



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

"LA FORMACION DE PROFESORES EN LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO."

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A I

MARIA ELENA SANDOVAL TORRES

DIRECTOR DE TESIS,
LIC. GERARDO MENESES DIAZ



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 1993



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

PAG.

INTRODUCCION

1

CAPITULO I LA FORMACION DE PROFESORES EN LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO.

- | | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Antecedentes históricos. | 6 |
| 1.2 | Tendencia predominante en la década de 1970 . | 18 |
| 1.3 | Perspectivas actuales . | 29 |

CAPITULO II. LA FORMACION DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO.

- | | | |
|-----|--|----|
| 2.1 | Antecedentes y estructura institucional . | 37 |
| 2.2 | Acciones institucionales de 1974 a 1989 . | 47 |
| 2.3 | Condiciones y efectos de las propuestas de formación docente . | 67 |

CAPITULO III. LA APLICACION DEL DIAGNOSTICO DE LA DOCENCIA EN LA UACH.

- | | | |
|-----|--|----|
| 3.1 | Fundamentación teórico-metodológica del diagnóstico de la docencia. | 83 |
| 3.2 | Puesta en marcha de la propuesta de formación docente en la UACH: Alcances y limitaciones. | 94 |
| 3.3 | La situación de la docencia en la UACH. | 98 |

CONCLUSIONES

105

BIBLIOGRAFIA

109

INTRODUCCION

El interés por desarrollar el tema sobre la formación de profesores en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), radica en la preocupación personal por plasmar una serie de experiencias y reflexiones en relación al trabajo que se ha realizado en esta institución al respecto. Con el propósito fundamental de analizar la situación en la que se encuentra la formación docente en la educación superior en México y presentar una descripción de lo que se realiza en la UACH, así como un panorama general de la problemática que de ella se desprende en torno a la formación de su planta de profesores.

Para la realización de este trabajo se partió de la consideración de que en la educación superior en México, no existe una clara definición del objeto de estudio y del objetivo central de la formación de profesores; qué es lo que se quiere atender de ésta, qué problemáticas intenta solventar y a través de qué aspectos relevantes. Ante la poca consistencia en los planteamientos de la formación docente, vemos que se requieren líneas de investigación que respondan a los intereses y necesidades reales del profesorado universitario.

En las instituciones de educación superior del país, se suscitan una serie de prácticas educativas de diverso orden, que no necesariamente corresponden al ámbito pedagógico (sindicales, personales, políticas, etc.), y que sin embargo, es éste el que les confiere su organización, pese a que comúnmente se le concede poca relevancia y en consecuencia pasa a ser una cuestión meramente complementaria. La formación de profesores universitarios, es un aspecto prioritario en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la enseñanza a nivel nacional, para propiciar con ello la eficiencia en el proceso enseñanza aprendizaje.

En el caso particular de la UACH, a diferencia de otras instituciones de educación superior en el país, vemos que ésta posee características muy particulares y que la definen sobre todo como formadora de Ingenieros, siendo la Agronomía la única carrera que ahí se ofrece, aunque con diversas especialidades para un alumnado procedente de todos los estados de la República Mexicana y para extranjeros.

Este estudio consta de tres capítulos que se ocupan de lo siguiente:

El primer capítulo se consideró como el marco referencial, mediante el cual se realizó la revisión y el análisis de lo que ocurre a nivel nacional en el campo de la formación docente en la educación superior. Aquí aparece un esbozo histórico de los antecedentes y desarrollo de la formación de profesores en México, así

como la ubicación de algunas de las experiencias institucionales más sobresalientes que se han tenido desde su constitución como tal; además en este rubro se destaca la tendencia primordial que prevaleció en la década de 1970. Para complementar el panorama, se hace una revisión de las tendencias actuales sobre la formación docente.

El segundo capítulo representa en un plano particular, la consideración de un conjunto de vivencias en la UACH, describiendo primeramente a la institución, su estructura y sus antecedentes, y las características específicas que la definen; se hace énfasis en las acciones que han sido impulsadas para el favorecimiento de la formación de profesores en los Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio (DEIS) y en la Preparatoria Agrícola de la UACH. No sólo se destacan las acciones emprendidas, sino también las condiciones y algunos de los efectos que las propuestas tuvieron en su realización, y en concreto el apoyo brindado a estas propuestas, así como la aceptación o rechazo de las mismas, por parte de las autoridades y del propio profesorado.

El tercer y último capítulo presenta la experiencia de la aplicación de un diagnóstico institucional de la docencia en la UACH, que fue aplicado con la finalidad de conocer las condiciones institucionales respecto al ejercicio de la docencia por parte del profesorado de la institución, para con ello detectar los problemas académicos más relevantes, que sirvieran como base para el impulso de formas de superación o formación, de acuerdo con las particularidades de cada departamento.

Otro de los aspectos centrales que se trata en este capítulo, representa un intento por caracterizar la situación de la docencia en la UACH, con base en los datos extraídos por el diagnóstico mencionado, para resaltar y articular los elementos que componen la práctica docente cotidiana que realiza el profesorado.

Para poder dar cuenta de la situación particular en la que se desarrolla la docencia en Chapingo, se partió de la consideración de que la docencia es una práctica: social, institucional, didáctica y curricular. Estos cuatro ámbitos sirvieron como base para el análisis de la actividad docente, en búsqueda de los elementos teórico-conceptuales, que nos permitieran elaborar una propuesta de formación que respondiera a las necesidades específicas de la práctica docente del profesorado de la institución.

La perspectiva de Evaluación-Seguimiento, que emerge de la aplicación del Diagnóstico Institucional en la UACH, significó para nosotros la posibilidad de

detectar la problemática de la docencia, buscando con esto rescatar la práctica docente cotidiana, y con este tipo de evaluación, tratar de modificar el planteamiento modelizante en que se ubica al profesor.

Las reflexiones y observaciones que aparecen a lo largo del trabajo, pretenden posibilitar el desarrollo de posteriores acciones de formación docente, que vayan más acordes con la realidad prevaleciente, y que busquen la manera de darles continuidad, seguimiento y evaluación constantes.

Para ello consideramos que la formación de profesores a nivel nacional, y en particular en la UACH, es un terreno difícil de abordar, debido a la dinámica tan peculiar que se gesta al interior de una institución de educación superior, y por la resistencia al cambio por parte del profesorado; de tal forma que el resultado es una mínima aceptación de los aspectos didáctico-pedagógicos implícitos en las propuestas, siendo por lo tanto un reto importante de enfrentar por parte del pedagogo como formador de profesores.

CAPITULO I

LA FORMACION DE PROFESORES EN LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO.

- 1.1 Antecedentes históricos
- 1.2 Tendencia predominante en la década de 1970
- 1.3 Perspectivas actuales

I. LA FORMACION DE PROFESORES EN LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO.

En el presente capítulo se realiza una descripción del desarrollo y consolidación de la formación docente en nuestro país, para precisar cuáles fueron las cuestiones más relevantes y las diversas acciones institucionales para la formación pedagógica del profesorado universitario, que se han impulsado, con la finalidad de atender la problemática de la docencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje; así como las orientaciones y enfoques de estas propuestas.

Es importante destacar a partir de los antecedentes históricos, la tendencia más sobresaliente en la década de 1970, para el estudio de la formación de profesores, ya que como sabemos en este periodo se suscitaron acontecimientos muy especiales, debido a las modificaciones que se realizaron dentro de las universidades para promover el mejoramiento de la práctica docente; como por ejemplo la organización de equipos de trabajo "uni y multidisciplinarios" y la necesidad de contratar personal especializado (pedagogos, psicólogos educativos). Por último, se pretende caracterizar la situación actual que se presenta, para dar cuenta de las tendencias que prevalecen: desde aquellas que ubican dicha formación como una simple capacitación a través de una serie de cursos, hasta las que realizan iniciativas que buscan rescatar la práctica docente.

Con este panorama general de la formación de profesores en México, creemos que se posibilita presentar aquellos cambios sustanciales que han propiciado aportaciones valiosas para que pudiera constituirse en uno de los propósitos prioritarios en el ámbito universitario.

1.1 ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA FORMACION DE PROFESORES EN MEXICO.

Hablar de antecedentes sobre la formación de profesores en México, representa para los intereses de este apartado, realizar una revisión de los acontecimientos históricos primordiales que posibilitaron el desarrollo de la formación de profesores y su consolidación como acción institucional importante en la educación superior.

Antes de iniciar la revisión histórica correspondiente a este apartado, es necesario plantearnos antes las siguientes interrogantes, y tratar de darles una respuesta que

nos sirva de marco general para la información posterior que presentaremos: ¿Qué aspectos se han considerado en ella?; ¿La concepción de formación docente ha evolucionado históricamente, desde su constitución como tal?

a) Función de Enseñanza y Formación Docente.

Hablar de formación de profesores nos remite hacia la atención del sujeto docente, que cumple históricamente con una función social, la enseñanza, la que es desarrollada a su vez con la finalidad de contribuir de manera determinante a la formación de los alumnos, objetivo clave de su quehacer docente.

Si nos remitimos a la antigüedad, vemos que la función docente no ha variado en su misión como enseñante, lo que si ha variado históricamente son las cualidades a él asignadas desde un sentido ético-filosófico, las cuales lo llevaban a desempeñar su función con sacrificio y abnegación. Como sabemos esas cualidades han sido modificadas, ante los nuevos requerimientos científico-tecnológicos y las necesidades que se han presentado en nuestra sociedad actual, lo cual ha permitido establecer ejes pedagógicos distintos a los señalados en la antigüedad.

Como podemos ver, la noción de modelo docente se remite a tiempos remotos, al querer consignar en el profesor ciertas características ideales, con las que pueda desarrollar su función de enseñanza y de esta manera servir para regular su quehacer educativo.

A pesar de las aportaciones teórico-pedagógicas que se han presentado, sigue prevaleciendo en la actualidad la búsqueda por modelizar al docente desde una serie de atributos a cumplir para tal ejercicio. En palabras de Maurice Debesse, la función de enseñante se define de la siguiente manera:

...es a un tiempo una carga que se les confía, un papel que se desempeña, una profesión que se ejerce y también uno de los principales servicios sociales de toda colectividad organizada en el mundo actual."¹

1 Debesse, M. y Mialaret, G. *La Función docente. Oikos-tau, España, 1980. P. 12.*

Afirmamos lo anterior, dado que al partir de un modelo docente se cuenta con un control de la situación por parte del profesorado; se delimita cómo hacer las cosas; cómo debe ser el sujeto que realiza la función de enseñanza; se logra una tipificación e imagen del docente, y esto representa tranquilidad, dominio y seguridad para la ejecución de esta tarea.

Por otro lado, la enseñanza se conceptualiza como la transmisión de conocimientos en busca de la modificación de la conducta; cuyos conocimientos son organizados por el docente con ese propósito. Dicho comportamiento tiende a posibilitarse en el sujeto a partir de dos ámbitos: el individual y el social; recordemos que en todo momento histórico determinado existe una concepción de hombre, que se ve inscrito en lo social, y que es a partir de esta concepción en la que se van a organizar y a jerarquizar los objetivos educativos de la formación.

Los propósitos sociales de la enseñanza, se ven alejados o desvinculados de una organización pedagógica necesaria, estos se van a interesar más por la cuestión operativa-funcional-utilitaria, en búsqueda de la eficiencia, lo que ocurre en el caso de la formación tanto de los alumnos, como de los docentes. Se deja de lado el análisis de las interrelaciones existentes en el acto educativo, o de la situación pedagógica; se privilegia el modelo y no el fin de la educación; se separa el acto de enseñanza, del acto de aprendizaje (Marcel Postic).

