivas "dando como resultado que el rol del docente se redujera a una aplicación de técnicas, dinámicas o a la enseñanza programada en Bloom⁸⁵

Los objetivos de los promotores de la tecnología educativa era de dar un giro a lo "tradicional y obsoleto", para lo cual, se pretendía dinamizar y poner en práctica lo moderno a partir de la renovación de las formas de transmisión de los conocimientos, de ahí que los medios de comunicación, jugaban un papel importante para transmitir el conocimiento (tales como: el retroproyector, películas, diapositivas, carteles, diagramas, franelografos, T.V.) sobre todo la enseñanza programada y las técnicas dinámicas para motivar al estudiante.

Desde el enfoque de la "tecnología educativa", lo pedagógico se limita al saber comunicar a través de los medios audiovisuales, de aquí que, el rol del profesor era el de buscar los caminos más adecuados para que los alumnos adquieran el conocimiento más fácilmente.

85. Op.Cit.

El enfoque de la tecnología vino a revitalizar el papel del maestro como el del alumno en proceso enseñanza-aprendizaje, pues es indudable que toda la incorporación de técnicas, dieron lugar a que el aprendizaje fuera más atractivo. Sin embargo este enfoque tuvo una gran limitante, la de fraccionar el conocimiento del fenómeno educativo, sin considerar la multiplicidad de los factores que intervienen en el mismo y, que por ende, se requiere un enfoque multidisciplinario.

El uso de la tecnología educativa dió la pauta para llevar a cabo los primeros eventos de formación sistemática para los profesores; así mismo se encuentran las aportaciones de la corriente psicológica conductista de la dinámica de grupo, de las cuales se toman fundamentalmente las técnicas para conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Díaz Barriga comenta que "a pesar del reduccionismo, esta etapa cumplió una función muy importante que no habría que ocultar; a través de esta actividad se dinamizó notoriamente el campo educativo, se difundió una mínima cultura pedagógica y se posibilitó una cierta evolución conceptual de la propia didáctica donde ésta se convierte en una disciplina atractiva".⁸⁶

86. Díaz Barriga Angel. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en Méx." Cuaderno del CESU 20 México, 1990. Pág.15.

En contraste a lo anterior mencionado, podemos señalar que este enfoque reduce el tratamiento de los problemas educativos, a una racionalidad y saber técnicos, es decir se instrumenta para no reflexionar⁸⁷, esto es que el maestro ocupa toda su atención en las técnicas y formas de aplicarlas pero sin ir al transfondo del fenómeno educativo.

Aunque se presumía que la formación docente era ofrecida en forma integral, ésta se fraccionaba al ámbito de la didáctica donde una de las características era la lista de conductas que el maestro tenía que verificar al aplicar dichas técnicas. Si bien es cierto que a partir de la incorporación de la tecnología educativa hay resultados conductuales, no se erradica el memorismo y por lo tanto se deja a un lado el cuestionamiento a los contenidos que se enseñan.

Con lo que respecta a este rubro entendemos a la formación docente, como la disciplina que comprende no sólo el área de la didáctica, sino que el profesor sea un intelectual de la educación, es decir, que cuente con los elementos metodológicos que le permita tener un conocimiento profundo de la educación en términos sociológicos, filosóficos económicos, psicológicos entre otros.

87. Op. Cit.

Con los programas de formación para la docencia promovidos principalmente por el CISE, el panorama de teorías educativas así como el acercamiento al fenómeno educativo "se diversifican y se amplían y de esta manera se incorporan en los contenidos de la formación docente teorías sociológicas como el funcionalismo, el estructuralismo y el materialismo histórico (Durkheim, Parson, Gramsci y Althusser). En lo psicológico, se incorporan conceptualizaciones sobre el aprendizaje, motivación-interés desde teorías como el cognoscitvismo, el psicoanálisis y la concepción operativa de grupos.⁸⁸

Por otro lado, el desarrollo de la tecnología educativa da como resultado una nascente didáctica, que busca otras propuestas y que ha sido denominada por algunos autores "didáctica alternativa".

La Didáctica Crítica.

La didáctica crítica se ha enfocado a interpretar el fenómeno educativo desde el punto de vista socio-político e histórico, en contraste con la tecnología educativa que abordaba el fenómeno como un problema científico-técnico. Esta didáctica alternativa, propone buscar una formación integral de los profesores donde se enfatizan aspectos relevantes tales como "La ubicación histórica,

88. Bravo Mercado Ma.Teresa. "Estrategia e la formación de los profesores universitarios" Cuaderno del Cesu 7 Méx. 1987. Pág.32.

sociopolítica, contextual, coyuntural e institucional del profesor, de la docencia y de la formación; la necesidad de vincular las acciones a marcos teóricos sólidos y coherentes y la articulación reflexionada entre objeto y método de conocimiento".⁸⁹

Lejos de anular los principios de la tecnología educativa, la didáctica Nueva intenta vincular la formación y curriculum, formación y práctica cotidiana del profesor, así como la tarea del profesor y la práctica social, considerando así mismo el proyecto educativo universitario. Este enfoque integral de la formación intenta dar una explicación de la formación de la docencia desde una perspectiva totalizadora, incluyendo la problemática a la que se enfrenta el docente así como sus condiciones laborales.

A partir de la tecnología educativa se despierta el interés por expandir los horizontes que rebasan el rubro de la didáctica por sí misma, para ampliarse a otras disciplinas que permitan dar una visión global del fenómeno educativo.

Es necesario un método teórico-metodológico desde donde el maestro pueda llevar a cabo su labor a partir de la realidad donde está inmerso, de ahí la importancia que no se traspolen técnicas como recetas de cocina, por lo que cabe

89. Hirsch Adler Ana. La formación de los profesores investigadores en México. Universidad Autónoma de Sinaloa. México, 1986.pág. 156.

preguntarnos, ¿Cómo es que el maestro va a interpretar la realidad si no conoce las teorías que sustentan el fenómeno educativo?

Pese a las limitaciones que la didáctica alternativa ha confrontado, han habido espacios donde se han llevado a cabo prácticas sobre esta línea tales como los de la ENEP Iztacala y la UAM Xochimilco.

La formación de los profesores se ha podido cristalizar en los postgrados que algunas universidades han llevado a la práctica. Angel Díaz Barriga señala dos tipos de trabajo en este rubro; uno que está vinculado a los postgrados en la educación y otro más cercano a las tendencias y resultados que tiene la participación en los programas de formación.

En 1984 CONACYT realizó un estudio sobre la maestría de la educación en México y de 38 maestrías en educación sólo cuatro estarían formando para la investigación educativa.

Las cuales son los siguientes:

- A mediados de los setentas el Departamento de Investigación Educativa del IPN orienta su postgrado hacia la investigación en educación.
- La universidad Iberoamericana crea su postgrado en Investigación y desarrollo de la Educación, con buena carga de investigación.

En los programas de formación de profesores se incluyen cursos de metodología de la investigación. Esta expansión fomenta que el docente deba investigar su propia práctica.

La crítica⁹⁰ de estos programas de formación es la siguiente: si bien es cierto que los programas y centros de formación han cubierto ciertas metas, las cuales posibilitaron el avance de la reflexión educativa, también su misma propuesta de formación tiene carencias. Ya que no se cuenta con un espacio de reflexión que permita valorar sus aciertos y las limitaciones de los programas. Así mismo es necesario analizar que tipo de formación educativa se está generando con los participantes que se insertan en el mercado laboral.

Hasta aquí hemos visto como la formación de profesores ha tenido diferentes enfoques a lo largo de su evolución. La Tecnología educativa vino en una medida a abrir el camino de la formación de profesores, sin embargo en el transcurso de los planes puestos en marcha se han encontrado nuevas alternativas para que la formación de profesores le permita al docente contar con los elementos teóricos para llevar a cabo una reflexión más crítica de su propia práctica.

90. Díaz Barriga Angel. "Investigación Educativa y formación de profesores: contradicción de una articulación" Cuaderno del CESU 20, Méx. 1990. pág. 52.

La práctica del docente va a depender en gran medida del nivel de conocimiento en torno al fenómeno educativo, por lo contrario nos enfrentamos a roles tradicionales que se practican en el aula de clase, cuya práctica fortalece el sistema y la ideología en una sociedad de clases. En el siguiente apartado se aborda la práctica docente en la UACH.

