

01070
8



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA FORMACION DOCENTE. ANALISIS DE UNA
EXPERIENCIA. EL CASO DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA
SUPERIOR ALFONSO CRAVIOTO (IESAC), DE
TULANCINGO, HIDALGO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
MAESTRO EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

JOSE ELEAZAR OCAMPO GARCIA

~~FAC. DE FILOSOFIA Y LETRAS~~



ASESORA: MTRA. GLAUDIA BEATRIZ PONTON RAMOS

DIVISION DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE 2002

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. LA FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO	
1.1. Políticas Educativas de Educación Superior y Formación de Profesores	9
1.2. Origen y Desarrollo de la Formación de Profesores Universitarios en México	20
1.3. Tendencias Teórico Metodológicas de los Programas de Formación de Profesores Universitarios	31
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS	
2.1. La Profesión Docente	38
2.2. Enfoques de Formación docente	55
2.3. Educación Permanente y Formación de Competencias	62
CAPITULO III. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR ALFONSO CRAVIOTO: ESTUDIO DE CASO.	
3.1. Antecedentes	70
3.2. Los Programas de formación Docente	71
3.3. Condiciones Institucionales y Laborales en que se Desarrolla el Trabajo docente y su relación con los Propósitos de Formación Docente	79

**CAPITULO IV. MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA UNA
PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
EN EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
ALFONSO CRAVIOTO**

4.1.-Fundamentación	85
4.2.-Propuesta Pedagógica: Maestría en Docencia Universitaria	107
4.3.-Administración del Programa Académico y Consideraciones Institucionales	137
CONCLUSIONES	140
BIBLIOGRAFÍA	146

INTRODUCCION:

La tarea docente, es una actividad profesional importante en la formación de las generaciones, en la consolidación y continuidad de la sociedad, y en la puesta en práctica de las acciones de las políticas educativas que a lo largo de la historia de México sean instrumentado como estrategias de gobierno.

La actividad docente como profesión se ha ido configurando y consolidando de acuerdo a las exigencias y requerimientos que la sociedad, en sus diferentes momentos históricos va requiriendo, en cuanto a conocimientos disciplinares y pedagógicos necesarios para su desempeño.

En este sentido los requerimientos profesionales que en términos de formación deben poseer los profesores han ido desarrollando con forme evoluciona así mismo la sociedad. En la época moderna, y a raíz de la separación Iglesia- Estado y la consolidación del proyecto liberal a fines del siglo XVIII, la tarea docente reclama el conocimiento y dominio de la ciencia, de manera que la promoción de los aprendizajes en el aula, fuera más de tipo racional y científico, que moral y religiosa tal como sucedía cuando la Iglesia tenía a su cargo la educación de los ciudadanos. La formación racional y científica de la profesión docente, significa en la época moderna el dominio de la ciencia que se enseña y el conocimiento profundo del método pedagógico para enseñarla. Esta concepción de la tarea docente hizo necesaria su institucionalización y la aparición de escuelas formadoras de docentes. En México la formación de profesores tiene sus primeras manifestaciones con la creación de La Escuela Nacional de Altos Estudios, en 1910, y más tarde con las misiones culturales y la creación de las escuelas normales rurales; sin embargo es hasta la década de los setenta cuando adquiere mayor importancia en la política educativa y se implementan acciones significativas en el ámbito de la formación de profesores.

El presente trabajo, cuyo propósito general es el diseño de un programa de formación de profesores universitarios, se entiende a partir de este contexto histórico conceptual, y es a partir de aquí que se enfoca y adquiere forma.

Los capítulos del presente trabajo son el resultado del ejercicio de análisis de una experiencia de formación de profesores universitarios en el Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto, (IESAC) de Tulancingo, Hidalgo. El fin de este trabajo de análisis es distinguir los alcances de los programas de formación docente operados por la institución, conocer sus cualidades y sus debilidades, a la luz de los diferentes enfoques y posturas teóricas que han orientado las acciones de formación de profesores en México, y bajo este marco elaborar un programa académico de formación docente que atienda las necesidades de los docentes y las de la institución, en relación con la formación de su planta académica, y que sea así mismo una propuesta alternativa a las experiencias que sobre el particular el instituto ha realizado desde el inicio de sus operaciones en 1993.

La propuesta consiste en el diseño de una programa académico de posgrado, que hemos denominado, "Maestría en Docencia Universitaria". Para la elaboración de la propuesta, se hace un recorrido histórico de los orígenes y desarrollo de los programas de formación de profesores universitarios en México, identificando las diferentes etapas y tendencias teórico metodológicas que han orientado las acciones de formación docente en la política educativa del Estado a partir de la década de los setenta, periodo en que la formación de profesores adquiere una importancia significativa. El fin es contar con un referente teórico y metodológico desde el cual interpretar y proyectar el programa de formación docente que se propone.

Así mismo y con idéntico fin se hace un análisis de los cursos y programas que en el afán de formar a sus docentes este instituto formuló, los cuales se caracterizan por ser cursos aislados, sueltos, y sin un sustento teórico y metodológico que los oriente. Los cursos atendían aspectos específicos de la docencia, como evaluación y técnicas para la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos cursos que en un inicio se impartían por separado, más tarde se integraron en un diplomado al que se le dio el nombre de "Diplomado en docencia Universitaria", mediante el cual se buscaba una formación más integral y articulada, en la que el docente no sólo aprendiera técnicas para enseñar sino también se hiciera de una cultura pedagógica que le permitiera comprender e interpretar de mejor manera su tarea docente. Este diplomado fue impartido al personal docente del instituto, sin embargo no cumplió con los propósitos planteados, ya que la deserción de los docentes inscritos impidió concluir con el estudio del mismo.

A pesar de que se contaba ya con una propuesta de formación docente más acabada, la falta de un proyecto académico orientador y organizador seguía estando presente. Además de que la intención de la institución ha sido siempre ofrecer un programa académico que a la vez de formar se constituyera en una opción académica de mayor grado para los profesores.

Esta inquietud institucional y profesional permite configurar la Maestría en Docencia Universitaria, que es la propuesta que vértebra el presente trabajo de tesis, y mediante la cual se busca formar integral e intelectualmente a los profesores de este Instituto.

El trabajo parte de considerar a la docencia como una actividad vertebral en una institución educativa; ya que es a través de ella que se operan y cristalizan los propósitos de la institución, los del plan de estudios y los de las materias que imparten. Es por el trabajo del maestro por donde pasa la acción pedagógica del Estado y la de la institución educativa.

La docencia tiene una responsabilidad social e institucional importante, ya que en ella radica la posibilidad de formar integralmente a los alumnos, y de que esa formación responda a los intereses de la política educativa vigente, a las necesidades sociales y económicas del país, del Estado y de la región en que se localice la institución; a las necesidades de formación cultural e intelectual del individuo.

Así mismo se considera a la formación docente, como una actividad clave del sistema educativo, en tanto a través de ella, se proyecta la orientación de la escuela, el tipo de alumnos a formar y las orientaciones generales del curriculum.

La formación docente está en relación al tipo de alumno que se quiere, y ambos están en función a de los proyectos institucionales en el marco de las políticas educativas.

La formación docente se entiende en este trabajo, como una estrategia de profesionalización, ya que a través de ella el docente se actualiza y adquiere conocimientos teóricos y sistemáticos, adquiere experiencias y pericias para transformar la práctica docente. Es una opción de profesionalización porque el docente desarrolla un pensamiento autónomo, que le permite resolver problemas y adaptarse a situaciones imprevistas, afrontarlas y resolverlas

La formación se entiende además como contraria a capacitación y adiestramiento, ya que formar es acceder a una formación integral y contar con conocimientos técnicos, culturales, sociales y políticos sobre la docencia, lo cual habrá de permitirle entender e interpretar las

diferentes posiciones teóricas y a partir de allí producir conocimientos y tomar una postura teórica ante una situación dada.

La formación se da en interacción con el otro o con los otros, es un proceso en el que el sujeto en formación, adquiere forma y estructura para hacer frente a un quehacer profesional. Para desempeñarlo eficientemente. Bajo este concepto, el sujeto en formación, se forma así mismo, es decir, participa activamente en su preparación, se construye así mismo en su vínculo con los otros actores del proceso educativo, alumnos y profesores.

En este contexto la Maestría en Docencia Universitaria, es una propuesta académica integral que replantea las acciones de formación docente instrumentadas por la Institución, y es así mismo una propuesta que rescata la experiencia práctica del trabajo docente. La práctica docente constituye la esencia teórica y metodológica del proyecto, ya que es a través de ella que se interpreta y reflexiona, y se diseñan acciones pedagógicas innovadoras para su transformación. Se pretende que sea la práctica el punto de referencia para teorizar y transformar el trabajo docente.

Se trata, mediante el estudio de la Maestría, que los docentes se formen como intelectuales, de manera que sean capaces a la vez de interpretar el contenido de las teorías pedagógicas construir su propio discurso sobre el hecho pedagógico.

La Maestría es una propuesta curricular flexible, que promueve la reflexión y la construcción del conocimiento. Se trata de que el maestro aprenda constructivamente para que él a su vez promueva aprendizajes constructivos con sus alumnos. Con este fin se promueve el trabajo colaborativo y tutorial por parte del maestro, mediante el aprendizaje grupal y el desarrollo de competencias profesionales.

El programa académico propuesto se inscribe así mismo en el modelo de aprendizaje permanente, en tanto se considera a la formación una acción continua, que exige al docente estar actualizado y en constante formación. El aprendizaje permanente considera que el hombre se educa a lo largo de la vida, y que en su educación confluyen factores sociales, políticos, culturales y económicos, quienes permean y tifican el trabajo áulico; educarse en el concepto del aprendizaje permanente implica estar a la vanguardia de los avances científicos y tecnológicos, e incorporar al proceso de aprendizaje los avances informáticos y electrónicos, que hagan de la educación un proceso más eficiente y con mejor calidad.

El trabajo se organizó en cuatro capítulos: En el primero se hace una revisión histórica de la génesis y desarrollo de los programas de formación de profesores universitarios en México, ello con el propósito de contextualizar en la historia el proyecto que nos ocupa, y conocer las distintas vertientes teóricas que orientan los programas de formación docente. Para ello se hizo la revisión de libros y documentos relacionados con el tema; se recolectó la información en fichas de trabajo y se llevó a cabo el análisis correspondiente. En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico de referencia de la formación de profesores universitarios. Aquí se conceptúa la profesión docente y se revisan algunos enfoques y tendencias para la formación de la docencia universitaria. En el tercer capítulo se analizan los programas de formación docente implementados por el IESAC, ello a través de una revisión exponencial de los programas de formación docente que ofrece o ha ofrecido el IESAC. Este análisis se hace a la luz de los marcos histórico y teórico de los programas de formación docente desarrollados en los capítulos uno y dos del presente trabajo, y cuyo análisis permite advertir que en la orientación de estos programas predomina una visión técnica e instrumental del trabajo docente, mediante la que se considera que la formación técnica del docente garantiza el ejercicio eficiente de la misma. El capítulo da cuenta también de las situaciones laborales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo docente, en la creencia de que estas situaciones afectan su desempeño, y que el logro de los objetivos de cualquier proyecto de formación de profesores debe desarrollarse a la par con la creación de las condiciones institucionales y de gestión pedagógica adecuadas y congruentes para el cumplimiento de sus objetivos. Se trata con esta última parte del capítulo analizar de manera conjunta las acciones de formación docente con la parte administrativa y pedagógica de la institución, y desvanecer la idea que prevalece en muchas instituciones al suponer que los programas de formación docente por sí mismos van a lograr cambios y van a transformar la práctica docente, cuando las condiciones institucionales, traducidas en salarios, tiempo contratado y de dirección escolar no son óptimas y muchas veces resultan contrarias al planteamiento pedagógico de las acciones docentes. Por último, en el cuarto capítulo se elabora una programa de formación de profesores universitarios, el cual se constituye en el diseño de una Maestría en Docencia Universitaria, que tiene como fin atender la necesidad de contar con un plan integral de formación docente, y constituirse así mismo una estrategia para la profesionalización del trabajo docente, en esta institución

educativa. El programa académico de Maestría en Docencia Universitaria que se propone, consiste en realidad en un replanteo de las acciones de formación docente que el IESAC ha venido implementando prácticamente desde que inicio sus actividades académicas. En este replanteamiento se recupera la experiencia que en este sentido se ha acumulado, y se articula en una propuesta académica más acabada, y con una visión pedagógica sobre la formación docente alternativa, en la que el trabajo docente se conceptúa como una actividad profesional cuya tarea reclama el conocimiento profundo de la disciplina sobre la que se trabaja, así como el conocimiento didáctico pedagógico para poder enseñarla eficientemente.

El diseño del programa académico propuesto se fundamenta en la perspectiva de la teoría constructivista del aprendizaje, y se propone como estrategia para la promoción de los aprendizajes el trabajo colaborativo, la intención es que los estudiantes de la Maestría desarrollen habilidades para comprender los procesos cognitivos de la construcción del conocimiento y a partir de allí diseñen estrategias de enseñanza para su elaboración en el aula. Desde el punto de vista de la teoría curricular, la Maestría está diseñada desde la perspectiva metodológica de la globalización del conocimiento, en el entendido de que desde esta postura es posible organizar los conocimientos de manera articulada e integral de manera que los estudiantes estén en posibilidades de construir aprendizajes significativos. En congruencia con esta perspectiva curricular, los cursos y seminarios que comprenden la Maestría están organizados en áreas y líneas curriculares, y los contenidos específicos que comprenden cada uno de ellos, en ejes y núcleos problemáticos, el fin es promover en los estudiantes el desarrollo de competencias profesionales que los conduzcan hacia una posición crítica y reflexiva del quehacer docente. Las áreas en que se estructura la Maestría, son: el área histórico social, el área de práctica educativa e intervención docente y el área de investigación educativa.

En la selección y organización de los cursos y seminarios se puso especial cuidado en la formación integral de los estudiantes, por lo que al organizar los contenidos en estas tres áreas de conocimiento se cuidó que la formación de los docentes desarrollara, por un lado una visión analítica, desde una postura sociohistórica, de las políticas educativas implementadas en México, de manera que el estudiante se sensibilice e interprete socialmente las acciones educativas emprendidas por nuestro país a lo largo de su historia.

Por otro lado, se busca formar una cultura didáctica pedagógica, mediante el estudio de teorías pedagógicas que dan cuenta del cuerpo conceptual de la educación, y desde donde el estudiante enfoque y convoque el ejercicio de su tarea docente. Por último, se desarrollan en el estudiante habilidades teórico metodológicas para la indagación de su trabajo docente en el aula, el fin es que el estudiante problematice su práctica docente, reflexione sobre de ella e implemente acciones que permitan su transformación. La formación integral de los docentes es una posibilidad significativa de su profesionalidad. El presente trabajo es un aporte a esa posibilidad.

CAPITULO I- LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO.

Es intención del presente capítulo dar cuenta del recorrido histórico de las políticas y acciones de formación docente universitaria que han tenido lugar en México identificando en este recorrido las políticas de gobierno que a la par se han instrumentado, así como las orientaciones teóricas y metodológicas que han permeado estas acciones en nuestro país.

La formación docente es una acción tendiente a dotar al docente en servicio y al candidato a incursionar en esta profesión de conocimientos pedagógico y didácticos que le permitan ejercer la docencia de manera profesional, buscando una mayor calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Es una acción permanente y de constante reflexión, ya que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de la formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia, esto es, que el docente no sólo se forma en el aula mediante el conocimiento de su área profesional y de saberes pedagógicos sino además de la experiencia la cual adquiere en el trabajo diario con sus alumnos y con los vínculos que establece con padres de familia, compañeros de trabajo y demás actores sociales y de la educación.

La profesión docente, es una actividad que exige responsabilidad y compromiso, que exige estar formado de manera integral desarrollando no sólo habilidades y destrezas técnicas para ejercer la docencia sino también la posesión de habilidades intelectuales que le permitan razonar e interpretar su práctica para poder transformarla.

La formación docente implica, entonces, una acción que va más allá de la capacitación e instrumentación técnica, es una actividad insertada en lo teórico y lo práctico, en el pensar y el hacer, en la reflexión y el actuar para resolver acciones prácticas en el desempeño de la tarea docente.

La formación docente está en relación al tipo de alumno que se quiere, y ambos están en función de los propósitos económicos y sociales del sistema político hegemónico, lo anterior en tanto la docencia es una actividad eminentemente social, cuya tarea es la formación integral del individuo es también una actividad eminentemente política en tanto forma parte de un proyecto económico social, a través del cual se decide el tipo de sociedad

que se quiere, y en función de ello se diseña la política educativa como estrategia para la formación de los ciudadanos que se requieren.

En México, y básicamente a partir de la configuración del proyecto de industrialización del país en los años cuarenta, se ha buscado articular la educación superior al sistema productivo para que sea esta quien forme a los recursos humanos que este requiere. Una estrategia instrumentada para establecer esta articulación, es a través de los programas de formación de profesores dado que son éstos los encargados de operar los programas educativos y de instrumentar de esta forma la política educativa del Estado.

La formación de profesores universitarios en México encuentra su punto nodal en los años de 1969 y 1970, en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, en tanto es allí donde ésta adquiere una importancia significativa; sin embargo es posible rastrear acciones de formación docente que se instrumentaron años atrás y que son parte importante de los antecedentes de esta actividad en nuestro país.

1.1.-Políticas educativas de educación superior y formación de profesores

De acuerdo con Oslak y Donell (1996), las políticas educativas son posiciones que el Estado asume respecto a cierta cuestión, en nuestro caso respecto al sector educativo. Las políticas educativas se traducen en forma particular en cada organismo que integran el sistema educativo, su asunción específica está en función de los objetivos y propósitos que a cada uno de ellos se ha encomendado.

Las políticas educativas son de corta duración ya que su diseño corresponde al tiempo político del gobierno en turno.

Las políticas educativas son directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general. Mediante éstas, se definen los criterios y la orientación, los contenidos, la formación docente, de cada nivel y del sistema educativo en general. (Diccionario de las ciencias de la educación, 1993: 1136).

Así mismo, las políticas educativas, son acciones de intervención, que tiene la intención siempre de provocar algo, a nivel de lo que esta ligado o con lo que se pretende ligar (Honoré, 1988: 29).

En suma, las políticas educativas son planes de acción que el gobierno prevé llevar a cabo de acuerdo a su visión y perspectiva de la educación, y a sus objetivos y proyecto de nación que orientan su política general de gobierno. Se habla de políticas, porque en la práctica confluyen posturas y acciones diferenciadas, que apreciadas desde ángulos de análisis distintos explican y delimitan la planeación educativa desde perspectivas teórico metodológicas que parecen contrarias pero que en la práctica se entre mezclan y confluyen, aunque en los hechos predomine alguna de ellas. Mediante las políticas educativas es posible apreciar tendencias teórico metodológicas de las acciones pedagógicas que se han instrumentado o que se están instrumentando en nuestro país, y pensar con ello en escenarios futuros de la educación.

a) Antecedentes: La Política Educativa durante las décadas de 1940 a 1970

La política de modernización en México, particularmente de la educación superior, se inició durante los años 1969 y 1970. Aquí, la formación de profesores adquirió una gran importancia en la vida de las universidades ya que se consideró a esta como una actividad clave del sistema educativo, en tanto es a través de ella que se proyecta la orientación de la escuela, el tipo de alumnos a formar y las orientaciones generales de la curricula. En la actualidad la formación y el perfil disciplinar del docente son uno de los renglones prioritarios en las actividades académicas de las instituciones de educación superior, ya que se sigue considerando al trabajo docente como la parte vertebral del sistema educativo.

Este proyecto modernizador que se empieza a configurar en el año de 1969 y principalmente en la década de los setenta, tiene sus antecedentes en el agotamiento del llamado desarrollo estabilizador que se ubica en la década de los cuarenta, en el régimen del Presidente Manuel Avila Camacho, y que abarca hasta el año de 1965.

Para mejor entender lo ocurrido en la época de los setenta en cuanto a formación de profesores universitarios y a política económica asomémonos a los antecedentes y ubiquémonos posterior a ello en la política de modernización a que se ha hecho referencia. Durante el régimen de Avila Camacho (1940-1946), se impulsó de manera importante el proyecto de desarrollo capitalista, cuyo eje organizador es la industrialización del país, que requería de la formación de recursos humanos especializados capaces de manejar la planta

productiva, de allí que se buscaba una integración funcional de la educación superior a los proyectos económicos del país (Bravo Mercado, 1991: 13)

Con Avila Camacho se adopta para la economía el modelo desarrollista, en el que se considera que la industrialización del país es factor de crecimiento y desarrollo económico a través del cual se esperaba que México superara el subdesarrollo y alcanzará los niveles de crecimiento económico y social de países centrales.

Al perfilarse de esta forma el desarrollo del país, la escuela era vista como la instancia que habría de proveer de los recursos humanos que la empresa requería, en este sentido la política educativa emprendida por el Estado estaba subordinada al proyecto económico del Estado, es decir que las decisiones en materia educativa no eran resultado de un proyecto pedagógico inspirado en una filosofía educativa y en un concepto universal de educación sino en un proyecto de pedagogía industrial cuyo propósito era la formación técnica e instrumental de los individuos que la empresa reclamaba. La pedagogía industrial busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial. Se trata de una pedagogía que sólo busca preparar al hombre para su incorporación a la producción. Significa ver a las escuelas como fábricas y a los estudiantes como materia prima del proceso fabril.(Giroux, 1988)

A partir de la década de los cincuenta, comienza a darse la expansión de la matrícula universitaria y en el sistema educativo en general. Esta expansión se explica a partir del proceso de industrialización iniciado en 1940, y en el proceso de modernización cultural e ideológico que lo acompaña, a saber, nuevos patrones de consumo, aumento de las aspiraciones a la escolaridad, adopción de las costumbres de los países desarrollados (Bravo Mercado, 1991: 14).

Un logro importante en este periodo, es la creación de la ciudad universitaria , en abril de 1954. Los esfuerzos educativos se expresan además en la construcción de escuelas, campañas de alfabetización, el plan de 11 años y la creación en 1959 de la comisión de libros de texto gratuito (Irizar Rojas , 1995: 22)

Estas acciones y programas buscaron la expansión y ampliación del servicio educativo en todos los niveles, lo cual al cristalizarse originó un fenómeno acumulativo de presión en el nivel mediano superior, de manera que este fenómeno exigía al sucesivo mayores servicios y mayor capacidad instalada para matricular a los alumnos que egresaban de los niveles

educativos que le antecedían. De esta manera la expansión escolar del sistema educativo básico generó presiones al nivel medio y este a su vez los generó en el universitario. Situación, que para mediados de los sesenta, se empieza a ver como un problema para la estabilidad de las universidades, ya que su capacidad instalada resulta insuficiente para el otorgamiento de su servicio. Al respecto la matrícula universitaria para 1960 llega a 80 mil estudiantes, mientras que en 1940 oscilaba entre 15 y 20 mil, y en 1950 alcanzó la cifra de 50 mil, el crecimiento si bien es moderado, representa un crecimiento importante que más tarde se tradujo en la llamada masificación de la universidad. De acuerdo con Kent (1998), los factores que propiciaron el crecimiento, son: el rápido proceso de industrialización, el crecimiento demográfico a tasas elevadas, el surgimiento y la importancia del sector de la economía dedicado a los servicios, así como la concentración de la población en zonas urbanas.

Durante el periodo al que no hemos estado refiriendo, y más específicamente durante el sexenio de Adolfo López Mateos, (1959 – 1964), las universidades y otros centros de educación superior, recibieron decidido impulso, los subsidios se ampliaron, se crearon nuevas instituciones como el Centro Nacional de Educación Técnica Industrial y el Centro Nacional de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Noriega, 1985). Así mismo en lo referente a la formación de profesores, se puso especial cuidado, se aumento de manera considerable el salario de los docentes, se apoyo al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, y se crearon los Centros Normales Regionales y las Normales de Capacitación del magisterio.

Ya en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, (1964-1970), se advierte en el crecimiento de las universidades un desfase con los requerimientos del sistema productivo. Este crecimiento masivo de la población universitaria se hizo al margen de las necesidades del desarrollo económico, respondiendo básicamente a presiones de tipo social.

La armonía que había gobernado el funcionamiento y las relaciones con la universidad entra en un rápido agotamiento que culmina con el movimiento estudiantil de 1968, el cual se prolonga hasta los inicios del gobierno de Luis Echeverría Álvarez.

El sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, se caracterizó por imprimir restricciones al crecimiento, tanto de la matrícula, como del gasto en todos los niveles educativos. En términos reales, el presupuesto federal del sector educativo, que en el periodo de López Mateos había

aumentado a 15% promedio anual, en el sexenio de Díaz, se incrementó sólo en un 10%. El financiamiento sobre todo de los niveles superiores, fue una preocupación constante y uno de los factores que intervinieron en el conflicto estudiantil de esos años, (Noriega, 1985).

El movimiento estudiantil de 1968, pone en evidencia el modelo centralizador y liberal elegido por el Estado en 1940, a través del cual se subordina la educación superior al proceso de industrialización. Muestra 20 años después su inoperancia y disfuncionalidad y contraria a la división social del trabajo que llevó consigo la industrialización dependiente (Bravo Mercado, 1991: 15).

El descabramiento del proyecto estabilizador y la crisis estudiantil que contrajo, permeo todas las funciones de la universidad; situación que se aprecia en forma específica en las contradicciones políticas e ideológicas encontradas en el discurso estatal y las formas de movilización lo que enfrenta a la disciplina social y las prácticas políticas hegemónicas, lo que provocó el divorcio necesario entre la universidad y el Estado.

Uno de los efectos de esta crisis sociopolítica son las luchas sociales ocurridas entre 1956 y 1959, en donde tuvieron lugar algunos movimientos políticos, como el movimiento estudiantil del Instituto Politécnico Nacional, el movimiento ferrocarrilero, y la movilización sindical de maestros del Distrito Federal, (Irizar Rojas, 1991: 23). Estos movimientos son la cristalización de un proceso de disidencia intelectual que se gesta en los sexenios de López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz, a cuyo proceso influyen de manera importante la reactivación de la clase política de izquierda, la extensión doctrinaria del marxismo y la revolución cubana. El marxismo era la orientación ideológica de los grupos de izquierda, mientras que la revolución cubana tuvo grandes efectos. Su aliento heroico y romántico entusiasmo, y mostraba un socialismo posible en México (Fuentes Molinar, 1988: 190).

b) La Política Educativa durante las décadas de los 70 s y 80s.

Bajo el marco de los problemas que vivió México como resultado del movimiento estudiantil de 1968; en los años de 1968 y 1970, nuestro país inició una nueva fase de modernización, que se centró en la llamada política de desarrollo compartido bajo la rectoría del Estado el cual buscaba la recuperación de su legitimidad, a través de la conciliación con las clases populares con la idea de restablecer una funcionalidad

quebrantada mediante la recuperación de la dirección gubernamental. En este contexto se impulsó la reforma educativa mediante la cual se pretendía un acercamiento a las Instituciones de Educación Superior (IES), y atender las demandas de los estudiantes y las que demandaban las propias Instituciones de Educación Superior

La reforma educativa que se instrumentó durante el sexenio de Echeverría Álvarez, subordinó el carácter tecnocrático al carácter político, de manera que la reforma universitaria emergió como una instancia conciliadora entre los distintos grupos estudiantiles, a través de la apertura democrática de la misma, que abrió sus puertas principalmente a las clases medias de la sociedad urbana; se buscó vincular la reforma universitaria con la reforma global propuesta por el Estado, y se dio tratamiento preferencial a las universidades, fundamentalmente a través del aumento sin precedente del financiamiento universitario.

En este periodo dio inicio a un proceso de descentralización educativa, se crearon nuevos planteles e instituciones, como la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEPs) de la UNAM; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y algunas universidades estatales. Se hizo énfasis en la figura del maestro, quien fue considerado factor primordial de la educación (Chehaybar y Kuri, y otros, 1999). Se crearon además, el Colegio de Bachilleres, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, (CONAFE), el Centro de Estudios de Métodos Avanzados de la Educación, (CEMPAE), y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT), (Noriega, 1985).

En síntesis, la reforma educativa se caracterizó:

- Por ser integral, en cuanto abarcó todos los niveles y formas de la educación, incluyendo especialmente el nivel preescolar
- Ser un proceso permanente, que ampliará o orientará el sistema educativo
- Ser guiado por principios congruentes con la apertura democrática, y por
- Centrarse en el maestro. Considerado pieza clave de la educación, pero enfatizando el papel activo del alumno.

Durante el sexenio de José López Portillo, la orientación democrática que había tenido la educación superior en el periodo de Luis Echeverría, cambia y esta tendencia democrática, se subordina nuevamente al proyecto económico del Estado.

En este sexenio, se impulso significativamente el control del Estado sobre las IES, mediante la legislación y reglamentación de su funcionamiento. Con este propósito se crearon el Plan Nacional de Educación Superior, el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior y la Ley de Coordinación de la Educación Superior, el propósito era dar al sistema una orientación central y coherente, que integrara la actividad de las instituciones autónomas con las dependientes del gobierno federal y que se encuadraba en la perspectiva expansionista producida por la euforia petrolera (Fuentes Molinar, 1988: 100). Esta tendencia de control y desconcentración de la educación permite explicar la reducción del crecimiento anual de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), , la cual sólo creció en 1.2 %. Mientras que la Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM), en cambio, siguió ampliando su cobertura a 35.7 % y las universidades de provincia lo hicieron a 14.8 %. Ritmo superado por las escuelas particulares y libres, quienes arribaron a un crecimiento de 18.6 % medio anual.

El Instituto Politécnico Nacional, (IPN), corrió la misma suerte que la UNAM, éste no sólo no creció, sino que presentó un decremento en su matrícula, en 1982, de cerca de 26 mil alumnos menos que los registrados en el periodo 1976 – 1977. En cambio el crecimiento matricular se orientó hacia los Institutos Tecnológicos Regionales que sobrepasaron el doble de su inscripción al final del régimen, creciendo a una tasa promedio de 15.7 % anual. El impulso a la educación tecnológica marcó la tendencia de la política educativa en este sexenio.

Hacer un balance valorativo de los logros del período de López Portillo, resulta complicado, ya que la política de modernización y de rectificación del periodo populista de Echeverría, sufrió bloqueos y resistencias durante su aplicación, sin embargo es de reconocer la política de apertura y conciliadora que se mantuvo durante el sexenio, con los sectores duros de la sociedad, los banqueros y los gremios sindicales de las instituciones educativas y de los de la sociedad en general.

Durante el sexenio de Miguel De la Madrid Hurtado(1982-1988), México adoptó oficialmente el modelo económico neoliberal, bajo cuyo contexto se promovió la modernización educativa, la cual resaltó los lineamientos de excelencia académica, competitividad y excelencia, factores fundamentales que orientaron dicha modernización.

Bajo esta orientación, y a diferencia de sexenios anteriores donde uno de los criterios para asignar recursos a las universidades era el número de alumnos inscritos, con Miguel de la Madrid se determinó un nuevo criterio para otorgar los recursos públicos, que consistió en considerar la cifra de personal académico contratado por institución. Otro aspecto a destacar dentro de este rubro es que en este gobierno, los recursos económicos se hacían llegar a las universidades a través de los gobiernos de los Estados y no de manera directa como se había venido haciendo, situación que provocó trastornos para el funcionamiento de las universidades, ya que con este nuevo sistema hubo mayores retrasos en la asignación de recursos, al tener que hacer múltiples solicitudes ante los gobiernos estatales y ante la SEP a nivel federal, quienes más que agilizar provocaron retrasos en la financiación de las Universidades, quienes sufrieron las consecuencias de esta triangulación económica.

En relación al crecimiento y expansión de los servicios educativos, las cifras se modificaron muy poco en relación a los números de los sexenios anteriores, durante este periodo de gobierno, la tendencia de crecimiento estimada disminuyó. Si bien el número de estudiantes aumentó de 811 281 de 1980 a 1140 200 en 1990 , lo que significó el 29% de incremento de la matrícula. Esta cifra es el resultado del crecimiento natural de la población y de las políticas de las universidades establecidas para restringir el crecimiento de su población.

Lo anterior se explica si advertimos que los servicios educativos sufren un decremento de 26.9%, bajo de 84.6% a 57.7%, fenómeno que de alguna forma da cuenta de la política selectiva y restrictiva bajo la cual se conduce la educación superior del gobierno que estamos analizando. En esta política adoptada jugó un papel preponderante sin duda, la crisis económica que atravesó al gobierno De la Madrid Hurtado, que lo llevó a implementar una política estatal de ajuste financiero que buscó primordialmente controlar la inflación, reducir el déficit público, y reorientar la estructura productiva hacia la exportación. Situación que para el sector educativo significó una reducción importante de recursos, traduciéndose en menor presupuesto estatal en educación y devaluación del valor

real de los salarios del magisterio, y finalmente en una prospectiva de crecimiento casi nula, (Kent, 1997).

c) La Política educativa en la época de los 90: Momento actual

En este periodo al igual que en el sexenio anterior, la política económica que permeo al sistema educativo, es el neoliberalismo, el cual promovió como estrategia comercial el libre comercio y la competencia en varios mercados.

Con esta orientación, en el periodo de Carlos Salinas de Gortari(1989-1994) se instrumentó el Programa Nacional de Modernización Educativa, mediante el que se buscó alcanzar la calidad educativa en todos los niveles con base en los lineamientos de eficiencia, competitividad, pertinencia y excelencia (Irizar Rojas, 1995: 28). con ello se pretendía vincular la educación con el sector productivo de bienes y servicios, y promover de esta forma y de manera significativa la educación técnica en el medio superior y superior. Ejemplo de ello son la creación de las universidades tecnológicas que se diseminaron por todo el país.

Teniendo como política económica el neoliberalismo y el libre comercio como estrategia, durante este sexenio se promovió y firmo el tratado de libre comercio (TLC), entre Estados Unidos y Canadá

Como producto de la firma del TLC y por circunstancias implícitas en el modelo económico neoliberal, México se vio en la necesidad de reformar el artículo tercero de la constitución política en los años de 1992 y 1993, y a la aprobación de la nueva Ley General de educación.