El acto educativo se dirige hacia la construcción de comportamientos en un sujeto, por lo que puede identificarse como directivo y en un nivel de libertad prescrita por la personalidad de cada sujeto.

De esta manera, vemos que la educación es entendida como una institución social y su relación tiene su origen en los valores que una sociedad en su conjunto posee y los lineamientos que desde ella se orientan: siendo acorde con lo que plantea Joice Bruce:

"Las escuelas están dominadas por los valores culturales imperantes y las prácticas tradicionales para educar a la juventud encajan con dichos valores".²

2 Joice, Bruce, "Las concepciones del hombre y sus implicaciones en la formación de docentes" *Mundo Universitario* (10), México, 1979., p. 182.

Aí pues, la función de la escuela se ve normada por la cultura predominante en una sociedad y "no deben variar mayormente" de la temática central. En el caso concreto de la formación de profesores, por ir dirigida a sujetos adultos posee el atributo de la elección de un curso, de un contenido determinado, en función de los objetivos que se persiguen, por no pertenecer a un programa oficial o institucionalizado.

Los objetivos para la elaboración de un programa de formación, se establecen por lo general partiendo de una necesidad en el sujeto; y se pretende que esta necesidad represente la motivación en el sujeto-docente, para el logro de los objetivos individuales. Estos elementos van a diferenciar a la formación de los alumnos, con la de la formación de profesores, ya que al alumno se le enfrenta a situaciones no deseadas y establecidas mediante objetivos predeterminados, que no parten de sus necesidades particulares, sino de un programa oficial, y en el caso de los profesores esto se presenta de manera opcional de acuerdo a sus necesidades de formación y a su elección personal.

El origen de la formación de profesores en México, tuvo lugar debido a las iniciativas estatales y a las autoridades universitarias, mediante acciones que de manera directa e indirecta se relacionan con esta cuestión. Los problemas que se han considerado como los fundamentales parten del trabajo que el profesor realiza, así como los elementos que son requeridos para su desempeño: de índole disciplinario y pedagógico-didáctico.

Sin embargo, a pesar de resultar claro que existe un problema por resolver en el ámbito universitario, no todas las acciones que se han realizado han contado con una investigación amplia que de cuenta de las necesidades e inquietudes que prevalecen y, sobre todo, no se ha definido claramente el objeto de estudio y el objetivo central de la formación (el qué y porqué).

Si consideramos que en la década de 1970, la formación docente tuvo gran auge y para ello fueron impulsados diversos programas; la revisión de este tipo de acontecimientos, nos permite ver que en las instituciones de educación superior en general, no existe una definición precisa de lo que es la formación docente. Aún cuando se presenta esta situación tan poco clara, podemos retomar lo que Ana Hirsch nos señala:

"La formación de profesores ha sido considerada fundamentalmente un campo multideterminado de práctica social. Su problemática y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con los sucesos educativos y con procesos sociales mucho más amplios que la determinan directa e indirectamente".³

No obstante, la formación docente en México desde su constitución como tal (año de 1970), y las acciones institucionales que han sido implementadas desde entonces, ha sido atendida como una capacitación del profesorado en cuestiones de índole instrumental.

Dicho planteamiento intentó dar respuesta a las políticas de modernización universitaria, que pretendían el mejoramiento de la calidad educativa y el logro de la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje, y con ello realizar las adecuaciones pertinentes al proceso de desarrollo educativo que en ese momento requería de cuadros profesionales "calificados". La capacitación, en estos términos de formación, representa la habilitación de carácter técnico-instrumental del profesorado, en su conocimiento específico, proporcionando los elementos pedagógicos que se consideren los apropiados.

b) Experiencias institucionales, sobre formación de profesores en México.

Podemos identificar los primeros antecedentes de la formación de profesores en México a partir de 1918, a través de acciones que pueden considerarse como no sistemáticas, así como esporádicas, las cuales se dirigían sobre todo a la preparación de investigadores, mediante la implementación de posgrados y el otorgamiento de becas. Este tipo de acciones para atender la formación del profesorado universitario en el país continuó hasta 1969, sin prestarle atención a la formación de carácter pedagógico-didáctico; esto último sólo se presentó de manera aislada, un ejemplo de ello fue la Escuela Normal Superior (que desapareció en 1934), realizándose posteriormente en la UNAM algunos intentos con cursos pedagógicos (Facultad de Filosofía y Letras).

3 *Hirsch Adler, Ana. La formación de profesores investigadores universitarios en México. UAS. México, 1985. p. 14.*

Otro antecedente importante de la formación docente en México, se localiza durante la gestión del rector Ignacio Chávez Ramírez, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), debido a que es en este periodo en el que consideramos se le dio un peso importante a las propuestas de formación pedagógica para el profesorado universitario, debido a los sucesos que aparecen a continuación.

En la década comprendida entre 1950-1960, ante el crecimiento de las instituciones de educación superior, el contenido académico adquiere mayor importancia (Orientación académica), por lo que a la par se requería en ese momento que el profesorado universitario fuera formado como "erudito", para poder impartir la enseñanza; desde este enfoque del trabajo académico, podemos observar cómo el quehacer docente empezó a tener un reconocimiento mayor en la cultura del país, y a nivel mundial.⁴

Durante este lapso de tiempo, en la UNAM se gestó un programa de formación docente dirigido por profesores, que se caracterizó por la especialización profesional, la creación de becas al extranjero y por último la organización de eventos de carácter pedagógico. En la Facultad de Filosofía y Letras durante 1955, se inició una preparación pedagógica del profesorado a nivel maestría.

Es conveniente señalar que esta perspectiva, sigue prevaleciendo en los programas de formación docente, pero también con base en cuestionamientos y reflexiones realizados por los investigadores del tema, se ha logrado un avance muy importante que en la actualidad supera los términos de instrumentación o capacitación. Estos cambios en la concepción de formación docente propicia el que podamos referirnos a un proceso que cuenta con una mayor cobertura, que puede posibilitar en el profesor una formación más integral, y que permite el vínculo de los aspectos pedagógico-didácticos, además de considerar los aspectos sociales implicados en dicho proceso.

4 *Es preciso señalar que ya en periodos anteriores, se presentaron iniciativas tendientes a impulsar este tipo de programas con base en el denominado "Proyecto Modernizador" del Estado, que se inició en el periodo 1940-1946. Sin embargo es a partir de 1950, cuando dichos propósitos aparecen con mayor claridad y énfasis.*

Con los anteriores hechos, que dieron lugar a una orientación diferente para el estudio de la formación docente, durante los años de 1962 a 1966, se gestó en la UNAM un proceso de "Reforma Universitaria", que propició los siguientes acontecimientos en el nivel educativo superior:

- Inicio de un programa de capacitación para el profesorado (1965).
- Se intentó realizar modificaciones importantes en los métodos de enseñanza y la estructura existente en la docencia y la investigación, buscando con ello la actualización de estas funciones (1966).

En este contexto, era necesario adecuar los contenidos de la enseñanza al desarrollo tecnológico mundial, a los requerimientos económico-sociales del país y a las exigencias pedagógicas que la situación demandaba.

Las primeras acciones sistemáticas de formación docente en México, las podemos ubicar en el periodo comprendido entre 1969-1974 las cuales fueron impulsadas por la "reforma educativa" originada debido al movimiento estudiantil de 1968. Dichas acciones fueron retomadas como una de las bases fundamentales para el apoyo a la docencia.

Ante el movimiento estudiantil de 1968, que se suscitó debido al cuestionamiento hecho por los alumnos universitarios, respecto al orden social y político impuesto por el estado, y el deterioro en la educación nacional; se inició una discusión sobre la crisis de la educación superior en México y su inaplazable reforma. La UNAM y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), aparecen como las instituciones más sobresalientes en este planteamiento de reforma.

Como resultado de la llamada "Reforma universitaria", en el año de 1969, se creó el Centro de Didáctica (C.D.) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (C.N.M.E.), y se realizaron varias reuniones en la ANUIES, durante los años posteriores y hasta 1972.

El C.D., se crea con el objetivo promordial de sensibilizar al profesorado en relación a los aspectos pedagógico-didácticos, además con la intención de promover la creación y consolidación de nuevas unidades de índole académico en las facultades de la UNAM, como la de Ingeniería, para posibilitar la formación docente.

Ante este panorama, al inicio de la década de 1970, los propósitos universitarios centrales, se tradujeron en darle salida a los conflictos de 1968 tan recientes, debido a las inconformidades manifestadas por el estudiantado y que ya señalamos antes. De esta forma aparece como estrategia primordial para elevar la calidad de la enseñanza, la formación del personal docente universitario; ante ello la ANUIES fue nombrada como la encargada de sistematizar e impulsar el "Programa Nacional de Formación Docente", convirtiéndose en una prioridad académica.

La ANUIES, tuvo como fin el financiamiento de la formación de profesores en: especializaciones, maestrías y doctorados a nivel nacional e internacional, promoviendo con ello la capacitación pedagógica del profesorado, así como la actualización de conocimientos. Como podemos ver, la ANUIES desde sus inicios se ha encargado del financiamiento para las instituciones de educación superior y con ello posibilitar los mecanismos de planeación.

Es preciso subrayar, que la década de 1970 es muy importante para la formación de profesores en México, debido a las diversas acciones iniciadas que posibilitaron su desarrollo en las instituciones de educación superior, ya que estas contribuyeron a agilizar el debate teórico de la educación en nuestro país, originado por el surgimiento de perspectivas que partieron no sólo de aspectos pedagógico-didácticos, sino además sociológicos, antropológicos, y políticos entre otros, que enriquecieron el ámbito educativo y abrieron espacios de discusión, así como nuevas líneas de investigación.

En la segunda mitad de la década de 1970, podemos localizar sucesos importantes en la vida universitaria, que dieron origen a algunos centros de atención para la formación de profesores en México, como algunos de los siguientes.

Los centros más importantes que surgieron fueron: el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE, 1977), El Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES, hoy CLATES), y el Centro de Tecnología de la ANUIES.

El trabajo realizado en esta época por parte de los centros de formación, se puede ubicar de la siguiente forma:

"La formación docente en sus inicios se planteó desde una doble perspectiva: formar para el ejercicio de la docencia y actualizar a los docentes en su campo profesional".⁵

Esta idea representa una orientación de la formación docente, no sólo desde el manejo de los aspectos pedagógicos, sino también se pretendía incluir en esta formación el mejoramiento de la práctica docente, en relación a la disciplina misma y la necesidad de programas que permitieran la actualización profesional constante.

La actualización de los profesores, desde la perspectiva modernizadora de la educación en esta década, pretendía propiciar una preparación en los métodos y técnicas didácticas, como medio para el logro del mejoramiento de la calidad de la enseñanza, que como podemos ver se centra exclusivamente en la formación pedagógica del profesorado.

La corriente que se retomó de manera predominante fue la tecnología educativa⁶, desde la cual la formación docente representa una capacitación técnico-instrumental, viéndose como la opción más viable para los requerimientos de la "Modernización Educativa" de 1970.

Estos sucesos hasta ahora descritos, al representar una orientación distinta de ver el trabajo académico, produjeron en los académicos las siguientes reacciones: por un lado, la incorporación entusiasta a los nuevos proyectos, por otro, una resistencia a los cambios propuestos, por el temor a una situación laboral inestable.

Ante la introducción de estos cambios, se planteó como necesaria la intervención de pedagogos, considerando que su participación como especialistas, facilitaría la proyección suficiente en la realización del proceso transformador en la educación superior.