4.3. LA PRACTICA DOCENTE.

Al Tener un acercamiento a la práctica docente es necesario considerar la actividad diaria, donde el profesor transmite saberes, comportamientos y actitudes a sus alumnos de acuerdo a sus experiencias personales y profesionales. Por tal razón no es posible considerar esta práctica, de una manera homogénea, ya que ésta presenta una gran variedad de acciones, características y cualidades, las cuales se ejecutan de diferente manera, de acuerdo a los diferentes objetos de estudio.

¿Qué es la práctica docente? la categoría docente no se reduce al hacer sino que implica el saber, o para hacer más adecuado, la práctica docente." Es la unidad del pensar y el hacer, es la síntesis entre experiencia y comportamiento. Al definir la práctica docente como práctica intelectual, el problema de su transformación se presenta como propio, pues no es posible que otros intelectuales que carezcan de esa

práctica elaboren las teorías para transformar la práctica que no poseen"⁹¹

La práctica docente en la UACH, tiene una trascendencia de varias décadas, por lo que existe una serie de estereotipos muy arraigados los cuales han limitado la búsqueda de otras alternativas; por lo que es posible clasificar la práctica docente dentro de la perspectiva de la escuela tradicional.

La Escuela tradicional es caracterizada por un sistema de relaciones entre maestros y alumnos. un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas, en la cual los alumnos están subordinados a profesores autoritarios, que a su vez están subordinados a otros, formando una pirámide cuya cénspide es ocupada por quien tiene más poder."El profesor es un instrumento de socialización el cual promueve fundamentalmente al mantenimiento y conservación del sistema social."⁹²

Las características de este tipo de educación son las siguientes:

- La toma de decisiones es asumida por quien tiene el poder; el maestro en el aula.

91. Carrizales Retamoza César. La experiencia hacia la desalienación de la práctica Docentea Línea. México, 1986. Pág. 45.

92. Juárez Pérez Esther. "Reflexiones críticas en torno a la docencia" Revista perfiles Educativos 29-30. Jul- Dic. Méx. 1985. pág.63.

- Las relaciones de producción del saber: el profesor lo posee y lo trasmite elaborado a quienes no lo tienen; en consecuencia, se establece una relación de dependencia.
- El sistema de promoción educativa; se dictamina sobre el alumno, se le otorgan diplomas, es promovido de grado o en la materia el alumno que cumple con los requisitos institucionales: pasar los exámenes, cumplir con las normas establecidas por la institución, mostrar un comportamiento socialmente aceptable.

Estas características nos permiten visualizar la relación que existe entre el maestro y el alumno, cuya finalidad es la de adaptarlos al aparato productivo. Esto contribuirá a la reproducción de un sistema de relaciones sociales a través de la internalización de las pautas político ideológicas. Es en este momento que la educación desempeña un papel predominante como agente de consolidación y difusión de estas ideologías.

Freire⁹³ le denomina a este tipo de enseñanza "Educación Bancaria". Según Freire ella inhibe en el hombre su capacidad de acción y creación, nulifica sus facultades humanas. Con su concepción del hombre como un ser pasivo, la

93. Palacios Jesús. La Cuestión Escolar LAIA, España. 1978. pág. 541.

educación bancaria se propone lograr la domesticación social, el quietismo, la pasividad de los alumnos, enfatizando el ajustamiento y la acomodación a la sociedad establecida.

Desde esta perspectiva el profesor se limita a interpretar la problemática educativa a los sucesos que se dan en el aula, sin tomar en cuenta que la escuela es una institución que está supeditada a roles, contenidos, normas, actos, etc, los cuales están definidos de manera independiente por sujetos que la sobredeterminan.

En Chapingo, los docentes son profesionistas que se dedican a la docencia apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad, el acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por concepciones docentes intuitivas apoyadas en el sentido común. Ante esto se ha dado un auge con lo que respecta a la formación didáctica en instituciones especializadas, provocando que los participantes reciban acriticamente la información que se les brinda, situación que obedece a la necesidad de los profesores de contar con instrumentos y técnicas que les resuelvan sus problemas metodológicos. Así en los cursos de formación didáctica el profesor conoce técnicas o procedimientos eficientes para el logro del aprendizaje; pero por lo regular no profundiza ni cuestiona las concepciones sobre el hombre, el aprendizaje, el

conocimiento, la ideología, la apariencia, que encierran tanto las concepciones intuitivas del propio maestro, como las concepciones transmitidas en esos cursos acerca de los procesos educativos.

El empirismo es usado con frecuencia para justificar la planeación tecnócrata. Lo que el docente pide generalmente es didáctica, cursos rápidos que expliquen modelos educativos de cierta generalidad, digeribles a corto plazo y exitosos en el comportamiento docente. La élite que representa esta tendencia cuenta con fórmulas a la mano, didácticas sin psicología ni sociología, didáctica como modelo técnico independiente del estado del aprendizaje y del contexto social en que se produce.

Encontramos que tradicionalmente se diferencia al alumno y al profesor y que al primero se le pide que aprenda y al segundo se le pide que enseñe. El aprendizaje queda reducida al aula, y se traduce en memorización de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos preestablecidos en un programa a cumplir que serán reproducidos.

La acción del maestro centrada en los contenidos, consiste en hacerlos llegar al alumno ;escribe en el pizarrón, dicta, explica, expone, reparte fotocopias, demuestra etc, además de disponer actividades que promuevan la retención memorística y su verificación tales como copiar, responder a

cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido oralmente o por escrito, es decir, se apoya en la utilización de dinámicas grupales para fijar y evocar los contenidos.

El profesor y el alumno, a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como elementos complementarios; uno posee el saber y el otro lo necesita; uno lo entrega y otro lo recibe. Se considera al que "enseña como la autoridad", (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al que hay que convertir de "ser natural" en "ser social por un proceso de cosificación del hombre. El proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en compartimientos, estancos, inconexos y divorciados de la acción del hombre.⁹⁴

Se considera importante señalar que en general los profesores interesados en informaciones de actualidad difundidas a través de orientaciones oficiales, cursos de didáctica, sugerencia de compañeros, programas educativos televisados, bibliografías accesibles orientadas de manera

94. Juárez Pérez Esther. "Reflexiones críticas en torno a la docencia" Revista perfiles Educativos 29-30. Jul- Dic. Méx. 1985. pág.7.

especifica a la tecnología educativa, las cuales, han permitido la introducción de innovaciones en la escuela y en el aula. Esto se trata de reformas con un matiz de modernización aunque si bien es cierto que hay algunos cambios, éstos no resuelven los problemas de fondo.

En lo que respecta a Chapingo recordemos que el tipo de formación técnica que se posibilita por el hecho de que en su mayoría éstos son ingenieros agrónomos quienes al egresar se integran a la planta docente, sin mayor experiencia que la adquirida en sus años de estudio; y además el predominio de materias técnicas que se imparten al alumnado durante la carrera deja de lado el aspecto social lo cual les crea una imagen utilitaria e inmediata de la realidad que los rodea.

Podemos decir que en Chapingo existe una tendencia por dejar de lado las cuestiones de carácter cultural-social necesarias en la enseñanza. Esta situación es propiciada por la predominancia del aspecto técnico en la formación de sus futuros profesionistas, pues se tiende a subestimar las cuestiones referentes a mejorar su cultura y sobre todo las disciplinas de índole social, que de acuerdo a su forma de pensar no les resolverán de manera inmediata los problemas que se les presenta en su vida académica. Ante esto Juan M. Pina comenta: "La UACH contribuye a la formación de los tecnócratas necesarios para la producción y la administración racional agropecuaria. Independientemente de lo establecido en sus estatutos, así como la existencia de

acciones de cuestionamiento o resistencia, la tendencia principal en la orientación educativa en la UACH, es hacia la tecnocracia agropecuaria moderna."⁹⁵

El ingeniero agrónomo egresado de la UACH, desde su formación y durante su formación se le orientó hacia el conocimiento científico técnico sobre todas las áreas del conocimiento que tuvieran una aplicación inmediata y en lo que respecta a las ciencias sociales y disciplinas afines no se les dió la importancia, provocando desinterés hacia éstas por considerarlas fuera de sus necesidades inmediatas.