En relación al financiamiento de la educación, el Estado dio prioridad a la educación básica y a la técnica, mientras que el financiamiento a la educación superior se contrajo, esto hace suponer que este sector educativo no es prioritario para el Estado, de allí que la tendencia a la privatización de la educación por parte de la federación encuentre de alguna forma su explicación en estas políticas de financiación, situación que queda aún más clara si observamos los mecanismos que se instrumentan como requisitos para la asignación de recursos, tales como la práctica de evaluaciones como mecanismo de control y racionalización financiera y administrativa y la instrumentación de una política para

estudiantes que consistió en elevar los requisitos académicos de ingreso y el aumento de cuotas y colegiaturas (Chehaybar y Kuri , y otros, 1999). La política de financiación del gobierno de Salinas de Gortari al sector educativo, se hizo con base en resultados en la calidad y transparencia en el manejo de fondos, situación que marcó una diferencia con el gobierno de la Madrid, cuyo financiamiento tenía como referencia el número de alumnos. (Kent, 1997).

En general, de acuerdo con Kent, las políticas de financiación anunciadas y aplicadas por Salinas de Gortari, se condujeron mediante los siguientes lineamientos:

- La necesidad de evaluar las instituciones
- La necesidad de mostrar a la sociedad los resultados de su labor
- La evaluación periódica de los profesores e investigadores
- La vinculación del salario de los profesores a su productividad
- Separación de los bachilleratos de las universidades, y
- El ofrecimiento de estímulos fiscales a empresas que contratasen servicios de universidades.

En el régimen político, correspondiente al sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, y orientado de manera idéntica a los dos últimos sexenios, por la política neoliberal, plantea como marcos orientadores de su política educativa la pertinencia y la calidad , términos que permean el Programa de Desarrollo Educativo del periodo 1995-2000.

El cual presenta como propósitos:

- Formación y actualización de los maestros, considerados como parte vertebral del programa de educación media superior y superior
- Apertura al mayor número posible de oportunidades educativas
- Reforma de planes y programas de estudio
- Estimulo a la autoevaluación y a la evaluación externa de las instituciones

- La vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo, y la consecución de la modernidad administrativa y el mejoramiento de la infraestructura (Chehaybar y Kuri , y otros, 1999: 134).

En educación, 1993, fincó las bases de la descentralización y la federalización educativa; así mismo se señaló la obligación del Estado de promover y atender la educación superior, apoyar la investigación científica y tecnológica y al mismo tiempo, atender y fortalecer la difusión de la cultura.

Importa destacar, que en este periodo gubernamental de Ernesto Zedillo Ponce De León, la educación técnica es también una actividad prioritaria. En este sexenio se crearon más universidades tecnológicas y se instrumentó el examen único de ingreso al bachillerato , en 1996, y en 1997 se reglamente el pase automático en la UNAM, todo ello con el propósito de reducir y controlar la matrícula en el nivel licenciatura y dar prioridad a la educación tecnológica.

Los efectos de esta política contraccionista, se advierten en el comportamiento de la matrícula escolar en el periodo de estudio. En 1994, la matrícula total de educación superior era de 1359 057, del cual 87.11% correspondía a la licenciatura , 8.9% a la educación normal y el 4% al posgrado.

De 1990 a 1994 debido a la aumento de la población, a la situación económica del país, y a las políticas austeras sobre el aumento de la matrícula en educación superior. El incremento alcanzó sólo el 15%.

Al comparar los datos de ingreso con los de egreso, la eficiencia terminal en la década de los ochenta vario entre 50 y 53% . En contraste con las generaciones que egresaron en 1991-1993 aumento a 62%. Las variaciones son de 10% en prácticamente década y media.

Lo relevante es que sólo la mitad de los alumnos que acceden a la educación superior termina la carrera. Esto significa una gran pérdida de esfuerzo humano y de recursos materiales y además es generadora de frustración, desempleo y subempleo.

En suma, en los años noventa, la preocupación sobre lo educativo ya no se centro en la expansión del acceso, sino en la calidad de los servicios, en la idea de formar adecuadamente a los escolares.

1.2.- Origen y desarrollo de la formación de profesores universitarios en México.

a) Antecedentes:

Aunque la historia reciente nos marca el periodo de 1969 y 1970, como el momento que marca un parte aguas en la política educativa y en la formación de profesores universitarios en México, por la expansión y por la importancia que se le dio a este sector, es pertinente considerar como de manera puntual lo hace Esther Aguirre Lora, que muchos hechos educativos objeto de debates actuales, como es el caso que nos ocupa, y que se contextúan en la década de los setentas, en realidad tienen su origen mucho más atrás: Se perfilan entre finales del siglo pasado y principios de éste (1867-1910), fechas en que se va conformando nuestro Estado – Nación moderno (1991: 65). Esto implica que los programas de formación docente en 1970 no arranquen de cero.

Para Aguirre Lora, el Estado Nación surge bajo los signos del liberalismo lo que hacia que éste interviniera en la enseñanza sólo a solicitud de las instancias educadoras que actuaban bajo el concepto de la “libertad de enseñanza ”; sin embargo como resultado de conflictos político ideológicos y del replanteamiento del liberalismo el Estado, en forma paulatina, asume las tareas educativas como una de sus principales preocupaciones y ocupaciones, se trata dice la autora, del Estado educador mexicano, que marca cualitativamente sus relaciones con la sociedad y que se expresa a través de políticas educativas y hechos educativos que hoy nos son familiares: cobertura y expansión del sistema educativo, burocratización y cetralización administrativa formación de profesores (1991: 67).

Ahondando en este asunto, Emilio Tenti (1988), al referirse a la intervención de Estado en asuntos económicos y educativos, nos dice que ante la hegemonía de la iglesia en todos los ámbitos de la nación hubo la necesidad de que éste interviniera para arrebatar el monopolio educativo de manos del clero y de esta forma realizar su propia reforma moral e intelectual hasta cambiar los patrones de conducta mediante la conformación de un nuevo sentido común en las condiciones individuales del sujeto. En asuntos de economía también tuvo que regular la actividad económica, hasta convertirse en productor.

Al triunfo de la revolución mexicana, se instaura un nuevo régimen social el llamado liberalismo, el cual se basaba en la libertad y en la racionalidad. Término que permeaban todas las actividades de la nación.

A través del liberalismo no sólo se buscaba lograr la hegemonía del Estado en los renglones políticos y económicos de la nación, de modo que fuera este quien ejerciera la autoridad y la directividad en el país, se buscaba también formar al nuevo ciudadano mexicano, de allí la necesidad de apropiarse del sector educativo y diseñar un sistema educativo liberal, que homogeneizara y unificara cultural y socialmente al ciudadano que el país requería para su consolidación.

Para el logro de esta homogeneización se requería del control del Estado Federal y del diseño de estrategias pedagógicas novedosas y sobre todo maestros homogéneos, en cuya responsabilidad radicaba la operatividad de la educación.

Para ello, se imponía la necesidad de fundar nuevas instancias educativas, que basadas en una pedagogía activa se inculcara en el individuo la investigación y la duda, la reflexión y la práctica, esto es una pedagogía racional, que ahuyentara de las escuelas la parsimonia, el encierro, el castigo, la quietud y el silencio, actitudes propias de la educación religiosa.

Con esta orientación teórica se estructuró el sistema educativo nacional, y se orientaron los programas de formación docente, quienes antes de enseñar tenían que aprender a enseñar bajo este sistema.

Con este fin, se crea en 1910, la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), cuyo propósito, entre otros, era la formación de profesores de secundaria, preparatoria y profesional. Esta escuela seis años después de su creación, 1916, otorgaba los primeros grados de profesor académico, profesor universitario, maestro y doctor (Aguirre Lora, 1991: 68).

La Escuela Nacional de Altos Estudios, cuya idea original de creación pertenece a Justo Sierra en 1881, surge ante la necesidad de establecer la autonomía de la instrucción pública y de contar con personal especializado para la docencia. Desde de su proyección inicial, la ENAE, fue planeada como la institución donde se formarían los hombres de ciencia, quienes de manera prioritaria cultivarían la ciencia mexicana, que marcará la nacionalidad científica de nuestro país.

Estas ideas, que sierra gestó, de alguna manera permearon y articularon el proyecto de ley de la constitución legal de la Escuela de Altos Estudios promulgada por Porfirio Díaz en 1910.

La ENAE fue pensada como un centro formador de alta calidad, hoy en día este proyecto es conocido como estudios de posgrado, en el que se otorgan los grados de maestro y doctor.

La vida de la ENAE transcurrió en medio de conflictos políticos, entre quienes la consideraban prioritaria y quienes la veían como una institución en la que se duplicaban sus funciones y en la que no había claridad en sus propósitos académicos.

Por ello, en 1924 la ENAE se transforma en Facultad de Filosofía Y Letras (FFL), Facultad de graduados y Escuela Normal Superior, a partir de entonces el grado de profesor universitario se adquiría a través del manejo de un determinado campo disciplinario y de la respectiva formación docente. La formación disciplinar era responsabilidad de la FFL, mientras que la docente era función de la Escuela Normal Superior (Ducoing, 1990: 197-198).

En 1929, gracias a la autonomía universitaria, la Escuela Normal Superior se independiza, y consolida en ese momento un importante proyecto académico en torno a la formación de maestros rurales, en cuya cabeza estaba Rafael Ramírez.

La Escuela Normal Superior Continua ofreciendo el grado de maestro en ciencias de la educación, por su parte Filosofía y Letras otorgaba el grado de maestro en "x disciplina". Finalmente hacia 1934, la Escuela Normal Superior desaparece del ámbito universitario, aunque continua desarrollando sus funciones, y aparece en 1942 pero ahora dependiente de la SEP.

De 1934 a 1954, la antigua maestría en ciencias de la educación que se impartía en FFL, sobrevivía en esta Facultad, aunque con dificultades en su definición y orientación pedagógica. Por ello hacia 1955, dicha maestría es sustituida por la maestría en Pedagogía, con una orientación clara hacia la docencia. Esta orientación hacia la docencia, según Patricia Ducoing (1990: 256) estaba dada por diferentes circunstancias, primero porque la maestría se orientaba no sólo a la formación de docentes, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía, seguidamente porque la FFL a través de esta maestría seguía expidiendo el título de profesor universitario y porque la maestría enfatizaba la formación

técnica para la docencia lo que constituía la continuidad de la línea normalista que estuvo presente en los estudios de educación ofrecidos con anterioridad

b) Surgimiento y consolidación de los programas de formación docente universitaria.

Los años setentas marcaron un hito importante en el surgimiento y consolidación de los programas de formación de profesores universitarios en México. Una de las transformaciones de mayor significado en la década de los setentas es la expansión de la matrícula escolar, fenómeno que se veía venir desde principios de los sesenta y que propició el paso de una universidad elitista a una universidad de masas.

La masificación de la universidad que se traduce en el crecimiento considerable de la matrícula escolar, persiste aun hasta 1980-1986, época en que empieza a contraerse el ingreso a la Universidad debido a la crisis económica que se vivía, lo que orillo a que la universidad viviera en una situación de austeridad.

Para Aguirre Lora, autora que hemos venido citando, la masificación de la universidad, se expresa a su vez en la masificación de sus docentes, que a lo largo de la década de los setentas se incrementan en una tasa de 246.23% (1991: 71).

Con la masificación de la Universidad, el concepto de docente también se transforma, por un lado, el docente de la época de los cuarenta que se caracterizaba, por ser un catedrático reconocido en su profesión, conocedor de su campo y con amplia cultura general, que de manera tangencial y complementaria se dedicaba a esta labor, y la figura de aquel catedrático profesor, propia también de esta época, que vivía para la docencia de su campo disciplinario y que consagra la totalidad de su tiempo al estudio y difusión de una determinada área de conocimiento. Sufren un cambio considerable a raíz de esta masificación de la enseñanza.

Los profesores de esta época, eran profesionales cuya principal actividad se desarrollaba fuera de la universidad, en consultorios, despachos, hospitales y en el aparato estatal. La cátedra en la universidad era el lazo mediante el cual, el profesional seguía vinculado con la institución, cuya principal retribución era el prestigio y el reconocimiento dentro de la elite, (Kent, 1997: 302). Los profesores universitarios eran profesionales libres, que

generalmente no vivían de la cátedra en la universidad, sino del ejercicio libre de su profesión o de su empleo en la administración pública, (Arnaut, 1996: 49).

Para los años setentas estas concepciones de la profesión docente, se transforman, ahora el docente universitario es aquél que proviene de estratos medios en ascenso, poseedor de un capital cultural muy diferente al profesor clásico, de él surgirá el profesional de la docencia, cuya expectativa será llegar a ser profesor de carrera. De esta manera el profesional independiente que acudía a dar cátedra a la universidad sería sustituido por un académico joven que estaría dedicado de manera central al trabajo académico, (Kent, 1997: 314). Se trata en suma de jóvenes, que intentan interpretar la educación y los hechos sociales desde perspectivas teóricas críticas, surgidas de corrientes marxistas, pero que con frecuencia no manejan suficientemente su campo disciplinario ni poseen experiencia profesional. Tampoco saber como enseñar. Eran jóvenes recién egresados de alguna licenciatura, algunos incluso sin haberla terminado, que fueron incorporados como maestros sin tener experiencia en la docencia ni en la disciplina; se habilitaron como profesores aprendiendo el oficio sobre la marcha, (Kent, 1997: 315). De allí la necesidad de articular la masificación de los docentes universitarios con las políticas de formación docente, mediante cursos como sistematización de la enseñanza y elaboración de reactivos. Profesionalizar al docente es una prioridad en esta década.

A partir de los setentas y bajo este contexto se llevan a cabo de manera sistemática, una serie de acciones de política educativa y de formación de profesores que han permitido ir consolidando el campo profesional de la docencia universitaria, mediante la formulación de programas y proyectos, que han adquirido matices específicos de acuerdo a la época y al periodo gubernamental en que han sido diseñados, pero en todos ellos hay la intención explícita de innovar, actualizar y profesionalizar al docente (Rodríguez Azucena, 1991: 319).

Para un estudio más puntual de este proceso, se revisaron además, los aportes que hacen, Ana Hirsch, Ángel Díaz Barriga y Edith Chehaybar, en todos ellos hay puntos de coincidencia respecto a la concepción de la formación docente y a los marcos contextuales en que los programas sobre el particular fueron surgiendo; sin embargo cada uno de estos autores imprime un estilo particular en el tratamiento que hace del asunto y en ese afán

hace aportes importantes al estudio del fenómeno de la formación docente universitaria. En lo que sigue daremos cuenta de sus aportes:

Para Ángel Díaz Barriga (1996: 15-18) los programas de formación de profesores, han pasado por tres momentos:

El primer momento, que se ubica entre 1969 y 1972, estuvo dirigido a la capacitación y actualización de profesores. Se buscó en esta etapa, proporcionar al docente elementos técnicos e instrumentales para conducir el proceso enseñanza aprendizaje, se organizaron con este fin, cursillos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios. Esta capacitación suplantó la reflexión sobre lo educativo. Estos cursos redujeron un saber pedagógico a un saber instrumental. No obstante, esta visión instrumental y reduccionista de lo pedagógico permitió que en esta etapa el estudio sobre lo educativo se dinamizara en forma significativa. Se difundió una mínima cultura pedagógica y se posibilitó una cierta evolución conceptual de la propia didáctica.

El segundo momento, situado entre 1973 y 1975, se caracterizó por el remplazo de los cursos aislados por programas de carácter integral, a los que se les denominó programas de especialización en docencia. Lo significativo de estos programas, fue pensar que el docente no sólo necesita del manejo de técnicas de enseñanza sino también de conocimientos teóricos desde los cuales pudiera comprender y reflexionar su práctica.

Estos programas buscaron proporcionar al maestro elementos para que pudiera comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este fenómeno. El resultado de esto, fue el abordaje de la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

El tercer momento, que se da de 1976 a la fecha, se caracteriza por el surgimiento y expansión de los programas de posgrado como programas de formación de profesores. Estos programas llevan el nombre de maestrías en educación. Se busca con ellos, dar una mayor coherencia a una formación integral, y formar al docente en la investigación.

Si bien se han podido distinguir estos momentos, es cierto que en la actualidad los programas de formación docente que se imparten en las IES, asumen alguna de estas características, aunque la tendencia es hacia el desarrollo y consolidación de los posgrados en educación, como opción formadora de maestros.

Para Ana Hirsch (1998: 95-104) la formación de profesores universitarios ha pasado por cuatro etapas, a saber:

La primera etapa, que la autora llama no sistemática, abarca de 1918 a 1969, y se caracteriza por acciones no sistemáticas ni frecuentes de la formación, cuyo objetivo fue la formación en el área de la investigación y en el área pedagógica. Los programas estaban a cargo de la Escuela Normal Superior y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

La segunda etapa, denominada sistemática, que comprende los años de 1969 a 1974, arranca con la reforma educativa, provocada por el movimiento estudiantil de 1968, el cual repercutió en todo el ámbito educativo y generó acciones sistemáticas de formación docente. Esta etapa se caracteriza por la creación de Centros especializados para el apoyo a la docencia, y la formación se centró en la formación pedagógica de los docentes. Con este fin, en 1969, se crea en la UNAM el Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos Educativos de Enseñanza (CNME). La influencia de estos Centros no sólo se vio en la UNAM, sino también en la mayor parte de las universidades del país, quienes inspirados en los modelos de estos centros crearon sus propias instituciones formadoras.

En este mismo periodo, surgen además otras instancias, el Programa Nacional de Profesores de la ANUIES, y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) ¹. Ambos tenían la tarea de formar profesores con base a una política ya establecida en el país, que tenía como fundamento la corriente de la tecnología educativa.

Aunado a estos centros, otras universidades estatales también crean escuelas, centros, institutos y maestrías. En la Universidad de Guanajuato, en 1967, se establece el departamento psicopedagógico y el de orientación vocacional, que en 1973 se transforma en Instituto de investigaciones en psicología y pedagogía. La Universidad de Monterrey funda en 1969 la Escuela de Ciencias de la Educación, y en 1972 genera una Maestría en Educación. En Universidades privadas también se crean centros de formación, como el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana.

1. El Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, se transformó en Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), nombre con el que actualmente se le conoce.

La tercera etapa, denominada expansión y diversificación de las acciones, comprende los años de 1974-1980, y se caracteriza por la expansión rápida e intensa de formación en todo el país. En este periodo se produce una búsqueda más orgánica de nuevos marcos teóricos y prácticos de referencia para la organización de los programas de formación docente, que se alejen de la corriente de la tecnología educativa.

Algunos centros de formación que surgieron en la segunda etapa adoptaron en sus comienzos concepciones y técnicas de la tecnología educativa, pero paulatinamente construyeron programas basados en otros marcos teóricos y operativos.

Estos centros intentan principalmente incorporar amplias dimensiones sociales y psicológicas al contexto de la formación de profesores.

Dentro de este periodo, el año de 1974, es una fecha importante, ya que a partir de ésta se crean dependencias y universidades nuevas, como las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPS) de la UNAM, y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con sus tres unidades, que en su mayoría integran desde su fundación centros, departamentos, unidades y programas abocados a la formación de profesores y al apoyo a la docencia.

1977, es otra fecha importante en el asunto que nos ocupa, ya que es a partir de aquí, cuando se dan cambios cualitativos por la fusión y reestructuración de varias dependencias creadas en los dos primeros periodos señalados.

Estos cambios consistieron en la reagrupación de recursos para ser orientados a un mayor número de usuarios, debido a la presión de la demanda y el crecimiento burocrático acelerado de las instituciones del país.

Se trató básicamente de cambios político-administrativos que suceden fundamentalmente en la UNAM y en la ANUIES, y que producen algunos cambios cualitativos en las orientaciones de los centros y programas y que consistieron en abarcar un mayor número de usuarios y en atender problemas teórico pedagógicos de la formación docente.

Como resultado de estos cambios, se funda en 1977, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, con recursos de dos dependencias creadas en 1969 y que en esos momentos desaparecen: el Centro de Didáctica.(CD) Y la Comisión de Nuevos Métodos Educativos.(CNME).

Con la creación de este centro, se incrementan los servicios a los docentes, se fortalecen los programas, los cursos y los elementos de apoyo a la docencia.

En el ámbito de la educación superior, pero en el sistema de normales dependientes de la SEP, en 1978, se establece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuyo objetivo es la formación y actualización de profesores en servicio.

Otra manifestación de la expansión acelerada de acciones de formación docente en esta tercera etapa, son las maestrías en educación, pues desde 1975 en adelante se instauran la mayor parte de las que existen en el país.

La cuarta etapa, hacia la década de los ochenta, esta etapa se caracterizó por la concurrencia de la crisis económica, que se distingue por síntomas tales como descenso de las tasas de crecimiento económico y estancamiento de la producción, inflación, desempleo, escasez de alimentos básicos, reducción del salario real de grandes sectores de la población trabajadora, baja en los precios del petróleo y desajustes financieros. Se trata de una crisis que repercute en los ámbitos de la política económica y social.

La asignación de recursos en esta época, se hacía abajo los conceptos de eficiencia, racionalidad y planeación educativa.

Las restricciones del gasto público, tiene repercusiones en los programas de formación docente, esto lleva a la búsqueda de modalidades más baratas, como la ampliación de sistemas de enseñanza abierta y las modalidades a distancia.

Edith Chehaybar y Kuri, y otros, (1999) presenta el estudio de los programas de formación docente universitaria en dos escenarios, un escenario pasado que abarca las décadas de los setentas y ochenta, y un escenario presente que comprende la década de los noventa. En el abordaje de los escenarios la autora cita elementos claves de la formación docente y los vincula con la política educativa correspondiente:

Escenario Pasado:

Comprende las décadas de los setentas y ochenta, y se caracterizó por un notable crecimiento de la matrícula escolar, situación que respondió más a razones políticas que a necesidades reales de la sociedad o a los requerimientos del sector productivo. Este vertiginoso crecimiento y la creación de nuevas carreras creó la necesidad de contratar profesionistas sin formación para la docencia y en muchos de los casos sin experiencia.

profesional. Ante este fenómeno se propuso el establecimiento de centros de didáctica en la Instituciones de Enseñanza Superior, y se elaboró el Programa Nacional de Formación de profesores (PNFP), el cual fue puesto en operación en 1972, coordinado por la NUIES.

Este programa, tenía como propósito, la formación de profesores de nuevo ingreso, la capacitación didáctica pedagógica de docentes en ejercicio, la elaboración de materiales y publicaciones de apoyo a la enseñanza, el establecimiento de centros de didáctica en la IES y el impulso a las programas de posgrado.

En 1984-1985, se formularon nuevos propósitos para la formación de profesores, a través del Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), el cual pretendía, por una parte elevar la calidad académica de los profesores en servicio y de nuevo ingreso, y por el otro, incrementar el número de docentes de carrera con posgrado.

En 1986, se formuló el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, el cual planteo las estrategias, planes y programas para la profesionalización de la docencia a través de la formación permanente y el posgrado.

Escenario presente, comprende los años noventa y 2000

A partir de los años noventa, se formuló el programa de modernización educativa, a través del cual se buscaba que cada institución educativa diseñara y ejecutara un programa de formación docente, centrado en estudios de posgrado y articulado a un programa nacional con una perspectiva a cinco años.

Con este programa se buscó profesionalizar a los profesores a partir de la obtención de posgrados, para ello se establecieron programas de estímulos a la productividad y eficiencia de los académicos.

Otra política ha sido promover y estimular la investigación interdisciplinaria y de frontera a través del Sistema Nacional de Investigadores, que otorga becas de 4 a 10 salarios mínimos a investigadores evaluados por comités de pares.

En 1993 se instrumenta el Programa de Superación de Personal Académico (SUPERA), quien se propuso fortalecer la profesionalización de la docencia con el incremento significativo del porcentaje de docentes con especialidad, maestría o doctorado en un plazo de seis años.

En septiembre de 1996 el SUPERA fue sustituido por el Programa de Mejoramiento de Profesorado (PROMEP), cuyo propósito es lograr que en el año 2000 la totalidad del personal de la IES, obtuviera el grado de maestría y, para el 2006, el doctorado. Se destacaba en este programa la figura del profesor investigador.

En este periodo se estableció como meta prioritaria la formación docente, se conformaron programas nacionales de atención a profesores (cursos integrales, especializaciones, maestrías y doctorados), se difundió una cultura educativa básica que posibilitara al docente la toma de una posición teórica y la producción de conocimientos en el campo de la educación.

Los planes y programas implementados en este periodo no surtieron los efectos para los que fueron creados, ya que en 1977 desaparecieron algunos centros de formación pedagógica-didáctica más importantes en la IES del país, como el CISE, los centros de formación de profesores de la Universidad Veracruzana, y de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Por nuestra parte diremos que la formación de profesores universitarios en México ha seguido un desarrollo que ha permitido ir mejorando las acciones emprendidas por el Estado hacia la preparación del profesorado de las IES. Las acciones que se han emprendido buscan profesionalizar al docente dado que se reconoce en él la clave para cristalizar las políticas de educación superior diseñadas por Estado en los diferentes sexenios gubernamentales. Así mismo, podemos identificar de acuerdo a los datos expuestos que en efecto, es la década de los setentas y la mitad de la de los ochenta los periodos donde la formación de los docentes universitarios adquirió mayor significado, situación que se advierte en la cantidad de acciones formadoras, en el número importante de instituciones creadas para la formación docente y por el presupuesto sin precedente que se asignó a este rubro por parte de la federación.

Los años contemporáneos, de finales de los ochenta hasta la actualidad, se han caracterizado por el incremento de programas de maestrías y de acciones integrales de formación docente, pero que por las situaciones de crisis económica que se han venido viviendo y por las orientaciones neoliberales del sistema de gobierno, estas no han cristalizado sus propósitos, dado que han sufrido restricciones presupuestales y los accesos

a la financiación son cada vez mas complejos en cuanto a los requisitos solicitados para ser beneficiado por la federación en este renglón.

1.3.- Tendencias teórico metodológicas de los programas de formación de profesores universitarios.

A raíz de la instrumentación y expansión de los programas de formación de profesores universitarios, se introdujo en México, en la década de los setentas, la corriente de la Tecnología Educativa, como un modelo científico de instrumentación para hacer más racional y eficaz el trabajo del profesor.

El empleo de la tecnología educativa en los programas de formación docente, se oficializó en el año de 1974, como resultado de la reunión anual de la ANUIES, en la Ciudad de Querétaro (Chehaybar y Kuri, y otros, 1999: 140).

La tecnología educativa, buscaba ser eficiente y productivo el trabajo docente, y de esta forma remediar el trabajo que en ese sentido dejó de hacer la educación tradicional, cuyo quehacer se centra en el dominio de contenidos por parte del alumno y la transmisión de conocimientos por parte del maestro.

Con la corriente de la tecnología educativa, el profesor adquiere, el status de técnico y ejecutor de la práctica educativa, situación que hace de su labor un quehacer “frío” y enajenado, al no participar como agente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo anterior tal como lo señala Ana Hirsch, se constituye en una forma de cumplir reglas y procedimientos para lograr una mayor productividad, que no estimula la reflexión individual y grupal, más bien aisla a los profesores y alumnos entre sí, del contexto individual y social (1998: 36-37).

Para la tecnología educativa, lo importante es “cómo enseñar” y no “qué enseñar.” El qué enseñar ya está determinado y está en función de los requerimientos del sector productivo y por lo señalado en la política socioeconómica del Estado.

El “cómo enseñar”, el profesor lo aprende a través del uso de técnicas e instrumentos, y del uso de medios para la enseñanza. Lo hace a través de simulaciones y representaciones casi reales de la práctica docente.

Si bien el enfoque de la tecnología educativa matizó el discurso pedagógico de la época, es de reconocer que a este pensamiento, no sólo se incorporó una concepción eficientista y técnica sino que el momento propició la incorporación de otro tipo de estrategias educativas, una proveniente de los países avanzados: la dinámica de grupos, y otra proveniente de Latinoamérica: la pedagogía del oprimido. No obstante la tecnología educativa es quien ha predominado, manteniendo su hegemonía sobre las otras corrientes pedagógicas (Díaz Barriga Ángel, 1996: 18). Al ser la tecnología educativa la corriente hegemónica, el tratamiento de lo educativo y las acciones de formación docente se han teñido de orientaciones científicas y técnicas marginando lo social y lo teórico del proceso educativo, situación que imposibilita la inserción de lo educativo en su dimensión humana; de esta manera la educación queda reducida a procedimientos técnicos y científicos, desde donde el docente habrá de ejercer su quehacer (Díaz Barriga Ángel, 1996: 18).

La gran mayoría de las acciones de formación docente, sobre todo las instrumentadas en la década de los setentas y mediados de los ochenta, se encuentran matizadas por este enfoque, aunque se han ensayado otras propuestas, es la tecnología quien ha permeado las acciones formadoras a lo largo de la historia de estas acciones en México.

Frente a la tendencia de la tecnología educativa y a su predominio en las acciones de docencia universitaria, se han instrumentado otras formas de entender e interpretar el trabajo docente, a través de la incorporación de la pedagogía institucional, de la teoría de grupos y de la psicología social, que se apoya en la corriente psicoanalítica y en el materialismo histórico. Dentro de estas propuestas alternativas cobra especial importancia el análisis sociológico con perspectiva crítica a la tecnología educativa quien fue el signo dominante que se arraigó durante el inicio de la década de los ochenta. La tendencia sociológica permeó y orientó en muchos de los casos las acciones de formación docente: El fin era develar los componentes ideológicos del modelo de la tecnología educativa. La tendencia sociológica buscaba lograr en los maestros la formación integral y una actitud analítica que tomara globalmente el fenómeno educativo, (Ducoing, 1996).

En esta búsqueda de alternativas frente al pensamiento técnico altamente deshumanizado de la tecnología educativa, se pretendía transformar la relación educativa, haciendo de esta un proceso consciente y participativo de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Se buscaba básicamente, establecer sistemas globalizadores de formación docente que superará la formación puramente técnica; relacionar docencia e investigación, relacionar la formación docente con la práctica cotidiana del profesor, así como con la práctica institucional y social en que éste desempeña su trabajo.

El seguimiento de esta tendencia coincide con la aparición de programas de especialización en docencia ocurrida a mediados de la década de los setentas, los cuales eran de carácter integral y buscaban una mayor comprensión del quehacer docente por parte del maestro.

Bajo este marco, y con la intención de contrarrestar la predominancia de la tecnología educativa, se han instrumentado una serie de acciones de formación docente, entre las que podemos identificar las siguientes tendencias y metodologías, 2.

Dentro de las tendencias y perspectivas teóricas están:

La profesionalización, quien buscaba una formación amplia del profesorado, que reconoce su función social, y plantea la necesidad de dedicarse en forma exclusiva a la academia. El fin de la profesionalización es capacitar al docente de manera integral y articulada.

Otra perspectiva, es la etnografía, que apareció en la escena de la formación de profesores en los años ochenta, se apoya básicamente en el análisis de la práctica docente, y en la posibilidad de su transformación a través de la reflexión de la misma. La etnografía es una perspectiva teórico metodológica de corte cualitativo, que trata de describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica las conductas, creencias o prácticas educativas y sociales desde la propia visión de los participantes, en el medio natural donde ocurren. La práctica es conceptualizada como una acción, como una praxis, en la que la relación sujeto objeto es la instancia mediadora en la construcción del conocimiento.

2. Para Ducoing, (1986), las tendencias de formación se refieren a supuestos y orientaciones conceptuales que conforman cuerpos de pensamiento respecto a la formación docente. Mientras que las metodologías de formación docente a las acciones procedimentales que concretizan un programa de formación de profesores.

La vinculación docencia – investigación, es otra perspectiva teórica de la formación de profesores, en esta se sostiene que la investigación es una práctica académica que supera las condiciones de subordinación y falta de reconocimiento social de la docencia. Se busca en esta perspectiva formar un docente investigador de su propia práctica, que como resultado de la reflexión, la transforme.

Dentro de las acciones metodológicas de formación de profesores se han ensayado las siguientes:

La investigación acción, se instrumenta en el CISE de la UNAM en 1981. La investigación acción como una nueva estrategia de formación de profesores, se pretendía que el profesor transformara su práctica docente, a través del cuestionamiento y reflexión crítica de la misma.

Esta propuesta didáctica trata de desarrollar las potencialidades creativas de los docentes, para que tiendan a constituirse en modelos de creatividad para los alumnos. El proceso educativo bajo esta propuesta está dirigido a la formación de un pensamiento independiente y creador que de posibilidad al sujeto que se forma de tomar actitudes propias para enfrentarse a partir de la capacidad de expresar y legitimar formas alternativas de conocimiento, valores y modos de vida (Barabtarlo y Zedansky, 1995: 8-10). Esta propuesta didáctica se trabaja, bajo la modalidad de taller y bajo una metodología participativa, a través de la cual se pretende una participación plena de los actores de la educación, motivados por una tarea común, y donde todos tienen las mismas oportunidades para ser generadores, transmisores y receptores del proceso de conocimiento.

De acuerdo con Picón, (1986), citado por Ducoing, (1996), la investigación acción es utilizada como una metodología de investigación social aplicada a la educación, que busca erradicar la racionalidad y establecer un saber popular, que sobre ponga un saber cualitativo sobre lo cuantitativo y positivo, que ha predominado en las acciones de formación docente.

La investigación acción trabaja bajo el principio didáctico de aprender aprender, a través del cual el docente en formación, es un docente investigador que genera sus propios conocimientos y valores; y a partir de allí analizar y transformar su práctica docente. La metodología aprender aprender, trata de instaurar nuevas formas de aprender a diagnosticar

la realidad, que permitan al docente acceder a una participación activa y transformadora. Aprender aprender, es una didáctica de aprendizaje grupal, que parte de la capacidad y experiencia del sujeto como instancias indispensables para el desarrollo de un pensamiento creativo.