5 *Bravo Mercado, Ma. Teresa. Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta. En cuadernos del CESU-UNAM. No. 24. México, 1991. p. 19.*

6 *Esta corriente será caracterizada ampliamente en el siguiente apartado, como la tendencia predominante en los setenta.*

La anterior situación, se presentó en un contexto en el cual se suscitó la denominada masificación de la enseñanza, que propició la creación de nuevos centros educativos, como por ejemplo la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en sus tres unidades, y los Colegios de Ciencias y Humanidades (C.C.H., para estudios de bachillerato), ambos centros en sus distintos planteles; la apertura de estas instituciones contó con la integración de unidades o programas de formación de profesores; además esto representó una propuesta de descentralización universitaria, y facilitó el acceso del estudiantado de acuerdo a la cercanía con los planteles.

Por lo tanto resumiendo, en este periodo se presentaron sucesos importantes que fueron los siguientes:

- El surgimiento de escuelas nuevas con programas modificados.
- El ingreso de personal nuevo, sin experiencia docente.
- El requerimiento de una necesaria capacitación del nuevo personal, en métodos, uso de instrumentos y técnicas de enseñanza, que facilitara su tarea docente.
- La constitución de grupos muy numerosos de alumnos.

Ante las anteriores circunstancias, la formación docente durante la década de 1970, tuvo gran auge y trascendencia para solventar los problemas que debían ser afrontados ante la masificación de la enseñanza. Por ello la formación pedagógica del profesorado universitario, se convirtió en uno de los aspectos prioritarios a resolver en el ámbito universitario, lo cual permitió el impulso de proyectos y programas de formación docente a nivel nacional, los que contaron con el apoyo y los recursos requeridos.

A mediados de la década de 1970, observamos que subyace en las instituciones de educación superior la idea de profesionalizar la docencia, con la finalidad de que el profesorado pudiera contar con una carrera docente. Es así como la profesionalización de la docencia se convirtió en uno de los puntos esenciales en las propuestas de formación docente.

La orientación anterior, se presentó de manera correspondiente en algunas carreras, prestándole atención especial a la "formación pedagógica"⁷ de los futuros profesionistas, previendo que éstos contarán con los elementos que les permitieran desempeñarse potencialmente como docentes.

Además, la perspectiva de profesionalizar la enseñanza, se retomó con mayor énfasis, ante la proliferación de los posgrados en México, siendo una alternativa diferente a las propuestas de cursos de capacitación y superación académica, ya que además de contemplar la formación integral del docente, serviría como incentivo económico-personal. Para ello se partió de un supuesto: un mayor número de profesores preparados posibilita mayor calidad educativa.

Aún cuando los posgrados en educación obtuvieron resultados muy favorables, respecto al número de profesores que ingresaron a ellos, empezaron a realizarse cuestionamientos, ya que surgieron de una propuesta que se ha considerado como eficientista, además del peso que se le asigna al logro de los productos por encima del rigor que debe existir en el aspecto conceptual en las maestrías y la congruencia interna de los contenidos que proponen.

A partir de este cuestionamiento a la formación propiciada por los posgrados en educación, surgió la necesidad de incluir en ellos los elementos requeridos para que los profesores aprendieran a investigar. La noción de profesor-investigador, se fundamentó en el supuesto que aparece a continuación:

"Se plantea que el docente puede y necesita investigar su propia práctica, para intervenir más adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje".⁸

7 *La formación pedagógica desde este planteamiento, se concibe como una opción más integral de ver al sujeto inmerso en el trabajo educativo; interesa brindar no sólo los elementos didácticos necesarios (a nivel técnico), sino además integrar estas cuestiones con las ciencias sociales.*

8 *Bravo Mercado, Ma. Teresa. Op. cit. p. 21.*

La concepción de docente como investigador que se desprende de la idea anterior, fue duramente criticada debido a que deja de lado las diferentes condiciones tanto materiales, como humanas para su realización, como son los apoyos económicos para el desarrollo de los proyectos de investigación, y la disponibilidad de equipos y el personal de apoyo necesario (para aplicar entrevistas, o cuestionarios por ejemplo); y por otro lado las diferencias en cuanto a preparación con que cuenta el profesorado (el manejo de los elementos teórico-metodológicos, y la experiencia en el campo). Estas son algunas de las cuestiones que se olvidan para el desarrollo de las actividades de investigación, además de las necesarias para la docencia.

Como pudimos ver a través de la información presentada, la importancia que tuvo la década de 1970, para el campo de la formación de profesores universitarios, radica en que fue precisamente entonces cuando surgió y se consolidó dicho proceso, mediante cambios que lograron posibilitar la apertura, apoyo e impulso necesarios para los proyectos y propuestas de formación que tuvieran importancia y aceptación.

Otra de las cuestiones que nos parece necesario destacar, ya que gracias a ella podemos reflexionar sobre el trabajo de formación docente, es el relativo a la investigación, ya que fue uno de los aspectos prioritarios a destacar en las propuestas de esta década, a pesar de la poca precisión de los elementos que la constituyeran y de las incongruencias presentadas en la estructura de sus contenidos.

Por último, podemos agregar lo siguiente: El campo de la formación de profesores ha sido poco investigado, aún cuando existen muchas y diversas experiencias que muestran la gran importancia que ha tenido en las instituciones de educación superior. Sin embargo debemos considerar, que la formación pedagógica del personal académico es un área muy reciente y que por su amplitud, cuenta con grandes posibilidades como proceso formativo en constitución.

1.2 TENDENCIA PREDOMINANTE EN LA DECADA DE LOS SETENTA.

Antes de abordar este apartado, debido a las características que se presentaron, es necesario recordar que el periodo anterior 1968, marcó serias repercusiones para la educación superior en México y constituyó la base de los planteamientos decisivos en la llamada "Reforma Educativa" del periodo que abordaremos enseguida.

Debido a los hechos que se suscitaron durante el movimiento estudiantil de 1968, alcanzó gran popularidad la denominada crisis de la educación superior, que en palabras de Guevara Niebla se interpreta de la siguiente manera:

"La rebeldía estudiantil se convirtió para algunos en testimonio irrevocable del fracaso de las instituciones educativas de la nación, en su función de afirmar en las nuevas generaciones el cuadro de valores del mundo de los adultos, y llegó a postularse la urgencia de una reforma que restituyera a la escuela su original capacidad de integración".⁹

El rechazo estudiantil de 1968, resultó ser ante los sucesos un claro ejemplo de la crisis educativa prevaleciente, ocasionada por "disfuncionalidades del aparato escolar" (Guevara Niebla), que ocasionaron fallas y el deterioro de la educación en el país.

Debido al cuestionamiento estudiantil arriba señalado, al iniciar su sexenio el presidente Luis Echeverría A., tuvo que afrontar los hechos esforzándose por promover la idea de que su gobierno; y por lo tanto, su política educativa, no iban a darle continuidad a la anterior y se buscaría solventar la crisis educativa con base a una "Reforma Educativa". Para presentar las características de la reforma educativa de la década de 1970, es necesario describir los principales acontecimientos que se desarrollaron.

Al inicio de la década de 1970, encontramos en el nivel superior un panorama educativo muy particular y contrastante con la época actual, ya que se empieza a presentar una ampliación considerable del número de ingreso de estudiantes en

9 Guevara N., Gilberto. La crisis de la educación superior en México, Nueva Imagen. México, 1981, p. 11.

la universidad, esto se expresa claramente a través de la expansión de la matrícula que prevaleció durante el periodo comprendido entre 1971-1982; dicho proceso fue denominado "de puertas abiertas". A la par del crecimiento acelerado de la matrícula, se suscitó como consecuencia, la multiplicación de los centros de enseñanza preparatoria (la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades, es un claro ejemplo), por tal razón, adquirieron mayor relevancia política, poblacional y financiera mayor aún que las instituciones de educación superior.

Uno de los términos más reivindicados por el discurso estatal, se puntualiza cuando hablamos de las universidades públicas y de sus proyectos educativos, es el de "Democracia", mismo que involucra a su vez conceptos tales como: "educación crítica", "científica" y "popular".

En su sentido más amplio, la democracia se produce en las instituciones de educación superior de la siguiente manera: como una manifestación social, ya que no se limita al acceso y la permanencia en ellas y los productos logrados en las universidades se ponen al servicio de la sociedad y; por último, facilita una relación de carácter igualitario entre los miembros pertenecientes a una institución determinada (autoridades, alumnos, profesorado), permitiéndoles participar en la elección de sus órganos de gobierno. Esto significa hacer a un lado las jerarquías existentes en una institución, sin importar grados académicos, puestos de alto mando y niveles socioeconómicos, participando de igual manera el estudiantado en las decisiones que deben tomarse.

Los puntos arriba señalados, son sustentados por un discurso que originó prácticas realizadas sin correspondencia lógica con las condiciones y nuevas necesidades educativas que la población estudiantil demandaba y que consistían en el requerimiento de una reorganización del conocimiento y de los procedimientos tradicionales de la enseñanza, sin olvidar las características heterogéneas de la población académica.

El denominado proceso democrático de acceso a la educación de los niveles medio-superior y superior, provocó que se originara la diversificación de la demanda de acceso a la universidad, ya que se facilitó el ingreso de gente proveniente no sólo de la ciudad, sino también del campo.

A pesar de que esta problemática era imprescindible sujeta de análisis y se tenía que resolver propositivamente, al intentar afrontar la llamada "Masificación educativa"¹⁰, pasó desapercibida y no se le estudió adecuadamente.

Tal situación puede clarificarse, mediante razones como las que argumenta Olac Fuentes, cuando se refiere a las implicaciones que debían ser rescatadas por las condiciones de diversificación existentes, ubicándolas:

"como el punto de partida de la acción pedagógica y de que la experiencia educativa que la universidad ofrece sea concebida como un proceso de transición coherente entre el estado cultural y la adquisición de una competencia técnica y científica superior."¹¹

Dado el crecimiento de la población estudiantil, se requirió de un mayor número de profesores que dieran cobertura a la ampliación de la matrícula en la educación superior. Esta demanda facilitó la aceptación de profesores jóvenes que no contaban con la experiencia necesaria para realizar "adecuadamente" la función de docencia, ya que hasta entonces la planta de profesores había estado constituida por expertos, gente que contaba con muchos años de experiencia y eran considerados como una autoridad en la materia que impartían.

El ingreso del profesorado nuevo, solucionó la insuficiencia de docentes, pero a la vez originó una nueva problemática. Se requería formar al personal reciente para solventar su poca experiencia, para ello se hizo imprescindible contar con las personas que debían fungir como formadores.

Debido a la situación anterior, los profesionistas que se consideraron los más idóneos para realizar la función de formadores, fueron los pedagogos o aquellos profesionistas que contaran con una especialidad afín a las ciencias de la educación con la finalidad de preparar a los nuevos profesores considerados como no especialistas.

- 10 *Para Rollin Kent, S. La masificación no es una cuestión de límites sociales, ni de distribución desigual de los talentos, sino de condiciones institucionales; en Revista Crítica, No. 30-31. "Invitación al Debate". ¿Qué es la universidad de masas y qué queremos hacer con ella? UAP, México, 1987.*
- 11 *Fuentes Molinar. Olac. "Universidad y democracia. La mirada hacia la Izquierda". en Cuadernos Políticos, No. 53. Enero-abril. México, 1988, p.5.*

Ante la situación arriba descrita, se necesitaba realizar una drástica transformación educativa, que se denominó "Modernización educativa". Las tendencias filosóficas de la reforma educativa, contemplaban los siguientes aspectos centrales que nos señala Latapí:

- La educación como proceso social. Se tenía como perspectiva el desarrollo socioeconómico mediante el acceso al sistema educativo de alumnos procedentes de los distintos niveles socioeconómicos; esto representaba la disminución de las desigualdades sociales y económicas, logradas a través de "las nuevas estrategias educativas".¹²

Estas estrategias innovadoras, incluían un cambio a gran escala, que representaba la ampliación del sistema educativo, la creación de nuevas instituciones como el C.C.H., proyecto con el cual se pretendió la renovación de la preparatoria, o el caso de la apertura del Colegio de Bachilleres, con la misma finalidad.