Lo anteriormente señalado provoca que tanto maestros como alumnos tengan una mínima aceptación de actividades que tengan que ver con los aspectos pedagógicos, situación que impide el desarrollo y el avance de los programas que se implementa en la universidad.

Sobre las características de la docencia se puede describir de la siguiente manera:

- a) La cátedra, como modalidad de enseñanza aprendizaje predominante en la formación profesional, imperan las formas expositivas en la transmisión de conocimientos.

95. De Pina García Juan Pablo. "Movimiento estudiantil de la Universidad Autónoma de Chapingo" Textual 9 Sep.. Méx. 1982. pág. 84.

- b) Práctica de campo. Con salidas a zonas agrícolas o viajes de estudio, que tienen la función de proporcionar la experiencia teórico-práctica sustancialmente agronómica; se consideran como la manera de experimentar comprobar y confrontar en las realidades del campo los estudios y diseños teóricos que son indispensables de tratar en las aulas.
- c). Laboratorios. Como propio de las actividades agronómicas se disponen de prácticas que los laboratorios a nivel teóricos instrumental tienen que proveer para el adiestramiento de los futuros ingenieros.
- d). En las modalidades destacadas predominan el método didáctico, organizando contenidos exponiéndolos, planeando actividades estableciendo situaciones de aprendizaje, marcando la evaluación etc. combinándolo con la intervención de los alumnos en trabajos grupales y discusiones.

La Práctica Docente en el Centro de idiomas.

En el centro de idiomas la práctica docente se realiza de la siguiente manera: Se imparten dos tipos de cursos: los cursos orales y los de comprensión de lectura. Cada uno presenta una dinámica diferente ya que los primeros contemplan las cuatro habilidades en las cuales las dinámicas grupales y uso de apoyo audiovisuales son utilizadas permitiendo una mayor participación del alumno

en el aprendizaje del idioma; debemos considerar que a este tipo de cursos asisten los alumnos por interés propio y el promedio mínimo para acreditarlo es de 8.0; El maestro espera que el alumno usando estas dinámicas sea más creativo, dinámico y participativo. Sin embargo es notorio que el alumno expresa cierta resistencia ya que en las demás materias en la universidad están caracterizadas por un tipo de enseñanza tradicional, donde el maestro es el poseedor del conocimiento; el cual es depositado en el alumno, siendo éste mismo el receptor-repetidor. Con lo que respecta a los cursos curriculares, donde los alumnos tienen que asistir de manera obligatoria y el promedio mínimo aprobatorio es de 6.6; la dinámica grupal que se establece es similar a la que se da en las otras materias donde el maestro se presenta ante el grupo para exponer el tema gramatical en turno en forma unidireccional, ya que el alumno, la mayor parte de las veces solamente es receptor. Típicamente en esta modalidad de la enseñanza del idioma, el alumno acata las instrucciones del profesor, tales como el localizar la idea general del texto, identifica vocabulario que no le es familiar, localiza la estructura del tema en cuestión y finalmente, contesta un grupo de preguntas de comprensión del texto.

Por lo que respecta al alumno se ha percibido que tiene un conocimiento limitado de la estructura gramatical del

español, lo cual limita y el grado de la comprensión y traspolación para el aprendizaje de un idioma extranjero. Otra de las limitantes que encontramos es el reducido interés por la lectura, así como cierta resistencia que algunos alumnos presentan ante el aprendizaje de la lengua extranjera debido a pasadas experiencias frustrantes, la falta de interés y la dificultad que implica aprender otro idioma.

Por otro lado con lo que respecta al maestro, éstos mismos expresan cierta apatía hacia estos cursos ya que se argumenta que son tediosos y por momentos presentan cierto grado de dificultad, ya que el término técnico es muy especializado y hay que recurrir a los especialistas para interpretar el texto en turno. Se percibe que hay una carencia en cuanto al conocimiento de lo que es la comprensión de lectura así también del cómo instrumentarla.

En conclusión a este apartado observamos que la práctica docente que se lleva a cabo en la UACH, y de manera específica en el Centro de Idiomas, se desarrolla bajo la línea de la escuela tradicional con matices de la tecnología educativa, donde a partir de implementar instrumentos audiovisuales y técnicas grupales, se da la apariencia de darle a la práctica docente un tinte renovador y activo. Sin embargo, habría que cuestionarse si esta renovación se lleva a cabo de manera totalizadora y reflexiva .

4.4. ASPECTOS PEDAGOGICOS DE LA FORMACION DEL DOCENTE EN EL CENTRO DE IDIOMAS.

Ya se ha señalado que la formación pedagógica no se limita al aprendizaje y ejercicio de técnicas sino que es el conocimiento de los elementos teóricos y metodológicos que hacen del sujeto en formación un intelectual de la educación.

Desde la perspectiva de la tecnología educativa la pedagogía se centra en el nivel de los medios, del saber comunicar, usando los diferentes medios audiovisuales y de la enseñanza programada por los objetivos. En la práctica docente vale la pena cuestionar no sólo una práctica instrumental "neutral" en el sentido político e ideológico, sino su inserción en un aparato productivo capitalista en el cual nos encontramos inmersos.

Si bien es cierto que la parte instrumental de la didáctica es necesaria para hacer más accesible el proceso enseñanza aprendizaje, también tenemos que contemplar conocimientos teóricos, políticos y sociales que den al maestro una formación global, para que éste conozca el fenómeno educativo. El "a quién se educa" y "para qué" se hace. "Se demostró que con la propuesta de la tecnología educativa no era posible elevar la calidad de la educación ya que sus

planteamientos giraban alrededor de la forma y no del contenido."⁹⁶ solamente interesándose por ver la apariencia sin ir a su esencia. Es necesario proporcionar elementos que posibiliten cambios reales en la práctica docente a partir de procesos de formación en que los profesores participen y compartan las críticas al enfoque de la tecnología educativa, considerando que el cambio de la práctica del docente no es posible reducirlo a un nivel técnico instrumental."⁹⁷

La formación pedagógica deberá estar basada en los niveles teóricos que den como resultado una enseñanza para el cambio, y que no sólo se reduzca a la utilización de nuevas técnicas, esto le permitiría al docente crear pautas de acción de acuerdo a las características y necesidades de cada grupo. Al mismo tiempo el profesor contará con elementos teóricos que le den explicación sobre los procesos de aprendizaje que ocurren en cada grupo. De esta manera el profesor tendrá la posibilidad de modificar su práctica sin tener que recurrir a estructuras didácticas preestablecidas. Para lo cual será necesario contemplar las teorías psicológicas y epistemológicas de la educación

96. Bravo Mercado Ma. Teresa. "Tratamiento de lo Pedagógico en la formación de profesores Universitarios" Cuadernos del CESU 7 Méx. Pág. 32.

97. Ibidem. pág. 33.

La formación pedagógica se refiere a una formación continua que abarca no sólo el área de la didáctica sino que tiene tres áreas fundamentales que son: la teórica, la epistemológica y la metodológica.

Ante la necesidad de dar una respuesta teórica de su práctica cotidiana, el profesor debe de contar con el manejo de las tres áreas arriba señaladas. Esto le llevará a pasar de la simple intuición al sustento teórico de su práctica. La didáctica es únicamente la parte instrumental de la pedagogía, por lo tanto no da respuesta total de la problemática educativa. Cuando nos referimos a los elementos teóricos, nos referimos a las disciplinas que tienen relación con el fenómeno educativo. Esto es: la sociología, la psicología, la economía, las ciencias exactas etc. Cuando hablamos de los elementos epistemológicos nos referimos a la teoría del conocimiento, la filosofía, etc. La metodología da las pautas de organización para abordar el aprendizaje de un conocimiento.

Es común encontrar que los profesores manejen de manera indistinta los conceptos de didáctica y pedagogía reduciéndolos al simple manejo de técnicas dentro del aula de clase. El profesor en práctica a menudo tiene que hechar mano de su creatividad e intuición, más que de los aspectos teóricos y metodológicos que den cuenta de su práctica docente. Estos profesores aunque capaces en su área de

enseñanza, carecen de una preparación específica para llevar a cabo su tarea en el aula. Este tipo de profesionales con frecuencia repite modelos aprendidos dentro de su disciplina, y al tiempo la institución provee los programas a seguir. En este escenario el maestro es un ejecutor del llenado de cartas descriptivas, índice de temas, formatos rígidos, etc, sin cuestionar las concepciones de conocimiento, aprendizaje, enseñanza, sociedad y del hombre mismo.