Otra de las acciones instrumentadas dentro de esta tendencia innovadora, aunque son experiencias aisladas, son los programas de formación de profesores en el Centro Educativo, o la llamada formación *in situ*, que consiste en que el formador y el docente, atiendan las necesidades específicas del grupo que este último atendía. Es decir que la formación del docente se da en el lugar de los hechos, el salón de clases; donde el formador acude, observa y a partir de allí asesora, trabajando en situaciones reales y sugiriendo acciones mediatas a problemas reales.

Así mismo, se han implementado instancias para dar servicio a la comunidad y en las que el profesor encuentra espacios de formación y actualización. Se han creado con este fin, clínicas odontológicas, centros de apoyo psicológico, laboratorios clínicos, despachos corporativos y asesorías para la autoconstrucción.

Otra tendencia metodológica de formación docente, es la formación mediante la investigación, a la cual se le asigna un papel prioritario en la formación de profesores universitarios. La investigación como metodología de formación es una posibilidad de superar la mera capacitación técnica del docente.

Esta propuesta recupera la preparación integral del docente, y promueve la interdisciplinariedad de la formación, que posibilite el análisis crítico de la práctica docente, (Marín y Uribe, 1986, citado por Ducoing, 1996).

La investigación se considera como una actividad fundamental para acceder al análisis de la realidad del quehacer docente, como una opción de indagación teórica, que permite el análisis crítico de la práctica educativa y como relectura de la realidad, (Eusse, Murillo y Uribe, 1987, citado por Ducoing, 1996).

En este rápido recorrido, en el que hemos dado cuenta de las principales tendencias teóricas y metodológicas que han orientado las acciones de formación docente universitaria en México, se distinguen con claridad dos tendencias, una representada por la tecnología

educativa y la otra por la corriente alternativa de la pedagogía crítica. En la práctica estas dos corrientes confluyen y permean las acciones formadoras de docentes; aunque, hay la presencia de acciones formadoras de docentes con una perspectiva crítica que nutren los programas de formación de profesores, a decir verdad, es la tecnología educativa la que predomina y mantiene su hegemonía en la mayoría de los proyectos institucionales.

Ahora, la tecnología educativa persiste en los programas de formación docente en forma actualizada y vigorizante, a través del uso de tecnología de punta como el Internet y la comunicación virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey, quien a la fecha ofrece maestrías y doctorados en educación a través de videoconferencia que son transmitidas a nivel nacional e internacional, desde los campus Estado de México y Monterrey. Así mismo, se ofrecen diplomados y cursos de actualización en habilidades docentes bajo esta misma modalidad.

Es de reconocer que los programas de formación docente en la actualidad buscan ser integrales, pretendiendo formar al profesor no sólo desde el punto de vista técnico sino que se ha tenido especial cuidado en incorporar a los currícula asignaturas de corte teórico y sociológico, que permitan formar a un docente crítico y propósitivo; capaz de rediseñar e interpretar la docencia como un trabajo intelectual. Las grandes instituciones y aún las que no lo son siguen viendo en el maestro la garantía para el logro de una buena educación. El maestro, a mi juicio sigue ocupando un lugar preponderante en el concierto educativo, y en ese sentido hay una constante preocupación por su formación. Hoy en día, para poder ejercer la docencia se exigen mayores niveles de preparación, de allí que las instituciones que ofrecen maestrías en educación, han crecido considerablemente.

Ante esta necesidad manifiesta de contar con profesores mejor preparados, se habrá una beta sobre la que habría que trabajar de manera cuidadosa, en el sentido de que es un espacio que las mismas instituciones, incluido el gobierno, aperturan para una formación profesional del docente universitario, situación que pondrá al docente ante mejores posibilidades de vida, en tanto si esta mejor preparado dignificará su profesión y aspirará a mejores salarios.

Habría que trabajar para ello, tal como lo expresa Tenti (1988: -305) en una pedagogía integrada, que incorpore las posibilidades de la educación telemática, que agilice y facilite el trabajo del maestro, liberándolo de actividades rutinarias y repetitivas. Lo cual permitirá al docente que pueda dedicarse a tareas de mayor nivel creativo y de más alto contenido cultural. Situación que implica abordar la formación docente y la educación en general, bajo procesos teóricos y metodológicos que privilegien el razonamiento y el desarrollo autogestivo del proceso de aprender. Que partan de conocimientos preconcebidos del sujeto y a partir de allí se construya junto con ellos el conocimiento.

En los siguientes capítulos de abundará sobre estas ideas, las cuales habrán de insertarse en el análisis de la formación de profesores universitarios que es el tema que nos ocupa.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Es intención del presente capítulo hacer un rastreo histórico de la profesión docente, con la idea de conceptualizarla en sus diferentes dimensiones, laborales, sociales y profesionales. El fin es analizar la profesión docente desde diferentes perspectivas, que permitan explicar por un lado, su imagen social, que es valorada de manera ambivalente y contradictoria; y por el otro apreciar la profesión docente, como una actividad intelectual cuya función de mediación permite la construcción del conocimiento y la formación de sujetos críticos.

Aunado a lo anterior el capítulo da cuenta también de los modelos y enfoques de formación docente que han orientado las acciones de formación docente en México. La intención aquí, es advertir el sustento teórico que orienta los modelos de formación de profesores en México, los cuales, si bien, implícita o explícitamente tienen la idea de profesionalizar al trabajo docente, estos de ninguna manera son neutrales, sino que responden necesariamente a un proyecto de sociedad, a un sistema económico y a una política educativa que permea las acciones educativas y docentes del momento.

Para el tratamiento de estos temas se recuperan los estudios hechos por varios autores, que por los aportes realizados al tema que nos ocupa, resulta prácticamente imprescindible su inclusión en el presente trabajo. Los autores con quien ha de trabajarse son los siguientes: Emilio Tenti (1988), Theodor Adorno (1965), Ana Hirsch (1998), Giles Ferry (1990), Teresa Pacheco (1997), Rosa María Torres (1998), Ángel Díaz Barriga (1996). Honoré (1980), y Patricia Ducoing (2000).

2.1.- La profesión docente:

a) Acerca del concepto de profesión.

Una profesión hace referencia a un campo de conocimiento teórico práctico, integrado por personas especializadas, capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas en una sociedad dada.

En la actualidad, según Teresa Pacheco, (1997: 24), la profesión o carrera es considerada como un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en que surge y desarrolla una profesión u oficio.

La profesión, surge en la estructuración de nuestro sistema escolar como una forma de regular el acceso al conocimiento y a la vez, crear un sistema ordenado, que incluya y excluya en un ejercicio ocupacional.

Según Ángel Díaz Barriga, (1997), La profesión surge como una invención del proyecto burgués para legitimar y regular el conocimiento y el ejercicio de una actividad. Desde lo escolar la constitución de la formación, se legitima y segmenta no mediante la necesidad de contar con un conocimiento específico, sino que buscó regular y legalizar lo escolar como única forma válida de acceder al conocimiento.

La profesión es una categoría sociológica, que adquiere matices y valoraciones distintos, es decir, que no todas las profesiones gozan de una valoración por igual. La valoración social de una profesión, está en función de su legitimación y reconocimiento social. Esta legitimación social, de acuerdo con Pacheco, (1997), tiene que ver con un concepto liberal de profesión, el cual privilegia el interés privado que el público. Se atiende más al beneficio individual de cada profesional que al sentido humano y social de la actividad.

Estas valoraciones guardan relación directa con el nivel de ingresos al que se puede aspirar, no al nivel y grado de conocimientos, lo que está en función de la posibilidad de un ejercicio libre de la profesión y la manera como la profesión se inserta en el sector productivo.

En el caso de México, según Ángel Díaz, (1997), el ejercicio profesional libre es posible sólo en aquellas profesiones de corte liberal, como la medicina y la abogacía, el resto de las profesiones están en función de un empleador, que generalmente es el gobierno. Situación que se explica si reconocemos que el Estado mexicano se conformo antes que el desarrollo de las profesiones, quien en su afán por controlar y dirigir la sociedad creó profesiones de Estado, como lo es la docencia: de allí que el aparato estatal se haya convertido en la parte más importante de empleo.

En suma, la profesión es una categoría sociológica, que enmarca un campo de conocimiento, que establece criterios de legitimación para el ejercicio profesional de la misma. Al enmarcar campos de conocimiento la profesión incluye y excluye, esto es,

reconoce y no reconoce saberes, y posibilidades de formar parte de esa profesión; y en función de ello valora y legitima una profesión. Entonces, desde el punto de vista social, las profesiones están inmersas en una categorización sociológica, que clasifica y otorga legitimidad y prestigio social de manera desigual. Su legitimación está en función a los ingresos, a su vínculo con la producción y a los niveles de exigencia y dominio del conocimiento.

b) Antecedentes: Origen de la profesión docente.

El trabajo docente resulta una actividad profesional compleja, con reconocimiento y legitimación social incierto y ambiguo. En el medio profesional la tarea docente, es valorada de distintas maneras por los actores sociales e institucionales con los que se vincula en el desempeño de sus funciones. Por un lado se le reconoce y sobre valora su trabajo. Se reconoce en él saber y capacidad; se ve en él la posibilidad de cambio y la creación y continuidad del conocimiento. Y por el otro, la misma sociedad no reconoce profesionalmente su profesión, la considera una profesión despreciable y desagradable. Una profesión de segunda, y al docente un parásito social, que vive del erario público, y que su trabajo está muy lejos de ser eficiente.

Este marco de ambivalencia social, de prestigio y de desprestigio de la profesión docente, marca un parte aguas desde el cual es posible dar cuenta de los orígenes y del desarrollo del trabajo docente, que dimensione la tarea y valore el papel real que la profesión cumple en la sociedad.

De acuerdo con Tenti (1998) en el origen del trabajo docente es posible explicarse la situación de ambivalencia a la que se ha echo referencia. Según Tenti, desde su concepción clásica, el trabajo docente es definido como un conjunto de virtudes de todo genero, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio, o un apostolado. De acuerdo con este autor, el magisterio no se define como una profesión, sino como una misión o sacerdocio, su ejercicio requería más que la posesión de un saber instruccional, la reunión de una serie de cualidades de carácter ético-moral, entre las cuales la más importante es la vocación, entendida como un llamado, una predisposición, que se define como innata; una vocación que ya se trae. Se nace educador, como se nace artista.

Atendiendo a su vocación, el profesor, debía tener fe en la escuela, en su elevada misión, para así dignificarse, despojándose de todas las pasiones humanas y convertirse para los vecindarios en ejemplo constante de todas las virtudes; debía ser bueno, leal, caballeresco. Su apostolado le dará tantos goces, tantas satisfacciones morales que le harán agradable su existencia.

En este mismo sentido, Theodor Adorno (1965: 13-14) considera que la profesión docente, es una actividad socialmente devaluada, en tanto es vista como una profesión heredada del escriba, del escribiente. Su menosprecio tiene raíces feudales, por que tiene que ver con el autoritarismo y el castigo . El maestro es el heredero del monje, el odio o la ambivalencia que despertaba la profesión de éste, pasan a él después de que el monje hubo perdido su función.

Para este autor, la docencia, posee cierto aroma de algo socialmente desagradable. En general la población distingue entre profesiones elegantes y no elegantes. La docencia cae en la segunda calificación. En este sentido la profesión de enseñar no es atractiva tiene cierto elemento avergonzante. Es una profesión ambivalente a la cual por un lado se respeta y consagra y por el otro se desprecia.

El docente vive su trabajo en estas imágenes sociales contradictorias que complejizan el ejercicio de su tarea. Esta imagen ligada al servicio y al apostolado, es aprovechada por los empleadores quienes pagan un salario de hambre por sus servicios.

La imagen social del profesor que se traduce en reconocimientos y vitoreo no corresponde en nada con la pobreza de las recompensas materiales que el Estado le dispensa al magisterio

Al maestro se le sobre estima, se le consagra pero vive atrapado en una contradicción , esa magnificación no se refleja en su salario. Más aún, al ser considerado el trabajo del maestro como un sacerdocio, como un apostolado, este hecho le niega la posibilidad de aspirar a mejoras materiales, pues esto sería signo de debilidad.

No obstante esta sacralización del trabajo docente, el magisterio ha sido desde su origen , una profesión con bajo reconocimiento social. Tenti (1988: 177) señala que la profesión docente lejos de ser considerada digna de los hombres selectos se le relega a la gran masa de los que no se juzgan aptos para otra cosa. Con esta intención de desprestigio, el maestro es blanco de chascarrillos, burlas satíricas, y hasta sainetes encaminados a ser reír a sus

expensas. Se elige al maestro cuando se quiere representar a tipos grotescos, infaustos e ignorantes.

Al respecto, y bajo este mismo sentido, Adorno (1965: 17) expresa que este desprecio social del trabajo docente, se aprecia en el poder irreal con el que ejerce la docencia, ya que a diferencia de jueces y funcionarios del Estado, quienes poseen por delegación cierto poder real, mientras que la conciencia pública no toma en serio el de los maestros, ejercido sobre quienes no son sujetos de pleno derecho, los escolares. Si se toma a mal el poder del maestro es porque constituye solamente la parodia del poder real, de ese poder que produce admiración. Expresiones como "tirano de escuela", dice el autor, recuerdan que el tipo de maestro que describen es tan irracionalmente despótico que viene a ser la caricatura del despotismo, ya que no es capaz de producir otro acto que el de manipular y ejercer su autoritarismo sobre los pobres alumnos, sus víctimas.

De acuerdo con el autor citado, en esta imagen social desprestigiada del maestro, no solo participa la perversidad y la ignorancia. El maestro mismo es culpable de su situación social, al no cumplir con su función dominante de su función. Al maestro se le reprocha no poseer la cultura mínima indispensable, no saber hacerse respetar. En este sentido, entonces el maestro debe dignificar su trabajo con responsabilidad y con cultura, un maestro que trabaje y se prepare.

Un maestro cuya tarea no sea un accidente en su vida, que luche por mejores salarios, que se desprenda de ciertas inhibiciones y limitaciones, que se asuma como humano, con errores y aciertos, y que vea su trabajo como una totalidad en el que intervienen una serie de factores sociales e institucionales que lo determinan.

Junto a las cualidades morales del quehacer docente, requeridas en la concepción clásica abordada anteriormente, y que constituyen una primera aproximación a la comprensión del trabajo docente, en la época moderna y conforme la sociedad avanza, y se hace más compleja, al trabajo docente se exige, además de las cualidades morales y religiosas, la posesión de un saber pedagógico y científico, en tanto se cae en la cuenta que para cumplir con su función docente no basta tener vocación y mostrar una conducta de recato, se requiere también del dominio de un conocimiento científico de la disciplina que enseña, a partir de aquí, el maestro cumple además con la función de vulgarizar el conocimiento, para lo cual debe de estar instruido y técnicamente formado. Esta necesidad manifiesta por las nuevas exigencias sociales cristalizan la institucionalización de la formación docente,

creándose para ello escuelas formadoras de maestros, lo cual transforma de algún modo el concepto romántico con el que se había venido identificando el trabajo del maestro. A partir de aquí, el trabajo docente es entendido como un quehacer racional, que requiere de los docentes un conocimiento pedagógico y científico, a partir del cual se forme a la persona de una manera integral

Ante esta postura que da cuenta de una perspectiva sociológica del origen y desarrollo de la profesión docente, y que sin duda es válida por los datos que aporta; Arnaut, (1996), en su obra la historia de una profesión, hace mención que el problema de la profesión docente, en los inicios del México independiente, radicaba en la responsabilidad de quien correspondía la autorización para su ejercicio como profesión libre.

El ingreso a la profesión no estaba en función de un sistema de formación especializado, sino de la autorización a partir de una serie de exámenes, por parte del ayuntamiento, y en menor grado por los gobiernos de los estados.

En esta época la educación básica estaba a cargo de los particulares y las corporaciones civiles y eclesíásticas. Las autorizaciones eran una licencia para ejercer la docencia.

Al asumir el poder (1867) los liberales promovieron una mayor inserción del Estado en la educación. En este periodo se reglamenta la organización escolar en el Distrito Federal, y en territorios federales y crece el sistema escolar municipal tanto en la capital de la república como en los Estados. Los ayuntamientos consolidan su facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente y se convierten en los principales empleadores de los maestros. Se produce de esta manera un tendencia hacia la transformación del magisterio en un profesión de Estado.

La creciente intervención del Estado en la educación plantea la necesidad de formar profesores en centros especializados o de enseñanza normal. Esta situación aceleró el avance del magisterio hacia una profesión de Estado – mediante su carácter de empleadores y la facultad de autorizar licencias o títulos para ejercer la profesión.

Arnaut, se refiere a un profesor de lucha, que gracias a su ímpetu orgatizativo y capacidad de movimiento ha ganado espacios políticos, académicos. Junto a su presencia se han impulsado acciones pedagógicas de importancia como la aparición y desarrollo de centros especializados de formación de profesores, como las escuelas normales, lo cual demuestra el reconocimiento de la profesión docente como una actividad necesaria para el logro de los

finés educativos del Estado, y como una estrategia para extender su dominio como 6rgano rector del sistema educativo.

En la intenci6n de abordar otros elementos conceptuales de la profesi6n docente que la definan, y que permitan contar con un panorama m1s amplio acerca de su configuraci6n y tareas, Winnfried Bohn, (1987), nos ofrece algunos datos respecto de la imagen de la profesi6n docente. Para este autor la docencia puede apreciarse desde tres perspectivas. Como auxiliar de la naturaleza; como representante de la humanidad y como agente de la sociedad. En la primera perspectiva, el docente como auxiliar de la naturaleza, el docente cumple una funci6n de ayuda, su intervenci6n en la ensefianza es indirecta, ya que de acuerdo con esta postura, es la naturaleza la que educa al hombre, por lo que en la educaci6n del escolar debe procurarse lo menos posible mediante palabras y libros, y lo m1s posible a trav6s de la experiencia. La segunda perspectiva , el maestro como representante de la humanidad, parte del supuesto que la formaci6n del hombre no se considera obra de la naturaleza ni tampoco obra de la sociedad, sino realizaci6n autocreadora del hombre. La imagen del maestro en esta postura, es la de un docente lo m1s profesionalizado posible, que domine con el mismo virtuosismo el contenido disciplinar y el did1ctico para desempefarse, seg6n el autor, dentro de una imagen realista del maestro. Finalmente, la tercera perspectiva, el maestro como agente de la sociedad, tiene como sustento la teor1a marxista, para quien el hombre es un ser social. Para Marx la determinaci6n esencial del hombre radica en su capacidad de producir por s1 mismo las condiciones de su propia vida, y donde el maestro es el agente que coadyuva en dicha producci6n. Winfried, define al maestro en esta perspectiva, como un especialista cient1ficamente culto, sin que dicha cientificidad, haga que el docente pierda su dimensi6n personal, y su determinaci6n hist6rica y creadora.

Estas im1genes del maestro, expresadas en cada una de las perspectivas desarrolladas por Winfried, muestran la construcci6n que a lo largo de la historia se ha hecho de la profesi6n docente, la cual, de acuerdo con este autor, no puede verse s6lo desde una postura, porque ello ser1a limitar el trabajo del maestro. Sin embargo s1 es posible valorar y reflexionar la imagen realista del maestro, como un cient1fico de la educaci6n, cuya tarea es de coadyuvancia en la construcci6n del conocimiento y de la sociedad.

En las posturas tanto de Tenti, Adorno, Arnaut como en la de Winfried, desarrolladas en este apartado, se aprecia una tendencia a definir el trabajo del maestro como una actividad profesional que reclama, no sólo la posesión de un saber disciplinar a enseñar, sino también la capacidad didáctico pedagógica para hacerlo; situación que es posible advertir por ejemplo cuando Arnaut define a la docencia como, una profesión de Estado, y la responsabiliza de las acciones que en cuestión de formación docente se han emprendido por parte del gobierno; o cuando Tenti da cuenta de la formación racional cognitiva del docente, como una exigencia de preparar al maestro a través de procedimientos científicos y metodológicos que garantizaran un desempeño más eficiente y de mayor calidad, superando de esta manera la concepción religiosa y de apostolado que se tiene de la docencia desde una perspectiva clásica. A pesar de esta tendencia integral de la formación docente, me parece que el conflicto de la imagen social contradictoria a la que se hizo referencia al inicio de este apartado, sigue permeando la profesión docente. En la concepción profesional del docente sigue estando presente la imagen religiosa y de servicio del maestro, que poco ayuda en la conformación de la docencia como profesión, situación que hace que hoy en día el profesor siga desempeñando su trabajo en un mundo contradictorio, que no reconoce totalmente en su labor una actitud intelectual y profesional como lo hace en cualquier otra profesión.

c) Acerca de la Formación y profesionalización de la docencia.

La tendencia hacia una formación racional cognitiva e integral del trabajo docente al que hemos hecho referencia, que surge bajo la necesidad de contar con un docente mejor formado, da pie a que abordemos el tema de la formación y profesionalización de la docencia, que tienen precisamente aquí su punto de arranque y que constituyen la continuidad hacia la conformación de la tarea docente como una profesión y al docente como un profesional de la docencia. Lo anterior resulta relevante si consideramos, junto con Winfried, (1987) que las perspectivas y acciones de formación docente, están determinadas de manera decisiva por el concepto de formación, así como del concepto de hombre y de sociedad a la que se aspire.

El término Formación tiene que ver con una educación integral del ser humano, prepararlo en asuntos científicos, humanísticos y sociales. Prepararlo en forma total, de manera que tenga una visión propia de la cosas, que desarrolle un pensamiento intelectual propio, que le permita analizar y reflexionar sobre su realidad, haciendo una lectura crítica de su entorno y proponiendo cambios para transformar su realidad.

Desde esta concepción, la formación docente está referida a una preparación total del docente, una preparación que integre aspectos técnicos y teóricos, disciplinares y pedagógico didácticos, que le permitan ejercer su trabajo con mayores niveles de calidad.

La formación docente, como instancia educativa que se ubica en el área de las ciencias sociales, supone promover una formación tanto en las teorías y en las didácticas de las disciplinas que dan cuenta de los distintos debates sobre lo social (y lo educativo), como en las distintas lógicas y metodologías en las que se apoyan las categorías que explican el objeto de lo social.

Para Ángel Díaz, Barriga (1996: 42) hablar de formación implica reconocer la estructuración del pensamiento propio fundamentado en el ámbito de lo social. Significa no sólo reproducir las posiciones de diversos autores, sino entenderlas en su estructura conceptual en que son formuladas, debatir con ellas desde su propia lógica o desde una teoría diferente y, finalmente, integrar la propia formación conceptual que se traduzca en una producción original. Formación implica entonces, la producción intelectual del sujeto.

Para Giles Ferry (1990) formarse significa adquirir aprender, aprender el aprendizaje no sólo de conocimientos teóricos y sistemáticos, sino también de pericias y experiencias, que den apertura y posibilidades de solución, formando un carácter sólido y abierto del profesor en formación. Significa adquirir y aprender continuamente, es siempre de adquisición de saberes y de saber hacer.

Para este autor, no hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo que se contenta con transmitir recetas, y conocimientos hechos. La capacitación técnica no es formación, pues impide que el profesor adquiera conocimientos y modos de razonamiento propios de la o las disciplinas que tendrá que enseñar, y de la pedagogía para poder hacerlo

La formación del docente deberá ser tal que desarrolle en él la capacidad para saber pensar y saber hacer, esto es, poseer una formación teórico práctica, que le permita resolver problemas y adaptarse a situaciones imprevistas y afrontar los problemas y resolverlos.

Formarse de acuerdo con Ferry, es siempre adquirir o perfeccionar un saber, una actitud, un comportamiento. Es aprender.

La formación, tiene diferentes concepciones, hay quienes la conceptúan como un dispositivo, como las condiciones y soportes para la investigación, otros se refieren a ella, como la implementación de programas de aprendizaje. Para Ferry, (1997), la formación tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma para desempeñar algo. Es ponerse en forma; adquirir una estructura, adquirir las condiciones, es configurarse, para cumplir con ciertas tareas.

Cuando se habla de formación, se hace referencia a una formación profesional, a poseer y desarrollar habilidades, conocimientos, actitudes, propias del quehacer que se va ejercer.

La formación dice Ferry, tiene que ver con un desarrollo personal, con la capacidad interna de adquirir forma. La formación no es externa al sujeto. La formación no se recibe; se desarrolla por sí mismo y con la interacción con los demás. Nadie forma a otro, dice el autor, no se puede hablar de formador y de formado. El sujeto se forma mediante la interacción con los medios de formación, como los son los contenidos, los libros, las circunstancias, sus iguales, y los profesores.

Para Ferry, la formación es posible, si tienen lugar tres condiciones. La condición del lugar, de tiempo y la condición de la interacción con la realidad. La condición del lugar, tiene que ver con el espacio que uno dedica para formarse. Cuando se es mediador o facilitador del aprendizaje, es decir cuando se está enseñando, no es tiempo para formarse. Tampoco lo es, p.e. cuando un entrenador de fútbol, está entrenando a sus jugadores. La formación no se da en automático al ejercer una profesión sólo tiene lugar, cuando se trabaja sobre sí mismo, y esto no ocurre de manera simultánea al dar clase o cuando se entrena a alguien. Trabajar sobre sí mismo, implica reflexionar sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras de hacer, para transformar lo que se ha venido haciendo, es meterse en uno mismo, analizarse, hacer un balance reflexivo, y a partir de allí pensar y crear nuevas posibilidades para mejorar nuestro trabajo. Entonces sólo hay formación cuando se cuenta con el tiempo y el espacio para reflexionar sobre sí mismo. La formación tiene un tiempo y un espacio, y es ésta la segunda condición. De manera que no se puede hablar de estar formándose siempre.

La escuela y la duración de los estudios es el tiempo y el espacio para formarse: lo son también, los cursos y seminarios, y los momentos en que uno reflexiona su trabajo. La tercera condición, el vínculo con la realidad; consiste, en representarse la realidad, en el proceso de formación. Es decir, hacer u recorte de la realidad; incluyendo imágenes, simulaciones, símbolos, que permitan entablar una relación con la realidad en el proceso formativo. Es trabajar en un tiempo y un espacio, con recortes de la realidad, que no es la realidad, que son situaciones reales, que nos permiten, en la acción de formarse anticiparnos a la realidad.

Para Honoré (1980), la formación significa desarrollar las capacidades naturales, hacer capaz alguna función determinada. Significa así mismo perfeccionamiento, aprendizaje.

La formación puede concebirse, según este autor, como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con su significado en una nueva actividad.

La formación se da en la interacción, en la comparación entre el maestro y el alumno. Se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de creación.

La formación se da mediante la relación con el otro, con la finalidad de transmitir un saber.

La formación tiene lugar en la interacción entre el formado y el formante.

Para Holler, (1977, citado por Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo), la formación está ligada al concepto de cultura, y se refiere al modo específicamente de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. La formación del hombre se adquiere en el contacto con la cultura, y mediante la interacción con sus semejantes y con las instituciones sociales. El proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que pondrá a disposición de otras personas en la relación social cotidiana.

Para Ducoing, (2000), la palabra formación tiene múltiples significados y sentidos. Se habla de formación desde la geología cuando se hace referencia a la formación de las eras geológicas, a la formación de terrenos arcillosos o piedras calizas; en lo académico, se usa la palabra formación para referirse a dominios y proyectos académicos, así se habla de formación humanística, formación médica, formación pedagógica. Se hace uso también del

término al hablar de los niveles de integración del sistema educativo mexicano. Formación básica, formación media, formación profesional, formación técnica, formación bivalente.

De acuerdo con Ducoing, formación significa etimológicamente, acción o efecto de formarse, lo que refiere una idea de movimiento, elaboración, construcción, constitución, esto es, una obra o un proyecto en proceso. La acción de formación se da en interacción con el otro o los otros, donde los actores pedagógicos, profesores y alumnos, son actores del proceso de formación, es decir, son responsables de su propia formación.

Al ser la formación una acción, un acto inherente al sujeto, una praxis, se trata de un trabajo sobre el sujeto mismo, que no se agota, que permanece siempre inacabado, en la incompletud. La formación desde la mirada de la praxis, refiere a un acto de creación, a una voluntad, a un deseo y a un poder de transformación y de autocreación con el otro y con los otros, en el marco de un proceso relacional, en donde formador y estudiantes, ambos son actores desde y en la interacción. Es en la interacción donde el sujeto no deja de crearse, de existir de transformarse.

Desde la praxis. La formación es entendida como un trabajo sobre sí mismo, pero a la vez con los otros, desarrollado a través de acciones basadas en una voluntad y una posibilidad de transformación y de auto creación.

En suma, para Ducoing, la formación son acciones prácticas, que tienen como propósito construir, configurar, dar constitución a algo. La formación es producto de la interacción entre formador y formando, en donde ambos son sujetos de su propia formación. La formación es un acto continuo, perfectible siempre, es elaboración permanente.

La formación no se recibe, se construye en relación con el otro y con los otros. Formarse es ser actor de su propio aprendizaje, es participar en su propio diseño como sujeto, es pensarse y transformarse, es estarse haciendo siempre.

En términos de docencia, la formación significa promover una actitud participativa y creativa, de revisión y reflexión permanente sobre la práctica y el quehacer docente; significa desarrollar la capacidad de hacer una lectura diferente de la realidad y estar en condiciones de transformarla.

Formar al docente, de acuerdo a lo aquí expuesto, es acercarlo hacia una formación total, crítica, reflexiva, en donde lo teórico y lo práctico, se compaginen y trabajen como elementos de un mismo proceso. Es acercarlo a la cultura. Es formarlo, como lo ha dicho Díaz barriga, como un intelectual. Un docente intelectual será aquél que evoque al alumno

desde un saber y promueva en él la reflexión y el análisis, la crítica y la construcción del conocimiento. Es aquél que sabe qué enseñar y cómo enseñar. La formación intelectual del docente es una alternativa ante la formación técnica y pragmática, que disocia la formación teórica de la técnica, que concibe al docente como un operario de la educación.

Donald A. Schön (1992) propone en este sentido, formar al docente desde el punto de vista práctico, es decir, formar profesionales prácticos, que resuelvan problemas y construyan soluciones. En este modelo de formación, la acción práctica y la reflexión de la acción, mediante la comprensión, el debate y la interpretación, son quien vértebra el acto pedagógico. Se trata dice el autor, de pensar lo que se hace mientras se está haciendo. El rol del docente no es en este caso el de un técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.

Desde esta perspectiva, las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula, dependerán de la propia construcción que haga de situaciones donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, aspectos que escapan a la formación técnica del profesional, y son quien define e indeterminan la práctica, en tanto son situaciones imprevistas, que se presentan en la practica y es en esta donde se tienen que resolver. En la práctica hay problemas cuya solución no esta en los libros ni en el cuaderno de apuntes, si se quiere resolverlo habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia producción. Es esto lo que define la formación del docente como profesional práctico, y es, de acuerdo al autor, mediante la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial, como se logra su formación, puesto que los estudiantes aprenden las formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan ser expertos, y se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros prácticos reflexivos más experimentados, que usualmente son los profesores, pero pueden serlo también los compañeros de clase más avanzados.

Henry Giroux (1990) al referirse a la formación del docente como intelectual, hace referencia a un docente con capacidad de transformación de su realidad. Un docente con capacidad de repensar y reestructurar la naturaleza de su trabajo docente. Ver al docente como un intelectual transformativo, implica:

- a) Ofrecer al docente una base teórica en su formación, en contraposición a una base puramente instrumental o técnica
- b) Hacer consciente el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de la pedagogía que ellos mismos aprueban y utilizan.
- c) Integrar en su formación la teoría y práctica, que los lleve a ser algo más que simples ejecutores, e instalarse como profesionales reflexivos de la enseñanza
- d) Contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes, ello significa por un lado, ver a las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales, que responden a intereses de una clase en el poder, y que por lo mismo, la escuela no es un espacio neutral. Por el otro, la labor que desempeñan los profesores como intelectuales, tampoco es neutral, ya que reproducen los valores e intereses ideológicos a los que responde la escuela misma, y que son transmitidos en el discurso y en las relaciones sociales que tienen lugar en el aula.

Al identificar al docente como un intelectual transformativo, nos conduce a prepararlo de tal manera que sea capaz de criticar y reflexionar, sobre esa función transmisora y reproductora de formas de pensar de una clase social con la cual no necesariamente está de acuerdo, y que él está obligado a transformar.

Si el docente ha de educar, nos dice el autor citado, a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. Para ello es necesario servirse de formas pedagógicas que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora, y que el docente tome en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje.

La formación docente tal como lo hemos desarrollado en este apartado comprende a su vez, a la profesionalización del trabajo del enseñante, término que implica al de formación, en tanto profesionalizar al docente significa formarlo, prepararlo y especializarlo para que su trabajo sea eficiente y de calidad. Cuando nos referimos a la profesionalización del trabajo docente, queremos decir, que el docente debe estar mejor preparado para ejercer su tarea. Nos referimos a un mejor y mayor nivel académico, nos referimos a una persona con más y mejores conocimientos, a una persona responsable, íntegra, que conoce lo que enseña y sabe como enseñar. Nos referimos a un profesional de la enseñanza, que se identifica

vocacional y éticamente con su labor, que se compromete con su trabajo, que promueve la calidad entre sus alumnos y en las demás actividades académicas que desarrolla.

El reconocimiento de la formación intelectual del profesor y de su profesionalización, permite concebir el trabajo docente como una tarea que implica algo más que preparar e impartir clase y calificar trabajos. Implica reconocer la tarea docente como una profesión, como un trabajo profesional, cuyo desempeño requiere el dominio especializado de conocimientos teóricos, disciplinares y pedagógicos. Una profesión cuyo trabajo debe remunerarse dignamente y reconocerse socialmente.