- La educación como proceso individual. (Ley Federal de Educación), presenta "dos fuentes: los procesos de cambio por los que atraviesa el país y el desarrollo científico y tecnológico mundial".¹³

A través de estas dos fuentes se pretendía modificar sustancialmente el modelo educativo tradicional, mediante la "conciencia crítica" y "el cambio", logrados por medio de métodos educativos "flexibles", que propiciaran en el alumno un conocimiento por medio del cual fuera capaz de "aprender por sí mismo" y a fortalecer su creatividad.

Se pretendía a través de este proceso de modernización, realizar cambios importantes en la administración y en la organización del sistema educativo, en los que se incluía la innovación de sus estructuras tradicionales vigentes, en busca de una mayor "eficiencia"; se partía de que con esta nueva estructuración se

12 Latapí, Pablo. *Política educativa y valores nacionales. Nueva Imagen. México, 1979, p. 23.*

13 *Ibid.* p. 22.

lograría un mayor aprovechamiento de los recursos humanos, tomando en cuenta la demanda educativa prevaleciente y los requerimientos de una sociedad industrial, en cuanto a necesidades de formación, que debía centrarse en características de índole técnico.

El modelo que se retomó ante las demandas señaladas, fue el de la "Tecnología Educativa", cuya noción básica, prioriza la búsqueda de la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje, y la ideología inmersa de presentar resultados y no teorías; esto representa el uso indiscriminado de la técnica en la enseñanza y la ausencia de un análisis del entorno social.

A principios de la década de 1970, la corriente de la tecnología educativa, entró a México por medio de la influencia de las universidades de los Estados Unidos, a través de organismos como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), mediante una penetración constante y precisa en todos los países de Latinoamérica, por medio de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Americanos (OEA). Ante la expansión económica que vivía México, en búsqueda de una tecnología sofisticada, se partía además, de ver la didáctica como un instrumento que racionaliza la enseñanza al máximo.¹⁴

Con esta concepción técnica, se intentó superar la problemática suscitada por la didáctica tradicional que entonces predominaba, sin embargo cayó nuevamente en una interpretación de la enseñanza sin preocuparse en el objetivo central del aprendizaje del alumno.

En lo que a formación de profesores se refiere, vemos que en la década de 1970, el modelo más utilizado en México en los programas propuestos, fue el de la tecnología educativa, cuya intención es "hacer más eficiente el trabajo del profesor". Para Ana Hirsch:

14 *Según Michel Crozier, la Racionalidad "no significa haber hallado las mejores soluciones posibles, sino haber fijado las normas de manera rigurosa, que permiten prever con toda exactitud cómo han de suceder las cosas". El fenómeno burocrático Amorrotu Editores. Buenos Aires, 1974, p. 182.*

"La introducción de la corriente tecnológica en México no constituye un hecho aislado, sino que es parte de la expansión del progreso científico y tecnológico a nivel mundial y de su penetración en todas las áreas de la vida social y cultural, y prácticamente se da en todos los países".¹⁵

La priorización de la científicidad y la técnica, expuestas por la tecnología educativa, fortalece ambos aspectos para lograr su preservación dentro del sistema educativo, lo que nos parece preocupante, ya que deja por debajo y fuera a la sociedad y el aspecto cultural. La acción instrumental que subyace a esta corriente tuvo y sigue teniendo gran influencia, tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje, con la pretensión de aplicar nuevos procedimientos, mediante los cuales pueda conseguirse una mayor productividad.

Al revisar su incursión en las instituciones de educación superior, vemos que desde esta perspectiva, se deja de lado la necesidad de posibilitar en los alumnos la reflexión y la crítica, proporcionándole un matiz específico a la relación que debe existir entre el profesor y el alumno; y sobre todo, el contexto específico en el que se realiza el acto educativo, tanto a nivel social, como institucional.

La función que el docente lleva a cabo desde esta corriente, es la de posibilitar la "transacción" del aprendizaje al alumno, pero no asumiendo un papel central; sino que representa la excelencia en la enseñanza con la que pueda realizarse el cambio personal necesario, ya que se pretende modificar la enseñanza tradicionalista, sistematización y control del proceso enseñanza-aprendizaje, considerando para ello el uso racional de criterios y procedimientos de índole técnico.

Cabe señalar que para alcanzar la excelencia, se considera necesaria una capacitación previa del docente, que le permita adquirir las habilidades requeridas.

El carácter instrumental que sustenta esta corriente educativa, conlleva una orientación específica para la elaboración de los planes de estudio de las instituciones de educación superior. Dicha orientación se ve determinada, debido a la noción de objetivos que presentaremos a continuación, según Tyler los objetivos son considerados como:

15 Ver en Revista de Sociología No.1."Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país", Hirsch Adler, Ana. Enero-marzo. México, 1984. p. 68.

"los enunciados que indican los tipos de cambio en el estudiante; por ello, la forma de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante".¹⁶

Como se ve, la formulación de objetivos se basa en la conducta observable del sujeto, considerando que produce un detrimento en la concepción del aprendizaje; reducción que se caracteriza por una lógica empirista, que niega todo aquello que se suscita fuera de la experimentación.

Mediante la conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje presentado con anterioridad, podemos ver, que en realidad se prioriza el cómo enseñar, que el qué enseñar, y que esta corriente tecnológica se basa en varias teorías o principios como son: el pragmatismo, el conductismo, el funcionalismo; los principios de administración de empresas y en la teoría de sistemas.

Una vez realizada la revisión de las características generales de la tecnología educativa, como la tendencia predominante en la década de 1970, es necesario presentar además algunos de los problemas que se pueden desprender de la tecnología educativa como son los siguientes:

- La prioridad asignada al aspecto técnico, propicia la desvinculación contenido-método, así como la ausencia de una necesaria relación entre la formación disciplinaria con los aspectos didáctico-pedagógicos.
- Al relevar el manejo de la técnica por parte del profesor, se olvida de los métodos utilizados; y sobre todo, de su relación prioritaria con los contenidos.
- La motivación del alumno se centra únicamente en la actitud mostrada por el docente, dejando de lado las características del primero, así como su nivel cognoscitivo.
- Las propuestas elaboradas para la formación del personal docente, pierden de vista el contexto específico en el que se desenvuelve, y las particularidades de una institución a otra, así como la diversa formación disciplinaria con la que el profesorado cuenta.

16 Tyler Ralph, W. Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires, 1982. p. 47.

Al revisar las problemáticas presentadas anteriormente, nos damos cuenta del tipo de educación que la tecnología educativa puede fomentar. Una educación que de manera alguna puede dar respuesta a cuestiones como las señaladas, aunque aparenta hacerlo.

Por todo lo señalado, podemos subrayar para precisar su propósito fundamental, la noción de tecnología educativa de acuerdo con Lafourcade:

"Por 'tecnología educativa', en este caso el 'logos' sobre las técnicas, que las fundamenta y justifica, y el discurso prático de las técnicas mismas como conllevante y portador de una forma de racionalidad (y no racionalidad) determinada".¹⁷

Desde la tecnología educativa, la formación docente, fue atendida a partir del enfoque pedagógico como una postura "discursiva", que no permitía ver más allá de los resultados de tipo cuantitativo y que carecía de una base, esto es, de un fundamento epistemológico y de un análisis previo de la situación en la que se desarrollaba la práctica docente y del contexto institucional prevaleciente en el que ésta se realiza. Las propuestas que se elaboraron, partían de la organización de algunos paquetes de cursos aislados entre sí, cuya estructuración representa una visión pragmática del trabajo docente. En relación con lo anterior, Roberto Follari plantea:

... "los cursos generalmente no hacen referencia a plan estructural alguno: improvisación, espontaneísmo, pragmatismo. De allá nos llaman y allá vamos. No se ubican en esfuerzos estructurales, en planificaciones a largo alcance".¹⁸

La aproximación empirista posibilitada por esta corriente educativa, aborda la formación de profesores desde una visión reduccionista de la realidad, en la que la solución de los problemas presentados en la práctica del docente tienen su respuesta de "forma inmediata", a través de la capacitación "a corto plazo". Según Ana Hirsch:

17 Lafourcade, Pedro. "La tecnología educativa y la formación docente", en *Colección Pedagógica Universitaria No. 2*, julio-diciembre. México, 1976. p. 76.

18 Follari, Roberto. Formación de profesores universitarios: "Mitologías", en *Revista Crítica, UAP, Nos. 8 y 9*. México, 1981.

"Se enfoca a la capacitación pedagógica (no a la formación en el área del conocimiento) y sobre todo a profesores de nuevo ingreso, buscando la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje".¹⁹

Con esta capacitación se pretendía inculcar en el profesorado universitario una concientización, respecto a sus capacidades y creatividad, que debía dar como resultado el logro del cambio de actitudes para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en "un adecuado" desempeño docente. Con esta concepción de formación, el profesorado debía desarrollar las habilidades para la transmisión de los contenidos, que la mayoría de las veces no eran elaborados por ellos, sino que se les presentaban previamente preparados por otras personas encargadas de hacerlo; lo importante en este caso era exclusivamente preparar al docente en el manejo de técnicas y sólo en ciertas ocasiones en el manejo de métodos, "limitando con ello el ejercicio de la práctica docente".

Para comprender los planteamientos anteriores, es necesario enmarcarlos de acuerdo al conjunto de experiencias institucionales, que relevaron como marco de referencia a la tecnología educativa en las instituciones de educación superior.

Después de la caída del Dr. Chávez como rector de la UNAM, se gestó el proceso de modernización de la educación con la denominada "Reforma Universitaria"; y en 1969, se crea la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro de Didáctica (CD), como los primeros centros "reproductores" y "productores" de la tecnología educativa en México.²⁰

El CNME, por un lado, propuso cursos de formación docente, considerando los siguientes modelos:

- a) Sistematización de la enseñanza.
- b) Elaboración de textos programados y una propuesta para el diseño de planes de estudio por objetivos conductuales.

19 Hirsch Adler, Ana. *La formación de profesores investigadores universitarios en México, México, 1985. pp. 48- 49.*

20 Cf. Kuri, Alfredo y Follari, Roberto. "Para una crítica de la tecnología educativa". *Marco teórico e historia, en Tecnología Educativa, Aproximaciones a su propuesta U.A. de Queretaro. México, 1985. p. 46.*

El CD²¹, por otro lado, presentó en sus cursos los siguientes contenidos:

- a) Didáctica general.
- b) La aplicación de objetivos, partiendo de la Taxonomía de Bloom.

Estos dos centros, fueron los principales en el país que reprodujeron el discurso de la tecnología educativa para abordar la formación de profesores; aunque, a la par, se crearon otros centros en la UNAM por parte de la ANUIES en algunas facultades como la de Ingeniería en 1971, para apoyar al Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES, 1972), en la Facultad de Medicina.

A pesar de que en un principio el CD reprodujo el discurso tecnocrático, posteriormente logró modificar su planteamiento, buscando con ello nuevas metodologías y contenidos para los cursos de formación docente; proponiendo como alternativa la dinámica de grupos, partiendo de un marco de referencia que presentó espacios psico-sociales y técnico-pedagógicos, como el "modelo de docencia" a trabajar.

Estos elementos permitieron comprender a la enseñanza, desde una relación grupal que contempló la necesidad de dar cuenta tanto del docente, como del alumno, en una vinculación más estrecha del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un conjunto de experiencias relevantes.

En el año de 1977, el CNME y el CD, se fusionaron, para crear el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), originando así una serie de discusiones y modificaciones ante las diferentes concepciones que ambos manejaban. Algunas de las ideas de este nuevo centro aparecieron en la "Revista Perfiles Educativos", en donde se plasmó el marco de referencia del que partía el CISE desde su "Modelo de docencia".