"Como profesional de la educación, el profesor debe conocer el sistema educativo del que forma parte en todas sus dimensiones, estructura, organización, legislación, etc. sólo conociéndolo podrá integrarse en él y desarrollar sus posibilidades. Pero además su preparación cultural, su análisis crítico, su reflexión personal o conjunta con otros profesores, derivará de la propia práctica, deberán estimularle hacia una transformación del modelo o sistema educativo para adaptarlo a las nuevas necesidades de los alumnos y al entorno. Si además queremos que el profesor pueda teorizar, reflexionar, analizar críticamente, contextualizar e innovar el curriculum deberá conocer una serie de estrategias que le permita posteriormente tomar decisiones acertadas, así como posibilitar su futura formación permanente".⁹⁸

98. Imbernon Francisco. "La formación del profesorado" Artículo. Universidad de Barcelona. Pág. 101.

A continuación haremos una breve reflexión sobre el concepto de la didáctica partiendo de las siguientes definiciones.

Didáctica "es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, ésto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje"⁹⁹

Didáctica "es la disciplina de la enseñanza que se orienta en mayor parte hacia la práctica, toda vez que su objetivo primordial es orientar la enseñanza"¹⁰⁰

Como notamos en las dos definiciones anteriores únicamente se contempla la instrumentación didáctica, llevándo estos conceptos a un nivel reduccionista debido a que centra su atención en los problemas sobre cómo llevar a cabo la enseñanza y cómo controlar la disciplina en los grupos. Situación que provoca en los docentes y alumnos el ocultamiento de aspectos importantes de su realidad, impidiéndoles participar de una manera analítica y reflexiva pues es necesario tomar en cuenta que la dinámica establecida en el salón de clase es reflejo de una serie de acontecimientos y situaciones que la determinan.

99. Mattuz A. Luiz. Compendio de la didáctica General Kapelus, Argentina, 1974. pág. 15.

100. Nerici Imideo. Hacia una Didáctica general dinámica

Una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca el conflicto y la contradicción como factores de cambio para buscar, a partir de ellos mismos, caminos de superación y transformación de la escuela. Un análisis crítico de nuestras concepciones y acciones docentes, de las interacciones que promovemos en el aula de nuestras formas de transmisión del conocimiento.

Follari señala: "que el descuido de lo pedagógico" se inicia al concebirse que la función principal es formar profesionales para que se incertan adecuadamente a su aparato productivo, por tal motivo los contenidos deben enfocarse a dar respuesta a esta demanda.

Dado que en Chapingo se da un énfasis a los contenidos cuya inclinación es la de formar profesionales que tengan una relación directa con el aparato productivo, por tal motivo lo pedagógico pasa a un segundo término. Esto nos permite contemplar que la función del profesor universitario no es considerada como una profesión y esto da como resultado su desvalorización, al pensar que los que se dedican a ella es porque han fracasado en su profesión.

Como un primer acercamiento a la detección de la necesidad de formación pedagógica en el centro de idiomas se aplicó un cuestionario (Ver anexo 2) a 21 profesores de los cuales sólo se recuperaron once cuestionarios lo cual significa el 52% de dichos cuestionarios, donde una preguntas era conocer

en cuales cursos de formación pedagógica y académica estarían los profesores interesados.

De acuerdo a la encuesta aplicada se detectó que los maestros han enfocado su interés en asistir a eventos del area didáctica, los cuales van desde la actualización del personal docente, metodología, técnicas de la enseñanza del idioma, motivación, técnicas grupales, traducción e interpretación. En los que respecta a cursos del dominio del idioma, solamente una profesora (japonés) reportó la asistencia de los cursos inicial, intermedio y avanzado.

Desde la fundación del Centro de Idiomas no ha habido un curso formal de formación de profesores. Sin embargo en sus inicios se dieron ciertos espacios (círculos de estudio) donde el maestro podía tener acceso a algunos contenidos didácticos que según los intereses de participantes se llevaban a cabo, posteriormente desaparecieron.

Los siguientes datos fueron directamente transcritos de los cuestionarios aplicados a los profesores.

ESPECIALIZACION

- Traducción
- Teachers course
(Cursos para maestros)
- Psicolinguística
- Sociolinguística
- Comprensión auditiva
- Composición-redacción
- Linguística aplicada
- Técnicas en conversación
- Fonética

PEDAGOGICO DIDACTICO

- El enfoque humanístico
- Teachers games
- Uso de Video
- Uso de computadora
- Elaboración de programas
- Análisis de textos
- Dinámicas grupales
- Evaluación oral
- Historia de la lengua
- Elaboración de material

- | | |
|--|--|
| -Uso de textos literarios en la enseñanza del idioma | didáctico |
| -Español como segunda lengua | -Metodología |
| -Comprensión de lectura | -Conceptos comunes pedagógicos |
| -Teorías del conocimiento | -Principios didácticos y su consideración en la enseñanza de lenguas extranjeras |
| -Proceso de enseñanza aprendizaje | |
| -Evaluación | |

Estos datos nos permiten ver la percepción que tienen los profesores en las áreas pedagógico-didáctica y de especialización, ya que algunos manejaron de manera indistinta el área de especialización es decir el idioma que se enseña.

Los contenidos que se enlistan han sido organizados en el área pedagógico-didáctica y el área de especialización; con el fin de identificar hacia donde se inclinan los intereses y necesidades de los profesores del Centro de Idiomas.

AREA PEDAGOGICA

Conceptos básicos de pedagogía

Proceso enseñanza-aprendizaje

Linguística aplicada

Enfoque lingüístico de la enseñanza de la lengua

Sociolingüística

Psicolingüística

Historia de la lengua

AREA DIDACTICA

Principios didácticos y su consideración en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Técnicas metodológicas

Elaboración de programas

Evaluación

Dinámicas de grupos

Análisis de textos

Uso de textos literarios

Elaboración de material didáctico

Uso de video y computadora

AREA DE ESPECIALIZACION: DOMINIO DEL IDIOMA

Comprensión auditiva (Listening comprehension)

Lectura (Reading comprehension)

Escritura (English composition)

Conversación (Speaking and speech)

Español como segunda lengua (para no hispano parlantes)

Como podemos observar existe una tendencia hacia el área de la didáctica, debido a que el profesor del Centro de Idiomas busca una respuesta a sus necesidades inmediatas. Aún cuando

el área pedagógica no es predominante, observamos que manejan de manera indistinta pedagogía y didáctica, siendo que la pedagogía contempla el fenómeno educativo en su extensión. Cuestión que es nuestro objeto de estudio.

Otra de las observaciones que podemos hacer de los resultados de los cuestionarios es la ausencia de un interés y actitud hacia la investigación, ya que ésto le permitiría consultar directamente las publicaciones científicas que puedan ayudarles a resolver los problemas inmediatos y producir investigación en el área de la enseñanza de las lenguas.

Estas observaciones nos llevaron a detectar la necesidad de una formación continua que contemple las áreas pedagógica, didáctica y de especialización.

La necesidad de esta formación pedagógica continua permitiría contar con los elementos analíticos para facilitar que el docente comprenda con amplitud su labor y el contexto en que está inmerso, así como comprender los límites de su labor. Evitando así la frustración generada por la creencia que el profesor es la causa y la solución a la problemática educativa. Así pues vemos la necesidad de

que el maestro tenga una formación permanente que propicie el desarrollo de un criterio científico para abordar el trabajo educativo. Ya que de no ser así éste percibirá las causas aparentes sin un mayor proceso de reflexión y análisis.

Ha sido notable tanto en las entrevistas realizadas como en los cuestionarios el interés por tener una cultura educativa que se inclina hacia la didáctica, por lo tanto, percibimos la necesidad de que a partir de lo detectado se generen espacios donde el profesor vea la necesidad de darle un sustento teórico a su práctica docente de la formación pedagógica. Esto se llevará a cabo a través de la autogestión, partiendo de las necesidades e intereses de los profesores, expresados y dialogados en una dinámica de investigación participativa.