Al respecto Pofirio Morán Oviedo (1997) menciona de manera puntual los rasgos que a su juicio definen la profesionalización de la docencia:

- 1.- Dedicación exclusiva o prioritaria a la docencia, esto es que el docente se dedique a la docencia y obtenga de allí sus principales ingresos.
- 2.- Formación especializada del docente en materia de educación, lo que implica que el docente tenga un conocimiento profundo de los aspectos científicos y técnicos propios del ejercicio de la docencia.
- 3.- Investigación educativa, para enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña, así como la posibilidad de convertir a la docencia en objeto y práctica de la investigación.
- 4.- Ampliación de las tareas académicas, esto es, que el docente incurra en el desempeño de actividades académicas que se cristalicen en servicios concretos de enseñanza en el aula, como elaboración de material didáctico y diseño de planes y programas de estudio.
- 5.- Conciencia social de las funciones que históricamente cumple la universidad, en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad.

En relación con estos criterios de profesionalización del trabajo docente, Ana Hirsch (1998) nos hace saber que es a partir de la década de los setenta, que han implementado, por parte del gobierno y de algunas instituciones de educación superior particulares, una serie de acciones tendientes a profesionalizar la tarea docente. Entre esas acciones la autora cita las siguientes:

- 1.- Creación de la carrera docente, y contratación de mayor número de profesores de tiempo completo.
- 2.- Creación de plazas de becarios de docencia e investigación para apoyar su formación como cuadros académicos
- 3.- Creación de organismos en las escuelas y facultades de apoyo a la docencia
- 4.- Integración de equipos de trabajo y logro de funciones básicas de las universidades (docencia, investigación y extensión de la cultura)
- 5.- Impulso al análisis y reflexión colectivas de los programas de estudio y de los métodos de enseñanza

La idea de formar y profesionalizar el trabajo docente, está presente en la mayoría de las acciones que sobre el particular se han implementado, de allí la aparición, a partir de los ochenta, de múltiples maestrías en educación, cuyo propósito ha sido atender la formación y superación del trabajo docente Sin embargo dice la autora, muchas de estas acciones circunscriben la profesionalización al desempeño docente, sin considerar que la situación y el proceso de trabajo de los profesores determinan en gran medida sus posibilidades reales de profesionalización. Es decir, que la toma y acreditación de cursos y programas académicos de docencia, no son suficientes por sí mismo de profesionalizar al trabajo docente, sino que se requiere aparejar otro tipo de acciones como es una mejor remuneración económica y la mejora de las condiciones laborales , como la definitividad contractual y las prestaciones sociales, así como las demás condiciones a que se refiere Morán Oviedo.

Eusse Zuliaga, y otros, (1999), agrega otros factores que considera son necesarios para lograr en el futuro la profesionalización definitiva del trabajo docente:

- 1.- Construir, por parte de pedagogos, psicólogos, administradores educativos, y docentes, un campo de conocimiento definido, que de al docente la autonomía que le permita su desarrollo como profesional, incorporando la concepción de docente investigador, que articule la teoría y la práctica, la investigación y la acción, y situar al docente como actor reflexivo, crítico y transformador de los problemas y perspectivas de la práctica docente.

2.- Especializarse disciplinar y pedagógicamente. La docencia requiere de una formación inicial en la disciplina que imparta y será condición indispensable para la práctica, tanto la formación en las disciplinas en la educación.

3.- Construir un código de ética, que guíe y oriente la acción docente, en los principios de la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la equidad, la justicia social, la colaboración y la libertad.

4.- Conformar un cuerpo académico social que regule el ejercicio de la docencia, como cuerpos colegiados que desarrollen criterios para la incorporación de sus miembros, a este sector laboral, y de esa forma se logre un prestigio y legitimación social.

5.- Abordar de manera integral la profesión docente, considerando los aspectos internos y externos que la conforman. Los aspectos externos se refieren al reconocimiento legal y al reconocimiento social. El primero está dado por las instituciones educativas, los centros de formación docente y los colegios de profesores. El segundo está en función del desempeño profesional del docente, en la construcción y transformación de la sociedad, del hombre y la ciencia. Los aspectos internos, son del ámbito individual, como el autoconcepto, la identidad del docente con su profesión y la actitud ética con que la ejerce.

Cuando el docente satisface sus motivaciones internas y externas de vida mediante la práctica profesional se reconocerá e identificará como un profesional de la docencia, sin embargo, en la práctica el trabajo docente, particularmente en instituciones de educación superior medianas o pequeñas, sobre todo de tipo particular, sigue estando pendiente la profesionalización de su trabajo, en primer lugar porque son instituciones con baja matrícula, con poca oferta educativa, lo que hace que no estén en condiciones de contratar a los profesores por tiempo completo, y mucho menos pagar un salario alto. En segundo lugar, y ligado a lo anterior, no realizan investigación ni actividades de extensión de la cultura, de esta manera la única posibilidad de empleo para los profesores es la docencia por asignatura; situación que hace que el profesor trabaje en más de una escuela para obtener su salario, o que se dedique a otras actividades laborales ajenas a la docencia.

Por su parte, para Teresa Pacheco, (1997), la profesionalización de una profesión, requiere de la formación de profesionales de mayor calidad, con un nivel académico cada vez mayor, donde los conocimientos definatorios del campo profesional sean cada vez más complejos y especializados.

2.2. Enfoques de formación docente:

La formación de profesores universitarios en México ha estado orientada principalmente por dos tendencias teórico metodológicas: La tendencia de la tecnología educativa, dominante en el país, y por una tendencia de corte Marxista que intentan alejarse de los marcos funcionalistas al articular la formación con la práctica profesional del docente; y con la investigación y la teoría educativa, mediante lo cual se buscan establecer nuevas formas de acercarse al conocimiento y de promover la participación de los profesores en la construcción de aprendizajes significativos con sus alumnos.

Estas tendencias, si bien no aparecen en forma pura en los programas de formación docente, sí es posible distinguirlas de acuerdo a sus cualidades y características que asumen en dichas acciones, a saber:

a) Enfoque funcionalista de formación docente.

Es el modelo predominante en nuestro sistema educativo, ha orientado la política educativa de la educación superior y las acciones de formación docente que se han implementado en nuestro país desde los años cincuenta hasta nuestros días.

El enfoque funcionalista parte del análisis de las funciones de la escuela en la sociedad, por lo que la escuela y las instituciones formadoras de enseñantes, deben formar a los profesionistas que la sociedad requiere.

La formación y el contenido de ésta, se seleccionan y transmiten desde una visión técnica, con el propósito de optimar el funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y eficiencia.

Para Ana Hirsch (1998) el funcionalismo, se centra esencialmente en la capacitación, la cual se circunscribe en el manejo de conocimientos y habilidades específicas para desempeñar determinadas tareas. Al orientarse de esta manera la formación docente, se atenta en contra de los procesos de formación docente, que integran los modelos teórico metodológicos y de la investigación de la práctica, la revisión de los contenidos disciplinarios y la articulación entre los distintos campos de conocimiento y las teorías y los procesos educativos.

El enfoque funcionalista de la formación docente, es una visión tecnocrática y positivista de la educación, (Giroux, 1987), que conceptualiza la naturaleza y la función de la enseñanza en términos industriales, donde las escuelas se conciben como fábricas y los estudiantes como materia prima. En este enfoque, de acuerdo con Giroux, las ciencias naturales son el parámetro de valoración y legitimación del conocimiento, mediados por la experimentación y la observación de los hechos; de manera que aquellos conocimientos que no puedan expresarse cuantitativamente, como son los aportados por las ciencias sociales, se interpretan como datos blandos, no aptos para un estudio serio. El conocimiento, en este tipo de lógica, queda reducido aquellos conceptos y hechos que puedan definirse operativamente, es decir, que posean significados y definiciones precisas.

En relación con el papel del maestro, es concebido como si pudiera definirse siempre en términos mensurables, y en general, aplicables a cualquier caso o escuela. Las funciones del profesor se entienden como fijas y objetivamente dadas.

Dentro de este enfoque de formación docente, una de las corrientes más representativas, es el Capital Humano, el cual concibe a la educación como una inversión social e individual que contribuye al desarrollo económico de los países y al aumento proporcional de los ingresos para cada individuo. El capital humano percibe a la acción escolar como un acto de inversión de capital que debe ser rentable. Esta teoría da por supuesto que las personas que tienen más educación reciben más ingresos, puesto que cuentan con más conocimientos útiles en el mercado de trabajo y existe un mercado de competencia perfecta en donde el salario realmente mide la productividad del trabajador.

A la luz de esta perspectiva, la educación se convierte en un bien de consumo que tiene y asigna, un valor económico al sujeto, el cual es concebido como capital humano.

Este supuesto es muy relativo sobre todo si revisamos el salario de los profesores universitarios, quienes reciben un salario inferior al que les correspondería según en nivel de estudios que ostentan, esa supuesta congruencia a la que se refiere la teoría de capital humano, se pierde cuando se enfrenta a la realidad, y nos damos cuenta que la determinación salarial del personal académico, esta en función de las relaciones de poder, de los proyectos universitarios, de la política educativa y económica del País y de las relaciones que se mantengan con el sector burocrático administrativo de la institución.

En realidad, la teoría del capital humano, ignora la determinación social y económica del individuo, las desigualdades que se dan al interior de las sociedades y las remuneraciones diferenciadas que ocurren entre las diferentes profesiones, que la sociedad misma clasifica como útiles e inútiles, y en función de eso son reconocidas y retribuidas salarialmente.

En relación con la formación de profesores, la teoría del capital humano concibe a ésta como una capacitación, que se centra fundamentalmente en el manejo de conocimientos y habilidades concretas, para el desempeño de sus tareas, concepción que resulta limitada ya que no permite a los individuos comprender al proceso educativo en su totalidad; es decir como un proceso que está inmerso en un contexto social, político, económico y cultural que lo determina y sin el cual no es posible entenderlo. Al formar al docente bajo esta perspectiva, se coarta su posibilidad de innovar, analizar y resolver problemas relacionados con la tarea docente

La capacitación es una parte de la formación docente, esta última involucra al docente en la investigación de su propio trabajo, la indagación profunda de sus propios problemas y necesidades, la conformación de grupos de trabajo, y la revisión de los contenidos y programas en su área de conocimiento. La formación prepara al docente para que ejerza su trabajo de manera integral.

La teoría del capital humano busca una preparación útil e inmediata, es decir, una capacitación directa para el trabajo y no una formación integral a largo plazo (Hirsch Ana, 1998: 23).

b) Enfoque Marxista de formación docente.

Para el marxismo la relación fundamental entre sociedad y educación radica en las relaciones sociales de producción y en la lucha de clases. En esta relación la educación es una instancia más en donde se trasmite la ideología de la clase dominante y se reproducen las clases sociales y la fuerza de trabajo.

El marxismo asigna a la escuela dos funciones, una legitimadora, al preparar a los individuos para cumplir determinadas actividades en un mundo capitalista de trabajo, y otra, emancipadora, al tener la escuela, la posibilidad de convertirse en un espacio de expresión y participación democráticas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el mundo capitalista, la escuela prepara a los individuos que requiere la empresa. Forma a una fuerza de trabajo obediente y disciplinada, y le otorga los conocimientos y habilidades, así como los rasgos de personalidad que facultan a los individuos para incorporarse al sistema capitalista. La formación de profesores en este contexto económico se impregna de dichas cualidades, ya que como operario de un sistema educativo se constriñe a formar a los sujetos bajo las características que al sistema capitalista convienen. De acuerdo con el marxismo, la educación es un proceso de selección y diferenciación de la fuerza de trabajo; restringe el acceso al conocimiento a ciertas clases sociales, y legitima el control social sobre el proceso de trabajo, situación que se advierte a través de la preparación y capacitación que la escuela hace por separado, al no ofrecer una educación por igual para todos.

La escuela capitalista promueve la descalificación de la experiencia, de la cultura y la tradición popular, del autodidactismo y de todo tipo de educación no formal.

Por su estructura, la escolaridad en la escuela capitalista es excluyente, pues requiere de mucho tiempo, transmite una cultura universal que desaprueba las culturas y situaciones particulares, establece diferencias entre los que saben y los que no saben, exige una forma particular de vestirse y de actuar. De esta forma la escuela cumple una función legitimadora y reproductora del sistema capitalista

Si bien la escuela tiene asignado un papel específico en la continuidad del capitalismo, éste no está determinado de manera absoluta, ya que de acuerdo a la dinámica social y a la lucha de clases que tienen lugar en la sociedad en general y al interior de la escuela, ésta está en posibilidades de convertirse, además, en un espacio de análisis y reflexión a partir del cual se transformen las condiciones de trabajo y las condiciones sociales de poder, luchando por una sociedad más justa y democrática.

Una de las teorías que se han desarrollado dentro de esta corriente, es el Credencialismo Educativo, el cual, según Ana Hirsch (1988) consiste en el aumento de los requisitos educativos necesarios para conseguir un determinado empleo. En el mercado se exigen cada vez mayores requisitos, consistentes por lo general en certificados, diplomas o títulos, para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos.

Muchas de estas exigencias de escolaridad son infladas, irrelevantes y arbitrarias en términos de las tareas que deben desempeñarse en una ocupación determinada, es decir, que el nivel académico solicitado no corresponde al trabajo desempeñado, el cual seguramente

se puede realizar con la posesión de menores estudios. Estos requisitos cumplen una función legitimadora de selección de personal entre un gran número de solicitantes.

Ciertamente las mayores exigencias académicas por parte de empleadores y por la sociedad en general, permiten obtener mayores niveles de conocimientos, sin embargo, esto no garantiza mayor movilidad social, ni necesariamente mayor retribución salarial, mucho menos aún si sólo se estudia por adquirir más certificados y títulos, y no por la adquisición de conocimientos y habilidades.

En la formación de profesores universitarios esta postura hace que se pretenda obtener credenciales con mayor nivel educativo para acceder a puestos administrativos o mejores plazas de investigación o docencia. La formación así generada puede ser muy positiva cuando no se realiza únicamente con fines de movilidad social y no se pretende sólo acumular cursos y posgrados, sino aprovechar los conocimientos adquiridos, en la transformación de la práctica docente (Hirsch Ana, 1988)

Desde el punto de vista de la formación de profesores universitarios, una propuesta metodológica que vale la pena rescatar, y que se ubica en esta corriente marxista, es el enfoque situacional, desarrollado por Giles Ferry (1990) el cual consiste en desarrollar una problemática de la formación basada en la situación real que vive el sujeto en el ejercicio de su tarea docente.

Este enfoque no se limita sólo a los aspectos funcionales de la práctica del enseñante, sino que incluye también la experiencia. Incorpora al proceso de formación las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes.

La formación es vista en su dinámica personal y profesional, ya que se abordan situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo.

Entender la formación desde las relaciones con las situaciones educativas, implica ubicarla allí donde interactúan realidad y subjetividad. La subjetividad entendida como la experiencia, esto es, la parte vivencia del sujeto. La experiencia entendida a su vez como la práctica, esto es, el conjunto de condiciones donde se ejercen esas prácticas: el marco institucional, el medio ambiente material y social.

El trabajo de formación de profesores, consiste fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia y, acceder a través de la teoría, a nuevas lecturas de la realidad; se trata de comprender e interpretar el hecho educativo, en el que el enseñante desempeña su quehacer como actividad profesional.

Formas de Trabajo Situacional:

El trabajo a través de pequeños grupos es una estrategia situacional de formación docente, con ésta se promueve la comunicación mediante la interacción con los otros, se comparten experiencias, y se promueve la capacidad creadora y resolutoria ante situaciones problemáticas del hecho educativo. El trabajo en grupo adquiere funciones terapéuticas y curativas, en él los profesores manifiestan sus deseos e inquietudes, y juntos y de manera personal resuelven sus conflictos provocados por la dinámica del trabajo docente.

Otra forma de trabajo de esta modalidad, es mediante Talleres de Responsabilidad, aquí se trata de aprender activamente, de vivir libremente la situación de la enseñanza con los riesgos y los pasos en falso que puede dar la experiencia, con el descubrimiento de las necesidades de formación provocadas por la experiencia de la inexperiencia. Se trata de vivir experiencias de situaciones reales; de vivenciar una experiencia que obliga a reaccionar, a ajustar conductas, a sobre ponerse a los miedos y a tomar decisiones. En este taller no se trata de instruir sino de formar en situaciones reales, promoviendo la reflexión y la disposición para resolver problemas. Se trata de sembrar inquietudes más que soluciones. Lo central en este tipo de formación es el desarrollo de la capacidad de análisis, el adiestramiento para cuestionar las situaciones en vivo o en la evocación que se hace al interior del grupo de formación.

Además de estas estrategias de formación de profesores desarrolladas anteriormente, Ferry, (1997), propone otras formas de trabajo docente, que de acuerdo a este autor, se constituyen en modelos alternativos para la formación docente. Un modelo de formación docente, es, de acuerdo con Ferry, un esquema de funcionamiento, como el caso de un modelo matemático, o un modelo económico. Se trata de una representación que permite comprender el funcionamiento de un sistema. Es una perspectiva acerca de como se explica, se representa u opera un sistema. En este sentido, dice el autor, lo que se tiene en la realidad son posturas que explican e interpretan la realidad desde ángulos distintos, y

desde referentes también diferentes, de allí que no haya una perspectiva o modelo mejor que otro, en todo caso cada uno cuenta con sus propios argumentos, y uno elige el que considera que es mejor. Los modelos que propone Ferry son los siguientes. El modelo centrado en las adquisiciones. El modelo centrado en el proceso, y el modelo centrado en el análisis. El primer modelo, el centrado en las adquisiciones, se caracteriza porque el proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos y de comportamientos. Se trata que el docente adquiera y domine conocimientos de su propia disciplina, y conocimientos pedagógicos para poder enseñarla. En este modelo la práctica es vista como la aplicación de la teoría. Es un modelo que privilegia el saber hacer, el saber técnico.

El segundo modelo, el centrado en el proceso, parte del hecho de que la adquisición de conocimientos y el saber hacer, son importantes, sin embargo para que éstos conocimientos sean significativos para los alumnos tienen que integrarse a la personalidad del docente. De manera que esté en posibilidad de interpretarlos, de darles su toque personal, de decidir el tipo de aprendizajes a promover con los alumnos. Para ello es menester desarrollar en el docente una formación intelectual, social y afectiva, que le de la posibilidad de interactuar con los alumnos y experimentar el proceso constructivo del aprendizaje. Se trata, desde este modelo, formar en el docente la capacidad de resolver situaciones problemáticas por sí mismo o descubrir aspectos nuevos de una realidad.

En este modelo, el desempeño docente se ejerce desde una pedagogía no directiva, donde el docente cumple una función de mediación y de ayuda pedagógica; de creador de situaciones de aprendizaje que faciliten la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo.

Finalmente el tercer modelo de formación centrado en el análisis, cuyos principios son lo imprevisible y lo no dominable, en el sentido de una concepción dialéctica de la realidad; tiene por objeto, desarrollar en el docente en formación, la capacidad de pensar y analizar, que le permitan, por un lado, integrar los conocimientos adquiridos y las experiencias de formación vividas; y por el otro, ver la realidad del trabajo docente como una acción imprevisible, que le enfrenta ante situaciones imprevisibles e irrepetibles, sobre las que tendrá que actuar y tomar decisiones que mejoren su práctica docente.

La pedagogía centrada en el análisis fundamenta su quehacer en una articulación entre la teoría y la práctica; donde la teoría se concibe como un elemento regulatorio, en tanto es, sólo a través de ésta que la práctica adquiere sentido, ya que de acuerdo con Ferry, la práctica no es formadora por sí mismo sino es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico. En este sentido, la formación teórica del docente es el momento culminante del trayecto de una formación, que le da sentido a la formación en sí, ya que la formación teórica permite superar el pragmatismo que se contenta con transmitir recetas, dictaminar acciones y procedimientos en función de una norma de eficiencia más o menos a corto plazo.

Los modelos de formación de profesores descritos, son posturas teóricas, no son modelos normativos. No hay uno mejor que el otro. Un modelo normativo te dice como hacer, mientras que un teórico te explica y conceptúa la realidad, lo que permite su comprensión. Estos modelos de formación están presentes, aunque en distintos grados, en todas las acciones de formación de profesores. En algunos casos, según la perspectiva y los propósitos de los programas de formación de los docentes, se observa predominancia de alguno de ellos.

2.3. Educación permanente y formación de competencias profesionales.

a) Un debate acerca del trabajo docente

Las funciones de la escuela cambian con la época según las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad. Nuestra sociedad de fin de siglo se caracteriza por un importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores: el llamado fenómeno de la globalización.

En esta nueva visión del mundo, a la escuela se le pide una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, de forma que los hombres no dependan tanto de un conjunto de saberes, pues éstos tienen un alto grado de obsolescencia, si no de la capacidad para aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones de la práctica docente.

En estas nuevas exigencias a la escuela, el docente se enfrenta ante problemas diferentes y nuevos. Ahora el rol docente tiene una nueva función: enseñar para aprender. En el mundo de la globalización se busca que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognitivos para ser aplicados a situaciones inéditas. Se busca, más que enseñar conocimientos hechos y establecidos, desarrollar habilidades y actitudes que permitan al alumno resolver problemas e innovar su vida diaria. Se busca desarrollar competencias.

Una competencia es adquirir una capacidad. Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre personas. Una competencia es algo más que una habilidad, es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad. Formar en competencias, es desarrollar en el sujeto la capacidad para resolver problemas, la que aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas. La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que es acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales, (Díaz Barriga, Frida, y Rigo, 2000). La competencia, desde una postura holista o integrada, se plantea como un complejo estructurado de atributos generales; conocimientos, actitudes, valores y habilidades, requeridas para desempeñarse de manera inteligente. Las competencias involucran no sólo conocimientos y técnicas, sino que además comprometen la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y la posibilidad de demostrarlo de diferentes maneras. (Rojas Moreno, 2000).

Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para aprender un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos, y desarrollar competencias que les permitan incursionar en la sociedad y en el mundo profesional.

Este mundo globalizante, y el reclamo de nuevas funciones, plantea una amenaza y un desafío para los profesores.

La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores, para ejercer el liderazgo intelectual y moral a favor de los escolares.

Esta amenaza se aprecia en la omisión del profesor como protagonista de la formación de estudiantes críticos y activos, y en la no participación del profesor en debates intelectuales. El profesor es reducido a técnico superior asociado encargado de ejecutar las estrategias y objetivos educativos.

De acuerdo con Giroux (1990) el trabajo docente ha sido reducido a trabajo instrumental que niega toda posibilidad de discusión y reflexión del profesor, la formación técnica a la que ha sido sometido, ha devaluado la posibilidad crítica e intelectual del profesor, lo ha reducido a receptor pasivo que apenas interviene en la dirección del trabajo docente. Bajo esta postura más que aprender a reflexionar sobre su práctica docente, a los profesores en lugar de enseñarles a aprender a plantear cuestiones acerca de los principios pedagógicos y las teorías educativas, los profesores se entretienen con frecuencia en el cómo enseñar, con qué libros hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir conocimientos.

En este mismo sentido se expresa Rosa María Torres (1998) para quien la tendencia de formación docente basada en la tecnología educativa, a la que hemos hecho referencia, está lejos de responder a la complejidad de la formación docente; más bien están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias más negativas hacia la desprofesionalización del magisterio, las cuales se caracterizan por:

- El deterioro de los salarios docentes.
- Los bajos salarios que se pagan a los docente.

Esta desprofesionalización del trabajo docente se aprecia no sólo en condiciones materiales, sino en un proceso gradual que reduce el papel docente a meros operarios de la enseñanza, relegados a una función cada vez más alienada y marginal. Cada vez más dependientes del libro de texto. Los docentes son vistos como obstáculo y como “insumo costoso”, al tiempo que se depositan grandes esperanzas en el libro de texto y en las modernas tecnologías, la educación a distancia y las propuestas de autoaprendizaje y autoevaluación como respuestas “más costo efectivas”. De allí que la tendencia, de la tecnología educativa, en la actual política de formación docente, pretenda la exclusión de los docentes como actores principales del acto educativo.

En este sentido, Edith Chehaybar y otros,(1999), sostienen que de seguir la política neoliberal de gobierno, se creará un organismo internacional que certifique la constante actualización de los docentes en los conocimientos. Por lo pronto, a nivel México, existe ya el proyecto de creación de un Centro Nacional de Evaluación Educativa, que entre otras facultades, se plantea la de la evaluación de la calidad del trabajo docente.

Así mismo, los docentes que deseen continuar con sus actividades académicas tendrán que financiar su propia formación. La figura del docente perderá relevancia con el surgimiento de nuevos modelos de enseñanza apoyados en los medios electrónicos. Con ello se perderá el sentido humanístico y social que durante muchos años fue preocupación de la educación.

A este respecto, Vicente Fox, presidente de México, ha hecho algunos pronunciamientos que dejan entrever su política de gobierno en el sector educativo. En palabras de Fox recogidas por Víctor Chávez (2000: 47) para el período 2000-2006, se promoverán las siguientes acciones: la formación de valores éticos y morales, para lo cual se reestructurará el currículum de educación básica; en la educación media superior y superior, se creará un sistema de becas, para que todos los jóvenes tengan acceso a la educación, se creará también el Instituto de Educación Permanente, que permitirá a los trabajadores asalariados continuar con sus estudios y concluir una carrera profesional, así mismo se asignará un mayor presupuesto a la educación, y se dignificará el trabajo del maestro asignándole un mejor salario.

Si bien, este pronunciamiento no ofrece mayores datos como para presuponer cuál será la orientación del proyecto educativo Foxista, sí podemos a manera de hipótesis, y de acuerdo a la tendencia que a observado la política educativa en los últimos sexenios, que difícilmente el proyecto educativo del gobierno en turno se alejará de la tendencia de la tecnología educativa y de la orientación funcionalista, es decir que el andamiaje en que descansará dicho proyecto, estará permeado por conceptos como pertinencia, calidad, eficiencia y eficacia; y se buscará promover la educación a distancia. La racionalidad técnica y financiera será la política a seguir en las acciones en educación que el gobierno lleve a cabo.

Lo importante del proyecto Foxista, será ver cómo articula en la práctica la formación valoral y el desarrollo humano, con la formación técnica del sujeto, y cómo esto, a su vez se configura en las acciones de formación docente, que se implementen durante su periodo de gobierno.

b) Educación permanente y formación de profesores

Cómo enfrentar los retos y los desafíos de la globalización y las tendencias desprofesionalizantes de la formación docente. Una manera de hacer frente a esta situación, es no dejar de prepararse, es decir, someterse de manera permanente a procesos de formación docente, de forma que se esté a la vanguardia en los avances disciplinares y pedagógico didácticos propios del trabajo docente.

Aceptar la necesidad de la formación permanente del docente, implica estar de acuerdo en que, los saberes y competencias que llega adquirir un docente, los aprende a lo largo de toda la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docente, y mediante la propia práctica de enseñar, y que el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevos conocimientos y el avance de las tecnologías, justifican esa necesidad.

De acuerdo con Rosa María Torres (1998) éste modelo alternativo de formación docente tiene varias implicaciones, a saber:

- 1.- Ocuparse sobre el problema de cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan, es decir, *qué hacer para que el docente aprenda a aprender, para que reflexione y sea crítico.*
- 2.- Partir de la biografía escolar del docente, como estrategia para la formación docente. Aprovechar su experiencia como escolar.
- 3.- Asumir las múltiples identidades de los docentes, es decir, aceptar que los docentes son hombres y mujeres, hijos, padres y madres de familia, exalumnos, trabajadores, consumidores, televidentes. Ello implica asumir los múltiples papeles que estos juegan en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrolla su vida y sus aprendizajes.
- 4.- Transformar la formación transmisiva y autoritaria, burocrática, transformar el modelo tradicional por uno de coherencia: no es posible seguir pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación.
- 5.- Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. Reflexionar sobre lo que se hace es la clave del profesional reflexivo.

6.- Alternar la formación dentro y fuera del sistema escolar con períodos de descanso; reunir a los docentes con profesionales de otros campos; a los nuevos docentes con docentes experimentados y con investigadores que trabajen en sus campos respectivos.

7.- Formación más que entrenamiento. El desafío es una educación integral, orientada a lograr lo que se pide a los propios docentes obtener con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, y a aprender a enseñar.

El enfoque de formación permanente como enfoque alternativo de formación docente, propuesto por Rosa María Torres del Castillo, guarda relación con los conceptos que sobre el particular han propuesto Ángel y Frida Díaz Barriga, Ferry, Honoré, Ducoing, y Henry Giroux, y que ya fueron trabajados en este documento, y que se refieren a la formación integral e intelectual del maestro, entendida ésta, como la posibilidad de que, a partir de la asunción e interpretación de los aportes de la teoría y metodología de la educación y de los propios del área disciplinar a la que el profesor pertenece, construya su propio saber y desde allí convoque su tarea docente, reflexione sobre la misma y la transforme, innovando su propio quehacer como enseñante.

A este concepto del docente como intelectual, la autora citada, agrega otros que a nuestro juicio definen con mayor claridad la orientación que deberán de observar los programas de formación docente, que los tiempos modernos exigen, y que se inscriben en la perspectiva del aprendizaje permanente. Los conceptos que habrán de vertebrar las acciones de formación docente, son entre otros los siguientes: el de educación permanente, entendida como el estar siempre en preparación y conforme a los avances científicos y tecnológicos vigentes. Se aprende a lo largo de toda la vida, lo que significa que los profesores deben estar en constante formación, actualizándose en su área disciplinar y en la pedagógica.

La experiencia y la práctica del ejercicio docente, son otros de los conceptos dentro de este modelo. Estos conceptos permiten articular lo teórico con lo práctico, de manera que en el proceso de formación, el docente recupere su experiencia, la reflexione desde lo teórico y metodológico, y a partir de allí intente transformarla. Otro de los conceptos significativos para esta propuesta, es el de educación extraescolar, el cual consiste en combinar la educación presencial con la educación a distancia, de manera que los avances electrónicos y tecnológicos que existen en ésta se pongan al servicio de la formación de profesores, que

permitan la compartición de experiencias virtuales con otros profesores , con investigadores y con expertos del área. Se trata así mismo de desarrollar el autoaprendizaje y el trabajo en grupos como una estrategia necesaria en la articulación entre educación presencial y educación a distancia. Finalmente otro de los conceptos vertebradores de este modelo de formación docente, es el desarrollo de competencias, entendidas como la internalización de habilidades, actitudes y destrezas, mediante las cuales el sujeto actúa, interpreta y explica la realidad. La competencia es el dominio de un saber y de un hacer. Es una conducta integral que involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidad en lo que se hace. El desarrollo de competencias es formar en el sujeto la habilidad teórica y metodológica para resolver problemas, para criticar, analizar y reflexionar su práctica y su cotidianidad.

El éxito de esta propuesta de formación de profesores, radica según, Miguel Bazdresch Parada (1998) en optar por una formación profesional y por el desarrollo de competencias en el sujeto docente, que le permitan hacer frente en forma genuina a las tareas propias de su profesión, que combinen la formación teórica y práctica, y que desarrollen cualidades éticas y valórales, que le posibiliten relacionarse y comunicarse con los demás.

Una competencia que a de adquirir el docente, es aprender de su práctica, la que podrá facilitar en sus alumnos yendo de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción.

El docente aprende de su práctica, en tanto es a través de esta que el sujeto docente se enfrenta a hechos no conocidos en su formación, y que no están en el libro o en los apuntes; ya que el desarrollo de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces inéditas. Para enfrenar esta situación el docente recurre a su intuición, y así conforma un saber práctico, el cual muchas de las veces entra en contraposición con lo enseñado en la academia, pero que requiere de ésta para poder interpretarse. Al ejercer la docencia el maestro se enfrenta a situaciones únicas, no conocidas y no previstas en la teoría, por lo que, el docente de pronto se enfrenta a la necesidad de recurrir, no a sus aprendizajes teóricos, si no a otros recursos personales, que le permiten resolver el problema que le antepone la práctica. Este hecho se constituye en una fuente de experiencia, la cual si se recupera, sistematiza, teoriza, confronta y valida, es fuente de experiencia. Sin embargo el docente no puede teorizar sin conocimiento de teorías, conceptos y nociones pertinentes a los problemas suscitados en la docencia. De allí la

necesidad de articular teoría y práctica, situación que corresponde al sujeto docente en formación, lo cual sólo es posible mediante un proceso racional de las acciones de formación docente.

Otra competencia que debe formarse en el sujeto docente, es la capacidad de significar y resignificar su práctica y sus conceptos, lo que implica que los docentes en formación verbalicen sus propios supuestos, las experiencias mismas y los puntos de vista personales para someterlos a la crítica a la luz de teorías que den cuenta del hecho educativo. La capacidad de significar y resignificar la práctica docente y las teorías que la explican, se forma sólo si se da voz y voto al docente en formación, sólo si se estimula la capacidad de cuestionar las propias teorías venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de su acción, reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Compaginar los supuestos de la educación permanente con la formación de competencias en los sujetos docentes en formación nos parece una forma acertada de orientar la tarea docente hacia el logro de mejores niveles de calidad en su trabajo y hacia la dignificación social del mismo, en tanto la tarea docente estará conformada por un campo específico de estudio y por un cuerpo teórico de conocimientos que le distinguirán de las demás áreas de conocimiento, situación que será un elemento importante para desde allí aspirar a mejores niveles de vida, y a la *profesionalización de trabajo docente*.

Las acciones de formación de docentes universitarios, que se emprendan están permeadas, por estas posturas teóricas y metodológicas, las cuales no buscan contraponer lo teórico a lo práctico, sino su articulación, de manera que en la práctica, el profesor cuente con una formación integral, desde donde evoque su tarea.

En el capítulo siguientes se relata la experiencia de formación docente desarrollada en el Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto, en este relato se detallan las acciones de formación que se han implementado y se advierten las debilidades y las tendencias teórico metodológicas en que se inscriben. El fin es dar cuenta de los programas de formación docente implementados, del contexto institucional y laboral en que se desarrollaron, para a partir de allí, en el cuarto capítulo, formular una propuesta de formación integral de profesores, que tenga como marco teórico y metodológico lo desarrollado hasta este momento y que resulte ser una alternativa de formación docente que atienda las necesidades que sobre el particular presenta la Institución.

CAPITULO III: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR ALFONSO CRAVIOTO. ESTUDIO DE CASO.