21 *Cabe señalar que este centro se considera como el único en este periodo que cuestionó el discurso tecnocrático, ya que inició su trabajo con distintas posibilidades para la formación de profesores.*

Otro de los Centros que se originaron durante la década de 1970, fue el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), cuya finalidad fue la de proporcionar orientación y control de los recursos y políticas de las investigaciones científico- tecnológicas.

En este periodo se impulsó también, de manera notable, a aquellas instituciones de carácter técnico, como los centros regionales (tecnológicos), cuyo diseño partió de objetivos de aprendizaje como medio de apoyar la formación de cuadros técnicos en el sector productivo, objetivos que en ese momento no eran posibles en las universidades.

Por otra parte, la ANUIES adquirió mayor fuerza para el impulso de la "Reforma universitaria", proponiendo la adopción de diversas medidas de "racionalización del proceso educativo", tales como el sistema semestral de créditos académicos, el de diseño de planes y programas de estudio por objetivos conductuales, así como diversos "modelos sistémicos de planeación y administración universitaria". Además con su Programa Nacional de Formación de Profesores intenta "capacitar" a los docentes en el uso de la tecnología educativa".²² Además de la influencia que la tecnología educativa tuvo en la UNAM, esto se acentuó más aún en las universidades pertenecientes al norte del país (como la Universidad de Nuevo León), que por su ubicación en la frontera con los Estados Unidos, la tecnología educativa se introdujo más fácilmente en ellas como tendencia predominante para la planeación y ejecución de las propuestas de formación docente.

Uno de los programas que es necesario mencionar, porque tuvo gran influencia para los programas de formación de otras universidades del país, es el "Programa de Desarrollo de Maestros" del Centro de Investigaciones y Documentación en Educación Superior (CIDES), del Tecnológico de Monterrey.

Años después, a pesar de que este modelo continuaba teniendo gran peso en las propuestas de formación de profesores, y era sustentado por grupos que seguían sus planteamientos y orientación técnico-eficientista; otra gente con ideas contrapuestas a la tecnología educativa, y marcos teóricos diferentes, por ejemplo

22 Kuri, Alfredo y Follari, Roberto. *Op. cit.* p. 61.

el caso del Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I); que realizaron fuertes cuestionamientos y se encargaron de elaborar programas que intentaran superar las limitaciones presentadas; estas propuestas buscaron posibilitar la relación entre la teoría y la práctica, que la corriente tecnológica había dejado de lado, y sobre todo intentar rescatar las problemáticas existentes en la práctica del profesorado universitario. Sin embargo vemos que estos intentos se han venido dando de manera aislada y sin elementos que presenten una fundamentación teórico-metodológica, en contrapropuesta a la tecnología educativa y dejar de lado las concepciones tan arraigadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, que se ven reflejadas en resultados inmediatos a través de recetas técnicas, para el desarrollo "adecuado" de la práctica docente.

Esta misma situación se presenta cuando hablamos de la educación tradicionalista, pues la criticamos duramente, pero vemos que al igual que la tecnología educativa, sigue prevaleciendo, dado que no ha habido una propuesta diferente con un fundamento sólido y que logre tener fuerza e impacto en la mayor parte de la planta de profesores de las instituciones de educación superior.

1.3 PERSPECTIVAS ACTUALES.

Como pudimos ver en la información presentada hasta el momento, a través de la revisión de los antecedentes de la formación de profesores y la tendencia prevaleciente en la década de 1970, a lo largo de la historia se lograron avances y transformaciones importantes en la educación superior en México.

Es preciso recordar que en la década de 1970, se suscitaron cambios trascendentales que modificaron el curso de la educación superior, y esto a pesar de la gran relevancia que se le concedió a la formación de carácter técnico-instrumental.

Estos cambios lograron provocar en la población universitaria de la época gran entusiasmo, expectación, e incluso intranquilidad en algunas personas por el temor a la nueva situación de transformación.

En la actualidad, vemos que el deseo innovador en el ámbito universitario ha decaído, ya que existe una crisis económica que conduce a que el profesorado universitario priorice la búsqueda de otras fuentes de ingreso que resuelvan sus

necesidades. Esta misma situación no sólo se presenta a nivel individual, sino también a nivel institucional, debido a los recortes presupuestales que son aplicados en las universidades del país. Esto ocasiona la disminución de recursos tanto materiales, como humanos, un apoyo muy reducido para las actividades de investigación y el poco impulso de los proyectos académicos, limitaciones que obviamente generan falta de entusiasmo y un desarrollo académico mínimo. En esta década de 1970, surgen y se proliferan los programas de posgrado en educación como una propuesta de profesionalización de la enseñanza.

A pesar de las duras críticas que dichos posgrados han recibido desde entonces, siguen representando aún en la actualidad, gran atracción para el profesorado universitario, y siguen siendo representativos en las propuestas de formación pedagógica, ya que son considerados como una de las opciones más convenientes debido a los certificados que se expiden al concluirlos (proceso de credencialismo).

Los posgrados en educación, abarcan en la actualidad diversas perspectivas teórico-metodológicas que abordan, a su vez, diversos aspectos de la realidad, o como algunos investigadores dirían "¿o de la especulación?" educativa.

Esto se maneja por la gran dispersión que se presenta, inclusive en los nombres de los cursos que forman parte de la formación que posibilitan los posgrados (administración educativa, evaluación educativa, pedagogía, ciencias de la educación.), ya que como señala Ma. Esther Aguirre:

"Entran en juego y coexisten la pedagogía idealista que nos da la ilusión del absoluto, la ciencia de la educación de corte positivista, el estudio de lo educativo desde la perspectiva crítica-hermenéutica. A veces se manifiesta el tránsito de lo multidisciplinario a lo pluridisciplinario".²³

Otro de los rasgos que aparece en la estructura de este tipo de posgrados y que es muy cuestionado, es la persistencia de los modelos didácticos considerados como "tradicionales", por la información fragmentaria y mecánica que posibilitan.

23 Aguirre Lora, Ma. Esther. "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", en *Cuadernos del CESU, No. 24. UNAM, México, 1991. p. 81.*

Por último, estos programas se critican por no contar con un proceso de evaluación constante y permanente que permita el replanteamiento y la modificación de éstos, por lo que se ha manifestado un gran escepticismo alrededor de los posgrados con estas características, por lo siguiente:

"Son pocos los programas originales, muchos se han multiplicado de manera improvisada y totalmente irreflexiva, con frecuencia más por generar grupos de poder en las universidades, que por un estudio de demandas".²⁴

Resumiendo, podemos decir que a pesar de que los programas de posgrado en educación siguen teniendo un peso importante en la formación de profesores, es claro que ya no cuentan con el mismo prestigio e impacto que en otro momento.

Otro de los aspectos que en la actualidad se plantea como necesaria, es la vinculación de la docencia con la actividad de investigación, pues esta se considera como importante para los programas de formación docente que, como señalamos en el primer apartado, tuvo su origen en la idea de que "el profesor pudiera investigar su propia práctica", cumpliendo ello con dos funciones profesor-investigador. Lo anterior da como resultado, lo que Angel Díaz nos comenta:

"La investigación educativa se convirtió en un mito y en una actividad relativamente tan enajenada como otras actividades que realiza el docente".²⁵

Y por lo tanto, los objetivos iniciales no lograron cumplirse, ya que la investigación no ha podido constituirse en un oficio para el profesorado universitario, que fue formado con ese fin.

Con la implantación de un modelo con estas características, es muy común hoy en día en las universidades referirnos al profesor-investigador, que de acuerdo con su categoría académica debe cumplir con estas dos funciones, sin que para ello nos hallamos preguntado antes respecto a la pertinencia de tal concepto para referirnos a ambas funciones como unidad en un sólo sujeto.

24 *Ibid.* p. 82.

25 Díaz Barriga, Angel. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias Nueva Imagen. México, 1988. p. 41.*

La reflexión anterior nos lleva a contemplar que cada una de estas dos funciones, merece ser ubicada desde un plano jerárquico análogo. Debemos tener muy presente que en ellas se realizan actividades diferentes, pero que requieren de posibilidades y condiciones institucionales semejantes. Lo anterior se señala ya que en muchos de los casos en el ámbito universitario, vemos que se le suele conceder mayor prestigio a la investigación que a la docencia, y que además quienes la realizan pueden contar con una situación más privilegiada en la institución.

Respecto a lo anterior, Miguel Angel Pasillas y José Antonio Serrano nos comentan lo siguiente:

"Se concibe al maestro como la conciencia que se divide a sí misma para investigarse en el proceso en que elabora certezas sobre la realidad. En este momento tampoco se tiene claridad sobre el foco principal a partir del cual se tendría que investigar, ¿los contenidos disciplinarios?, ¿los procesos de transmisión?, ¿la relación educativa?".²⁶

La idea que resaltan los autores, es de gran interés para su análisis y consideración en las discusiones académicas, ya que denota la poca precisión que se tiene respecto a la noción de investigación, y que a pesar de ello, se le asigna un peso superior; y con esta posición se deja por debajo a la docencia, concediéndole a las actividades de investigación un status académico superior.

Lo señalado anteriormente no invalida que a partir del cuestionamiento realizado, han surgido nuevos trabajos que permiten tener una orientación teórico-metodológica distinta para abordar la formación de profesores en las universidades del país, un ejemplo de ello son los trabajos desarrollados por el Departamento de

Investigación Educativa (DIE), del Politécnico Nacional, mediante la utilización del método etnográfico que posibilita las observaciones directas del acontecer cotidiano en el aula.

26 *Pasillas, Miguel Angel y Serrano Castañeda, José Antonio. "La formación docente: Categorías y temas de análisis", en Revista Pedagogía. UNAM, febrero-abril. México, 1992. p. 49.*

La reflexión teórica realizada actualmente en el campo educativo, ha conseguido darle a la actividad de investigación un carácter de índole cualitativo que nos brinda un panorama más amplio y flexible, que abre nuevas posibilidades de acción, especialmente respecto a la práctica docente.

Los programas de formación docente, hoy día, pretenden a través de los aspectos centrales que priorizan (capacitación, actualización o superación universitarias), impulsar el desarrollo académico de las instituciones; concibiendo un programa como el sistema de eventos educativos que se organizan en busca de apoyo para los docentes, el mejoramiento de la calidad académica y de sus actividades de enseñanza.

Para el logro de este propósito, los programas de formación para profesores en general, ofrecen actividades como las siguientes:

- Cursos de didáctica.
- La observación directa de las actividades que desarrollan los profesores en sus clases (método etnográfico).
- La discusión de los programas y proyectos académicos que se plantean.
- La revisión de los medios que se emplean en la enseñanza, etc.

Los programas de formación docente, desde esta perspectiva y de acuerdo con los elementos que nos plantea Alfredo Furlán, con base a trabajos realizados, deben atender en la actualidad a un aspecto trascendental para todo cambio o reforma universitaria; prestarle gran importancia al ámbito curricular para lograr la modificación de la práctica docente; y por consiguiente, modificar a su vez, de manera sustancial las actividades que se desempeñan en el aula; cambios con los que se facilitarían el vínculo del maestro con la labor formativa.²⁷ Por ello, de acuerdo con lo señalado, todo programa de formación tiene que ir acompañado con los cambios curriculares realizados en una institución.

27 Furlán, Alfredo. "Los programas de formación docente: algunas perspectivas". ENEP- Iztaacala, México, 1978

Además, vemos que por lo general la organización interna de una institución, plantea la necesidad de crear un centro que se encargue de las actividades formativas de su personal docente, para el impulso de cursos y talleres que se diseñan con esta finalidad. Se intenta, mediante la elaboración de este tipo de programas que se preparan por los centros especializados, propiciar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y la formación pedagógica del profesorado, dando de esta manera respuesta a las necesidades mismas de la institución, así como a las políticas con que ésta cuenta y a las imperantes a nivel nacional.