Si bien hemos señalado la necesidad de promover una formación pedagógica, también consideramos importante el enfocarse a una continua formación disciplinaria, de manera paralela a la formación continua pedagógica ya que como se ha visto son de vital importancia para lograr una profesionalización conciente y reflexiva del docente, y como consecuencia una realización personal y profesional. En cuanto a las instituciones que ofrecen actualización en la enseñanza de los idiomas las más representativas fueron el Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM, Consejo

Británico, el Anglo-Mexicano, la SEP Mejoramiento Profesional, además de organismos y asociaciones como el Foro de Especialistas Universitarios de Lenguas Extranjeras, la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, y algunas casas editoriales etc. Estas instituciones se encargan de impartir cursos que solucionan los problemas inmediatos de los profesores enfocándose de manera particular a las cuestiones metodológicas.

Las instituciones antes mencionadas se dedican de manera primordial a la enseñanza instrumental del aprendizaje de los idiomas, sin globalizar el fenómeno educativo de las cuales ellas forman parte y por tanto limitan la formación pedagógica y académica del docente.

Por otra parte, en el Centro de Idiomas no ha existido un programa de formación pedagógica y académica continua, sin dejar de mencionar que algunos profesores están siendo formados en instituciones antes mencionadas y otros han egresado, los cuales representan un reducido grupo de profesores.

Nuestro interés es el de promover una formación permanente para el beneficio de la totalidad de los profesores que laboran en el Centro de Idiomas.

Lo anterior nos lleva a plantear una propuesta de formación pedagógica donde el profesor se comprometa así mismo hacia

la adquisición de elementos teórico-metodológicos que lo lleven a comprometerse a la transformación de su realidad a través del análisis y de la reflexión acción.

Toda propuesta requiere una acción operativa administrativa que permita dar viabilidad. Para tal efecto, se han considerado las siguientes acciones que cristalicen las respuestas a los problemas detectados.

5. PROPUESTA DE FORMACION PEDAGOGICA.

La puesta en marcha de cualquier acción dentro de una institución educativa, requiere de la aprobación y apoyo de la administración para que ésta se materialice.

Para llevar a cabo un programa de formación se reconocen dos modelos "El modelo aplicacionista, el cual propone soluciones fuera del aula y de la escuela, que es elaborado por un especialista, el cual los profesores sólo tendrán que ejecutar. Este modelo ha sido observado en varias instituciones, incluyendo la UACH, sus resultados han sido descritos en apartados anteriores. En contraparte al modelo anterior se coloca al modelo regulativo, situa al profesor en una situación de investigación-acción, es decir, suscitar a la vez su inventiva didáctica y su capacidad de regularla en función de sus efectos."¹⁰¹

Nuestra propuesta se inclina hacia el segundo modelo indicado, pues los profesores a través de su inventiva serán capaces de elaborar una serie de itinerarios diferenciados, movilizand o diferentes recursos y diferentes situaciones para alcanzar un objetivo dado.

Es necesario tomar en cuenta que en todo grupo se presenta resistencia a los cambios desde diferentes puntos

101. Documento: La Formación Continua de los Enseñantes Centrada en los Problemas de la Clase. Academia de Lyon, España.

(sociopolíticos, psicológicos, psicopedagógicos, etc), para contrastar esta resistencia se requerirá el establecimiento de debates, la organización de distintas formas de participación y la toma de decisiones colectiva.

De esta manera el grupo descubrirá una dirección o una línea, la fijación de objetivos estimulantes y la elaboración de un programa coherente para alcanzarlo. "sin descuidar los objetivos generales de la acción educativa y de las finalidades del sistema escolar en su conjunto."¹⁰²

I. Promover cursos de relaciones humanas

De entrada se propone una serie de actividades que promuevan el conocimiento y diálogo entre los profesores del centro de Idiomas a través de seminarios de relaciones humanas.

Objetivo: promover la interacción entre los profesores del centro de idiomas.

Actividades: conferencias de relaciones humanas, motivación, etc.

Frecuencia: seminarios mensuales

Duración: tres horas.

El contacto y conocimiento entre los profesores del centro de idiomas permitirá el descubrimiento de sus posibilidades

102. Debesse M. y Mialeret B. La Función Docente Oikos Tau. España, 1980. Pág. 42.

y limitaciones, en una atmósfera de confianza que permita el descubrimiento de la capacidad creativa individual y en equipo para resolver los retos no sólo de la vida profesional sino también personal.

II. Establecer una coordinación de formación permanente.

Se propone formar equipos de trabajo con los profesores en el centro de idiomas cuyo objetivo sea el de confrontar sus puntos de vista, enriquecer las estrategias de enseñanza, dar una dirección a todos los esfuerzos que se conjuntan hacia la formación del alumno, donde su práctica tenga una razón de ser. Ya que el trabajo aislado por muy innovador que sea, no deja de ser la visión limitada de un individuo.

Como punto de partida se necesita formar un equipo de profesores que trabajen en un plan de formación de profesores en un plazo de tres a cinco años para estandarizar el dominio del idioma y formación pedagógica.

Objetivo: establecer una coordinación de formación permanente.

Actividades:

- formar equipos integrados por profesores de las dos coordinaciones (coordinación de cursos orales y cursos de comprensión de lectura).
- Realizar eventos de autocapacitación en la investigación social (participativa).

-Promover la participación de los alumnos en diferentes formas y momentos.

-Analizar el proceso de trabajo que se esté llevando a cabo, tanto entre los profesores como con los alumnos.

Frecuencia: semanal (*viernes académico de 8 a.m. a 15 p.m.)

Duración: un semestre.

* Viernes académico es un espacio de tiempo común dentro de la jornada de trabajo del profesor. Considerando que la mayor parte de profesores no tienen que atender grupos los viernes, se han establecido juntas curriculares, generales y sindicales, alternando el viernes señalado e iniciando a las 12:00 pm, con una duración promedio de dos a tres horas, . Razón por la cual proponemos que se instituya éste día o cualquier otro sin carga académica, para que así los profesores estén en la posibilidad de participar en un programa de formación pedagógica bajo los siguientes horarios y actividades:

- 8 a 10 a.m. Formación académica T. MAT.
(perfeccionamiento del idioma)
- 10 a 12 p.m. Análisis de la práctica T.MAT.
docente.
- 12 a 14 pm. Formación pedagógica AMBOS T.
- 14 a 16 p.m. Análisis de práctica Docente T. VESP.
- 16 a 18 p.m. Formación académica T.VESP.

La formación pedagógica permanente tiene que ser promovida a través de una comunicación fluida y constante. Mejorando y adaptando métodos, objetivos y contenidos. Una alternativa de ayuda al mejoramiento de la práctica de la enseñanza es el mantener una interacción con otros profesores que ya la estén innovando, el maestro constata que el cambio existe y da lugar a nuevos materiales, así como el de nuevas relaciones entre profesores y alumnos. Dentro de las estrategias formativas tenemos:

- Centros de profesores
- Seminarios permanentes
- Movimientos de renovación pedagógica
- Grupos de trabajo
- Jornadas
- Congresos
- Foros
- Encuentros
- Cursos intersemestrales.

Proponer que la participación a estas actividades o cursos, tengan valor curricular, así también invitar a expertos en la materia del tema en turno.

III. Promover la asistencia de los profesores a maestrías, diplomados, cursos de formación y eventos que les permitan tener una actualización pedagógica y metodológica.

La meta es la de lograr la profesionalización del docente y que él mismo se desarrolle como un profesional en el área pedagógica y en el área académica.

"La falta de comunicación pedagógica entre los profesores produce una baja calidad de la docencia, casi siempre están generadas no por la falta de conocimiento del profesor, sino por la falta de utilización de la metodología adecuada. Metodología que debería estar al servicio del equipo de trabajo docente y en estrecha dependencia de los objetivos que tal equipo se proponga. A menudo no entienden muchos críticos de la educación moderna que los profesores raramente fracasan por falta de conocimiento de la materia. Cuando fracasan es casi siempre porque han sido incapaces de transmitir lo que ellos saben".¹⁰³

Objetivo: Promover que los profesores se incorporen a una dinámica de formación permanente en el área pedagógica y académica.