3.1. Antecedentes:

El Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto (IESAC), es una institución de carácter privado que imparte estudios a nivel superior, de acuerdo a los planes y programas de estudio con reconocimiento de validez oficial por parte de la Secretaría de Educación Superior (SEP).

Tiene como fines y objetivos los siguientes (IESAC, 1994: 4).

- a) Promover y fortalecer las disciplinas académicas de Estudios Superiores en todas las áreas del conocimiento
- b). Fomentar en el ámbito de la investigación todos los programas inherentes a la superación del conocimiento en todas las áreas del comportamiento
- c) Organizar, coordinar y dirigir cursos de diplomado, especialidades y posgrado en los diferentes niveles jerárquicos posteriores a la licenciatura.
- d) Impartir cursos de formación y actualización pedagógica a sus profesores, con el objeto de contar con una planta docente que “sepa enseñar”, y que contribuya a la formación integral de sus alumnos.
- e) Formar los recursos humanos que demanda la región y el país.
- f) Desarrollar en el alumno un alto sentido humanista y de servicio a la comunidad
- g) Organizar, promover y participar en eventos de intercambio socioculturales, científicos y técnicos, con instituciones a fines en el país y en el extranjero.

El Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto, s.c., (IESAC), se fundó el 30 de marzo de 1993, en la ciudad de Tulancingo, Hidalgo (IESAC, 1993). Ciudad que se localiza al oriente del Estado de Hidalgo.

La actividad económica principal de esta ciudad es el comercio a diferentes escalas y la producción de textiles. Cuenta con una población aproximada de 100 mil habitantes.

Junto con el IESAC, existen en el municipio cinco instituciones más que ofertan estudios de tipo superior. Tres son particulares y dos públicas. Los estudios que ofertan las instituciones particulares, incluidos los que ofrece el IESAC, son de tipo administrativo y legal, mientras que los que ofrecen las instituciones públicas abarcan áreas técnicas y agropecuarias.

El IESAC, nace con el fin de atender las necesidades sociales e institucionales de la zona de influencia donde se encuentra domiciliado, para su apertura se realizó un estudio de factibilidad mediante el que se determinó la creación de cuatro licenciaturas, a saber, Administración de Empresas Turísticas, Contaduría, Mercadotecnia y Relaciones Industriales, las cuales se ofertaron en el mes de septiembre en el mismo año en que se fundó.

Las actividades académicas del IESAC, se iniciaron con una matrícula aproximada de 80 alumnos, distribuidos de la siguiente manera, 20 en la licenciatura en Contaduría, 30 en la licenciatura en Administración de Empresas, 15 en la licenciatura en Mercadotecnia y 15 en la licenciatura en Relaciones Industriales.

La planta docente se integró por 17 profesores, quienes de acuerdo a su perfil profesional se ubicaron en los programas académicos con los que se dio inicio. Los profesores cuentan con estudios terminados de licenciatura y con el título profesional correspondiente.

3.2. Los programas de formación docente.

Cuando el IESAC inicia sus operaciones, contrata a sus profesores en forma indiscrecional debido a la necesidad de poner en marcha los programas académicos, los criterios de selección fueron los siguientes:

- Ser egresado de alguna licenciatura a fin a las carreras a ofertarse
- Estar titulado
- Tener experiencia docente (no indispensable)

En situaciones especiales, como es el caso de las licenciaturas en administración de empresas turísticas y relaciones de industriales, se contrataron docentes no titulados, debido a que al ser carreras únicas en la región se carecía de profesionales que cumplieran con los requerimientos oficiales de la SEP, como el tener título de licenciatura y contar con experiencia profesional.

En general, los profesores contratados, provenían de otras instituciones de educación superior de la localidad, quienes complementaban su carga académica, atendiendo la misma asignatura u otras afines a su preparación profesional, lo que hacía que se compartieran profesores con dichas instituciones; lo cual lejos de ser una ventaja se constituía en una debilidad en tanto para el alumno no había diferencia estudiar en una institución o en otra, ya que los profesores eran los mismos. La diferencia sería en todo caso las instalaciones y el costo de la colegiatura, pero no lo académico.

De esta manera se trabajó los dos primeros años de vida de la institución, es decir de 1993 a 1995, tiempo en el que prevaleció la situación descrita y en el que se carecía de una línea orientadora acerca del perfil profesional de los docentes que deslindará el servicio académico con las demás instituciones del lugar.

A partir de 1995 y hasta 1997, y como una necesidad institucional de establecer un deslinde académico e institucional con los demás centros de educación superior del municipio, encunto a contar con profesores con una formación pedagógica especializada, que hicieran de su trabajo una actividad más eficiente, más comprometida, que respondiera a las expectativas de la institución y la de los propios alumnos. El IESAC, impartía una serie de cursos de formación docente a su planta de profesores, los cuales tenían una duración de 40 horas, y abordaban asuntos sobre didáctica general, evaluación de los aprendizajes, coordinación de grupos de aprendizaje, e introducción a la práctica docente. Los cursos eran de carácter obligatorio, para ingresar y/o para mantenerse en la planta de profesores de la institución, y se impartían los fines de semana, en el período intersemestral de vacaciones de verano.

Los cursos se diseñaron con base en las necesidades expresadas de manera informal por los maestros. El orden en su impartición se hizo con el fin de que hubiera un secuencia en su estudio, de forma que los contenidos que los integraban, fueran dando respuesta a sus

necesidades en el desempeño de sus actividades. Los cursos se trabajaron en forma de taller, donde había trabajo individual y colectivo, y donde las evidencias de aprendizaje se expresaron en trabajos de ensayo, y en otras evidencias pedagógicas, que permitían una aplicación práctica mediante la simulación y resolución de situaciones reales de docencia. Si bien estos cursos cubrían algunas de las necesidades inmediatas de los profesores, es cierto también, que no obstante que se cuidaba la secuencia en su impartición, éstos cursos se caracterizaban por carecer de una estructura, en el sentido de que no formaban parte de un plan o de un sistema que los articulara, situación que complejizaba la tarea que acerca de este rubro se había planteado la institución.

Además de su falta de articulación, los cursos eran vistos por parte de los docentes, como requisito para mantener el empleo, aspecto que se reflejaba en la falta de compromiso hacia el trabajo académico que exigía el estudio de los mismos, y en la poca calidad en los trabajos solicitados.

Ante esta situación, se consideró oportuno articular estos cursos en un plan de formación docente, en el que se lograra una secuencia lógica y coherente en el tratamiento de las problemáticas abordadas en cada uno de ellos. Se buscaba, que se obtuviera una formación docente más estructurada y con mayores tendencias hacia una formación integral.

A iniciativa de la institución, estos cursos se organizaron, entonces, en un Diplomado, al que se le dio el nombre de "Diplomado en Docencia Universitaria", el cual se operó en los meses de agosto a diciembre de 1998.

El diplomado se organizó en tres módulos, con una duración de 40 horas cada uno, y se impartió los fines de semana durante los meses y año de referencia.

Los módulos abordaron los siguientes ejes temáticos:

- a) Módulo I: Bases didácticas de la docencia
- b) Módulo II: Coordinación de grupos de aprendizaje.
- c) Módulo III: Instrumentación didáctica

En el primer módulo se buscaba que el profesor adquiriera los conocimientos teóricos del trabajo docente, mediante el estudio de la didáctica desde un punto de vista crítico; del aprendizaje constructivista y del análisis psicosocial de la tarea docente.

En el segundo módulo, se abordó el aprendizaje desde la teoría de grupos y se desarrollaron algunas técnicas para la conducción de grupos de aprendizaje. Se buscaba fundamentalmente que el profesor se hiciera de herramientas metodológicas para la promoción de aprendizajes significativos en sus grupos.

El tercer módulo, pretendía que el profesor desarrollara algunas estrategias didácticas que les permitieran planear una clase, elaborar un programa de evaluación de los aprendizajes y aplicar los preceptos de la microenseñanza en su quehacer docente.

El diplomado se sustentó en tres elementos teóricos básicos: La didáctica crítica, el aprendizaje constructivista y el análisis psicosocial del trabajo docente.

Mediante el estudio de la didáctica crítica, se buscó que el docente situara su labor dentro de una totalidad, de manera que comprendiera que su tarea de enseñante no empieza y termina en el aula, sino que tiene lugar en un contexto social el cual la determina.

Con el estudio de la didáctica crítica el docente es capaz de analizar y reflexionar sobre su práctica docente y transformarla. Con la didáctica crítica el docente encuentra espacios de trabajo, se encuentra así mismo, y participa en forma activa en la construcción de saberes junto con sus alumnos.

Con el fin de lograr sus propósitos, la didáctica crítica se basa en la postura teórico metodológica del aprendizaje constructivista. El aprendizaje constructivista parte de la idea de que tanto los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, con los que cuenta el individuo, son construcción de éste, es decir que el aprendizaje es una construcción humana, en la que el sujeto participa de manera activa. El aprendizaje constructivista tiene sus sustentos en la teoría del aprendizaje significativo, el cual se caracteriza por ser un proceso en el cual la materia de conocimiento se relaciona de manera sustancial e intencionada con la estructura cognitiva del que aprende. Aprender significativamente quiere decir atribuir significado al material objeto de aprendizaje, dicha atribución solo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de

conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. El aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

Para que el aprendizaje significativo sea funcional, se requiere que este se pueda utilizar efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado; dicha utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones para efectuar nuevos aprendizajes. De esta forma además de ser funcional el aprendizaje es útil, en tanto es posible aplicarlo a situaciones distintas, con características similares con las que se aprendió. En este proceso constructivo de saberes significativos, la memoria comprensiva es el vehículo mediante el cual es posible su edificación. En este proceso la memoria no se entiende como el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye el bagaje que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones. La memoria no se entiende como un fin en sí mismo, sino como el medio que hace posible darle significado a lo que se aprende.

Desde el punto de vista psicosocial se pretende que el docente dimensione su quehacer en el contexto social en que este se desarrolla, y a partir de allí identifique e interprete los factores que confluyen en el desarrollo de la tarea docente. Con este fin, los temas que se abordan tienen que ver con el origen sociológico de la profesión docente, de la forma en que se le retribuye económicamente su trabajo, y el reconocimiento social que se tiene de éste, así como los factores que afectan la dinámica psicopedagógica y afectiva que se produce en la relación con los actores educativos, y que desempeñan un papel significativo en el espacio en el que el docente desarrolla su tarea.

La importancia del estudio de los factores psicosociales y psicopedagógicos de la tarea docente, radica en el hecho de que si éstos no son trabajados en un proceso de concientización, conducen necesariamente a la frustración de quehacer docente, situación que se cristaliza mediante actos de represión, negación o desatención de los mismos, lo que se refleja en la dinámica del trabajo docente, pues las cosas se hacen a disgusto, con desánimo y conformismo, lo que hace de la tarea docente un trabajo rutinario y enajenado.

Bajo este marco de referencia es como se estructuró y dimensionó la acción de formación docente, mediante el diplomado objeto de análisis de este apartado. Se buscó básicamente que este marco tuera la propuesta metodológica e instrumental con el que habría de formarse a los maestros. El diplomado se promovió entre los veinte profesores que para ese entonces conformaban la planta docente, 3 de los veinte sólo asistieron diecisiete docentes; concluyeron el primer módulo catorce, y el segundo lo hicieron sólo ocho. El diplomado no se terminó dado que al tercer módulo solo se inscribieron dos personas.

Durante el desarrollo del diplomado permearon el trabajo algunos factores que estuvieron presentes en la primera experiencia de formación docente, es decir, cuando se impartieron cursos aislados. Estos factores son la falta de interés y la falta de disposición para el trabajo, así como la inasistencia e impuntualidad a las sesiones de estudio, factores que sin duda incidieron en el logro de los objetivos.

La evaluación del desarrollo del diplomado, hasta la fase que se operó, se realizó mediante la aplicación a los docentes de dos cuestionarios, el primero se aplicó al inicio del primer módulo y el otro al término del segundo. El primer cuestionario tuvo el carácter de exploratorio, por lo que las preguntas se dirigieron a averiguar las razones por las que se habían inscrito al curso, lo que esperaban del mismo y la concepción que tenían de la profesión docente. Al hacer el análisis de las respuestas expresadas por los docentes encuestados, nos permite darnos cuenta, que gran parte de los respondientes manifiestan haberse inscrito al diplomado por indicaciones de la dirección de la escuela, por necesidad laboral y por conservar el empleo, algunos otros y que son los menos, refieren que lo hicieron por superación personal, por aprender técnicas para dar clases y para ser mejor maestro.

3. Todos los profesores cuentan con título de licenciatura. Su contrato es por asignatura. El tiempo asignado por cada profesor es de entre cuatro y doce horas.

Llama la atención en el análisis de estos datos, como el maestro se inscribe no por satisfacer una necesidad profesional, sino que lo hace por obligación, y como una manera de mantenerse en el empleo. Así mismo, es interesante apreciar como algunos maestros reproducen la tradición social de las acciones de formación docente en las que éste supone que son para darles herramientas para enseñar, en esta concepción hay la idea de que basta con poseer el manejo de técnicas y procedimientos didácticos para poder enseñar. Respecto al concepto que tienen acerca de ser docente, algunos de los encuestados aducen que ser maestro, es enseñar lo que uno sabe, es compartir lo que uno aprendió en la escuela y ha aprendido en la vida. Para otros de los encuestados, ser docente significa un trabajo profesional, que debe hacerse por gusto, porque trabajar con los alumnos es una experiencia interesante. En estas repuestas se aprecia como los encuestados, tienen el concepto de que la docencia es un trabajo que requiere ser profesional, sin duda esto juega un papel importante en el desempeño de la docencia, la cual, de acuerdo con lo expresado, se hará con gusto y con fundamentos teórico metodológicos sólidos.

En el segundo cuestionario, y que se aplicó al término del segundo módulo, se buscó recoger información evaluatoria del avance y de los aprendizajes logrados de acuerdo al desarrollo que hasta ese momento se tenía del diplomado, para ello se interrogó acerca del cumplimiento de las expectativas con las que iniciaron el curso, acerca de los aprendizajes logrados y su relación con su práctica docente, de la forma en que se había conducido el curso y acerca del desempeño de los instructores. Respecto a estos cuestionamientos los respondientes aducen, que el curso no ha sido lo que esperaban ya que no se le ha enseñado técnicas para dar clases, y que ellos lo que único que requieren son técnicas para trabajar con los alumnos, requieren tácticas y estrategias para impartir sus conocimientos. Con relación a los aprendizajes logrados y a la forma en que se ha conducido el curso, los encuestados refieren que lo que han estado aprendiendo es importante, pero que tiene poca aplicación en la realidad, ya que la institución, El IESAC, en la práctica, no es congruente con lo estudiado en relación con la teoría de la profesionalización y con el trabajo constructivo con los alumnos, situación que constituye una contradicción ya que por un lado la escuela promueve curso bajo estas perspectivas teóricas, y por otro la escuela no

acepta que el maestro opine, que trate de ser diferente, no acepta que el alumno intente ser distinto. Respecto a su desempeño en el desarrollo del curso los respondientes aducen que no estudian y no cumplen con la totalidad de las tareas porque no tienen el tiempo suficiente para leer, ya que trabajan en otras instituciones o atienden sus propios negocios. En el análisis de la información recabada en este apartado, se advierte que el docente asigna valor a la formación recibida, en la medida en que esta le es útil para el desempeño de su trabajo, al tiempo que resta importancia a aquella que carece de asideros prácticos en el desarrollo de su tarea cotidiana con sus alumnos, situación que lo conflictua ya que no le encuentra significado a lo que aprende.

Es evidente que el sentir de los maestros participantes en el diplomado advierte un espacio vacío entre lo que se inculca en los módulos y lo que en realidad sucede en la práctica, situación que sin duda es un aspecto que desmotiva a los docentes. La actitud de la institución hace pensar, que si bien está consciente de la necesidad de formar al docente para aspirar a formar mejores alumnos y aspirar a más y mejores niveles de calidad, esta actitud se desvanece cuando se da cuenta que al formar al docente, este se vuelve crítico y reflexivo, y que esta actitud se refleja en el desempeño de su trabajo con los alumnos, y en el análisis institucional de la escuela en que labora, situación que ya no gusta a la institución, pues no admite ser cuestionada. Se admite, que formar al docente es necesario para preparar mejor a los alumnos, pero no para que critiquen y exijan a la institución en que trabajan.

En este sentido es necesario entonces, que la escuela y las acciones de formación docente se modulen en el mismo canal, de manera que haya una conjugación de intereses, que existan los espacios para el trabajo docente, que se hable el mismo lenguaje y trabaje bajo el mismo propósito de formación crítica del docente y del alumno.

Las razones anteriormente expuestas, jugaron sin duda un papel importante en la deserción de los docentes y en la no culminación del diplomado, a estas razones habría que agregar la estructuración misma del diplomado, el cual, no obstante que se constituyo con miras a ser una propuesta de formación integral del profesor, éste, al ser sometido al aparato crítico de las teorías y propósitos del docente como intelectual, tema ya desarrollado en este trabajo,

deja ver la carencia de líneas de formación que son fundamentales en la tarea docente, como el estudio de las teorías educativas y el estudio socio histórico de la educación. Se requiere entonces una propuesta de formación docente integral, sistemática e institucionalizada, situación que se trabajará en forma específica en el capítulo siguiente.

3.3.- Condiciones institucionales y laborales en que se desarrolla el trabajo docente y su relación con los propósitos de formación docente.

Si bien la formación de profesores, tal como la hemos concebido en este trabajo, es una opción de análisis y crítica de la práctica educativa, que ofrece posibilidades de transformación del quehacer docente, y de construcción de un trabajo intelectual, que lo conduzca hacia de la profesionalización de la docencia, esta tarea requiere desarrollarse a la par con otras acciones de tipo laboral e institucional y que son condición para que la formación de los docentes, pueda llevarse a cabo.

La tarea de los programas de formación docente por sí mismo no pueden lograr innovar la práctica educativa, ésta es una tarea que forma parte de un conjunto de acciones, que al estar articuladas a un mismo fin, tienen la posibilidad de transformar la práctica docente.

Las acciones de formación docente deben estar permeadas, por un ambiente laboral e institucional favorables, para que en forma conjunta se contribuya a implantar una nueva práctica educativa.

Las condiciones laborales e institucionales, de no ser favorables, se expresan, de acuerdo con Porfirio Morán Oviedo, en problemas importantes que obstaculizan la transformación de la práctica docente, estos problemas se manifiestan mediante: La falta de reconocimiento de la profesionalización docente; en numerosos maestros que trabajan durante muchas horas-clase, sin contar con la categoría de profesores de medio tiempo o tiempo completo; el todavía reducido número de profesores de carrera y la cada vez mayor proporción de profesores de asignatura así como la indefinición de los derechos y obligaciones de los trabajadores de la educación. Así mismo, dentro de estas condiciones y problemáticas, cabe citar además la inestabilidad laboral y la baja remuneración de que

son objeto los maestros, la falta de apoyos económicos, mediante becas y créditos para que los profesores estén en posibilidades de seguirse preparando, así como la promoción y mayor remuneración a aquellos que cuentan con mayor preparación y que están siendo formados en los programas de formación y superación docente.

De lo anterior se desprende entonces, que no basta con formar a los profesores para lograr la innovación y transformación de la práctica docente, es necesario contar con las condiciones laborales e institucionales adecuadas para el logro de los objetivos, de lo contrario, las posibilidades de participar activamente en acciones de formación de profesores, se verán menguadas y condenas necesariamente al fracaso (Morán Oviedo Porfirio, 2000)

En lo que sigue, y con el fin de agregar elementos de análisis a la experiencia que nos ocupa, se enuncia la manera en que se viven las condiciones institucionales y laborables a la que se ha hecho referencia, y advertir como han afectado la dinámica del trabajo docente y a las acciones de formación docente emprendidas en este Instituto.

a) Condiciones laborales: La política contractual y administrativa con que se conduce la vida administrativa y académica del IESAC, y que definen las relaciones laborales al interior de este Centro educativo, crean un clima de inseguridad laboral y económica, situación que necesariamente se refleja en el desempeño del trabajo docente, a saber: los profesores son contratados por asignatura y en forma semestral. El máximo de horas a que puede aspirar un docente es a 18 horas, aunque en realidad, el grueso de los maestros cuenta con un carga académica de entre cuatro y ocho horas clase; lo anterior se debe a que la institución no cuenta con la matrícula escolar suficiente que le permita conformar más grupos escolares, y ofrecer por consecuencia mayor carga académica a los docentes, o bien crear las categorías de medio tiempo y tiempo completo, situación que provoca que los docentes trabajen en más de una escuela y que el traslado entre una institución y otra afecte su rendimiento. Desde el ámbito de la formación docente, esta situación provoca que el maestro cuente con menos tiempo para asistir a los cursos, ya que de alguna forma todas las instituciones para las que trabaja reclaman su presencia, además de que con esta carga de horario el profesor no adquiere un compromiso real para con la institución, pues

adquiere mayor compromiso con aquella institución en la que obtiene su ingreso principal, y la que le ofrece mejores condiciones de trabajo.

Con relación a la duración del contrato de trabajo este se otorga estrictamente por lo que dura el semestre escolar, de manera que se otorga un contrato de septiembre a enero y otro del 15 de febrero al 15 de julio. Con este tipo de contrato hay dos periodos de descanso que no son retribuidos económicamente al docente, la primera quincena del mes de febrero y las quincenas del 16 de julio al 31 de agosto, situación que provoca desánimo en el maestro, pues vive en la incertidumbre respecto de su situación económica y familiar, ya que en esos tiempos de “descanso” deja de percibir un ingreso que tiene como complemento para subsistir

Esta situación se refleja desde luego también, en el desempeño docente y en la poca disposición del maestro para asistir a juntas académicas y a los cursos de formación docente.

Al maestro se le convoca en esos tiempos “de descanso”, pero no asiste por que no se le paga, solo se les exige. Este tipo de contratación no responde necesariamente a situaciones financieras de la institución, sino a la política contractual que conviene a la institución, pues los tiempos no contratados le significan un ahorro bastante importante. Otros aspectos más y que desde luego resultan relevantes en el análisis de la situación laboral de la institución, es el pago de la hora clase, la frecuencia en que se cubre el salario devengado, y la falta de prestaciones al personal docente. Los profesores reciben un salario por hora clase de 27 pesos, y según el contrato de trabajo deben de cobrarse los días 15 y el último día de cada mes, sin embargo generalmente el pago se recibe con hasta dos meses de retraso, situación que provoca conflictos entre los maestros. El retraso del pago se debe sí a problemas económicos de la institución, pero también a que se le da prioridad al pago de otros conceptos como la renta del edificio, el pago del teléfono y la luz, y al pago del personal administrativo. Al maestro se le paga después y cuando se vaya teniendo liquidez,⁴

4. Los datos que se ofrecen corresponden al año de 1995, así mismo es necesario referir que la institución no recibe subsidio por ninguna institución. Subsiste por pago de colegiaturas y por aportaciones de sus socios.

Con relación a las prestaciones, adicionales al pago de la hora clase, el personal docente carece de ellas, no cuenta con servicio médico, con seguro escolar y tampoco con el pago de aguinaldo, nuevamente esto se debe a problemas económicos de la institución, pero también al ahorro que le signifique al no otorgar dichas prestaciones.

Si bien esta situación laboral en la que vive el maestro, es resultado de la débil infraestructura económica y administrativa en que se mueve el IESAC, ya que es una institución pequeña, con una población escolar que también es pequeña, lo que se refleja en los ingresos y en la situación económica en general de la institución, es de destacarse que muchas de estas problemáticas forman parte de las políticas de trabajo y la de conducción administrativa que conviene a la institución, situación que desde luego crea un clima nada propicio para el desarrollo favorable de la práctica educativa y de las acciones de formación docente diseñadas por la escuela.

La situación laboral a la que se ha hecho referencia, impregna de alguna forma la conducta y el trabajo del docente, se convierte en un factor que limita las posibilidades de participación en los programas de formación docente y en las acciones transformadoras la práctica educativa. Es un factor que desmotiva y frustra la tarea docente.

De esta manera el profesor vive en la oquedad institucional que los confunde. La institución a la vez que aclama la excelencia y la educación de calidad, en la práctica no le que da claro que esta tarea exige un trabajo conjunto, donde a cada actor pedagógico, a los que se ha hecho referencia en este apartado, le corresponde cumplir con su responsabilidad. A la institución le corresponde crear las condiciones laborales e institucionales propicias para el desarrollo del trabajo académico. A los docentes, promover la construcción de saberes significativos con sus alumnos, y someterse a procesos de formación y superación docente de manera permanente.

En la práctica, y en muchos casos, el docente encuentra sentido a su trabajo, cuando encuentra las satisfacciones económicas y de seguridad social. Cuando encuentra un clima de libertad y de libre expresión, cuando su trabajo es reconocido por su saber y es remunerado en función de ello. Hacia este punto habría que orientar las acciones de formación docente, y la práctica pedagógica en general de este centro educativo.

b) Las políticas institucionales. Las políticas institucionales es otro factor que es trascendente en la participación de los docentes en las acciones de formación de profesores. Las políticas de apoyo institucional a las acciones de formación docente, se traducen en mejor pago y promoción laboral a los profesores que cursen y acrediten los programas de formación de profesores; en facilidades para estar en posibilidades de participar en los eventos, mediante acciones de descarga académica, que permitan a los docentes cumplir con las exigencias académicas propias de los programas de superación docente. Otra de las acciones de política institucional, se expresa mediante el apoyo crediticio para la compra de libros y pago de colegiaturas si fuera el caso.

En el IESAC, estas acciones de política institucional, no existen. Primero por la situación económica que permea a la institución, y segundo, porque se cree que si el docente quiere prepararse, el costo corre por su cuenta, y es su responsabilidad cumplir con lo que los cursos exigen, de allí que para tomar los módulos del diplomado que se impartieron, los profesores cubrieron su costo, sin que se les ofreciera algún tipo de crédito o facilidades de pago.

En la práctica el haber tomado los cursos de formación docente no les significó mejoras salariales ni mayor carga académica. Entonces el tomar los cursos o no tomarlos, no marca una diferencia laboral e institucional.

c) Las condiciones sociales: El docente, sobre todo la mujer, cumple con roles distintos, combina el trabajo docente con el de ama de casa, con la crianza de los niños, con el cuidado de la casa, y con ambas tiene que cumplir. El docente vive ante estas circunstancias, y son estas circunstancias quienes limitan en mucho las posibilidades de participación en acciones de formación docente. A qué horas se estudia, en las noches cuando el cansancio arrecia, los fines de semana cuando la familia reclama tu presencia. Estudiar, preparar clase, atender a la familia, sin duda son factores que en mucho dificultan las posibilidades de formación del profesorado. Los docentes del IESAC no escapan a esta situación.

Ante estas circunstancias, que permean la experiencia de formación docente, en esta casa de estudios, permite llegar a las siguientes conclusiones:

Que la transformación de la práctica educativa, no se logra tan sólo con la formación de los profesores. Los programas de formación docente por sí mismos no garantizan el cambio.

Que de manera conjunta con las acciones de formación docente, deben emprenderse otras acciones de tipo institucional y laboral, que conformen un clima favorable para el trabajo docente. Solo así es posible el cambio.

Que los directivos y dueños de la institución, sean conscientes de que la formación docente, implica una formación intelectual del mismo y una opción ideológica, que le da la posibilidad de ser reflexivo y crítico, y que esta reflexión y esta crítica, empieza y se gesta en la misma institución.

Es necesario también, decir, que en esta experiencia de formación de profesores, los participantes aprendieron que la transformación de la práctica docente no depende de la voluntad de una persona, sino del concurso de voluntades, que en forma conjunta pueden participar en acciones de innovación educativa. La formación de los maestros es sólo una acción dentro de esta posibilidad.

En el capítulo siguiente se desarrolla una propuesta de formación docente la cual es vertebrada por las consideraciones hasta aquí desarrolladas.

CAPITULO IV: MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA:UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR ALFONSO CRAVIOTO

4.1. – Fundamentación.

a) Orientación teórico metodológica.

Propósitos:

De acuerdo a lo expuesto en este trabajo con respecto a las características y situaciones que distinguen la formación docente en el IESAC, se considera pertinente elaborar un plan integral de formación docente, que atienda las debilidades sobre el particular enunciados en los primeros capítulos de este trabajo, y en el que se articulen disciplinas y campos académicos que atiendan de manera específica las necesidades de formación de los docentes, con el fin de profesionalizarlos y de formarlos intelectualmente. Con este fin, y amenera de propuesta para las autoridades del IESAC, se ha estructurado la Maestría en Docencia Universitaria, la cual tiene como propósito formar a los docentes de esta casa de estudios y ofrecerles la posibilidad de obtener otro grado académico que les brinde mejores oportunidades académicas y laborales dentro de su área de trabajo. Se busca sobre todo que los docentes reflexionen acerca de la necesidad de prepararse y especializarse en asuntos didácticos y pedagógicos propios de la profesión de enseñar, que adviertan que la docencia es una profesión paralela a su profesión disciplinar de origen, y que reconozcan que para ser docente no es suficiente conocer la materia, que se requiere estar formado para ello, y se requiere así mismo estar consciente que gran parte de la responsabilidad del trabajo con los alumnos y del cumplimiento de los fines y valores de la educación pasan por el trabajo del maestro.

La Maestría en Docencia Universitaria que se propone es un plan integral de formación docente, que tiene como andamiajes la investigación educativa y practica educativa del

docente. Mediante esto se pretende atender las debilidades que de acuerdo con Esther Aguirre (1991: 80) han caracterizado a los posgrados en México, desde su auge en 1976 a la fecha, y que consisten, en el primer caso, en dejar de lado de los programas de formación docente a la investigación educativa por considerar que el docente no es capaz de investigar y por la mitificación de la investigación como actividad exclusiva de los centros de investigación; y por el otro lado, la desvinculación con la realidad educativa nacional y la practica educativa en el aula, siendo que esta última es la materia prima que daría la posibilidad de reflexionar y transformar el ejercicio docente.

Otro elemento que de acuerdo a esta misma autora justifica la formación docente, es la necesidad profesionalizar al docente en tanto la movilidad profesional que se visualiza actualmente no es alentadora; la docencia no será una práctica de tránsito para el quehacer profesional, sino que muchas veces será la práctica profesional exclusiva. De allí la necesidad de profesionalizar el trabajo docente mediante programas integrales como el que aquí se propone.

Desde la Teoría constructivista del aprendizaje:

La Maestría, tiene como sustento los principios de la educación permanente y la formación intelectual y profesional del docente, temas ya desarrollados en el presente trabajo, y con lo cual se pretende que el docente se forme y actualice continuamente e incorpore a su formación los avances científicos y tecnológicos del momento, y que mediante su formación intelectual esté en posibilidades de leer y releer los paradigmas y posturas teóricas y metodológicas del fenómeno educativo, y en particular del análisis del proceso enseñanza aprendizaje; y a partir de allí ensayar nuevas interpretaciones que lo lleven hacer una lectura distinta de la realidad y de allí a una eventual transformación de la misma. Desde el punto de vista teórico, la Maestría está orientada por la Pedagogía Constructivista, la cual, según Ramón Ferreiro Gravié, (1996) es un paradigma científico en que convergen la concepción de aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción social. El constructivismo pondera los esquemas de conocimiento del sujeto, mediante la indagación de conocimientos previos con los que el sujeto se incorpora al proceso de aprendizaje, y

desde allí lo convoca a la construcción de aprendizajes significativos. En la Pedagogía Constructivista el conocimiento es producto de un proceso dinámico en el que interactúan sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y medio, la relación que se establece entre ellos hace que se transformen al actuar uno sobre el otro, y que como resultado se obtenga el conocimiento. En esta dinámica relacional el sujeto construye su propio aprendizaje incorporándose con esquemas cognitivos ya elaborados en otras experiencias de aprendizaje, se incorpora así mismo, con sus intereses, necesidades, aspiraciones y con sus potencialidades sensoriales e intelectuales, desde los cuales se aventura en la construcción de su propio saber. Esta experiencia constructiva será más rica y mayormente productiva, en la medida en que el sujeto se incorpore a ella motivado y con disposición hacia el aprendizaje, y con aprendizajes previos suficientes y de calidad que le permitan una mejor comprensión y confrontación con los nuevos conocimientos por construir. El constructivismo es un sistema integrador y global, coherente y articulado, para el análisis y la planificación de los procesos educativos en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizajes en particular. Es una sistema global e integral que se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel, y la teoría sociocultural de Vigotsky, quienes, no obstante que pertenecen a encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

De acuerdo con Ferreiro Gravié (1996) la Teoría Constructivista sustenta sus propuestas al aseverar que si al alumno se le dan conocimientos acabados, éstos nunca se perciben así mismos como capaces de elaborar sus propias ideas. Además de que se inhibe la búsqueda, la confrontación, el movimiento de ideas, la hipotetización, la imaginación, la fantasía y el error, se pide una sola respuesta, la dada por el maestro, la ciencia es un sistema cerrado, acotado en el tiempo de una vez y para siempre, de verdades a aceptar y repetir.

De lo contrario, de concebirse la ciencia como un sistema abierto y al maestro como mediador entre el grupo de alumnos y el conocimiento que plantea situaciones de aprendizaje colaborativo, el alumno puede y necesita descubrir y construir su

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

conocimiento, y vivenciar como experiencias de aprendizaje la imaginación, la búsqueda, la hipotetización y hasta el error, como fuentes pedagógicas importantes en la construcción del conocimiento.

En la Pedagogía constructivista, si bien el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, en tanto es una tarea que sólo compete a él, es cierto también que el alumno no aprende en solitario, sino que esa construcción mental interna que lleva a cabo el sujeto en la experiencia de aprender, debe ser convalidada en un proceso grupal, con los otros sujetos que viven la misma experiencia, quienes habrán de compartir y consensar significados y arribar a construcciones conceptuales producto del trabajo grupal o colectivo. Se aprende en y con los demás. Esos otros son el maestro y los otros alumnos. En esta postura constructiva del conocimiento y en esta experiencia colectiva de aprender, el trabajo del maestro, es según Rafael Porlan (1998) parte central en la coordinación y dirección del proceso, en tanto es él como profesional e intelectual de la educación, quien puede ayudar y potenciar la construcción del conocimiento de los alumnos.