Estos programas pueden ubicarse por sus características (de atención) en dos niveles: los que se dirigen hacia la formación y aquéllos que se orientan hacia la actualización. La estructura que suelen presentar considera los cursos aislados (que son muy comunes en las instituciones), y programas que se plantean desde una mayor cobertura y amplitud, como es el caso de las especialidades en docencia, las materias en educación, o bien sobre investigación educativa, que actualmente poseen un mayor impacto en la formación de profesores.

Se plantean otros programas que buscan la formación de profesores, con una atención de carácter pedagógico, pero desde una perspectiva distinta, que considera que para su logro se requiere de un proceso más amplio e integral.

Los contenidos que se proponen desde este planteamiento integral, utilizan en su mayoría las siguientes líneas de orientación:

1. Priorizan los aspectos disciplinarios de la especialidad con que el profesorado cuenta.
2. Se centran en los aspectos didáctico-pedagógicos.

Cabe señalar, que para la estructuración de estos programas de formación que requieren de un proceso más amplio e integrador, muy pocas veces se intenta incluir las dos líneas señaladas; situación que ha creado diversas polémicas en el ámbito académico, que se resumen en lo siguiente según Zarzar Charur:

"Para algunos, 'un buen profesor' es aquél que sabe bien su materia"²⁸

28 Zarzar Charur, Carlos. "Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores universitarios", en *formación de profesores universitarios*. Análisis y Evaluación de Experiencias. Nueva Imagen, México, 1988. p. 10.

Como podemos ver, se privilegian dos posiciones diferentes para el diseño e instrumentación de los programas y de aquí se puede desprender, además, el peso que se le da o no a la orientación teórica, o práctica de estos; y por consiguiente, a la concepción que el mismo profesorado tiene presente de ellos.

Considerando nuevamente el periodo de 1970-1979, en el cual se retomó con gran fuerza la corriente de la tecnología educativa, y como vimos en los anteriores apartados, propició diversas acciones de formación docente en el ámbito universitario, cuyos planteamientos fueron duramente criticados, dando como resultado el surgimiento de nuevos marcos teóricos de referencia que han intentado superar el énfasis exagerado puesto en el aspecto técnico de la educación.

Estos nuevos marcos teóricos de la formación de profesores, han dado gran importancia al estudio de la práctica educativa y se intenta hacer a un lado el modelo de docente, para ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que van a intervenir diversas cuestiones de orden tanto personal, como disciplinar. Desde esta concepción de docencia, se intenta analizar el contexto en que transcurre la práctica docente misma, rescatar sus problemáticas, necesidades e inquietudes del profesorado (su identidad, ámbito cultural, historia personal, etc.), como elementos imprescindibles para realizar una propuesta de formación docente.

Ante estas consideraciones, hoy día, la docencia se plantea como un proceso complejo, que para ser analizada debe considerar una serie de elementos, tanto para su ejercicio, como para la reubicación conceptual de quienes se dediquen a su estudio en el plano de la formación de profesores universitarios. Estos elementos se requieren para dar cuenta de las características particulares de los sujetos que realizan esta función, ya que como sabemos van a existir grandes diferencias individuales: biológicas, psicológicas, sociales y culturales; además de las diversas formas en que se relacionan con la gente que los rodea, y las experiencias tan diversas e intereses particulares que presentan.

CAPITULO II

LA FORMACION DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO.

- 2.1 Antecedentes y estructura institucional
- 2.2 Acciones institucionales, de 1974 a 1989
- 2.3 Condiciones y efectos de las propuestas de formación docente

II. LA FORMACION DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO.

Este capítulo representa la revisión de la situación específica que se vive en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), como formadora de Ingenieros Agrónomos en México; y que por sus características particulares propicia una dinámica y estructura académica muy diferentes a otras universidades del país. Situación que intenta caracterizarse con base a aquellos antecedentes históricos que posibilitaron su transformación de "Escuela de Agricultura" a universidad, además de la presentación de los datos más relevantes referentes a su estructura y organización interna.

Por otro lado, se considera importante el enmarcar una serie de experiencias institucionales vividas en la UACH, mencionando las acciones que fueron impulsadas para la formación de su profesorado, en los distintos Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio (DEIS) y en su Preparatoria Agrícola.

Es importante en este capítulo, destacar no sólo las acciones institucionales emprendidas para resolver las necesidades de formación docente, sino además ver las condiciones y efectos que las propuestas tuvieron durante su desarrollo; esto es en lo referente al apoyo institucional, las restricciones por parte de los departamentos y la aceptación o rechazo, por parte del profesorado, debido al poco interés que se demuestra respecto a las cuestiones pedagógicas.

2.1. ANTECEDENTES Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL.

Para poder entender la situación que actualmente prevalece en la Universidad Autónoma Chapingo y el desarrollo de su vida académica, es necesario hacer antes una revisión general previa de sus antecedentes históricos y posteriormente, de su estructura organizacional orientada hacia la formación agronómica, la cual por sus características tan peculiares se diferencia notablemente de otras universidades del país.

A continuación, señalaremos algunas de las etapas importantes por ser éstas las que representaron cambios trascendentales a través de la historia, para lograr que la anterior Escuela Nacional de Agricultura (ENA), pudiera constituirse en la actual Universidad Autónoma Chapingo.

El primer dato que identificamos como importante, se localiza en el año de 1854 cuando se fundó la ENA, en San Jacinto, Distrito Federal. Debido a los movimientos revolucionarios que prevalecían en el país esta institución se vio obligada a cerrar sus puertas; siendo hasta 1918 cuando reinicia su labor educativa.

En 1921, durante el gobierno de Alvaro Obregón, surge un decreto que militarizó a la ENA; en el cual, se dió a conocer el traslado de ésta a Chapingo, por contar con condiciones más adecuadas en cuanto a terrenos y agua para riego. El traslado de la institución a Chapingo, tuvo importantes repercusiones debido a lo siguiente:

*"rebasó el hecho de ser un mero cambio de local y se convierte en una transformación académica radical de la Escuela Nacional de Agricultura. Se impulsan modificaciones sustanciales a la organización y planes de estudio"*²⁹

Mediante esta transformación académica de la ENA bajo el régimen militar, se dió un gran impulso a la enseñanza práctica agrícola, se estableció la Carrera de Ingeniero Agrónomo con duración de siete años (incluyendo la Preparatoria Agrícola), y con las siguientes especialidades: Industrias Agrícolas, Agricultura, Ganadería, Irrigación y Servicios Agrícolas, además de que después de dos años el alumnado egresaría con el grado de Perito Forestal.

El 20 de noviembre de 1923, fecha en la que se creó la nueva Escuela Nacional de Agricultura, en la entonces Hacienda de Chapingo (lo que hoy en día es la UACh); la formación en el alumnado partía de un movimiento de reforma impulsado en esta época, cuyo planteamiento y orientación buscaba beneficiar a la población de bajos recursos económicos y que puede ilustrarse mediante el siguiente párrafo:

*"Preconizamos una filosofía de devoción al esfuerzo sin egoísmo, sin esclavitud y sin privilegio. Creemos que la forma suprema de ser libre, se encuentra en lograr que las organizaciones agrícolas se dediquen a producir para bien común y no para halagar las concupiscencias de los amos".*³⁰

29 *De Pina García, J. Pablo. "Movimiento estudiantil y Universidad Autónoma Chapingo", en Revista Textual, No. 9, septiembre. México, 1982. p. 79-80.*

30 *Catálogo de Carreras. UACh-Dirección Académica. México, 1984-1985. p. 30.*

Cabe señalar que los aspectos manejados en la cita anterior, se vieron plasmados en la ENA, en una idea que aún en la actualidad sigue siendo considerada como el lema fundamental de la UACH:

'Enseñar la explotación de la tierra no la del hombre'.³¹

Durante 1934, en el gobierno de Lázaro Cárdenas, los acontecimientos que se suscitaron propiciaron el desarrollo de la industria del país: se realiza la expropiación petrolera que en ese periodo se encontraba en manos extranjeras, tuvo lugar el reparto agrario (la denominada "Reforma Agraria"), más importante que ha logrado México y se dió impulso trascendental a las reformas en la educación, que debido a una de sus características de índole populista fue llamada "Socialista"; y todo esto le ocasionó a Cárdenas el enfrentamiento con la burguesía.

En la ENA esta serie de cambios no pasaron desapercibidos, ya que en su interior se intentó crear un "régimen socialista" e incluso permitir por primera vez el acceso de las mujeres al internado.

A partir del año de 1940, se empieza a suscitar en el país una fuerte influencia de modelos norteamericanos (penetración del imperialismo en la agricultura mexicana), realizándose con ello un aumento considerable en el presupuesto de proyectos agrícolas para el desarrollo económico del país, reduciendo el designado a los proyectos de desarrollo social.

Otro de los acontecimientos importantes a destacar en este periodo, es la creación de la Preparatoria Agrícola en la ENA, lo que propició elevar el nivel de secundaria como mínimo para ingresar a ella (esto se realizó antes de concluir el sexenio de Lázaro Cárdenas).

En 1946, se crea la Ley de Educación Agrícola que normaría el curso y orientación de la ENA, sentando así las bases del "Plan Chapingo", cuyo proyecto se vió culminado en 1965, siendo su objetivo fundamental el siguiente:

31 *Ibid.* p. 30.

"...la fusión y vinculación de determinadas dependencias con un modelo eminentemente norteamericano y que abarcará la educación, la investigación y la extensión".³²

En 1972, durante el gobierno de Luis Echeverría, la ENA se transforma en Universidad, con un proyecto que había contemplado los siguientes aspectos: lograr la Autonomía Universitaria, demostrar la necesidad de conservar la Preparatoria Agrícola, recibir servicios asistenciales para el alumnado, crear las facilidades para el ingreso de estudiantes de bajos recursos, la aplicación de un examen socioeconómico y de conocimientos, como requisitos para el ingreso.

En lo que respecta al ámbito académico, se planteó la necesidad de la integración de Divisiones y la creación de Unidades y Centros Regionales. El Estatuto Universitario representa para los objetivos de la institución, el posibilitar la relación Universidad-Sociedad, dando respuesta a los sucesos del movimiento estudiantil de 1968.

Recordemos además que esta etapa se caracterizó por el desmesurado aumento de la matrícula y el discurso de democracia y populismo en la educación superior, que era sustentado por el gobierno de ese entonces, (como pudimos verlo en el segundo apartado del Cap. 1).

La Ley que crea a la UACh, desde su Art. 1, le otorga la Autonomía, definiéndola de la siguiente manera:

"un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonios propios y sede de gobierno en Chapingo, Estado de México".³³

Lo anterior, implicó modificar una serie de principios y de normas que regían mediante las características y estructura que representaban a esta Ley.

32 *ibid.* p. 82.

33 *Morales S., Tayde. Análisis de la Ley que crea la UACh. "El Marco Jurídico Vigente en la Universidad Autónoma Chapingo y una propuesta de Reforma". Chapingo, México, Octubre, 1989. p. 2.*

Uno de los objetivos prioritarios que se señala desde su Art. 3, que se formuló para la naciente universidad y que aún sigue prevaleciendo es el siguiente: Impartir educación de tipo superior técnico, de licenciatura y de postgrado, para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural.

En lo referente a la estructura institucional de la UACH; considerando los Estatutos Universitarios, podemos describir a continuación los órganos de gobierno que la constituyen, presentándolos en el orden jerárquico correspondiente: I. La Comunidad Universitaria; II. El Consejo Universitario; III. El Rector; IV. Las Comunidades Regionales; V. Los Consejos Regionales; VI. Los Vice-rectores; VII. Las Comunidades de División; VIII. Los Consejos de División; X. Las Comunidades de Departamento; XI. Los Consejos de Departamento; XII. Los Jefes de Departamento.