Actividades:

-Partir del plan de trabajo global realizado por el equipo.(ver objetivo anterior).

103. Esteve Zaragoza José Manuel La Comunicación Entre los Profesores un Dificil Laberinto y una Vida de Realización. Universidad Complutense, Madrid. Pág. 93.

- Priorizar las necesidades e invitar a expertos a participar en cursos, ponencias y seminarios (ejemplo: elaboración de programas y análisis de texto, metodología de la enseñanza, etc.)
- Elaborar instrumentos de evaluación para los programas y cursos que se implementen, contemplando una evaluación previa, continua y al final de cada programa.
- Aprovechar los recursos que la misma UACH ofrece:
 1. Diplomado en educación superior del Departamento de Economía.
 2. Seminario de investigación educativa permanente, de Departamento de Preparatoria Agrícola.
- Establecer vínculos permanentes con instituciones de enseñanza superior. CELE UNAM, MAESTRIA EN EDUCACION SUPERIOR, INSTITUTO ANGLO-MEXICANO, CONSEJO BRITANICO, LAS EMBAJADAS DE E.U. Y CANADA, IPN etc.
- Brindar todas las facilidades a los profesores para que realicen estudios de maestría en educación superior o lingüística Aplicada. (Dos profesores por periodo)
- Tramitar ante las autoridades correspondientes el valor curricular de los cursos que se generen en el Centro de Idiomas para los profesores.

- Promover los viajes de estudio, así como el intercambio académico.
- Que se aprovechen los programas de estímulos para llevar a cabo cursos, investigaciones, propuestas en torno a la formación de profesores en el Centro de idiomas.
- Considerando que el programa de estímulos reconoce la asistencia a éstos; promover cursos de perfeccionamiento del idioma, utilizando los recursos humanos con los que cuenta el Centro.
(Hablantes-nativos)

La universidad ha puesto en marcha un programa llamado de estímulos que consiste en estimular económicamente a los maestros que no sólo participen con su labor cotidiana frente a grupo, sino que al tiempo presentan un proyecto de actividades complementarias y de investigación, los cuales incluyen cursos que el mismo profesor imparte, cursos de formación entre otros.

Estos recursos y su puesta en marcha pueden ser canalizados a través del centro de idiomas.

- Promover cursos que cubran el área académica (el perfeccionamiento de la lengua que se imparta)*

*De acuerdo a algunas entrevistas informales se manifestó el interés por cierto entrenamiento y capacitación en el área del perfeccionamiento del idioma. En seguida se presenta un ejemplo.

SEM. I, 1995

-CURSO DE TOEFL (GARY)

-COMPOSITION (KATHY)

SEM. II, 1995

-CURSO DE TOEFL (KATHY)

-ENGLISH GRAMMAR (GARY)

SEM. I, 1996

-CURSO DEL TOEFL (KATHY)

-CURSO TRADUCCION (MIYOSHI)

SEM. II, 1996

-CURSO DEL TOEFL (KATHY)

-COMPOSITION (GARY)

Las modalidades y los cursos deberán ser adaptados a los intereses y necesidades de los profesores del centro.

Frecuencia: De acuerdo a las necesidades del profesorado.

Lo anteriormente enunciado es un ejemplo de lo que se puede implementar en el centro de idiomas, sin olvidar que los programas, la metodología, los objetivos, etc. van a estar determinados por el diálogo que se establezca entre los profesores del centro. "Dado que el pensamiento humano es en su estilo una fuente inagotable de creatividad".¹⁰⁴

104. Debesse M. y Mialeret B. La Función Docente Oikos Tau. España, 1980. Pág. 23.

CONCLUSIONES

El conocer acerca del fenómeno educativo requiere un conocimiento previo en este ámbito y en las ciencias sociales en general.

Desde la década de los años setentas las universidades han experimentado un crecimiento desmesurado, situación que llevó a profesionistas recién egresados de las universidades a integrarse al campo de la docencia a nivel medio y superior. Esta situación provocó diversos cambios administrativos y de enfoques para que los docentes en servicio tuvieran una actualización y capacitación en el manejo de técnicas, dinámicas de grupos, etc. Estos cursos que inicialmente fueron aislados, posteriormente fueron programas de carácter integral y finalmente los cursos formales de maestrías. La UACH, en este contexto, también ha tenido una serie de propuestas de formación docente, mismas que han tenido un desarrollo limitado, debido a factores institucionales, políticos, presupuestales, desinterés de los profesores etc., ya que los profesores están interesados en dar respuesta a sus necesidades inmediatas. Esta situación limita la posibilidad de profesionalizar al docente.

De acuerdo al discurso oficial, la UACH surge con la finalidad de dar respuesta a la problemática del campo, postulado en el lema de la Universidad que versa: "Enseñar

la explotación de la tierra no la del hombre"; sin embargo, se privilegia el desarrollo técnico, favoreciendo la formación de un saber hacer frente a un saber pensar.

Cuando hablamos a la formación pedagógica, nos referimos a que el profesor tenga una cultura general educativa que le permita dar respuesta a la problemática que enfrenta en su práctica cotidiana, de esta manera el docente tendrá un fundamento de la misma y no se dejará llevar por su sentido común.

Dado que esta investigación fué llevada a cabo en el Centro de idiomas de la UACH, fué necesario iniciar con un análisis histórico del surgimiento y establecimiento de esta universidad, lo cual nos llevó a ubicar a nuestro objeto de estudio en un contexto universitario, éste obedece a un plan nacional de desarrollo, mismo que sigue las líneas internacionales que regulan la economía y la ideología en nuestra sociedad.

En el Centro de Idiomas se enseñan los idiomas extranjeros, pero con una mayor demanda el inglés. Cuestión que nos permite corroborar que este idioma juega un papel importante como un canal de penetración ideológica, formando cuadros de mano de obra calificada. Dado que el estudiante lejos de regresar a su lugar de origen para aplicar los conocimientos adquiridos, éste es absorbido por el aparato productivo y en una minoría por la universidad misma como profesores, sin

contar con una formación pedagógica previa, que lo forme como docente.

Lo anterior nos permite comprobar la hipótesis de que una gran cantidad de profesores cuentan con una formación académica (en el área de su especialidad), pero con una carencia de formación pedagógica que de cuenta de su práctica docente y al tiempo que facilite la transmisión de conocimientos.

Nuestra participación profesional dentro del Centro de idiomas, nos llevó a reflexionar sobre nuestra práctica docente y tratar de buscar alternativas viables en la problemática identificada. Los maestros han mostrado poco interés por los programas de formación docente, concluyendo lo siguiente: La mayor parte de programas de formación de profesores ha sido elaborada por especialistas y funcionarios de la institución, sin considerar las necesidades e intereses del profesorado.

En lo que respecta a la trayectoria del Centro de idiomas, éste ha tenido un desarrollo material, pero es necesario enfocarse a los recursos humanos, que a causa del desarrollo tecnológico, se ha mecanizado de tal forma que se han hecho a un lado los valores humanos, la comunicación, la reflexión, el intercambio de experiencias educativas y el trabajo en equipo.

Reflexionando sobre lo anterior y como una inquietud por plasmar alternativas como profesionales de la educación, realizamos la presente investigación y nuestra propuesta es la formación pedagógica del profesor del Centro de idiomas. Esta propuesta está sustentada en la pedagogía crítica de Paulo Freire, la cual permitirá el desarrollo de trabajos teóricos que permitan combatir la apariencia del fenómeno y el sentido común, así como la subordinación de la ideología dominante y que por ende permitan la transformación de este Centro de idiomas. El proceso se realizará a través del diálogo, de la participación del conjunto de profesores, y del compromiso por integrar la teoría, la investigación y la práctica.

Para lo cual es necesario reconocer la complejidad del fenómeno educativo, así como la práctica del docente, ya que conocemos que la educación no se reduce a la parte instrumental que asegura la transmisión de contenidos. Donde la realidad escolar está determinada por las condiciones sociales, económicas y políticas. De ahí la necesidad de que la investigación no debe desligarse de la teoría y de estar en contacto con la realidad.

En la medida que el maestro empiece a tomar conciencia de una participación de diálogo y de compromiso, podrá aceptar sus limitaciones y ver que en los demás existen carencias a

un nivel mayor o menor y así empezar a actuar sobre las mismas.