La tarea que el maestro cumple en este proceso es el de mediador y facilitador de las situaciones de aprendizaje. César Coll (1991) se refiere a esta tarea docente como acciones de intervención y de ayuda pedagógica, la cual en términos sintéticos consiste en sistematizar de manera lógica y coherente la información que se esta por aprender, en confrontar los conocimientos previos del alumno con los nuevos, en crear situaciones de aprendizaje que problematicen, desafíen y lleven al alumno a la búsqueda de nuevos conocimientos, en intervenir y ajustar la ayuda pedagógica de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de cada alumno cuando este lo solicite, de manera explícita o implícita, y que requiera de una orientación más precisa sobre lo que esta aprendiendo, y finalmente creado un ambiente de aprendizaje libre y de respeto, con el que los alumnos se identifiquen y desarrollen su trabajo de manera autónoma.

De acuerdo con Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (1998) la tarea docente no puede reducirse ni a la simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva. Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno

con el conocimiento, función que cumple a través de su propio nivel cultural , por la asignación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tarea del maestro como enseñante es ayudar a aprender, es cumplir la función tutorial de conducir al alumno, incluso deliberadamente, hacia el logro de los aprendizajes. La función tutorial del docente será más directiva mientras el alumno presente mayores dificultades para aprender, y menos directivas si las dificultades para aprender del alumno son menores. En este sentido, no se puede otorgar la misma ayuda pedagógica y tutorial a todos los alumnos por igual, puesto que esta está en función de las necesidades y del nivel aprendizaje de cada uno de ellos.

Desde la metodología para el diseño curricular:

Otra condición que hace posible que el sujeto construya su propio aprendizaje, es lo que Cesar Coll (1992) llama el Qué enseñar, y que constituye el contenido sobre los que se habrá de construir, es decir la información sobre la que se habrá de trabajar. La selección y organización de la materia de estudio - contenidos - se sustenta en el principio de globalización de la Pedagogía Constructiva, en la medida en que el aprendizaje significativo mantiene de manera implícita la globalización al relacionarse de manera no arbitraria y sustantiva con los aprendizajes previos de los alumnos, de allí que en la medida en que las relaciones conceptuales que se establezcan entre los contenido y que su organización responda a los intereses del alumno, a sus aprendizajes previos y a su desarrollo cognoscitivo, el material de aprendizaje motivará la construcción del conocimiento por parte del alumno. Entre mayor grado de integración y globalidad presente el aprendizaje, mayor será la significatividad, más estable será su retención y mayor será su transferencia y funcionalidad. Es esta la razón por la que debe intentarse que el aprendizaje escolar sea lo más globalizado posible. Este principio de globalidad debe teñir la propuesta de contenidos y del diseño curricular en general, el cual debe ser, además, una propuesta abierta y flexible, articulando cada uno de sus elementos con los esquemas conceptuales de los alumnos, buscando siempre su mayor articulación.

La organización de la materia de estudio y su inserción no arbitraria en el proceso de aprender, es un elemento necesario para la construcción del aprendizaje, en tanto el alumno actúa sobre información socialmente construida, que ya existe y que éste descubre, reconstruye y construye en un momento dado. De allí la importancia de este tercer factor como condición necesaria para la construcción del aprendizaje.

La elaboración del curriculum, de acuerdo con Coll, requiere en su diseño de una secuenciación de los elementos didácticos que configuran su propuesta, procediendo de los más general y simple a lo más detallado y complejo, de manera que el alumno vaya estructurando de forma progresiva la construcción del conocimiento. En esta estructuración y secuenciación del conocimiento la tarea docente consistirá en ir revelando las conexiones y vinculaciones que subyacen a la ordenación y secuenciación de los aprendizajes.

Con el fin de lograr la secuenciación y estructuración de la propuesta curricular, se sugiere que los aprendizajes se organicen en áreas curriculares, a partir de núcleos temáticos o de problemáticas próximas a la realidad de los alumnos e integrarlas mediante el diseño de situaciones de aprendizaje problemáticas cuya solución involucre a diferentes áreas curriculares. Así mismo la evaluación que se proponga debe promover la integración de las áreas curriculares diseñando estrategias que den cuenta del proceso de aprendizaje en general, y en particular, del grado en que los objetivos del proyecto se han conseguido.

El programa académico de la Maestría en Docencia Universitaria que aquí se propone está orientado bajo los principios de flexibilidad y de apertura, que se proponen en la Pedagogía constructivista. Es un diseño curricular flexible que permite de acuerdo con Rocío Soto (1993) un acercamiento integrador a la construcción del conocimiento, y al desarrollo de formas y métodos de pensamiento e investigación, bajo un enfoque holístico que rescata y pone en práctica la formación integral y autónoma del estudiante, promoviendo el ejercicio investigativo como formas didácticas de trabajo áulico. El diseño curricular flexible es una propuesta alternativa a la concepción lineal y rígida de los estudios profesionales, que rompe con el sistema de materias y cursos seriados, y presenta en su lugar el diseño de cursos y seminarios organizados en áreas de conocimiento en torno a problemáticas específicas de los alumnos. El diseño curricular flexible requiere para su operación de la constitución y funcionamiento de trabajo colegiado, establecimiento de un sistema de

tutorías, y del establecimiento de un sistema de evaluación flexible, global, dirigido a evaluar al currículum, al desempeño docente y a los aprendizajes.

El modelo de diseño curricular mediante el que se encuentra estructurado el programa académico de la Maestría considera los elementos propuestos tanto por Coll como por Soto, e incorpora además de manera puntual los propuestos por Ángel Díaz Barriga (1994) quien propone; para el diseño curricular de una propuesta académica alternativa que establezca nuevas relaciones con la sociedad y con los actores de la educación, se desarrollen las siguientes fases metodológicas: Marco de referencia del plan; determinación de la práctica profesional; estructuración curricular; elaboración de módulos o ejes problemáticos y evaluación del plan de estudios.

El marco de referencia constituye el punto de arranque en la elaboración del plan de estudios. Es el marco que orienta y da sentido a las demás fases de la metodología. En este apartado se definen y analizan las necesidades sociales a atender, desde las perspectivas culturales, ideológicas, políticas y económicas que conforman el contexto en que surge el programa académico. Se trata de interpretar la situación histórico social que determinan la profesión, y a partir de allí determinar su práctica profesional, que permitirá valorar las posibilidades de diseño y de desarrollo profesional de los sujetos a formar. La práctica profesional, se entiende como las acciones y servicios, sociales e institucionales, que el profesional desempeña en el ejercicio de su profesión, las cuales se desarrollan en un contexto social, político, económico y cultural que las determinan, lo cual se traduce en competencias y desempeños profesionales y que permiten configurar los contenidos y la estructura del plan de estudios en general. En este sentido, la práctica profesional actúa como factor integrador del plan de estudios, ya que determina el contenido por enseñar a partir de lo que la ocupación, presente o futura, del sujeto reclama. La tercera fase consiste en organizar el plan de estudios. La decisión sobre su organización se hace con base en el análisis de los siguientes aspectos: Nivel epistemológico, nivel psicológico y nivel institucional. En el plano epistemológico se sugiere estructurar el plan de estudios por áreas o por módulos, o mediante ejes estructurantes o núcleos problemáticos, ya que posibilitan una visión más integrada del conocimiento y permiten además vincular la ciencia y la realidad como una totalidad, que posibilita su conexión en el proceso de

aprendizaje por parte de los alumnos. Desde el plano psicológico, se sugiere estructurar las materias a través de contenidos mínimos e ideas básicas, organizadas entorno a problemáticas o a ejes temáticos, se busca evitar la atomización del contenido y se trata de reducir el número de materias, en su lugar se propone agregar horas de estudio y trabajo docente y cuidar las características del proceso de aprendizajes de los alumnos. Al estructurar los contenidos bajo esta postura se pretende que el sujeto desarrolle los momentos de asimilación y acomodación, y que sea el sujeto quien construya su propio aprendizaje. Mediante la asimilación el sujeto realiza acciones que le permiten articular sus observaciones del medio ambiente (conocimientos nuevos) a un modelo interno que a construido (conocimientos previos), y a partir de aquí otorgar significado a la nueva experiencia.

La acomodación, es la posibilidad que tiene el mismo modelo interno de ajustarse en la construcción de un nuevo esquema de acción deferente del anterior (construcción de un nuevo conocimiento). En el plano institucional, se busca articular la propuesta académica a la estructura administrativa de la institución, mediante la vinculación de la investigación y la docencia con la práctica profesional, y la consolidación de una planta docente de tiempo completo como responsable del curriculum.

La integración de los docentes con la investigación es un parte importante en esta propuesta curricular, ya que es la instancia que permite relacionar la formación con el servicio (práctica profesional) y de esta forma dar una respuesta a los sectores mayoritarios de la sociedad, al tiempo que la conformación de una planta académica de carrera constituye un elemento coadyuvante para lograr la profesionalización de la docencia que supera la extendida práctica de valerse tan sólo de los docentes de asignatura.

La cuarta fase metodológica se constituye por lo que el autor denomina mapa curricular, y que es la organización formal del plan de estudios, en términos de duración y valor en créditos, y mencionar las materias o módulos que configuran cada semestre. Aquí se sugiere ordenar las materias o módulos mediante criterios de continuidad, secuencia e *integración, que den coherencia y articulen el contenido entre una materia y otra*, y que se precise cuando una materia apoya a otra; es decir, que se establezcan relaciones verticales y horizontales entre las materias que integran el plan de estudios. La relación vertical estará

dada entre las materias que integran los semestres, cuatrimestres o trimestres, según sea el caso, mientras que la relación horizontal se da entre materias del mismo semestre. Para establecer este tipo de organización es indispensable partir de las nociones básicas del contenido de cada materia a estudiar, como criterio ordenados del plan de estudios. La última fase, de la propuesta metodológica que hemos venido desarrollando, la constituye la evaluación, la cual si bien se ubica al final de la metodología, esta se configura desde el marco de referencia y permea el resto de las fases que conforman el plan de estudios.

La evaluación es entendida como la valoración de los elementos didácticos del plan de estudios, con relación a lo planteado y lo logrado al momento de su operación. La evaluación permite cualificar el proceso de aprendizaje, detectando errores y mejorando los aciertos, y reorientando el rumbo del proceso de aprendizaje para el logro de los propósitos del plan de estudios. La evaluación juzga y valora los logros de aprendizaje y la manera en que se lograron. La evaluación según lo expresa Díaz Barriga en otra de sus obras (1999) es distinta a la acreditación. La evaluación es una acción mucho más cualitativa y se enfoca al proceso de aprender, mientras que la acreditación surge de la necesidad institucional de certificar el aprendizaje, es decir, de asignar una calificación en una escala predeterminada y establecer la promoción o no del estudiante. Y es a partir de esta postura que el autor recomienda evaluar el plan de estudios y los aprendizajes de los alumnos, diseñando estrategias de evaluación que promuevan la construcción del conocimiento, que les permita el desarrollo de competencias académicas y el desarrollo de habilidades de razonamiento y construcción del conocimiento. Es decir, que la evaluación se convierta en un proceso didáctico y en una instancia de aprendizaje de los alumnos.

En lo que sigue se desarrolla la propuesta del programa académico de la Maestría en Docencia Universitaria, bajo la orientación teórica y metodológica de los elementos expuestos, los cuales sirven de marco de referencia en cada apartado de que consta y sobre los que en su caso se profundizará en su tratamiento.

b). Necesidades actuales del trabajo docente: Competencias y desempeños profesionales

El diagnóstico de necesidades constituye un acercamiento al contexto social e institucional que circunscribe la función del egresado que se desea formar. Dicho acercamiento se refiere a las características y necesidades sociales, a los requerimientos institucionales, a las competencias y desempeños profesionales, ⁵ que deberán configurar la formación de los alumnos y a la descripción del campo laboral, en que posiblemente incurriere. La información obtenida en esta etapa permite avizorar hacia donde se debe dirigir la formación de los alumnos, qué necesidades sociales deben atenderse, cuales las institucionales y que características académico profesionales deberá de demostrar el futuro egresado del programa académico.

Las características a que se refiere éste último aspecto conforman la práctica profesional del egresado, y se estructura mediante la determinación de las áreas de trabajo, las tareas a desempeñar y los niveles de acción o de intervención en el desempeño de sus funciones.

Con la finalidad de elaborar un diagnóstico actual de las necesidades de formación académica y configurar la práctica y el desempeño profesional de los docentes del IESAC, y fundamentar y orientar el diseño de la propuesta académica, se elaboro un cuestionario destinado a identificar los siguientes aspectos:

5. Por competencias se entiende algo más que una habilidad. Es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad. Por desempeños profesionales del egresado se entiende como las posibilidades de ejercicio profesional y las tareas o actividades profesionales, que el egresado estará en posibilidades de realizar a partir de las competencias desarrolladas durante su formación. En ambos casos consúltese a Miguel Bazdresch (1998), en revista de educación núm. Cinco, y a Ángel Díaz (1999), en Didáctica y Currículum, autores citados en el presente trabajo.

- Perfil académico (formación disciplinar y nivel máximo de estudios)
- Perfil laboral- profesional (antigüedad en la docencia)
- Expectativas acerca de realizar estudios de posgrado en educación (interés, modalidad educativa)
- Expectativas dentro de la docencia (le gusta, piensa dedicarse a ella, a qué aspira profesional y económicamente)
- Temas de interés para la maestría
- Cursos de formación docente recibidos

El cuestionario se aplicó a 20 profesores, 6 que actualmente laboran en la institución, se realizó una análisis estadístico a fin de codificar las respuestas y obtener datos en torno a los diversos aspectos que se averiguaron. Aplicado el cuestionario lo que se obtuvo fue lo siguiente:

Con relación a las características profesionales, se encontró que de los 20 profesores encuestados, cinco cuentan con estudios de licenciatura en el área de contabilidad y con estudios de especialidad en finanzas e impuestos, cuatro más tienen licenciatura en administración de empresas con especialidad en recursos humanos y en dirección, tres cuentan con estudios de licenciatura en administración de empresas turísticas, uno más es licenciado en relaciones comerciales; dos son licenciados en diseño gráfico, uno más es ingeniero industrial, uno es licenciado en economía, dos son licenciados en derecho y uno más es licenciado en enseñanza del inglés. Véase el cuadro siguiente.

6. Reconocemos, que si bien el número de profesores a quienes se aplico el cuestionario constituyen la población total de docentes que laboran en la Institución, haría falta extender el estudio a las demás instituciones de educación superior de la región, para contar con un estudio más representativo, ya que una de las sugerencias que se hace al final del trabajo es que se considere la posibilidad de ofertar la Maestría a los demás profesores que trabajan en la región. Por lo que será una tarea que tarde o temprano deberán de resolver las autoridades del IESAC.

Profesiones de los docentes

Profesiones	Docentes
Contaduría	5
Administración de Empresas	4
Administración de Empresas Turísticas	3
Relaciones Comerciales	1
Diseño Gráfico	2
Derecho	2
Enseñanza del Inglés	1
Ingeniero Industrial	1
Licenciado en Economía	1
Total	20

Nivel de estudios de los docentes

Nivel de estudios	Docentes
Licenciatura	11
Especialidad	9
Maestría	-
Doctorado	-
Otros estudios	-
Total	20

Como puede apreciarse en la tabla anterior las profesiones con que cuentan los docentes corresponden al perfil de los programas académicos que en la institución se imparten, y que son los mismos a los que se hizo referencia en otra parte de este trabajo. Así mismo se aprecia que el total de los profesores cuentan con estudios de licenciatura y una parte significativa de ellos cuenta además con alguna especialidad. Desde el punto de vista de la formación docente, estos datos resultan significativos en la medida en que permiten identificar las cualidades y características de los usuarios y a partir de allí diseñar el plan de estudios y abordar el estudio de los cursos y seminarios.

Con relación al tiempo de trabajar en el área docente, se encontró que el promedio de antigüedad en la docencia de los profesores respondientes es de tres a cinco años, lo cual es un dato importante que será incorporado en el proceso formativo de los docentes, quienes habrán de articular su experiencia con los nuevos conocimientos abordados en cada una de los cursos y seminarios.

Tiempos de ejercicio docente

Tiempo de ejercer la docencia	Docentes
Menos de un año	2
De uno a tres años	5
De tres a cinco años	11
Más de cinco años	2
Total	20

Con relación al interés de realizar estudios de Maestría en el área de educación y la modalidad en que prefieren hacerlo, se encontró que gran parte de los docentes sí muestran interés por el estudio de la Maestría pues consideran que es una buena opción para

formarse como docentes y adquirir otro grado académico. En cuanto a la modalidad académica gran parte de ellos prefiere cursar la Maestría de manera escolarizada, ya que consideran que les ofrece mayor garantía en la calidad de su formación.

Interés por realizar estudios de Maestría en educación

Interés por la Maestría	Docentes
Sí me interesa	17
No me interesa	2
No sé	1
Total	20

Preferencia por la modalidad educativa

Modalidad educativa	Docentes
Escolarizada	17
Semiescolarizada	2
A distancia	1
Total	20

En cuanto a las expectativas del docente con relación a su interés por continuar en la docencia y desarrollarse profesionalmente en ella, se encontró que la mayor parte de los docentes encuestados consideran que la docencia es una buena opción de trabajo y que si les agradaría crecer profesionalmente en ella, aunque consideran que las oportunidades en

el IESAC son mínimas, ya que es una institución que no crece y tiene problemas económicos, por lo que para desarrollarse en la profesión docente es necesario buscar otras opciones. Los resultados aquí obtenidos permiten estimar una buena disposición hacia estudio de la Maestría, aunque si es necesario que la Institución prevea acciones para satisfacer las necesidades de desarrollo del docente y aprovechar su disposición para lograr una mayor calidad de la educación que en la institución se oferta.

Expectativas de los docentes

Expectativas	Docentes
Me interesa la docencia y me gustaría desarrollarme en ella	16
Estoy en la docencia en lo que me ubico en mi profesión	3
No sé	1
Total	20

En cuanto a los temas que los docentes consideran que deben incluirse en la Maestría, y que son básicos para mejorar su práctica docente, se encontró que los encuestados muestran interés por:

- Prepararse en su propia profesión, es decir en la disciplina que originalmente estudiaron, con el fin de actualizarse.
- Técnicas y métodos de enseñanza
- Teorías del aprendizaje
- Pedagogía en general
- Técnicas y dinámicas grupales
- Técnicas para evaluar los aprendizajes
- Temas de Psicología

En los temas de interés expresados por los profesores se aprecia lo dicho en otra parte del trabajo, en el sentido de que por la formación, por el concepto de docencia que subyace en su visión y por la tendencia de la tecnología educativa que ha predominado en los cursos de formación, los docentes solicitan técnicas y métodos para dar clase, para evaluar y para tratar a los alumnos, y pocos de ellos solicitan elementos teóricos, seguramente porque consideran que no son necesarios.

Por último, en lo que se refiere a la toma de cursos de formación docente por parte de los profesores, se encontró que una parte importante de ellos ha tomado al menos algún curso de docencia, lo cual es un antecedente significativo para la instrumentación de la Maestría, en tanto el docente se encuentra de alguna manera familiarizado con las disciplinas pedagógicas, lo cual facilitará la comprensión de los temas a estudiar durante el estudio de la misma.

Participación en cursos de formación docente

Participación en cursos	Docentes
Han tomado cursos de formación docente	15
No han tomado cursos de formación docente	5
Total	20

Con base a los datos obtenidos por este estudio podemos decir que la apertura de la Maestría es viable, ya que los docentes a quienes está dirigida manifiestan interés por estudiarla, en cuanto la consideran una opción de desarrollo profesional y de obtener otro grado académico, lo cual se reflejará en un mejor desempeño docente. Asimismo, estos datos orientarán el diseño del plan de estudios de la Maestría y de esta forma se responderá a los intereses y necesidades de los profesores.

Aunque el fin de la Maestría que se propone es atender los requerimientos de los enseñantes, es de reconocer que la propuesta curricular está orientada a formar al docente de manera conceptual, reflexiva y práctica, y en estas dimensiones quedaran integradas las solicitudes de formación de los maestros, lo anterior debido a que pudiera suponerse que la Maestría debiera ser una respuesta directa y automática a las necesidades detectadas, lo cual a nuestro juicio no debe apreciarse a sí ya que además de las situaciones detectadas, existen situaciones institucionales, curriculares y de política educativa que afectan la configuración curricular de la Maestría, y que deben incorporarse en esta. De esta manera el diseño de la Maestría atiende las necesidades de formación planteadas por los docentes mediante el estudio específico de estrategias para la promoción del proceso enseñanza aprendizaje, y de teorías que permiten el análisis de los procesos cognitivos en torno a los cuales gira la construcción del conocimiento. La Maestría considera así mismo las características profesionales de los candidatos a estudiarla, los cuales si bien han cursado, en su mayoría, algún curso de formación docente y cuentan con más de un año en el ejercicio de la docencia; pertenecen a disciplinas diversas y de manera específica a las económico administrativas, lo cual en el proceso de la Maestría sería una dificultad académica que obstaculizaría la comprensión de las materias de estudio, al pertenecer éstas al área de las ciencias sociales, las cuales se caracterizan por ser disciplinas de discusión y debate. Por ello el diseño de la maestría ha considerado un curso propedéutico cuya tarea es la de familiarizar y homogeneizar a los estudiantes para que su incursión en la maestría sea más comprensiva y menos compleja.

c) Oferta educativa: programas de formación de profesores en el Estado de Hidalgo y en el municipio de Tulancingo.

De acuerdo con el Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior, (IHEMSYS), (IHEMSYS, 2001: 5-6) Uno de los ejes en que debe descansar el desarrollo de la educación superior además, de la calidad, es su pertinencia social, económica y académica, la cual se hace manifiesta mediante la coherencia que existe entre la orientación de los propósitos y las metas; cuando los elementos son afines y responden a

las necesidades de las comunidades y las expectativas de los alumnos y sus familias, cuando hay correspondencia entre los programas académicos y los factores económicos del desarrollo social, esto es, con las necesidades de los sectores productivos de bienes y servicios, y cuando un programa académico es idóneo o adecuado desde el punto de vista de la naturaleza y la vigencia de sus objetivos, contenidos y los perfiles terminales establecidos en los mismos, de sus estrategias pedagógicas y de los valores y principios de vida que propicia

Uno de los indicadores que nos permiten apreciar la pertinencia social y académica, es el comportamiento de la oferta educativa en la zona de influencia en que han de desarrollarse nuevas propuestas educativas. El conocimiento de la oferta educativa, es un elemento importante en la configuración de una propuesta académica, en tanto forma parte del contexto en que dicho programa a de ofrecerse, permite además valorar la situación educativa en el Estado, en la región y en el área de influencia en que se domicilia la institución ofertante, esto hace posible evitar la duplicidad de estudios y la atención de áreas de conocimiento y necesidades sociales que no se han atendido o no se han atendido suficientemente.

La oferta educativa del Sistema de Educación Superior en Hidalgo, se ha ido configurando y consolidando en los dos últimos periodos de los gobiernos estatales, quienes han asignado a la educación un papel estratégico en el desarrollo del Estado; actualmente el sistema de educación superior en Hidalgo está formado por 33 instituciones, distribuidas en cuatro subsistemas de educación superior Universidades (y colegios, centros e institutos superiores), Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos y Educación Normal, y que a su vez se subdividen en públicas y particulares.

En el Subsistema de Universidades, se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), y ocho instituciones particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios.

Las Universidades Tecnológicas es un modelo educativo de reciente creación en nuestro Estado, actualmente funcionan cinco instituciones, las cuales han sido ubicadas en igual número de municipios con características específicas y con áreas de influencia importantes, y acordes a los estudios que allí se ofertan.

En el Subsistema de Institutos Tecnológicos, se cuenta con dos públicos federales: el Instituto Tecnológico de Pachuca y el Instituto Tecnológico Agropecuario No. Seis, y otro más que es particular: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Hidalgo.

En el caso del Subsistema de Educación Normal y formación de docentes, lo integran siete instituciones: cuatro son públicas y dos particulares. En las públicas se encuentra la Escuela Normal Luis Villarreal, el Centro Regional de Educación Normal, la Escuela Normal del Valle del Mezquital, la Escuela Normal de las Huastecas y la Universidad Pedagógica Nacional. En el rubro de las particulares están la Escuela Normal Superior de Hidalgo y la Escuela Normal Superior Luis Donald Colosio Murrieta, ésta última ubicada en la Ciudad de Tulancingo, Hidalgo.

Con relación a los programas de posgrado similares a los que aquí se proponen, las instituciones que ofrecen este servicio, son La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, quien a partir del año pasado ofrece la Maestría en Educación, la cual se imparte de manera escolarizada. Está estructurada por un curso propedéutico y con cuatro semestres con seis asignaturas cada uno. Esta Maestría se oferta al público en general, aunque atiende prioritariamente al personal docente de la misma universidad.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey (ITESM), campus Hidalgo, ofrece la Maestría en Educación con Especialidades en la modalidad a distancia a través de la Universidad Virtual. El plan de estudios está conformado por un curso de introducción a la universidad virtual, asignaturas comunes y posteriormente se accede al estudio de las áreas específicas y a una área de investigación.

El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), inicia en la Ciudad de Pachuca, el año pasado, la Maestría en comunicación y Tecnologías Educativas en la modalidad abierta y distancia. El plan de estudios está estructurado por un curso de inducción cuya acreditación es requisito para acceder al curso propedéutico y con ello al estudio del posgrado que tiene una duración de dos años durante los cuales se cursan un total de 12 asignaturas.

La Universidad La Salle de Pachuca, ofrece dos maestrías del área docente, una en Docencia Universitaria y la otra en Administración Educativa. Tienen una duración aproximada de dos años y medio con un total de 20 asignaturas, las cuales se cursan una a una los fines de semana.

La Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, ofrece la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, se cursa en Cuatro semestres con un curso propedeúico que es requisito para acceder a su estudio propiamente dicho. Esta maestría se ofrece en forma específica a los profesores en servicio, que estén frente a grupo o que desempeñen alguna actividad de apoyo académico técnico o administrativo en la SEP. Esta Maestría se ofrece en la Ciudad de Pachuca y en otras subsedes diseminadas al interior del Estado. Una de esas sedes se ubica en la Ciudad de Tulancingo.

Instituciones de Educación Superior en el Estado de Hidalgo

Subsistema	Institución de Educación Superior
Universidades, Colegios, Centros e Institutos	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Universidad La Salle de Pachuca Universidad Científica Latinoamericana. De Hidalgo Centro de Estudios Universitarios Tollancingo Centro Hidalguense de Estudios Superiores Centro de Estudios Superiores Sahagún Colegio Anáhuac Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto Instituto Tecnológico Latinoamericano Centro Universitario Siglo XXI Centro Universitario Allende Centro de Estudios Superiores del Norte de Hidalgo Centro Universitario Vasco de Quiroga Centro Universitario del Oriente de Hidalgo
Universidades Tecnológicas	Universidad Tecnológica Tula – Tepeji Universidad Tecnológica de Tulancingo Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense
Institutos Tecnológicos	Instituto Tecnológico de Pachuca Instituto Tecnológico Agropecuario núm. 6 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – Campus Hidalgo Universidad Pedagógica Nacional
Formación y Capacitación de Docentes	Centro Regional de Educación Normal Normal Rural Luis Villarreal Escuela Normal de las Huastecas Normal Valle del Mezquital Escuela Normal Sierra Hidalguense Escuela Normal Superior de Hidalgo Escuela Normal Superior de Tulancingo Escuela Normal Superior Miguel Hidalgo Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo

Fuente: Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (2001) Sistema Estatal de Educación Superior. Revista trimestral, No. 5, Pachuca, Hidalgo, México, pp. 5 - 6

Instituciones de Educación Superior que Ofrecen Estudios de Posgrado en Educación o en áreas a fines.

Institución	Programa
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Especialidad en Docencia Maestría y Doctorado en Educación
Universidad La Salle de Pachuca	Maestría en Enseñanza Superior Maestría en Administración Educativa
Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey, Campus Hidalgo	Maestría en Educación y Doctorado en Tecnología Educativa
Instituto de Comunicación Educativa (ILCE)	Maestría en Comunicación Educativa

Fuente: Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (2001) Sistema Estatal de Educación Superior. Revista trimestral, No. 5, Pachuca, Hidalgo, México, pp. 5 - 6

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

4.2. Propuesta Pedagógica: Maestría en Docencia Universitaria

a) Razones teórico metodológicos para su diseño

En la actualidad, una de las preocupaciones académicas de gran número de docentes universitarios es el cursar estudios de posgrado en educación, ya sea con la intención de acceder a otro tipo de formación e información, o bien por interés fundamentalmente laboral: sea que se trate de promoción, de legitimación del propio espacio de trabajo o bien que esté en juego la contratación inicial. Cualesquiera que sean las razones que llevan a cursar un programa de posgrado en educación; hoy en día la oferta de estudios de posgrado es bastante significativa, ya que en gran parte de las instituciones de educación superior en nuestro país, se ofrecen programas académicos en esta área, estos programas, lejos de ser una “moda” académica, constituyen una exigencia profesional e institucional que garantiza de alguna forma optar por mejores niveles de calidad del trabajo docente y de la educación que se promueve en los educandos.

El sistema global que permea a todas las actividades de la sociedad y cuya presencia se manifiesta en la existencia inconmensurable de Información, en la existencia de medios electrónicos y de comunicación, en la revolución tecnológica y por la expansión de información científica y técnica y cultural, reclama en el sector educativo la formación de escolares que más que asimilen toda esa información, que es imposible, se trata de desarrollar habilidades que les permitan saber qué hacer con esa información, para posteriormente poder comprender y explicar, cambiar y transformar, criticar y crear, y hacer una lectura diferente de la realidad. El discurso educativo del nuevo milenio, en el cual según Rosa María Torres del Castillo (1998: 7) confluyen hoy postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la Pedagogía Crítica y los movimientos de renovación educativa, postula un estudiante con las características enunciadas, y un docente con características similares a las de sus alumnos, y que desarrolle de manera específica, entre otras, las siguientes competencias: dominio de los contenidos disciplinares y pedagógicos, promotor y facilitador de aprendizajes, capacidad

para interpretar y aplicar un currículum, y capacidad para recrearlo y construirlo, a fin de responder a la especificidad del medio y a las necesidades de los alumnos, capacidad para trabajar en equipo y en grupos interdisciplinarios, conjugar la investigación y el trabajo docente, de manera que desarrolle ideas y proyectos de innovación y, capacidad para reflexionar críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica. El discurso al que nos hemos referido plantea nuevas formas de trabajo, y nuevas formas de pensar el currículum, en tanto es en éste donde habrán de cristalizarse los propósitos y las acciones de la política educativa en puerta, de la cual difícilmente podemos apartarnos.

En este sentido, y de acuerdo con Angulo y Nieves (1994) el currículum es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas. Lo que se sugiere a través del currículum es un modelo de escuela, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales. El proyecto curricular es una representación simbólica de la cultura seleccionada para la producción curricular y de reproducción educativa en las instituciones escolares.

Por ello, un proyecto curricular puede ser un instrumento para el cambio en el interior de las escuelas pero también puede ser un buen instrumento para mantenimiento del orden establecido.

Desde esta perspectiva, y de acuerdo a los autores citados, el proyecto curricular debe convertirse en una herramienta de transformación del trabajo docente, cristalizándose desde dos posibilidades en estrecha interrelación: la ideología pedagógica de compromiso con un modelo de escuela liberadora, y la ideología pedagógica traducida en propuestas prácticas de acción en las aulas y escuelas, de manera que el currículum se convierta en una herramienta para la reconstrucción cultural crítica de la realidad, que se aparte de la tradición acumulativa y bancaria del saber de la cultura; y de una tradición parcelaria y disciplinar, separada del conocimiento escolar

Bajo esta perspectiva, la propuesta curricular de la Maestría en Docencia Universitaria que aquí se expone, es una opción de posgrado que constituye un proceso de formación tendiente a ampliar los referentes teóricos metodológicos de los profesores del IESAC. y de promover en ellos, la adquisición de elementos especializados de la cultura científica, de

manera que se formen en asuntos teóricos y metodológicos para la solución de problemas y para la atención, análisis y transformación del quehacer educativo. Se busca que los docentes en el ejercicio de sus funciones sean capaces de reflexionar analítica y propositivamente sobre la práctica educativa, así como realizar estudios e investigaciones que le permitan participar en el análisis y resolución de problemáticas propias de su realidad educativa.

Se busca así mismo desarrollar la figura del profesor como investigador de su propia situación docente. Se trata de que, de acuerdo con Stenhouse (1998: 198) el curriculum aliente la investigación por parte del profesor, que le permita progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza. En el entendido, de que la realidad del trabajo docente deben estudiarla ellos mismos, pues son ellos quienes la conocen, y por ello, son ellos quienes tienen la autoridad moral e intelectual para transformarla.

Las acciones y tácticas pedagógicas que habrán de transformar el trabajo docente y la práctica educativa que tiñe la enseñanza en el aula, requieren traducirse en una propuesta curricular flexible e incluyente de manera que exista pertinencia entre la propuesta teórica y la acción didáctica que guía el quehacer del docente y el aprendizaje de los alumnos. Por ello y con el fin de construir un curriculum congruente, el programa académico de la Maestría, descansa en un modelo de diseño abierto e integral, estructurado por cursos y seminarios organizados entorno a áreas de conocimiento y a problemas específicos de la práctica educativa y docente. Este tipo de organización curricular integra en una unidad las actividades teóricas, de investigación y de ejercicio docente, al abordar los problemas concretos que afrontan los profesores, dentro de un concepto holístico del desempeño de sus funciones y en una estrecha relación con su quehacer profesional.