La Comunidad Universitaria se encuentra constituida por los profesores, investigadores y alumnos que cuentan con las siguientes atribuciones: Conocer los asuntos y problemas de la universidad, discutirlos y tomar decisiones sobre ellos, excepto sobre los académicos.

En cuanto a su estructura, la Universidad Autónoma Chapingo, está conformada actualmente por once Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio (DEIS), los cuales ofrecen las siguientes especialidades: Agroindustrias, Zootecnia, Parasitología, División de Ciencias Forestales, Irrigación, Suelos, Zonas Áridas, Sociología Rural, Fitotecnia, Economía Agrícola, Maquinaria Agrícola y la recién creada Agroecología (que se inició en 1991), además de contar con una Preparatoria Agrícola y varias Unidades Regionales, para que se facilite la realización de los viajes de estudio, ubicados en los distintos Estados de la República, que cuentan con las características acordes a un objetivo específico de la práctica a desarrollar en el curso correspondiente. Por otra parte, la Dirección Académica cuenta con Departamentos de apoyo que posibilitan el desarrollo de actividades de investigación y las asesorías que sean requeridas por los DEIS, contando para ello con un personal especializado, tal es el caso del Departamento de Servicios Educativos, conformado por psicólogos, sociólogos y pedagogos en su mayoría.

Cabe señalar que la universidad cuenta con un internado, para sus alumnos becados, que proceden de todos los Estados de la República Mexicana y de diferentes niveles socioeconómicos.

El estudiantado que ingresa a la UACh, debe pasar un examen de conocimientos (de admisión) y otro sobre cuestiones socioeconómicas, para la asignación del tipo de beca que le corresponde de acuerdo a su situación económica, por lo que los alumnos se encuentran integrados en la institución con base a la siguiente clasificación por categorías: becados internos (cuentan con beca e internado), becados externos (cuentan con beca únicamente) y externos (son los que cuentan con una posición económica que les permite solventar los gastos para sus estudios).

Es necesario aclarar que esta universidad abrió sus puertas para brindar posibilidades de estudio principalmente a los jóvenes de bajos recursos económicos, por ello las características que acabamos de señalar.

De acuerdo con los objetivos de la UACh, que son contemplados en los Estatutos, esta institución debe encargarse de posibilitar una educación de índole "Democrática", "Popular", "Crítica", "Humanística", "Nacionalista" y "Científica". Estos principios que rigen la vida académica de la institución de manera muy diferente a otras instituciones y que le imprimen un sello muy particular, debido a la dinámica que se detallará más adelante.

La educación debe ser:

"Democrática, porque después de seleccionar claramente a los participantes directos en este proceso, los prepara e incita para reunir en la discusión y en la toma de decisiones sobre los problemas específicos e incluso sobre la más amplia problemática social. Esta intervención permite comprender que ella misma modifica las relaciones existentes y cambia, también, a los propios participantes"³⁴.

La selección de autoridades en Chapingo, a través de la cual se ejerce la democracia, se realiza mediante el voto de la comunidad universitaria; lo mismo se hace para cualquier toma de decisión, como son los casos de cuestionamiento a profesores de la institución (cuando de acuerdo al "criterio" de los alumnos éstos no reúnen las condiciones docentes adecuadas), o en el extremo caso solicitar la renuncia de alguna autoridad y hasta del propio rector.

³⁴ Carrillo J., H. Eduardo. *Universidad Crítica, democrática, científica, popular y humanística* En *Revista Textual* No. 9. Universidad Autónoma Chapingo, México, septiembre 1982. p. 92.

A diferencia de otras universidades de México, el estudiante de Chapingo cuenta para las decisiones institucionales de carácter académico, un papel sumamente importante, inclusive mayoritario que el que juega el profesorado, además de gozar de una infinidad de privilegios tanto económicos, como materiales. Situación que contradice notoriamente el papel equitativo que debe de tener la comunidad universitaria en las decisiones trascendentales de la institución.

En Chapingo la educación debe ser: "Popular, ya que la enseñanza y la investigación se orientan a resolver las necesidades formativas de las clases humildes de México; y porque alberga a hijos de campesinos pobres y los transforma proveyéndolos de las herramientas científicas y técnicas necesarias para revolucionar las condiciones de existencia en el medio rural". (Proyecto UNACH).

El retomar el aspecto populista en la UACH, representa la importancia de que en la educación agronómica los profesionistas que de ella egresen deberían contar con una mentalidad que les permita ser capaces de enfrentarse a problemáticas del campo y apoyar con su servicio al campesinado de nuestro país.

En particular, en cuanto al populismo que se sustenta en la institución, vemos que las funciones que se señalan, en los hechos demuestran algo muy distinto, ya que la educación se ha ocupado más del desarrollo capitalista que de los problemas del campo.

La educación en Chapingo, debe ser: "Crítica, porque desarrolla una conciencia que no se satisface con las apariencias, que al enfrentarse a un hecho se despoja de prejuicios, que busca principios de causalidad auténticos, que reconoce la realidad cambiante y la cuestiona e interroga permanentemente, partiendo de que no existe nada definitivo, absoluto o consagrado, más que el proceso interrumpido del devenir y del perecer, un ascenso sin fin de lo inferior a lo superior". (Proyecto UNACH).

Esta cuestión crítica, adquiere sentido para la universidad desde dos elementos a destacar; "por un lado el desarrollo de la conciencia a partir de la vinculación entre la teoría y la práctica, mientras que por otro lado, depende de la información que el sujeto tenga en torno a los fenómenos".³⁵

35 *Ibid.* p. 95.

El hablar de un sentido crítico en la educación que se imparte en Chapingo, involucra no sólo el aspecto académico, o el retomar la participación del sujeto de forma empírica, sino que además requiere su espacio correspondiente en esta relación con los conocimientos que se adquieren, así como toda la información que se obtiene cotidianamente en la institución. Información que creemos es dejada de lado, o es retomada de manera aislada, por lo que no podemos decir que el aspecto crítico de la educación, se cumpla para propiciar este tipo de formación en el alumno "chapinguero", quien vive de acuerdo a su lógica, sus costumbres y experiencias; pero que, para aplicar sus conocimientos, no contempla como necesaria la relación con la realidad social.

La educación en Chapingo, debe ser: "Humanística, ya que toma como punto de partida el hecho de que el hombre es fundamentalmente un ser social, que todo cuanto en él es humano, proviene de su vida en la sociedad, de su vida en el seno de la cultura creada por él; y porque contribuye ferviente a que el hombre adquiera características verdaderamente humanas, aptitudes científicas para que cada hombre, todos los hombres y todos los pueblos obtengan la posibilidad práctica de participar, de un modo creador en todas las manifestaciones de la vida social". (Proyecto UNACH).

Para que la educación que se imparte en la UACH pudiera ser humanística, la formación que se propicia debería contar con una relación constante y estrecha de los contenidos académicos que se imparten, con los fenómenos sociales que acontecen fuera de la universidad y que aparentemente parte de las necesidades sociales para la organización y estructuración de esos contenidos, y que como vemos, ya en su aplicación, se consideran de manera desarticulada.

**Y en general no existe humanismo cuando el conocimiento que se produce al interior de los centros educativos no está orientado a resolver las necesidades de los grupos mayoritarios de la sociedad*.³⁶*

La educación en Chapingo, debe ser: "Nacionalista, porque reconoce que la profunda dependencia tecnológica y cultural que sufren los países dependientes como México, impide que surjan las aportaciones altamente creadas de nuestros pueblos y que, a su vez, puedan asimilar racionalmente las atribuciones de todos los pueblos libres de la tierra, y busca, por lo tanto,

romper con la dominación económica, social y política mediante el desarrollo de la investigación científica y tecnológica necesaria fundamentalmente al medio rural". (Proyecto UNACH).

Para hablar de nacionalismo, tendríamos que hacer algunas diferencias necesarias: a) Es necesario distinguir el nacionalismo oficial, en el cual se sustenta el poder; y b) El nacionalismo real, en el cual se expresa el descontento de la gente oprimida. El ubicar esta clara diferencia nos lleva a un análisis con el que podemos establecer las condiciones en las que se gesta el nacionalismo, para no dejarnos llevar únicamente por un discurso cargado de ideas que al final quedan expresadas en imágenes y hechos históricos que se han suscitado en el país; esto nos permite ver este concepto de manera más crítica para recuperar sus verdaderas implicaciones.

La educación en Chapingo, debe poseer un carácter: "Científico, porque procura el conocimiento exacto del movimiento de la realidad natural, para su consecuente transformación porque procura la correcta interrelación: realidad-investigación- enseñanza-prácticas; porque busca que todas las cosas, todos los fenómenos, todos los procesos el estudio o la investigación se realicen con el método científico".(Proyecto UNACH).

El conocimiento científico, en una universidad con las peculiaridades de Chapingo, debería considerar una constante discusión de los métodos científicos aplicables a las ciencias sociales, que por sus características difieren de la Agronomía; no quedándonos en el rigor del método científico, sino comprendiendo que por la diversidad de profesionistas con que esta institución cuenta, existe una serie de conocimientos cuyo tratamiento es exclusivo y acorde a la rama o disciplina correspondiente, aspecto que suele homogeneizarse retomando características similares para áreas del conocimiento diferentes, que poseen sus limitaciones propias, sin comprender que forman parte de diferentes procesos.

La revisión de los principios que rigen la vida académica de la UACH, nos permite ver la necesidad de realizar cambios sustanciales, cambios que pueden iniciarse desde el replanteamiento del idealismo con el que se ve la educación crítica, democrática, popular, nacionalista, científica y humanística; que influye determinantemente en la dinámica que se gesta internamente para las decisiones que la comunidad universitaria debe tomar. El análisis crítico de estos principios propiciaría el superar los tradicionalismos imperantes que obstaculizan la

viabilidad y el desarrollo de propuestas que se salgan de lo establecido por el método científico, o que por no ser acorde con las ideas de algún grupo situado en el poder, no cuenta con el apoyo necesario para su éxito en Chapingo.

El anterior panorama nos permite destacar los principios fundamentales que rigen la vida académica de la institución, nos muestra elementos a analizar. Primeramente hay que recordar que Chapingo cuenta con características muy diferentes a las de otras universidades del país; estas diferencias son obvias desde la formación que posibilita a sus egresados, preparándolos además en una especialidad determinada como Ingeniero Agrónomo; la concepción de democracia que prevalece y que es muy distinta a la que se ejerce en otras instituciones de educación superior, posee para la UACH un peso muy importante en su vida cotidiana, ya que para la toma de decisiones se considera a la mayoría con base en la votación de la comunidad universitaria, quien tiene en su conjunto el poder de elección de las autoridades que rigen a la institución, desde los jefes de departamento, consejeros universitarios, coordinadores de área, hasta el propio rector.

Desde la asunción de democracia que ya se señaló, los departamentos se organizan de manera independiente para la realización de sus actividades académicas, como por ejemplo la revisión y reestructuración de sus planes y programas de estudio.

A diferencia de otras universidades de México, el estudiante de Chapingo juega un papel muy importante para tomar decisiones e inclusive más importante aún que el del profesor, ya que pueden contar con voz y voto para realizar el cuestionamiento del profesorado, así como solicitar la renuncia de un jefe de departamento, o hasta la del mismo rector.