Es necesario reconocer que este trabajo tiene limitaciones, sin embargo, es un punto de partida para iniciar la formación pedagógica del docente en el Centro de Idiomas, de tal manera que los profesores de dicho centro tomen conciencia de la necesidad de una formación continua que abarque las áreas pedagógico-didáctica y académica. Dicha formación estará basada en sus necesidades e intereses.

Inicialmente nos habíamos dirigido hacia una formación pedagógica, durante el desarrollo de este trabajo, varios maestros manifestaron su interés y necesidad por una formación académica (perfeccionamiento del idioma). Dado que los profesores se inclinaron primordialmente por el área didáctica, creemos que ésta puede ser el punto de partida para iniciar una formación pedagógica.

Bibliografía

- Alonzo Jorge. El Estado Mexicano. Nueva Imagen, 1984
- Aroche Sandoval Susana Araceli, compiladora. La Formación de Profesores en las Universidades Públicas de los Noventas. ENEP Aragón. UNAM, México, 1993
- Bambirra Vania. El Capitalismo Dependiente Latinoamericano Siglo XXI. México, 1982.
- Barrón Tirado Concepción. Currículum de Pedagogía. ENEP Aragón: México, 1989
- Berruero Castillo Jesús. "Desde Donde Analizar la Práctica Docente". Revista FORO 77 STUNAM
- Bloom Benjamin. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. El Ateneo. Argentina, 1981.
- Bourdieu Pierre et. al. El Oficio del Sociólogo Siglo XXI, México 1981
- Bravo Mercado María Teresa. Cuadernos del CESU 7 "En Torno a la Investigación y la Práctica Educativa." UNAM, México, 1987.
- Bravo Mercado María Teresa. Cuadernos del CESU 24 "Estudio en Torno a la Formación de Profesores" UNAM, México, 1991.
- Broccoli Angelo. Marxismo y Educación. Nueva Imagen. México, 1978.
- Calva José Luis. Crisis Agrícola y Alimentaria en México 1982-1988. FONTAMARA. México, 1988.
- Carbajosa Martínez Diana. Cuadernos del CESU 25 "Epistemología y Educación. UNAM, México, 1991.
- Carnoy Martín. La educación como Imperialismo Cultural. Siglo XXI, México 1982.
- Carrillo Avelar , et al. Cuadernos de la ENEP Aragón 43 "El Debate Actual de la Teoría Pedagógica en México." UNAM, México, 1989.
- Carrizales Retamoza César. La Experiencia Docente Hacia la Desalienación de la Práctica Docente. Línea. México, 1986.
- Castro María Inés. Cuadernos del CESU 14 "El Dilema de la Educación: ¿Problema Técnico o Transformación de la Conciencia Social?" UNAM. México, 1989.

Debesse M y Mialaret G. La Formación Docente Oikos-Tau. España, 1980

Díaz Barriga Angel y Concepción Barrón Tirado. El Currículum de Pedagogía "Un Estudio Exploratorio desde una Perspectiva Estudiantil" ENEP Aragón. UNAM. México 1984.

Díaz Barriga Angel et al. Práctica Docente y Diseño Curricular. (Un Estudio Exploratorio en la UAM-Xochimilco) CESU-UAM Xochimilco. México, 1989.

_____ Ensayo Sobre la Problemática Curricular
Trillas, México, 1984.

_____ Didáctica y Currículum Nuevomar, México, 1985.

_____ Cuadernos del CESU 20 "Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una Articulación." UNAM. México, 1990.

_____ Cuaderno del CESU 4 " Seis estudios sobre Educación Superior" UNAM. México 1988.

_____ Práctica Docente y Diseño Curricular.
UAM Xochimilco 1989.

De La Garza Enrique: Los Retos del Marxismo en Metodología.

Ebergengy Megaloni Ileana. Documento: La Inserción del Centro de Idiomas al Interior de la UACH. Chapingo Méx.

Esquivel Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar Nader. Profesionalización de la Docencia (Perfil y Determinaciones de una Demanda Universitaria). CESU, UNAM, México. 1991.

Espinoza y Montes Angel. Apuntes de la ENEP Aragón. Construcción y Elaboración de los Proyectos de Tesis. ENEP ARAGON. México, 1992

Esteve Zaragoza José Manuel. La Comunicación Entre los Profesores un Difícil Laberinto y una Vía de Autorrealización. Universidad Complutense de Madrid. España.

Freire Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad Siglo XXI. México. 1982.

_____ Pedagogía del Oprimido Siglo XXI. México, 1981.

Follari Roberto. Revista: PEDAGOGIA 1 Formación de Profesores a Nivel Universitario. p.3-13. ENEP Aragón.

- Fullat Octavi. Filosofías de la Educación CEAC Barcelona, 1983.
- Gallo Martínez Victor. Política Educativa en México SEP. México, 1970.
- García Trinidad et.al. Documento: Programa de Formación Docente. Nov. 1990. Chapingo Mex.
- García Albarrán Ma. de los Angeles: Documento: Análisis de la Teoría Crítica como Autorreflexión en la Práctica Docente. ENEP ARAGON
- Giroux Henry, Peter McLaren. Antología de la ENEP ARAGON 53 Sociedad, Cultura y Educación; UNAM, México.
- Grawitz Madeline. Métodos y Técnicas de las C. Sociales tomo 1. Biblioteca de las C.S. Barcelona. 1975
- González Guillermo Rivera. Sociología de la Educación. Centro de Estudios de Educación. México. 1981
- Guevara Niebla Gilberto. La Crisis de la Educación Superior en México. Nueva Imagen: México 1983.
- Glazman Raquel. La Docencia entre el Autoritarismo y la Igualdad. SEP: México, 1986
- Haley Eileen Egan. Documento: Sobre los Objetivos y Funciones del Centro de Idiomas. UACH. Chapingo Méx. 1980
- Hermoso Luz María. Documento: Antecedentes Históricos del Centro de Idiomas UACH. México, 1994.
- Hernández González Marco Antonio. Los Procesos de Conocimiento como Objeto de Estudio de la Didáctica Tesis Profesional. ENEP Aragón. México. 1993.
- Hessen J. Teoría del Conocimiento. Ed. Mexicanos Unidos México, 1981
- Hernández Palacios Aureliano. Revista: Colección Pedagógica Universitaria. U.V. Xalapa, 1977, Ene-Jun 1977.
- Hirsch Aler Ana. La Formación de Profesores Universitarios Investigadores en México. UAS. México, 1985.
- Imbernon Francisco. Artículo: Formar para Innovar Universidad de Barcelona España.
- Artículo: Modelos y Estrategias Universidad de Barcelona España.

Artículo: Formación del Profesorado
Universidad de Barcelona España.

Jiménez Zaldivar María Elena y González Moreno Ana María.
Formación Docente "Una Práctica Cotidiana" Tesis
 Profesional. ENEP Aragón, UNAM. México, 1985.

Kent Serna Rollin. Debate. En Torno a Mitos y Paradojas del
Trabajo Académico IPN. México.

Kosik Karel. Dialéctica de lo Concreto Grijalbo. México,
 1967.

Latapi Pablo. Análisis de un Sexenio de Educación en México
1979-1976. Nueva Imagen. México, 1984.

Luengo Enrique. Cuadernos de Taller de Investigación Masiva.
 TICOM. UAM Xochimilco.

Lowy Michael. Sobre el Método Marxista. Grijalvo: México,
 1981

Mattos de Luiz A. Compendio de Didáctica General Kapelus.
 México, 1974.

Nassif Ricardo. Pedagogía General Kapelus. Argentina, 1958.

Nérci Imideo G. Hacia una Didáctica General Dinámica
 Kapeluz. Buenos Aires, 1984.

Oceguera Parra David. Evolución Histórica de la ENA-UACH
1854-1985 UACH. México, 1992.

Pacheco Teresa y Angel Díaz B. Cuadernos del CESU 9 "La
Formación de Profesionales de la Educación". UNAM, México
 1988.

Palacios Jesús. La Cuestión Escolar Laia. Barcelona. 1978.

Pansza G. Margarita. et.al. Fundamentación de la Didáctica
Gernika. México, 1992.