Organizada de esta forma la propuesta curricular se pretende, de acuerdo con Moran Oviedo (1997) romper el aislamiento de la institución escolar respecto de la comunidad social y se promueve la relación teoría y práctica mediante un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento. Este enfoque curricular, replantea, por un lado, el rol del profesor y del alumno, rompiendo el vínculo de dependencia, y por otro, imprime un

carácter interdisciplinario tanto en la organización del conocimiento como en la estrategia pedagógica con que se aborda.

b) Organización curricular: Áreas curriculares. Cursos y seminarios.

En atención a las razones y a las orientaciones teóricas y metodológicas desarrolladas anteriormente, se considero que para dar respuesta a las necesidades de formación docente en el IESAC, y para ser congruente con el marco teórico y metodológico que orienta el presente trabajo, y de manera específica con la metodología para el diseño curricular propuesta por Coll y Ángel Díaz Barriga al inicio de este capítulo, ⁷ la Maestría en Docencia Universitaria propuesta, está estructurada por áreas y por ejes problemáticos que articulan y unifican la propuesta académica en general. De esta manera la Maestría está organizada por un área propedéutica, y tres áreas de formación específica. El área propedéutica tiene como propósito ofrecer elementos generales de cultura pedagógica y socioeducativa, que homogeneicen y familiaricen al docente sobre la forma de trabajo y las exigencias académicas de la Maestría. Sustancialmente, el curso propedéutico constituye un espacio formativo. Es una introducción a los seminarios de las áreas específicas de formación que integran la propuesta curricular de la Maestría. De hecho estas áreas de formación se perfilan desde los cursos propedéuticos, quienes son antecedentes necesario para profundizar en los conocimientos específicos que contempla la Maestría, y son base para el cumplimiento consecutivo de los objetivos curriculares del plan de estudios. Las líneas curriculares específicas se conforman por tres o cuatro materias cada una, integradas en áreas curriculares, mediante cursos y seminarios, y organizadas entorno a tres núcleos problemáticos de formación.

⁷ La organización de la Maestría retoma además ideas de la Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa, que se imparte actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, como la organización por áreas y la inclusión de líneas de investigación.

El primer núcleo, denominado “Histórico Social”, contextualiza, analiza y define a la educación, desde los ángulos pedagógico, político, económico, y sociohistórico. El fin es dimensionar a la educación, y a partir de allí explicarse las acciones y tendencias de las políticas educativas en México. El segundo núcleo, nombrado “Práctica Educativa e Intervención Docente”, aborda y problematiza la práctica educativa de los docentes, mediante el estudio de temáticas referidas al currículum, a la didáctica, y de manera específica al proceso de enseñanza aprendizaje; los cuales el docente deberá ir articulando con su práctica pedagógica. En este núcleo se trata de que el docente cuestione y reflexione su práctica, y con base en ello diseñe estrategias para transformarla.

El tercer núcleo, denominado “Investigación Educativa”, tiene la intención de articular docencia e investigación con la práctica profesional. Aquí se trata de que el docente desarrolle habilidades teóricas y metodológicas de la investigación educativa que le permitan intervenir pedagógicamente su práctica docente, y agregue innovaciones que le permitan transformarla.

En la estructura organizacional de la Maestría, hay un núcleo generador, integrado por dos elementos esenciales, la práctica profesional y la relación docencia investigación, y que en términos didácticos son quienes cohesionan y dan coherencia al proyecto, y son así mismo el punto de referencia sobre el que se trabaje, garantizando la unidad y globalidad del programa académico. El primer elemento de este eje generador, consiste en considerar el análisis, la reflexión y sistematización de los aportes teóricos conceptuales y de las experiencias profesionales desarrolladas por los profesores participantes en la Maestría. Se busca con esto articular la experiencia profesional de los docentes alumnos con la formación teórica que ofrecen los cursos y seminarios que integran el Plan de estudios, y a partir de ese interjuego práctica-teoría; teoría- práctica analizar la práctica docente y generar propuestas de trabajo, que innoven y transformen la cotidianeidad del trabajo docente. El segundo propone vincular la investigación, como espacio de apropiación y construcción de conocimientos, con la problematización de temáticas y situaciones derivadas de la práctica educativa y, de forma específica, de la práctica docente. Al

articular docencia – investigación, se parte del supuesto de que al ser la tarea docente una actividad práctica e inédita, se requiere sistematizar y teorizar sobre de ella.

De allí entonces la necesidad de crear espacios institucionales y propuestas educativas totalizantes que hagan factible dicha articulación. Uno de esos espacios lo constituye la propuesta curricular que aquí se propone. Otros espacios habrán de crearse mediante el trabajo mediacional y profesional que el docente realiza cuando interpreta y ejercita su asignatura de estudio, cuando reflexiona y resuelve problemáticas educativas propias de su trabajo en el aula.

El análisis de la cotidianidad de la práctica docente, de la subjetividad de los sujetos, de las determinaciones y condiciones institucionales en las que ocurren las prácticas y del contexto sociocultural, se encuentran entre los factores básicos que pueden contribuir al surgimiento de propuestas de innovación pertinentes a la situación escolar y de explicación sobre la práctica educativa

El diseño curricular de la Maestría está estructurado con los elementos teóricos y metodológicos, y con los avances tecnológicos de vanguardia, para que los egresados puedan desempeñarse con eficiencia en su ámbito de competencia, una vez que la suma de componentes tales como conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, como organización integrativa, contribuyan a modificar sustancialmente la formación de los profesores desde una perspectiva integral y holista.

De manera específica, los criterios básicos que orientan el diseño curricular de la Maestría en Docencia Universitaria, son entre otros los siguientes:

- La relación teoría - práctica y la relación investigación – docencia, como ejes vertebradores de la formación docente, con el fin de promover mediante la reflexión acción, el estudio y transformación de la práctica docente.
- La organización de los contenidos de los programas de estudio entorno a problemas, más que entorno a disciplinas
- La investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje

La estructura curricular de la Maestría en Docencia Universitaria, está integrada por los siguientes cursos y seminarios: El área propedéutica por los seminarios: Teorías Pedagógicas, Análisis Histórico social de las Prácticas Educativas, Computación Básica, y por el de Bases Teórico Metodológicas de la Investigación. Las áreas de formación específica se integran de la siguientes manera. Área de formación Histórico social, integrada por: Análisis y Tendencias de la Política Educativa en México; Problemas Educativos en la Institución; y por Análisis de las Corrientes Filosóficas Contemporáneas de la Educación en México. Área de formación Practica Educativa e Intervención Docente, integrada por: Didáctica y Práctica docente; Teorías del Aprendizaje; Modelos de Intervención Docente y Estrategias de Enseñanza para la Construcción del Conocimiento, Diseño Curricular e Intervención Docente, Evaluación Educativa y Practica Docente y por el curso de Nuevas Tecnologías en el Campo de la Educación. Área de formación Investigación Educativa, integrada por: Bases Teórico Metodológicas de la Investigación Educativa; Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa; Desarrollo de Proyectos de Investigación I y, Desarrollo de Proyectos de Investigación II.

c). Mapa curricular

Áreas de Formación →	Histórico Social	Práctica Educativa e Intervención Docente	Investigación Educativa
Formación Propedéutica →	Análisis Histórico Social de la Educación en México 4hrs.	Computación Básica 4 hrs Teorías Pedagógicas 4hrs	Bases Teórico Metodológicas de la Investigación 4 hrs
1 Sem.	Análisis y Tendencias de las Políticas Educativas en México 3hrs 6 créditos	Didáctica y Práctica docente 4hrs 8 créditos	Enfoques Teóricos y metodológicos en investigación educativa 3hrs 6 créditos
2 Sem.	Problemas Educativos en la institución 3hrs 6 créditos	Teorías del aprendizaje 4hrs 8 créditos	Metodología de la investigación educativa 3rs 6 créditos
3 Sem.	Análisis de la corrientes Filosóficas Contemporáneas De la educación en México 3hrs 6 créditos	Modelos de intervención docente y estrategias de enseñanza para la construcción del conocimiento 4hrs 8 créditos Diseño Curricular e Intervención docente 4hr. 8 créditos	Desarrollo de proyectos De Investigación: I 3hrs 6 créditos
4 Sem.		Evaluación Educativa y Práctica docente 4hrs 8 créditos Nuevas tecnologías en el campo de la Educación 4hrs. 8 créditos	Desarrollo de proyectos de investigación II. 3hrs 6 créditos
Créditos por área	18	48	24

Total de créditos de cursos y seminarios: 90

Tesis de grado: 20 créditos

Total de créditos: 110

d). - Plan de estudios**Duración: cuatro semestres****Total de créditos: 110**

	Créditos
Curso propedéutico	
Análisis Histórico Social de la Educación en México	
Teorías Pedagógicas	-
Bases Teórico Metodológicas de la Investigación	-
Computación Básica	-
Primer semestre	
Análisis y Tendencias de las Políticas Educativas en México	6
Didáctica y Práctica docente	8
Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa	6
Segundo semestre	
Problemas Educativos en la Institución	6
Teorías del Aprendizaje	8
Metodología de la Investigación Educativa	6
Tercer semestre	
Análisis de las Corrientes Filosóficas Contemporáneas de la Educación en México	6
Diseño Curricular e Intervención docente	8
Desarrollo de Proyectos de Investigación I	6
Modelos de Intervención docente y Estrategias de Enseñanza para la Construcción del Conocimiento	8
Cuarto semestre	
Nuevas Tecnologías en el Campo de la Educación	8
Evaluación Educativa y Práctica docente	8
Desarrollo de Proyectos de Investigación II.	6
Trabajo de tesis	20

e) Áreas de formación y programas sintéticos de cursos y seminarios

I.- Área histórico social:

Propósito General: Realizar un análisis histórico sociológico de las condiciones nacionales del sistema educativo, así como identificar las tendencias de las corrientes filosóficas que han teñido la política educativa en México, y a partir de allí, reflexionar sobre el futuro de la educación superior y el papel del trabajo docente, hacia el año 2006.

Los cursos y seminarios que conforman esta área curricular son:

1.- *Curso Propedeutico:* Análisis histórico social de la Educación en México.

Propósito: Ofrecer al alumno algunos elementos de tipo teórico y metodológico, del área sociohistórica que les permita interpretar y articular la explicación de las tendencias de la política educativa en México.

Ejes Problemáticos:

I- Rol, sujeto e institución como categorías de análisis en el estudio de las prácticas sociales.

II- La relación educativa y su determinación social e histórica

III- La institución escolar como espacio de relaciones sociales

2.- *Análisis y Tendencias de las Políticas Educativas en México.*

Propósito: El curso tiene la intención de que el alumno conozca las diferentes etapas históricas por las que ha pasado la política educativa en México, desde la lucha por la consolidación de la hegemonía del Estado en su relación con la educación y la sociedad, e identificar en este proceso las diferentes corrientes ideológicas que han permeado las acciones educativas en nuestro país.

Ejes Problemáticos

I.- Raíces y orígenes del debate educativo actual: tendencias teóricas y luchas político ideológicas en la conformación de la relación Estado-Sociedad-Educación 1917-1940.

II.- Desarrollo social y proyecto educativo: Despegue y consolidación de la política educativa en México: 1940-1969.

III.- La modernización del sector educativo. Tendencias teórico metodológicas: Su influencia en la Política educativa: 1970-1982

IV.- Nuevo modelo de desarrollo y la política educativa. El neoliberalismo. La globalización de la economía. Programas y acciones específicas en materia educativa. 1982-2000

V.- Escenario futuro de la educación en la dinámica actual de México. Tendencias teórico metodológicas. Vicente Fox Quezada. Periodo 2000-2006.

3. - Problemas Educativos en la institución

Propósito: El curso aborda temas de la pedagogía institucional y de gestión pedagógica y desde allí busca que el alumno reflexione sobre su práctica docente que desarrolla en la institución en que trabaja, y a partir de allí identifique las problemáticas instituidas y proponga procesos autogestivos que con base en lo instituyente transformen lo cotidiano del quehacer docente en su institución de procedencia.

Ejes Problemáticos

I.- La pedagogía institucional. Lo instituyente como espacio de trabajo y transformación del trabajo docente cotidiano.

II.- La gestión pedagógica. Una relación necesaria. La definición humana del trabajo docente.

III.- La gestión institucional. Una estrategia para la mejora del trabajo docente y la búsqueda de la calidad escolar.

4. Análisis de las corrientes filosóficas contemporáneas de la educación en México.

Propósito: El curso tiene la intención de que el alumno reflexione acerca de las tendencias ideológicas que han teñido la política educativa en nuestro país. Se trata de que se identifiquen y distingan las corrientes filosóficas y se advierta su presencia en la concepción de educación, de sociedad y de hombre que está presente en las acciones educativas, políticas y socioeconómicas emprendidas por los gobiernos mexicanos. A partir de esta reflexión se pretende, así mismo, y en coordinación con los otros seminarios que conforman las líneas de formación, se diseñen acciones que promuevan la formación valoral del hombre como persona en contraposición a los valores mercantiles y a la conformación del hombre máquina, del hombre deshumanizado, que caracteriza a las sociedades modernas dentro de la llamada globalización.

Ejes Problemáticos

I.- La Filosofía y su orientación en el marco educativo: Su relación con el entorno social y educativo. Positivismo y liberalismo. La conformación del Estado educador mexicano.

II.- Modernidad y posmodernidad. Perspectivas de pensamiento que inciden en la educación. Neopositivismo, pragmatismo y marxismo.

III.- Cultura, neoliberalismo y educación. La formación de valores. La cultura ecológica y medioambiental. Los derechos humanos. La formación integral del hombre como persona.

II.- Área Práctica Educativa e Intervención Docente

Propósito General: Es intención de la presente área aportar recursos teóricos y metodológicos necesarios para reflexionar y analizar los problemas de la práctica educativa; así mismo desarrollar en el alumno las habilidades para la elaboración de propuestas orientadas hacia la intervención e innovación en la práctica educativa en la educación superior.

1. Curso propedéutico. Computación básica

Propósito: El uso de la computadora es una necesidad indispensable en la actualidad, sobre todo cuando se requiere del manejo de volúmenes considerables de información, como es el caso del área de investigación. La computadora optimiza el trabajo y reduce la comisión de errores, de allí la necesidad de su estudio. El curso aborda las herramientas básicas de Microsoft y el uso de la Internet y el correo electrónico.

Ejes problemáticos

- I. La informática. Su papel en la investigación y en el trabajo profesional en general.
- II. Organización de la computadora
- III. Herramientas básicas de Microsoft: Word, Excel y Power Point
- IV. La Internet: Buscadores. Manejo y aplicaciones
- V. El correo electrónico

2.- Curso propedéutico. Teorías Pedagógicas

Propósito: Es intención de este curso que el alumno conozca las bases teóricas y conceptuales de la educación, en el afán de conformar una cultura pedagógica que acerque al alumno a la reflexión y comprensión del hecho educativo. El curso aborda los aportes hechos a la educación desde la sociología, la filosofía y la psicología, a partir de aquí se interpreta además el trabajo docente en su vínculo con los modelos pedagógicos de la educación.

Ejes Problemáticos

- I.- Educación y Pedagogía
- II.- Educación, fines y experiencia
- III.- Factores que determinan las situaciones educativas
- IV.- Análisis psicosociológico de la relación educativa

3. - Didáctica y Práctica Docente

Propósito: El curso aborda elementos conceptuales básicos de la didáctica, mediante el análisis del papel docente en los diferentes modelos educativos. La intención es que el alumno analice su práctica docente, reflexione sobre la concepción sociológica de la docencia y a partir de allí instrumente acciones que le permitan innovar y transformar su desempeño docente..

Ejes Problemáticos

- I. ¿ Qué significa ser maestro?.**
- II. Dimensiones Didácticas y Psicosociales del trabajo docente**
- III. Modelos pedagógicos y trabajo docente**

4.- Teorías del aprendizaje

Propósito: Es intención de curso el que el alumno conozca y distinga las diferentes propuestas de aprendizaje que promueven la construcción de los saberes por parte de los alumnos, y que busquen un aprendizaje más duradero y reflexivo.

Ejes Problemáticos

- I.- Nuevos ambientes de aprendizaje**
- II. El conductismo**
- III. El Humanismo**
- IV. Cognoscitivismo**
- V. La teoría sociocultural del aprendizaje**
- VI. El Constructivismo**
- VII. El aprendizaje Significativo**

5. Modelos de intervención docente y estrategias de enseñanza para la construcción del conocimiento.

Propósito: Es intención del curso que el alumno conozca algunas perspectivas didácticas que le permitan coordinar y mediar su trabajo docente en el aula. La intención es que el estudiante desarrolle competencias de ayuda pedagógica que vistas desde la teoría constructivista del aprendizaje le permitan acompañar la construcción del conocimiento de sus alumnos, para ello, además, el estudiante habrá de diseñar y planear una serie de estrategias para la construcción de aprendizajes significativos, las cuales se constituyen en el medio para el logro de dichos aprendizajes.

Ejes Problemáticos

- I. La función mediadora del docente y la intervención educativa
- II. La teoría constructivista del aprendizaje y el papel mediacional del trabajo docente
- III. Qué y Cómo se enseña desde un a perspectiva constructivista del aprendizaje
- IV. Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza.
- V. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos

6. Diseño curricular y práctica docente

Propósito: El curso pretende que el alumno interprete al curriculum como una propuesta de trabajo, en la que se definen el tipo de educación y el tipo de persona que se requiere. El curriculum responde a intereses sociales, políticos y económicos, a una concepción de cultura y a un tipo de sociedad. El trabajo docente se desarrolla en este contexto, la asignatura que imparte cristaliza las acciones pedagógicas instrumentadas por la política educativa. De allí entonces la necesidad de que el alumno reflexione sobre el papel que cumple en la operación del curriculum, mediante el análisis de las bases de la teoría curricular, y la interpretación de las tendencias ideológicas y sociológicas que permean al curriculum y determinan su práctica docente. Se pretende así mismo que el estudiante desarrolle competencias para analizar el programa de estudios de la materia que imparte y a partir de allí diseñe un programa de trabajo para la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos.

Ejes Problemáticos

I.- Génesis y desarrollo de la teoría curricular

II.- Modelos para el diseño curricular. Principios y fundamentos. Su papel en la promoción de los aprendizajes

III.- Metodología para la elaboración de programas de estudio. Propuesta para articular el trabajo docente y el institucional.

7.- Evaluación educativa y práctica docente

Propósito: La evaluación es un proceso valorativo que permite dar cuenta del proceso didáctico seguido en una experiencia de aprendizaje. La evaluación está determinada por factores sociales e ideológicos. Quien evalúa, el docente, también está determinado y él también termina lo que evalúa. La intención del curso es que el alumno analice las corrientes teóricas de la evaluación, reflexione y ubique su papel dentro de este proceso, y a partir de allí diseñe un modelo de evaluación en el que proponga estrategias y acciones que innoven el trabajo docente en este rubro.

Ejes Problemáticos

I.- Hacia una teoría de la evaluación de los aprendizajes

II.- Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia

III.- Modelo para una propuesta de evaluación y acreditación de los aprendizajes

8. Nuevas tecnologías en el campo de la educación

Propósito: Es intención del curso que el estudiante conozca y aplique las nuevas tecnologías en el campo de la educación, y de manera específica en la promoción del aprendizaje en el aula. El uso de tecnologías ofrece nuevas perspectivas para un mejor desempeño docente y para el logro de aprendizajes mayormente fundados. El uso de tecnología en educación optimiza el trabajo docente y democratiza el servicio educativo, y nos mantiene al día en el contexto de la globalización de la sociedad.

Ejes problemáticos

- I. Pedagogía tecnológica: Características y perspectivas
- II. Nuevas tecnologías en educación. Definición de términos básicos
- III. Las nuevas tecnologías y su aplicación en la educación: Sistema modular enriquecido. Sistema basado en teleconferencia. Sistema multimedia individual. Sistema de enseñanza en Línea
- IV. El material impreso en las nuevas tecnologías

III. Área Investigación Educativa

Propósito General: El fin del área investigación educativa es contribuir a desarrollar en los alumnos una actitud analítica, indagadora y propositiva, frente a los problemas de la práctica educativa. En ese sentido, los cursos que corresponden a esta línea están orientados a obtener una formación amplia sobre aspectos teóricos y metodológicos de la investigación social y, de manera particular, de la investigación educativa, así mismo proporcionan herramientas para un saber práctico instalado en una perspectiva de indagación de problemas educativos relacionados con el trabajo docente en la educación superior.

1.- Curso propedeutico. Bases teórico metodológicas de la investigación.

Propósito: El curso tiene la intención de ofrecer al alumno las bases conceptuales teóricas y metodológicas de la investigación. El curso es estrictamente introductorio, su estudio permitirá al alumno comprender los principios de la investigación para mejor comprender los cursos específicos que integran los currícula de la Maestría.

Ejes Problemáticos

- I.- Hacia una teoría de la investigación: Sus repercusiones en la práctica educativa
- II.- Metodología para la formulación de proyectos de investigación
- III.- Las Ciencias Sociales. Su relación con el campo de investigación.

2.- Enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa

Propósito: El curso trabaja aspectos teóricos y epistemológicos de la investigación educativa. La intención es que el alumno distinga los diferentes paradigmas y métodos de la investigación educativa, que le permitan promover en sí mismo un marco de referencia desde el que interprete y oriente la indagación y búsqueda del conocimiento en educación.

Ejes Problemáticos

- I.- Investigación educativa: Un ejercicio de análisis**
- II.- La constitución del campo de la educación: Problemas epistemológicos, institucionales y de poder**
- III.- Métodos cuantitativos y cualitativos. Su aplicación en educación**
- IV.- La práctica educativa; paradigmas, programas de investigación, métodos.**

3.- Metodología de la investigación educativa

Propósito: El seminario tiene la intención de que el alumno elabore su proyecto de investigación en el que aplique la metodología propuesta. La asignatura ofrece herramientas para la investigación documental y de campo, y orienta sobre el procedimiento de recolección y procesamiento de la información.

Ejes Problemáticos

- I Epistemología y procesos metodológicos para la indagación del conocimiento**
- II.- Aproximaciones teórico – metodológicas en la investigación educativa**
- III.- El proceso de investigación en educación**

4. Desarrollo de proyectos de investigación I.

Propósito: El seminario tiene la intención de que los alumnos den continuidad al desarrollo de su investigación, y con base a las problemáticas educativas detectadas, configurar la propuesta que innoven los procesos institucionales y educativos vinculados con el trabajo docente.

Ejes Problemáticos

- I.- Reflexiones sobre el proceso de investigación en educación. Ajuste y aplicación del proyecto de investigación.
- II.- Métodos de investigación: Estrategias para su aplicación en el aula.
- III.- Modelos de intervención para la construcción de propuestas de innovación

5.- Desarrollo de proyectos de investigación II.

Propósito: El seminario tiene la pretensión de que el alumno elabore su primer borrador de tesis. Por ello, y con base en los proyectos de investigación de los alumnos, se atenderán en forma particular a cada proyecto de investigación de acuerdo a los avances de los trabajos y a las necesidades de los estudiantes.

Ejes Problemáticos

- I.- Análisis e interpretación de resultados: Fundamentos teóricos y metodológicos.
- II.- Estructuración del documento: Modelos para la formalización del trabajo final
- III.- El documento formal: Elementos para estructuración definitiva
- IV.- Presentación y análisis de resultados finales.

f)- Formación para la Investigación.

La relación docencia investigación es una estrategia necesaria para la cristalización de la acción constructiva del conocimiento por parte del alumno, el alumno no puede construir si no se le inicia en la aventura de la búsqueda, de la indagación, del descubrimiento. De acuerdo con Ramón Ferreiro Gravié (1996) la construcción del conocimiento impone la organización y dirección del proceso de asimilación, mediante la creación de situaciones de aprendizaje grupal colaborativo, tarea que corresponde cumplir al enseñante, para lo cual se requiere que el maestro domine la metodología del trabajo científico así como el proceso de construcción del conocimiento para ser capaz de poner al escolar en condiciones de

apropiarse, de éste, por sí mismo y en colaboración con los demás. El maestro entonces debe investigar y diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y sobre esta base y las condiciones existentes y los objetivos a lograr es capaz de programar cada una de las situaciones de aprendizaje. Quien hace esto, según el autor, es un maestro que hace trabajo científico y que emplea el método de la ciencia. Es un maestro investigador, que basa su actuar en indagatorias y en función de ello desempeña su quehacer. Desde esta perspectiva se posibilita que el profesor deje de ser el técnico de la educación, enajenado en su labor de repetición constante de un mismo contenido, de una misma manera, generalmente frontal, de pizarra y pizarrón, al desarrollar una actitud científica, ser capaz de lograr creaciones científicas – pedagógicas y elevar el nivel de su profesionalismo. Son estas las razones que motivan la articulación Docencia – Investigación, en tanto constituyen una forma de trabajo para abordar cualquier objeto de conocimiento. Son parte de la misma problemática, si la investigación y la educación tienen como fin la búsqueda del conocimiento científico, no hay razón por que estén separadas.

En este mismo sentido, Porfirio Morán Oviedo (1997) ofrece otros elementos que sustentan la articulación necesaria entre docencia e investigación, como estrategia para la promoción de aprendizajes significativos, y para el análisis crítico del trabajo docente y su transformación. Para este autor, la investigación, es en general una tendencia natural del ser humano, que por su naturaleza busca nuevas formas de conocer, nuevas soluciones a problemas. Es una necesidad social del ser humano para su desarrollo y supervivencia histórica. Saber y pensar, dice el autor, son dos elementos inseparables, entre quien investiga y quien enseña, de allí la importancia de vincular docencia e investigación, lo que implica romper con la añeja disociación entre los que investigan, planean y diseñan, y los que instrumentan y operacionalizan el currículum: Los docentes.

Para Morán Oviedo, la investigación no se aprecia como una acción exclusiva de investigadores de cubículo, sino como un procedimiento pedagógico, cuya finalidad es propiciar y fomentar el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje. Es una actividad de aprendizaje e instrumento de indagación de la docencia, que se orienta al conocimiento y análisis de fondo sobre determinadas problemáticas en la realidad educativa para su transformación y solución posible.

Por nuestra parte diremos entonces que formar al docente en la investigación, significa desarrollar en él las habilidades teóricas y metodológicas, que le permitan construir su propio aprendizaje, y enseñar, su vez, a otros a construir también su propio conocimiento. La investigación es desde esta perspectiva un método de trabajo pedagógico, que ayuda a reflexionar sobre el trabajo en el aula, a identificar e interpretar problemáticas, y a implementar acciones para su transformación. Es este el concepto que permea el presente apartado y con el cual coincidimos plenamente.

Como ya se menciona anteriormente, uno de los ejes sobre los que descansa la propuesta curricular de la Maestría, es la investigación educativa, en tanto se conceptúa a ésta como una estrategia de enseñanza y como una vía que posibilita el trabajo transformativo y reflexivo del docente. El propósito de formar al docente en el área de investigación es que adquiera herramientas teóricas y metodológicas que le permitan sistematizar su práctica educativa, teorizar sobre de ella, y desde allí convocar su trabajo docente.

El fortalecimiento del trabajo indagatorio del profesor alumno le permite intervenir en experiencias de aprendizaje ricas en conocimientos y sobre todo le permitirá rescatar su propia experiencia como docente y recuperar la ineditud de su quehacer, en el trabajo cotidiano que realiza con sus alumnos. La investigación educativa permite al docente en formación incursionar en experiencias curriculares que complementarán significativamente su formación, contribuyendo de esta manera en la conformación de un trabajo docente más profesional, más científico y más intelectual.

El trabajo de investigación hace posible la articulación entre teoría y práctica, y permite a la vez la cohesión entre los estudios a que se abocan las áreas de formación en que se ha estructurado la propuesta de formación de la Maestría en cuestión, de allí la importancia entonces de que el alumno desarrolle un proyecto de investigación para trabajarse en el área de investigación educativa. El proyecto podrá atender asuntos de diagnóstico de la problemática educativa del área de trabajo del alumno, interpretación y explicación de procesos educativos, evaluación analítica sobre alguna modalidad educativa, estados de conocimiento sobre estudios de la práctica educativa, o bien, versar sobre algún otro asunto en el que el alumno tenga la intención de indagar.

Líneas de Investigación:

Con el propósito de ofrecer al alumno opciones de investigación, se han organizado líneas de investigación en las que podrá incursionar. Las líneas de investigación responden a intereses de la institución y a intereses generales del campo educativo, sin embargo en su selección se cuidó que respondieran a problemáticas que girarán entorno a ejes temáticos con la idea de que el profesor alumno contara con mayores espacios de trabajo y lograr de esa manera la articulación entre la teoría y la práctica, y entre los temas abordados en las demás áreas de formación.

Las líneas de investigación que se proponen son las siguientes:

- **Sujetos de la educación y formación docente**
- **Gestión pedagógica y procesos de calidad en la educación**
- **Nuevas tecnologías en el campo de la educación y práctica docente**
- **Procesos de mediación en el aula universitaria**
- **La investigación educativa como una estrategia de enseñanza aprendizaje**
- **La pedagogía institucional y la creación de ambientes de aprendizaje autogestivos en el nivel superior**
- **La formación de valores en la educación. Un reto del nuevo milenio**
- **Escenarios futuroológicos de la educación superior en México**
- **Modelos de educación universitaria**
- **Evaluación y acreditación en la educación superior**
- **Procesos de enseñanza aprendizaje: Alumnos. Contenidos. Estrategias de intervención docente**

g) Método y Estrategias de trabajo docente.

En los apartados precedentes se comentó reiteradamente que el alumno no aprende en solitario, sino que la actividad estructurante a que se somete en el proceso de aprendizaje, está mediada por la influencia de los otros, el profesor, los compañeros de grupo y el contexto social en que se desarrolla.

Se comentó asimismo que la tarea central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que desarrolla el alumno para asimilarlos.

Recién se mencionó también, que el vínculo docencia investigación, es una estrategia de trabajo para la construcción del conocimiento, en cuya tarea la interacción grupal y el aprendizaje colaborativo es parte medular

En forma reiterada se ha insistido, que los fines e intenciones de la propuesta académica de formación de profesores objeto del presente capítulo, encaja suficientemente con los postulados cognoscitivistas y constructivistas, a los que se ha hecho mención, y que orientan la construcción de la misma.

Asumiendo las ideas anteriores consideramos que la conducción de la enseñanza de la Maestría mediante el modelo del aprendizaje grupal y colaborativo, es una alternativa adecuada y congruente con los planteamientos que vertebran la propuesta académica de formación docente que nos ocupa.

Mediante el aprendizaje colaborativo se ha demostrado, según Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (1998) que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos que al hacerlo de manera individualista y competitiva. El alumno negocia, consensua y construye significados conceptuales en grupo, en cuya tarea participan alumnos y profesores, quienes al interactuar entre sí y con la tarea construyen un conocimiento nuevo. Mediante el aprendizaje grupal alumnos y profesores aprenden a aprender. Aprenden a consensuar y a negociar significados, aprenden a como aprender y a construir el conocimiento en forma colectiva.

El aprendizaje grupal, es de acuerdo con Barabtarlo (1995: 42) una teoría de la acción, que rechaza al trabajo docente como eje central del proceso de enseñanza aprendizaje e implica un cambio de actitud tanto de los profesores como de los alumnos para el desarrollo de una conciencia crítica y una reflexión dialéctica sobre la acción docente..

El aprendizaje cooperativo, es un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. De acuerdo con Eggen y Donald (1999: 298) este tipo de aprendizaje requiere que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración hacia metas comunes, lo que desarrolla habilidades que tiene que ver con las relaciones humanas, y propicia además la construcción de aprendizaje en grupo. Se trata de formar un grupo participativo, cuya tarea de aprendizaje les sea común, y con ese propósito interactúen y cumplan con las metas del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo requiere que docentes y alumnos asuman roles diferentes de aquellos que se encuentran en las clases tradicionales. En las clases tradicionales el docente es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, quien para promover el aprendizaje usa generalmente la enseñanza. También en estas clases, los alumnos son a menudo pasivos y pasan la mayoría del tiempo escuchando y tomando notas. En el aprendizaje cooperativo, los docentes usan la enseñanza dirigida a todo el grupo, y combina el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos. El trabajo del docente es el de coordinar y facilitar el aprendizaje de los alumnos. El papel del estudiante es el de ser activos y responsables de su propio aprendizaje, para lo cual habrán de participar en la negociación, consenso y producción del conocimiento, tareas que le exige trabajo individual y su compartición en pequeños grupos y en el grupo en general.

Una modalidad didáctica que permite lograr el aprendizaje cooperativo, es el trabajo mediante seminario-taller, la cual constituye la propuesta para la conducción de la Maestría. En esta, los profesores alumnos participan y socializan los contenidos que comprende los currícula. Para la participación y socialización el alumno deberá investigar y realizar la lectura de los ejes temáticos, y sistematizarla en fichas de trabajo, reportes parciales de investigación o en mapas conceptuales, mediante los cuales podrá participar en la construcción del conocimiento de manera fundamentada. El fin es que con esta forma de trabajo el alumno vaya construyendo su propio aprendizaje en forma individual y de

manera colaborativa al intercambiar y consensar significados con los demás integrantes del colectivo escolar.

El asesor o facilitador del trabajo escolar deberá coordinar y crear las situaciones de aprendizaje que lleven a los alumnos a construir los saberes. El trabajo grupal y el aprendizaje colaborativo, son las modalidades teóricas que orientaran el estudio de los cursos y seminarios que integran la curricula del programa de Maestría, en tanto se considera que esta es una manera de formar intelectualmente a los docentes, y es a su vez una manera de lograr en ellos la reflexión y la crítica, y la posibilidad de transformación de la práctica docente.

La relación tutorial y el trabajo de las líneas de investigación.

Actualmente la relación pedagógica que se establece entre estudiantes y profesores, adquiere nuevos matices, como nuevos son los paradigmas que orientan y conceptúan la educación, y de manera particular el proceso de enseñanza aprendizaje. Hoy en día la concepción constructivista que permea la educación exige nuevas formas de enseñar y aprender que permitan lograr aprendizajes de mayor calidad, en las que el alumno sea el principal protagonista. El clásico papel de la figura del profesor, como eje central del proceso de aprendizaje, adquiere a hora nuevas características, el docente se concibe ahora como guía, coordinador, facilitador, consejero, tutor y asesor, cuya tarea es dirigir de manera no frontal la construcción del aprendizaje por parte de los alumnos. De acuerdo con Michel Chaupart, y otros, (1996: 51-53) la función tutorial y de consejería que desempeña el maestro en cualquier modalidad educativa es esencial para asegurar que el entorno de aprendizaje sea favorable al estudiante. Con el establecimiento de nuevas metodologías de la enseñanza y del aprendizaje, se busca alcanzar aprendizajes duraderos y comprensivos de la realidad, lo que se traduce en el logro de una educación de calidad.