Operatividad de la Didáctica Gernika.
 México, 1992.

McLaren Peter. Antologías de la ENEP ARAGON 53. p.1-30 UNAM,
 Mexico.

Pina de García Juan. Revista: Textual Movimiento Estudiantil
 y Universidad Autónoma de Chapingo. UACH, Chapingo Méx.

Pérez Juárez C. Esther. Revista: Perfiles Educativos 29 y 30. Reflexiones Críticas en Torno a la Docencia. UNAM CISE, México.

Pérez Samaniego Ma. del Carmen. Documento: La profesión Agronómica. UACH. México, 1993.

Pallán Figueroa Carlos. Revista: Educación Superior 36. "La Administración y la Planeación de las Instituciones de Educación Superior Frente a los Requerimientos del Desarrollo". ANUIES, México. 1980

Puigros Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina Nueva Imagen, México, 1983.

Ponce Anibal. Educación y Lucha de Clase. Editores Unidos de Mex. México, 1978.

Quezada Castillo Rocio. Revista: Perfiles Educativos 10. Evaluación de Programas de Formación Capacitación de Profesores. p.29 CISE, UNAM, México 1970.

Rangel Guerra Alfonso. Revista de Educación Superior Vol. 1 Nám. 4 ANUIES Oct.-Dic. México, 1982

Rojas Soriano Raúl. Guía para Realizar Investigaciones Sociales. UNAM: México, 1981

Sánchez Zurita Patricia del Carmen. La Problemática Epistemológica del Discurso Pedagógico y sus Implicaciones en la Formación Profesional de Pedagogos Tesis Profesional. ENEP Aragón. UNAM. México, 1994.

Seltiz Cleire. Método de Investigación en las Relaciones Sociales. Ralp, Madrid.

Sandoval Torres Ma. Elena. La Formación de Profesores en la Universidad Autónoma de Chapingo Tesis Profesional ENEP Aragón. México, 1993.

Documento: Docencia y Práctica Educativa. Chapingo Méx.

Snyders George. ¿Puede Haber una Actitud de "Izquierda" en Pedagogía? Cartago. México, 1981.

Shutter de Anton. Investigación Participativa: Una Opción Metodológica para la educación de Adultos. CREFAL. México, 1982.

Thummer Blum Renate Marie. Documento: Enfoque Humanístico y Aprendizaje de Lengua Presentado en el VII Encuentro Nal. de L. Extranjeras, Agosto, 1994.

Yopo Boris. Educacion, Revista: La Educación Superior "Educacion, Universidad y Desarrollo." P.23 ANUIES. V.1 N.3. 1972.

Velazco Fernández Rafael. Revista de la Educación Superior ANUIES.Vol. IX, Núm. 4 (36) México

Revista de Educación Superior ANUIES Vol. XI Núm. 1(4). Ene-Mar. México, 1982.

Revista de la Educación Superior ANUIES. Vol. IX Núm. 3(35) Jul.-Sep. México, 1980.

Weiss De Pinck. et.al. Como Investigar en C. Sociales. Trillas. México.

Documento: Evaluación de Profesores en UACH. Departamento de Servicios Educativos. Chapingo Méx.

Documento: Propuesta Final de Reestructuración del Centro de Idiomas. Centro de Idiomas. UACH. Chapingo Méx.

Documento: Vinculación Universitaria con la Problemática Rural. UACH Chapingo Méx.

Documento: Antecedentes Históricos del Centro de Idiomas. Archivo: UACH. Chapingo Méx. 1993.

Revista: Textual 9. p.82 Chapingo, Méx.

Revista: Textual 1. UACH. Chapingo Méx.

Revista: Coleccion Universitaria 10 U.V. Xalapa.

Plan Chapingo sus Proyectos y sus Realizaciones ENA, México, 1967.

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Poder Ejecutivo Federal. México 1983.

Folleto de información para la Maestría en Linguística Aplicada CELE UNAM 1994.

Folleto de Información para El Curso de Formación de Profesores en Lenguas Extranjeras. CELE UNAM, 1994.

Folleto Informativo del Centro de Lenguas Extranjeras. ENEP Aragón, 1994.

Boletín Informativo del Centro de Idiomas. UACH. 1993.

Foro Universitario 77 STUNAM. Epoca II. Año VII. Abril 1987. México.

Perfiles Educativos Núm. 3 Ene.-Mar. 1979. CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 10 Oct.-Dic. 1980 CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 12 Abril-Jun. 1981 CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 18 Oct.-Dic. 1982. CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 19 Ene.-Mar.. 1983 CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 7 Oct.-Dic. 1984. CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 29 y 30 Jul.-Dic.. 1985. CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 31 Ene.-Mar. 1986 CISE UNAM. México

Perfiles Educativos Núm. 37 Jul-Sep. 1987 CISE UNAM. México

Entrevistas:

M.C.Hoffman Dennis. Primer jefe del Centro de Idiomas. 1979-1985.

Lic.Luz María Hermoso Santa María. Actual jefe del Centro de Idiomas.

Dr.Liberio Victorino. Profesor Investigador de la Preparatoria Agrícola de la UACH.

Lic.María Elena Sandoval Miembro del Area de Servicios Educativos de la UACH.

Dr.Jaime Hernández. Profesor Investigador y Promotor del Proyecto de la Creación del Centro de Idiomas de la UACH. (1978)

ANEXO 1

LOS SIGUIENTES DATOS FUERON CAPTURADOS DE FUENTES OFICIALES
Y DE CUESTIONARIO.

CLASIFICACION DE LOS MAESTROS POR SEXO

MASC.		8
FEM.		16
EDADES DE 30 A 40		12
EDADES DE 40-A 50		5
EDADES DE 50 A 60		7
TOTAL		24

ENTREVISTAS OFICIALES		5
-----------------------	--	---

TOTAL DE MAESTROS - INVESTIGADORES		24
------------------------------------	--	----

MAESTROS TITULADOS EN LICENCIATURAS		16
MAESTROS PASANTES		8

MAESTROS CON MAESTRIAS TITULADOS		3
		1

DOCTORADOS		1
------------	--	---

CLASIFICACION DE LICENCIATURAS POR AREAS

C. SOCIALES :		7
ESC NORMAL EN LENG EXTR.		3
LETRAS INGLESAS UNAM		10
AGRONOMIA		4
TOTAL		24

MAESTRIAS :		
ARTES Y CIENCIA DE LA COMUNICACION		1
TRADUCCION LITERARIA		1
SOCIOLOGIA RURAL		1
FRANCES		1

DOCTORADOS		
DOCTORADO EN ADMINISTRACION EDUCATIVA		1

BASIFICACIONES		18
----------------	--	----

POR CONTRATO		6
--------------	--	---

**Cuestionario sobre Formación de Profesores en el Centro de Idiomas de la
Universidad Autónoma Chapingo**

- 1. Anote los cursos, encuentros, seminarios de formación de profesores a los que ha asistido desde su ingreso a la UACH.**

Nombre del Curso	Institución	Año	Duración	Apoyo institucional económico 25% 50% 75% 100%	Constancia Si - No
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

2. Si no ha asistido a alguno de estos eventos especifique las razones.

3. Si tuviera la oportunidad de participar en un curso de formación de profesores, ¿qué aspectos le gustaría que se implementarán con respecto a las siguientes áreas?

Area de Especialización en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Area Pedagógico didáctica	Institución en la que se imparte
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

4. De los cursos anteriormente señalados, cuáles serían las necesidades inmediatas que usted percibe.

Area de Especialización en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Pedagógico didáctico
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

5. ¿De qué tiempo dispondría para asistir a estos cursos?

No. de horas

- semanal _____
- quincenal _____
- mensual _____
- bimensual _____
- trimestral _____
- semestral _____
- anual _____

6. Si ha participado en alguna investigación, mencione:

Título

fecha en que se realizó

- | | | |
|----|-------|-------|
| 1. | _____ | _____ |
| 2. | _____ | _____ |
| 3. | _____ | _____ |
| 4. | _____ | _____ |

Nota Se agradecerá cualquier información adicional que desee proporcionar.

Responsable:

Profa. Ma. Bernardina Juárez Serrano
 Centro de Idiomas.
 Noviembre 1994.