La calidad, es de acuerdo con Pablo Latapi Sarre (1988) cuando lo que se hace se hace bien. En el caso de la docencia, dice el autor, la calidad se logra cuando la relación pedagógica entre maestro y alumno se produzca y desarrolle de manera más conveniente a los fines de dicha relación, que son enseñar y aprender.

Para Pablo Latapi (1988) la tarea docente bajo la forma de enseñanza Tutorial, es una modalidad de instrucción en la que un maestro (tutor) proporciona educación personalizada a un alumno o a un grupo reducido.

La tutoría crea una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos. En los seminarios de tutoría el papel del profesor es el de un consejero o un compañero mayor; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer, y el ambiente es mucho más relajado y amigable. El ritmo de aprendizaje lo determina el propio grupo de alumnos, y los métodos docentes son los que propician una mayor participación

El autor considera que asesoría y tutoría, son dos procedimientos parecidos pero no iguales. Por asesoría se entiende la posibilidad de consultas no estructuradas: un asesor esclarece las dudas o ayuda en la integración de planes de estudios a un alumno o a un grupo de alumnos cuando éstos acuden a él. Por tutoría, es un sistema de atención educativa en el que un profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera sistemática. Esto supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas, integración de los grupos conforme a ciertos criterios, y mecanismos de monitoreo y control.

La función tutorial puede entenderse como la única modalidad o para organizar la docencia para una asignatura o área, o como una modalidad adicional (complementaria) al lado de otras en las que descansa el curriculum. En el presente trabajo se le considera en este segundo sentido.

Para trabajar bajo esta modalidad de enseñanza se requiere que se cumpla por lo menos con los siguientes requisitos:

- El tutor debe inspirar confianza y ser entusiasta
- El tutor debe estar capacitado en algunas técnicas de repaso, revisión y ejercitación práctica, así como en el manejo de grupos pequeños.
- El tiempo de la tutoría no debe ser excesivo
- De parte de la institución, conviene que haya seguimiento, monitoreo o evaluación, con el fin de que los tutores mejoren su desempeño.

El trabajo de tutoría se estructura en tres modalidades:

1. Seminario de Apoyo Académico, orientado al repaso de los cursos regulares, esclarecimiento de dudas, ejercicios, y preparación de tareas.
2. Seminario de Desarrollo de Habilidades Básicas, orientado al aprendizaje del estudiar, lectura de comprensión, hábitos y métodos de estudio individual, disciplina y redacción.
3. Seminario de Desarrollo de la Personalidad, para la orientación humana y profesional de los estudiantes

La tutoría se organiza en estas tres modalidades porque cubren tres aspectos fundamentales del proceso educativo. La adquisición de la información, la formación de hábitos intelectuales y la formación integral de la persona.

El sistema de tutoría puede ser obligatorio para los alumnos irregulares, optativo para aquellos alumnos que quieran profundizar sobre algún tema, o aclarar dudas, o bien ser un sistema generalizado de enseñanza complementario obligatorio en la institución. Para este trabajo nos inclinamos por el establecimiento de este último, ya que de esta manera se sistematiza y generaliza lo que todo buen profesor hace espontáneamente con algunos de sus estudiantes: a los que tienen más deficiencias les ofrece ayudarlos en privado, dedicando a ello un poco de tiempo adicional; a los que no saben estudiar, trata de enseñarles como hacerlo; e inclusive, procura orientar y ayudar a los que tienen problemas personales.

La propuesta de establecer las tutorías como sistema generalizado de apoyo a la docencia, es porque hoy en día las instituciones requieren crear las condiciones para que surja una educación de calidad. El sistema de tutoría atacaría en su raíz los factores de deterioro cualitativo de la docencia, inducido por la masificación. A través de la tutoría las instituciones masificadas podrían reencontrar la calidad educativa de antes, debida a una relación personal más intensa entre profesores y alumnos. La tutoría actuaría como fuerza renovadora de la relación pedagógica.

Desde nuestro punto de vista consideramos que la relación tutorial es, además de lo ya expresado, una modalidad de intervención pedagógica que permite acompañar al alumno en la búsqueda del conocimiento, ofreciéndole ayuda cuando este lo requiere, supervisando su trabajo escolar, convirtiéndose en una especie de “conciencia”, que en un ambiente de camaradería sea una instancia de apoyo para un avance sostenido en las actividades académicas y afectivas propias de la comunidad escolar. Es una actividad de apoyo al trabajo docente, de extensión y de continuidad en la que el alumno reafirma sus conocimientos, los aclara o resuelve dudas. Es así mismo un espacio afectivo y de libre expresión, en el que el alumno dirige sus problemas afectivos, se encuentra así mismo y con los demás, y juntos con el trabajo tutorial del maestro, encuentran soluciones a sus problemas.

El establecimiento del sistema tutorial obligatorio y generalizado, así como la intervención pedagógica de ayuda y facilitación para la construcción del aprendizaje como método general de trabajo docente, desarrollada anteriormente, es un metodología de enseñanza y aprendizaje que a nuestro juicio se ajusta a los propósitos del trabajo en general y a los de este capítulo en particular. Es uno de los medios didácticos de organización del trabajo docente para la construcción del conocimiento, y la reflexión y transformación de la tarea docente.

En relación con el estudio de las líneas de investigación, que deberá concluir en el trabajo de tesis, se trabajará bajo la modalidad **Tutorial**, mediante trabajo colegiado de la planta académica con los alumnos, con el objeto de socializar el trabajo y dar seguimiento al desarrollo del mismo y evaluarlo permanentemente. El desarrollo y seguimiento de los proyectos de investigación de los alumnos bajo esta modalidad didáctica permitirá la contrastación y la recreación de propuestas teóricas y metodológicas, susceptibles de ser recuperadas y sistematizadas de acuerdo con las características metodológicas y epistemológicas de cada proyecto, de esta manera será posible seguir los progresos de los alumnos en forma gradual y constante, y de corregir los desaciertos que como producto de la dinámica de trabajo pudieran presentarse.

En atención a lo sugerido por la Maestría en Educación. Campo Práctica Educativa de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo, 1996) el trabajo Tutorial se desarrolla en dos niveles; a) tutoría especializada en campos temáticos, y b) trabajo colegiado de los tutores con los alumnos de la Maestría. La Tutoría especializada en campos temáticos, constituye un primer agrupamiento por proyectos de investigación entre tutores y alumnos, en donde se comparten objetos de estudio y perspectivas teóricas y metodológicas comunes. El fin es que los alumnos mediante la asignación de un tutor, precisen preocupaciones y problemas de investigación; delimiten objetos de estudio, y estrategias metodológicas pertinentes para la indagatoria del tema que les ocupa. Por su parte, la relación plenaria de los tutores con los alumnos, es un espacio de encuentro y de compartición de experiencias, aportaciones y observaciones genéricas derivadas de los trabajos tutorales especializados, con el fin de fortalecer y enriquecer el trabajo con aportaciones y sugerencias que se proponen colectivamente a cada proyecto. El segundo nivel se caracteriza porque es en este en el que se asigna en forma definitiva el tutor a los alumnos de acuerdo a las temáticas que abordan los proyectos de investigación, en establecer programas de actividades de tutorías, y en la definición de productos de del trabajo tutorial y la asignación de tareas a los alumnos. El primer nivel es una etapa de transito del trabajo individual a la relación tutorial. Es una etapa temporal, que tiene lugar en el primer semestre de la Maestría, y consiste en la conformación de binomios de tutores, para la revisión y asesoría de proyectos de investigación de los alumnos. Esta etapa constituye una primera revisión de los proyectos de trabajo. El segundo nivel es la formalización y desarrollo de la relación tutorial, tiene lugar a partir del segundo semestre, y consiste en el trabajo guiado por los tutores de manera personalizada a cada proyecto de investigación, se espera que el resultado de esta segunda fase, sea el proyecto de investigación que se presente como tesis como opción para la obtención del título de la Maestría.

Evaluación y Acreditación de cursos y seminarios:

De acuerdo con Ángel Díaz (1999) la evaluación y la acreditación son dos aspectos de un mismo proceso, cuya función es dar cuenta de los obstáculos y aciertos que tuvieron lugar en el proceso de aprendizaje. La evaluación tiene que ver con situaciones cualitativas y didácticas del proceso de aprendizaje. Su objetivo básico es comprender y explicar la totalidad del proceso de aprendizaje, que permite a cada integrante de un grupo escolar reflexionar sobre su aprendizaje para confrontarlo con el seguido por los demás miembros del grupo; a la vez permite desarrollar una percepción desde el punto de vista del grupo sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros. Por su parte, la acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos, está referida a verificar los resultados de aprendizaje mediante juicios previstos curricularmente. Tiene que ver más con asuntos de rendimiento escolar.

A pesar que evaluación y acreditación se refieran a aspectos diferentes dentro del proceso de aprendizaje, son elementos incluyentes, en tanto arrojan datos significativos que permiten comprender y explicar el proceso de aprendizaje. De ahí que se sostenga que una buena evaluación trae como consecuencia una acertada acreditación de los conocimientos.

Desde la concepción grupal del aprendizaje y con el ánimo de ser congruentes con la metodología didáctica propuesta para la operación de la Maestría, consideramos necesario que la evaluación y acreditación de los cursos y seminarios que la integran, se realice mediante el desarrollo de estrategias de evaluación desde lo grupal, que permitan hacer de la evaluación un proceso didáctico coparticipativo y corresponsable. Una forma de hacerlo es que el docente haga público y democrático el proceso de evaluación, primeramente mediante la verificación de la entrega de las diferentes pruebas de aprendizaje solicitadas en el curso (ejercicios, reportes...) y que su presentación sea pública, esto es que los estudiantes tengan acceso a este material, y en segundo lugar, que el docente tenga una calificación de cada estudiante y que la muestre una vez que de forma individual o grupal se haya asignado una calificación al grupo. Al actuar de esta forma el docente estará intentado desarrollar nuevas formas de evaluación, en el que alumnos y profesores participan en la emisión de notas y en la evaluación del proceso de aprendizaje del que son objeto.

De manera específica, la acreditación y verificación de conocimientos, será evidenciada mediante productos de aprendizaje parciales y finales. Los productos de aprendizaje parciales o finales deberán de reportarse al término de cada uno de los ejes temáticos que comprende el curso o seminario, y al final del mismo, y deberán de responder necesariamente a los propósitos generales de las áreas de formación, y a los propósitos específicos de cada seminario o curso.

Los productos de aprendizaje deberán de formar de un proyecto global de trabajo, es decir formar parte de la resolución de una problemática educativa. En esta idea los productos de aprendizaje parciales constituyen avances teóricos o metodológicos del proyecto total.

Mientras que el producto de aprendizaje final es la parte académica que estructura y formaliza la resolución de la problemática educativa propiamente dicha, a la vez que permite concluir el proyecto de trabajo instrumentado en el curso o seminario sobre el que se esté trabajando.

4.3) Administración del programa académico y Consideraciones Institucionales

De acuerdo a los planteamientos institucionales referidos en el tercer capítulo de este trabajo, y en forma específica con la congruencia que debe existir entre las condiciones institucionales y las acciones de formación docente, de suerte que esta congruencia haga posible el cumplimiento de los propósitos del programa de formación de profesores que nos ocupa, y que estos se reflejen en los niveles de calidad académica de la institución, y en el aumento de la matrícula escolar, es necesario que el IESAC, realice las siguientes acciones:

- Tramitar ante la Dirección General de Educación Superior de la SEP, el reconocimiento oficial de estudios de la Maestría en Docencia Universitaria que aquí se propone

- Ofertar la Maestría al público en general, siempre y cuando los aspirantes ejerzan la docencia, o sean candidatos a docentes. Para ello será necesario que el diagnóstico desarrollado en el presente capítulo se extienda abarcando el total del municipio y la región de influencia. Esta acción permitirá autofinanciar los costos de la Maestría.
- Convocar a los profesores de la institución para que cursen la Maestría, y establecer como requisito para continuar trabajando en la institución la acreditación de la misma.
- Apoyar con horas de descarga académica a los profesores de la institución para que estén en condiciones de cursar la Maestría
- Otorgar a los profesores de la institución becas descuento en pago de inscripción y colegiaturas que apoyen la realización de sus estudios.
- Crear un tabulador salarial en el que se consideren mejores salarios a los profesores que cuenten con estudios de Maestría y tengan mayor antigüedad en la institución
- Otorgar las facilidades institucionales para que los profesores investiguen e instrumenten acciones tendientes a la transformación de su práctica docente.
- Programar y realizar en forma permanente acciones de formación docente y superación académica.
- Programar y realizar en forma permanente acciones de formación y actualización en el área disciplinar de los profesores
- Cubrir a tiempo los salarios de los profesores, ya que esto constituye un factor motivacional significativo en las relaciones laborales

- En lo posible otorgar prestaciones de ley a los docentes, que les de seguridad social y laboral
- Llevar a cabo estudios de mercado para aperturar nuevos programas académicos de licenciatura que permitan contar con una mejor infraestructura escolar y financiera.
- Buscar formas de financiamiento para configurar una mejor institución educativa, en la idea de que la región en que esta ubicada requiere de estudios de tipo superior, y de profesionales que participen en el desarrollo de la región
- Contar mayormente con profesores de medio tiempo o tiempo completo, de manera que los maestros dediquen más tiempo a la institución y asuman un mayor compromiso hacia ella.
- Es muy recomendable que las autoridades de la institución, así como el personal de apoyo y demás personal que labora en la institución se involucre en asuntos de formación pedagógica, de manera que se alleguen de cultura pedagógica que les permita comprender el fenómeno pedagógico docente que permea a la institución y de esta forma articular la gestión pedagógica con la escolar.

La realización de estas acciones permitirá con toda seguridad cumplir con los objetivos pedagógicos de la institución en cuanto a ofrecer una educación de mejor calidad a sus alumnos, así mismo se estará participando en acciones de formación docente que además de permitirle contar con una planta docente más preparada y actualizada, se estará contribuyendo a la profesionalización docente, anhelo permanente del profesorado en México.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo hemos desarrollado conceptos y posturas teórico metodológicas que han permitido sustentar histórica y teóricamente la propuesta académica objeto de este trabajo, en lo que sigue y a manera de conclusión se precisan brevemente algunos aspectos que en su conjunto ofrecen un panorama integrador del contenido del trabajo, y permiten, a la vez, arribar a conclusiones finales del mismo.

El primer lugar habría que decir que la docencia como profesión es una actividad profesional que requiere para su ejercicio de una formación sólida disciplinar y pedagógicamente, ya que en ella radica gran parte de la responsabilidad de la calidad de la educación. El docente cumple una actividad significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que es él quien cristaliza las intenciones de aprendizaje plasmadas en un curriculum y en una asignatura en particular. Del trabajo del maestro depende el tipo de alumnos que se formen, de allí la necesidad de formar teórica, reflexiva y metodológicamente al docente, con el fin de que cumpla con su función mediacional ante el curriculum y ante la dirección del aprendizaje de los alumnos.

El trabajo docente entendido como una actividad profesional adquiere importancia a raíz de la consolidación del Estado como órgano rector de la sociedad a finales del siglo XVIII y principios del XIX, periodo en que se establece el liberalismo como sistema de gobierno y donde la educación deja de estar en manos del clero y pasa al gobierno federal, quien a partir de este momento es quien rige el sistema educativo nacional. Con la educación en manos del gobierno y con la consolidación de la escuela como instancia responsable de la formación de la población, así como con el avance de la ciencia y su presencia en todas las áreas de la producción y de la vida social en general; el trabajo docente adquiere características profesionales más de tipo racional y científico, que las que tenía cuando la educación estaba bajo el monopolio de la iglesia, quien exigía como perfil la posesión de cualidades morales y religiosas, para fomentar la obediencia y el recato entre los estudiantes. A partir de las nuevas exigencias sociales, de formación racional y científica del docente, se dan los primeros pasos hacia la institucionalización de la formación docente, creándose para ello escuelas formadoras de maestros, cuya responsabilidad sería

la preparación integral del docente con esta visión racional que se gesta junto con el sistema liberal, y mediante la cual se busca formar al docente en el dominio de su disciplina de estudio y en el dominio de las habilidades didáctico pedagógicas para poder enseñar.

En segundo lugar, teniendo como antecedente y como principio básico lo anteriormente expuesto, la formación docente en México para el medio universitario, adquiere especial importancia a partir de la década de los setenta del siglo pasado, periodo en que se da una apertura democrática sin precedente en el sector educativo, consistente en el incremento de la matrícula escolar y en la creación de más instituciones educativas, lo que requirió a su vez mayor número de docentes y la necesidad de formarlos para incorporarlos al sistema educativo. A partir de este momento y hasta nuestros días en la formación de profesores universitarios se han instrumentado acciones y programas de formación docente que como parte de las políticas educativas delineadas por los gobiernos correspondientes, buscan profesionalizar al trabajo docente, preparándolo en asuntos pedagógicos y de actualización disciplinar, e instrumentando otras acciones de tipo administrativo y financiero, como la creación de tiempos completos y la insentivación económica, las cuales si bien resultan insuficientes para las demandas de los maestros, sí son acciones que en el fondo buscan mejorar el trabajo docente, y en las que se aprecia interés por su profesionalización, en tanto es el profesor quien mediante su trabajo cristaliza los fines curriculares del sistema escolar y de la política educativa del Estado.

En tercer lugar, aunque al respecto hay distintas perspectivas, habría que decir que las acciones de formación docente desarrolladas en nuestro país han pasado hasta nuestros por tres momentos: Un primer momento se ubica entre 1969 y 1972, y se caracterizo por la aparición de cursos de capacitación y actualización de profesores, mediante los que se busco ofrecer al docente elementos técnicos e instrumentales para conducir el proceso enseñanza aprendizaje. Un segundo momento se sitúa entre 1973 y 1975, aquí aparecen las primeras acciones integrales de formación docente, mediante las que se buscaba no sólo formar en técnicas de enseñanza sino proporcionar además una formación teórica que diera la posibilidad al docente de interpretar y reflexionar sobre su práctica. A esta etapa podemos denominarla de especialización en docencia. Y finalmente un tercer momento,

que tiene lugar de 1976 a la fecha, se caracteriza por el surgimiento y expansión de los programas de posgrado como programas de formación de profesores, mediante los cuales se busca dar a las acciones de formación docente mayor coherencia, a la vez de ser una propuesta integral en la formación teórica y metodológica del profesorado.

Estos tres momentos son básicos para entender el desarrollo de la formación docente universitaria en México, en ellos se aprecia necesariamente un interés implícito por la preparación y especialización del docente. Hay un interés por su profesionalización, entendida esta como la posibilidad de formar al docente en el dominio de elementos teóricos y metodológicos, que le permitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo desde el cual evoque su trabajo docente, interprete los distintos discursos sobre lo social y lo educativo, e intente el suyo propio en el afán de explicarse la realidad y el trabajo áulico en particular.

En la práctica, los programas de formación docente universitaria que se imparten no es posible ubicarlos de manera pura en alguno de estos momentos, en todo caso podemos decir que asumen mayormente alguna característica, aunque la tendencia es la consolidación de los posgrados en educación como opción para la formación de maestros.

En el surgimiento y desarrollo de los programas de formación docente universitaria, podemos distinguir así mismo dos tendencias teóricas que orientan las acciones de formación de profesores, la primera de ellas es la tecnología educativa, que incursiona en México a partir del año de 1970, mediante la cual se busca hacer más racional y eficaz el trabajo docente. Con el empleo de la tecnología educativa en los programas de formación de profesores, se privilegió la formación técnica e instrumental del docente, bajo la idea de que para enseñar basta con un capacitación en técnicas de enseñanza para poder hacerlo. Esta tendencia permeo predominantemente los programas de formación de profesores implementados durante la década de los setenta y mediados de los ochenta del siglo pasado. Ante la tecnología educativa como propuesta orientadora de las acciones de formación docente, y como resultado de la búsqueda constante de alternativas frente a una formación docente meramente técnica, se encuentran acciones innovadoras que sitúan la formación docente en un contexto social más humanizado, y en donde la formación docente es algo más que un preparación técnica. En la búsqueda de posturas teóricas

alternativas, se incorporan al estudio y formación docente la psicología social, la Pedagogía crítica y la teoría de grupos, vertebradas todas ellas por la corriente marxista, mediante las cuales se establecieron nuevas estrategias de formación de profesores, y en las que se pretende que el docente analice y transforme su práctica docente. Con la incursión de la perspectiva marxista en los programas de formación docente universitaria, se establecen nuevas formas de articular la relación sociedad y educación, y nuevas formas de entender las funciones de la educación, como legitimadora de la ideología de la clase dominante y en la que se reproducen las clases sociales y la fuerza de trabajo, y como posibilidad emancipadora y transformadora de la realidad. La formación docente en la perspectiva marxista promueve la formación teórica y práctica, la formación crítica y reflexiva. En suma promueve una formación integral e intelectual que lo lleve al análisis y transformación de su práctica docente.

En la perspectiva marxista se han instrumentado actualmente acciones de formación docente, como la formación situacional y la formación desde la modalidad de la educación permanente. En la formación situacional se privilegia el trabajo grupal como estrategia para la resolución de situaciones reales del trabajo docente, se comparten experiencias y se arriba a soluciones consensadas colectivamente. En la perspectiva de la educación permanente se plantea nuevos retos en la formación de profesores ante la globalización y el eminente cambio de la escuela y las exigencias de la época, que se caracteriza por un proceso significativo de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores, como resultado del llamado fenómeno de la globalización.

La nueva visión del mundo y las nuevas exigencias planteadas a la escuela, reclaman en el renglón de la formación de profesores una nueva función: enseñar para aprender, de manera que tanto docentes como estudiantes estén preparados para vivir y trabajar en un contexto cambiante, que exige el desarrollo de competencias profesionales para resolver problemas e innovar su vida diaria. Con la incorporación de la educación permanente en la formación de profesores, se plantean varios desafíos, cuya solución constituye una alternativa viable e innovadora dentro de la formación del profesorado. Dentro de los desafíos está el enseñar al docente a aprender a aprender, para que reflexione y sea crítico; recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación, y promover una formación

integral del docente, en la que se priorice la formación racional comprensiva del docente y se posibilite un pensamiento creativo, con el fin de formar en el maestro lo que solicitamos del estudiante, el razonamiento y la resolución de problemas.

Si bien en la práctica estas dos posturas teóricas confluyen en la configuración de los programas y políticas de formación de profesores universitarios, con predominancia de la perspectiva de la tecnología educativa, es pertinente que los esfuerzos se encaminen a lograr un equilibrio entre ambas posturas, y que su incursión en las acciones de formación docente sean desde una perspectiva global, las cuales en el mejor de los casos permitan articular la propuesta académica docente.

Finalmente, la propuesta pedagógica de formación docente con que se concluye el trabajo, y que es la parte medular del trabajo de tesis, ha sido diseñada bajo una postura integral e intelectual de la formación docente e incorpora los principios de la educación permanente y como estrategia de trabajo las perspectivas teóricas de la teoría constructivista del aprendizaje. El programa académico de Maestría que se sugiere al Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Caravioto (IESAC) para la formación de su planta de profesores, es una respuesta a las necesidades sentidas por los docentes y por la institución misma. Es una propuesta de formación docente que replantea las acciones de formación de profesores que la institución ha instrumentado desde su creación en 1993, y que se caracterizan por ser cursos aislados y con pretensiones de formación que privilegian la capacitación técnica del docente.

Es un replanteo que consiste en un programa académico integral, que busca desarrollar habilidades críticas y reflexivas en los docentes. Desarrollar así mismo habilidades para el diseño de estrategias docentes para interpretar y transformar la tarea docente en el aula. En suma es un programa que diseñado desde una perspectiva curricular global articula conocimientos y atiende problemas específicos de la formación de profesores universitarios, como el análisis histórico social de las políticas educativas en México, la investigación educativa, y el desarrollo de habilidades docentes para la promoción significativa del proceso enseñanza aprendizaje en el aula.

Es nuestro deseo que de aceptar la implementación de la Maestría, el IESAC, asuma también las sugerencias de tipo administrativo, expuestas al final del cuarto capítulo, como remunerar mejor y a tiempo a los profesores, y otorgar facilidades para que los profesores se inscriban y estudien la Maestría; y sobre todo instrumentar acciones de tipo administrativo e institucional, como el involucramiento del personal administrativo y directivo en acciones de formación docente que junto con la operación de la Maestría incidan en la transformación de la gestión pedagógica y del trabajo académico de la institución, ello sin duda será un paso importante en la contribución de la profesionalización de su profesorado.

BIBLIOGRAFIA

Adorno, Theodor, (1965), " Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en: Glazmán Raquel, (1986), La docencia entre el autoritarismo y la igualdad, México, Edit. SEP- El caballito.

Aguirre Lora María Esther, (1991), "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", en: Bravo Mercado María Teresa, Estudios entorno a la formación de profesores, México, cuadernos del CESU núm. 24, CESU-UNAM.

Angulo, José Felix y Blanco, Nieves, (1994), Teoría y desarrollo del curriculum, México, Ediciones Aljibe.

Arnaut Salgado, Alberto, (1996), Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887 – 1994., México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Barabtarlo y Zedansky, Anita, (1995), Investigación acción. Una didáctica para la formación de profesores, México, CISE-UNAM-Castellanos Editores.

Basdesch Parada, Miguel (1998), "Las competencias en la formación de docentes", en: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Educar, Revista de educación, nueva época, núm. 5

Bohm, Winfried, (1987), "La imagen del maestro a través de la historia", en: Revista de Educación, núm. 284, Madrid España, Ministerio de Educación.

Bravo Mercado María Teresa, (1991), "Principales tendencias teórico metodológicas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta", en: Bravo Mercado María Teresa, Estudios entorno a la formación de profesores, México, cuadernos del CESU núm. 24, CESU-UNAM.

Coll, César (1991), “Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?,” Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, España.

Coll, César (1992), “Cómo enseñar... o el problema de la metodología de la enseñanza”, en: Coll, César, Psicología y curriculum, México, Edit. Paidós.

Chaupt Jen, Michel, y otros, (1996), El tutor, el estudiante y su nuevo rol, España, Universidad Industrial de Santander, Instituto de Educación a Distancia..

Chávez, Víctor, “Reconoce Fox avances en la educación”, en: El Financiero, jueves 9 de noviembre de 2000, p. 47.

Cheybar y Kuri, Edith, y otros, (1999), “Escenarios de educación superior”, en: Cheybar y Kuri (coord), Hacia en futuro de la formación docente en educación superior, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, Ángel (1994), Ensayos sobre la problemática curricular, México, Edit. Trillas.

Díaz Barriga, Ángel (1999), Didáctica y curriculum, México, Edit. Paidós.

Díaz Barriga, Ángel, (1996), Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, México, CISE-UNAM, núm. 20

Díaz Barriga, Ángel, (1997), “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño”, en: Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga, Ángel, (coord), La profesión. Su condición social e institucional, México, CESU – UNAM.

Díaz Barriga, Angel,(1998), Tarea docente, una perspectiva didáctica grupal y psicosocial, México, Nueva Imagen.

Díaz Barriga Ángel (cord)(1988), Un caso de evaluación curricular, cuadernos del CESU núm. 8.,México, CESU-UNAM.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1998), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, MacGraw-Hill.

Díaz Barriga, Frida, y Marco Antonio Rigo, (2000), “Formación docente y educación basada en competencias”, en: Valle Flores, María de los Angeles, (coord), Formación en competencias y certificación profesional, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM.

Diccionario de Ciencias de la educación, (1993)

Ducoing Watty, Patricia, (2000), “Sobre la formación y la formación de profesores”, en: Matute Esmeralda y Romo Beltran, Martha, (coord), Diversas perspectivas sobre la formación docente, México, CUCSH, Universidad de Guadalajara.

Ducoing Watty, Patricia, y otros, (1996), “ Formación de docentes y profesionales de la educación”, en: Ducoing Watty, Patricia, y Landesman, Monique, (coord), Sujetos de la formación y formación docente, , México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ducoing, Patricia, (1990), La Pedagogía en la universidad de México, CESU-UNAM. Tomo. 1.

Eggen, Paul y Kauchak, Donald (1999), Estrategias docentes, México, Edit. Fondo de Cultura Económica.

Esquivel, Juan Eduardo y Chehaibar Nader(1988), Lourdes, “ Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores: una experiencia de especialización para la docencia”, en: Seis estudios sobre educación superior, cuadernos del Cesu, núm. 4, CESU-UNAM.

Eusse Zuliaga, Ofelia y otros(1999),“Escenario futurible de la formación docente”, en: Chehaybar y Kuri, Edith, (coord), Hacia el futuro de la formación docente en educación superior, CESU-Plaza y Valdés.

Eusse Zuliaga, Ofelia, (1991), Bases conceptuales de la formación docente, México, perfiles educativos núm. 5, CISE-UNAM.

Ferreiro Gravié, Ramón, (1996), Paradigmas psicopedagógicos, México, Sistema AIDA para el Desarrollo Integral Humano, ITSON, Son. pp. 155-157.

Ferry, Giles, (1990), La trayectoria de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Edit. Paidós

Ferry, Giles, (1997), Pedagogía de la formación, Buenos Aires, Argentina, Ediciones novedades educativas.

Fuentes Molinar Olac, (1998), “Las épocas de la universidad mexicana”, en: Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior, UNAM-TRILLAS.

Giroux, Henry(1990), “Los profesores como intelectuales transformativos”, en: Girox A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós.

Giroux, Henry A. (1987), “La formación del profesorado y la ideología del control social”, en: Revista de Educación, núm. 284, Madrid España, Ministerio de Educación.

González Valdepeña de Brena, Teresita,(1994), Investigación etnográfica sobre maestros mejor evaluados, México, ITESM, campus Hidalgo.

Guzmán, José Teódolo,(1978), Alternativas para la educación en México, México Ediciones Gernika

Hirsch, Ana, (1998), Investigación Superior. Universidad y formación de profesores, México, Trillas.

Honoré, Bernard, (1980), Para una teoría de la formación, Edit. Narcea, Madrid, España.

Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto, Acta constitutiva núm 6,623, Notaría pública núm. Cinco, Tulancingo, Hgo., 1993.

Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto, Reglamento interno, Tulancingo, Hgo., Septiembre de 1994, p.4, cap.1.

Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (2001), Sistema Estatal de Educación Superior, revista trimestral, núm. 5, México, Pachuca, Hidalgo, pp. 5-6.

Irizar Rojas, José Antonio, (1995), “Las políticas educativas del Estado Mexicano en educación superior”, en: Chehaybar y Kuri, Edith, y otros, Políticas y acciones de formación docente en México, México, CISE-UNAM.

La Tapi Sarre, Pablo (1988), “ La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, en: revista de Educación Superior, núm. 68, México, ANUIES

La Tapi Sarre, Pablo, (1996), Un siglo de educación en México, México. FCE.

Morán Oviedo, Porfirio (1997), La docencia como actividad profesional, México, Gernika.

Morán Oviedo, Porfirio (1997), "Instrumentación didáctica", en: Pansza, Margarita, Fundamentos de la didáctica, México, Edit. Gernika.

Morán Oviedo, Porfirio, (2000), "Profesionalización de la docencia y vínculo docencia-investigación", en: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, EducAcción, revista de publicación cuatrimestral, núm. 2.

Noriega, Blanca Margarita, (1985), La política educativa a través de la política de financiamiento, México, UAS.

Osborn, Thomas N (1987). La educación superior en México, Fondo de Cultura Económica, México.

Oszalak, O, y Donell, G. , (1976), Estado y políticas estatales de América Latina, mimeo.

Pacheco Méndez, Teresa, (1997), "La institucionalización del mundo profesional", en: Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga, Ángel, (coord), La profesión. Su condición social e institucional, México, CESU – UNAM.

Porlan, Rafael (1998), "Qué y cómo enseñar desde una perspectiva constructivista, en: Mariño Guzmán, Constructivismo y Didáctica, Colombia, dimensión educativa.

Rangel Guerra, Alfonso, (1986), La educación superior en México, México, El Colegio de México.

Rodríguez, Azucena, (1991), "Desafíos y mitos de la formación docente", en: Eusse, Ofelia, Bases conceptuales de la formación docente, México, perfiles educativos núm. 5 CISE-UNAM

Rojas Moreno, Iliana, (2000), "La educación basada en normas de competencia como un nuevo modelo de formación profesional en México", en: Valle Flores, María de los Angeles, (coord), Formación en competencias y certificación profesional, Centro de Estudios Sobre la Universidad- UNAM.

Rollin, Kent, (coord), (1997), Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado., México, Fondo de Cultura Económica, V. 2.

Schón, Donald A., (1992), La formación de profesionales reflexivos, Buenos Aires, México, Ediciones Paidós.

Soto Perdomo, Rocío (1993), "Propuesta para un modelo curricular flexible", en: revista de educación superior, núm. 85, México, ANUIES

Stenhouse, Lawrence (1998), Investigación y desarrollo del curriculum, España, Ediciones morata

Tenti, Emilio, (1988), El arte de ser maestro, México, Pax-México.

Torres del Castillo, Rosa María (1988), "Nuevo papel docente, ¿qué modelos de formación para qué modelo educativo?", en: perfiles educativos núm. 82, nueva época, México, CESU-UNAM.

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (1990), La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, México, cuadernos de cultura pedagógica, núm. 1.

Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (1996), Maestría en educación. campo práctica educativa, plan de estudios, México, Pachuca, Hidalgo.

Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (2000), EducAcción, revista cuatrimestral, año cero, número 1, marzo del 2000. México, Pachuca, Hidalgo.