Las ventajas de intervenir en las decisiones anteriores, con las que el alumno cuenta, le hacen gozar de derechos muy especiales, pero no logra fomentar al mismo tiempo el espíritu crítico de que tanto se habla en los objetivos prioritarios de la UACH para la formación del estudiante, por lo siguiente:

"Por el contrario la orientación educativa, que se traduce en la formación agronómica y su saber científico-técnico, además de otras prácticas, son similares al paradigma hegemónico existente en cualquier institución educativa que no se afirme como democrática, popular, etc. Aquí como en otras instituciones educativas, se presenta una anomalía entre los perfiles institucionales y los perfiles reales." 27

37 Piña Osorio, J. Manuel. *Modernización y cotidianidad escolar: Estudio de la UACH. Tesis de maestría en Sociología Rural. UACH, México, 1990. p. 22.*

Los datos mencionados, representan a "grosso modo" las características, o la trayectoria académica del docente en la UACH, y que nos puede servir como información básica para poder dar cuenta de su quehacer académico.

Si recordamos la gran diversidad de formación con que cuenta el profesorado, además de ubicar el tipo de formación que posibilita la universidad a sus alumnos, nos encontramos con aspectos que podemos utilizar para un análisis posterior de la situación que prevalece en la UACH.

Debido a la revisión realizada, creemos que no es suficiente con plantear lo que ocurre y presentarlo como un problema, sino pensar en las estrategias a realizar, partiendo de la siguiente consideración: Es importante que reiteremos la necesidad de destacar en la enseñanza la cuestión sociocultural, además de promover una idea diferente de saber y de inclusión el él, para que de esta manera podamos sostenerlo en nuestras vidas cotidianas.

Ante ello, la formación de profesores debe ser ubicada y trabajada como: "un proceso integrado y paralelo a la reestructuración académica, que la institución debería asumir con una actitud constante de movilización y desarrollo"

Lo anterior podría realizarse mediante políticas institucionales que apoyaran el impulso de las actividades que un departamento como el de Servicios Educativos desarrolla, ya que cuenta con el personal especializado y la experiencia necesaria en tres ámbitos indispensables para una reestructuración universitaria: el diseño curricular, la formación de profesores y la atención al estudiantado para su orientación educativa.

2.2 ACCIONES INSTITUCIONALES (DE 1970-1989)

Para poder iniciar la descripción de las propuestas que se han venido presentando en la UACH, es necesario destacar la información presentada en el anterior apartado, respecto a los antecedentes y estructura institucional de la universidad, en donde nos interesó dar cuenta de manera muy general, de la organización interna existente, así como de su dinámica particular .

Pudimos darnos cuenta, mediante esta revisión que para la realización de un proyecto determinado, es necesario conocer y tener muy presentes las particularidades y condiciones que suelen presentarse en la vida académica de Chapingo.

La descripción de las acciones institucionales, que sobre formación docente se propusieron en la UACH, intenta abarcar el período comprendido entre los años 1970-1989, debido a las siguientes consideraciones generales.³⁸

a) A partir de 1970, se presenta a nivel nacional, la cuestión de "mejorar la calidad de la enseñanza", con un énfasis mayor que en los años anteriores. Problemática que en Chapingo se abordó para su logro, mediante diversas propuestas de formación del profesorado, que se plantearon bajo mecanismos que partieron del enfoque de la tecnología educativa, modelo que en esa década tuvo un peso muy importante en el sistema educativo mexicano.

b) Durante la década de 1980, se le sigue dando gran importancia al mejoramiento de la enseñanza en los diferentes niveles educativos del país; se buscó darle impulso con un mayor interés hacia el sujeto y el entorno social en el que este se desenvuelve, partiendo de las problemáticas que se presentan en la práctica docente. Se partía pues, de marcos de referencia distintos a los de la tecnología educativa (aunque en algunos planteamientos se mantuvo); en particular esta situación se impulsó primordialmente para la reestructuración de programas de formación docente y su aplicación en la educación superior.

Al considerar la estructura y la organización de Chapingo, desde los elementos que fueron presentados en el anterior apartado, vemos que cada uno de los Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio, se rigen por sus propios criterios y realizando sus actividades de forma independiente, por ello no resulta extraño el hablar de acciones aisladas para atender las necesidades de su respectiva planta de profesores, prevaleciendo la misma situación en actividades académicas, como son por ejemplo: La revisión y reestructuración de sus planes de estudio; la reestructuración de sus cursos; la organización interna de cada área académica, etc.

38 *Las consideraciones que se señalan, son retomadas de la información que fue desarrollada en los apartados 2 y 3 del capítulo I, cuyos elementos serán retomados para el manejo de los datos que se desglosan y la revisión global final del apartado.*

A continuación se presentan las propuestas más relevantes que se plantearon en la UACH, a partir de la década de 1970, buscando rescatar en ellas la siguiente información:

- a) Contexto en el que surgieron.
- b) Objetivos y mecanismos de aplicación.
- c) Aspectos prioritarios retomados para su desarrollo.
- d) Alcances obtenidos.

Los datos anteriores servirán al finalizar el apartado, como contexto general de la situación que prevalece en la institución como expectativa para el trabajo de la formación docente.

PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES 1974-1975.

Debido a la deteriorada situación agrícola que se vivió en el país durante este período (1974-1975), se requería de una preparación más "eficiente" del profesionista en esta área; por consiguiente, era necesario mejorar la calidad de la enseñanza que se impartía en las instituciones dedicadas a formar agrónomos. En la UACH en particular, se intentó impulsar un programa con esa perspectiva basándose en el planteamiento que a continuación aparece y que fue presentado y aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación:

"La conducción de la enseñanza a nivel superior, al igual que el primario y el secundario requiere de un proceso de habilitación adecuado", así como "elevar el nivel de educación".³⁹

Este programa pensaba destinarse en un principio, para proyectar a nivel nacional la "Formación Docente Agrícola Superior", cuyo propósito final sería incluir la Maestría y el Doctorado en dos fases:

39 *Castro M. Ma. Teresa . Antecedentes, análisis y diagnóstico de las propuestas de formación en la UACH en los últimos diez años . Departamento de Servicios Educativos. UACH, México, 1984. p. 2.*

- 1) Para los estudios de Maestría en Chapingo, se proponía realizarla en cinco años.
- 2) Se planteaba la creación del Doctorado para posibilitar el seguimiento de la maestría.

El currículo que se planteaba era el siguiente: a) Especialización; b) Metodología; c) Pedagogía; d) Aspecto histórico-social. Además de quince asignaturas; tres sobre alguna de las especialidades de la UACh, que pretendían posibilitar una formación metodológica de investigación; seis cursos con bases científico-teóricas de la educación, en búsqueda del mejoramiento de la enseñanza; tres cursos sobre cuestiones del proceso educativo y su inserción a las problemáticas del contenido socioeconómico. La duración de este programa fue únicamente de un semestre.

PROGRAMA GENERAL DE FORMACION DE PROFESORES (PGFP). 1976.

Este programa planteaba atender las necesidades a corto y largo plazo del personal académico de Chapingo, con la finalidad de lograr la preparación de la planta de profesores en los diferentes aspectos constituyentes de la enseñanza.

Para darle impulso, se tenía contemplado lo siguiente: el contexto que vivía el país en relación a los fuertes problemas socioeconómicos por los que éste atravesaba en ese período, y en particular, ubicar las necesidades de la institución en lo referente a la importancia del cambio de actitudes del alumnado, frente a la situación de crisis en México y a la correspondiente preparación requerida por la planta docente.

Para su desarrollo, el programa debía pasar por las siguientes etapas⁴⁰ que posibilitarían a su vez elaborar un perfil del maestro ideal en la ENA:

- A) Consulta a instituciones nacionales e internacionales especializadas en educación y en formación de profesores.
- B) Investigación bibliográfica de fuentes especializadas, respecto a modelos de programas de formación de profesores.

40 *Boletín Informativo, PGFP, UACh, Enero-febrero, México. 1976. p.5.*

- C) Consulta a especialistas en educación, quienes, a título personal, dictaminaran respecto a las necesidades prevaletientes en el personal académico.
- Ch) Autoestudio del PGFP, a partir de informes personales de los titulares de las diferentes asignaturas que integran el currículum del mismo, para ver los avances y limitantes.
- D) Encuestas entre los profesores y autoridades de la ENA, para analizar el impacto del programa ante la comunidad, los requerimientos del profesorado y las posibles sugerencias.

Con base en lo anterior, se plantearon las siguientes áreas de formación para el profesorado de Chapingo:

- 1) Filosófico-científica.
- 2) Histórico-social.
- 3) Teórico-práctica.
- 4) Etapa de evaluación.

Las funciones propuestas para el programa fueron:

- a) Formación: Contempló un plan de maestría, que incluyó seis materias pedagógicas.
- b) Capacitación: Se plantearon cursos de especialización- pedagógicos, que resolvieran problemas detectados en la evaluación.
- c) Actualización: Incluyó temas pedagógicos que fueran relevantes para el profesorado.

Ni la anterior propuesta 1974-1975, ni la de 1976, tuvieron los resultados esperados en cuanto a la aceptación por la mayor parte del profesorado de la institución (ya que el interés presentado fue muy poco); sin embargo, debido al poco impacto de las propuestas se creó la Oficina de Formación y Evaluación Docente por parte de la Dirección Académica.

PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES PREPARATORIA AGRICOLA. 1976.

En el año de 1975, se nombró una comisión que tenía como meta formular una propuesta que diera respuesta a las necesidades del profesorado de Preparatoria. El programa se basó en una encuesta aplicada al profesorado, para que a través de la información obtenida se pudiera determinar la diferencia entre "lo que es" y "lo que debería ser", en relación a las necesidades educativas, tanto a nivel institucional en general, como en particular en la preparatoria.

El programa se formuló, ubicando como importantes los siguientes aspectos: Los curriculares, los filosófico-sociales y los académico-pedagógicos. Se contempló la necesidad de posibilitar en el profesorado, una formación en el profesorado, mediante los aspectos arriba mencionados.

Esta nueva propuesta, volvió a quedar como una iniciativa más, dado que no tuvo el impacto y la respuesta esperados por parte del profesorado de la UACH.

PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES DEL SISTEMA DE CENTROS REGIONALES. 1981.

Este programa se planteó para el profesorado de Centros Regionales de la UACH, considerando para ello los lugares concretos (zonas). Partía de la consideración específica de los problemas de la educación agrícola y la situación que vivía el país en la década de 1980. Los aspectos que se destacaron como básicos, fueron los siguientes:

- 1) Metodología de la Investigación.
- 2) Historia y situación actual de la Agricultura en México.
- 3) La Agricultura Regional.
- 4) Formación pedagógica.

El programa se planteó para ser realizado en un año. Se partió de la consideración de que el profesorado de los Centros Regionales no contaba con una formación adecuada, para desarrollar las actividades de docencia y de investigación.

A pesar de que esta propuesta si se concluyó, teniendo claramente definidos sus objetivos, metas y contenidos, no logró ponerse en marcha, únicamente se realizaron acciones aisladas (campamentos interdisciplinarios).

PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE BOSQUES 1983 (HOY DIVISION DE CIENCIAS FORESTALES).

Se consideró que este programa no era importante, mediante la aplicación de un diagnóstico de necesidades del profesorado. La estructuración de este programa, se realizó con base en los subprogramas que aparecen a continuación:

- a) Obtener el grado correspondiente a nivel licenciatura.
- b) Realización de estudios de posgrado.
- c) Formación didáctico-pedagógica.
- d) Formación metodológica y de análisis.
- e) Formación económico-administrativa.
- f) Formación en inglés.

Las características que denotaron los programas contaron con buena aceptación, siendo aprobados por el Consejo Universitario en 1984, bajo el título de "Formación de Recursos Humanos para la Docencia e Investigación Educativa", dejando como tarea pendiente una evaluación para que fuera aceptado como maestría en el departamento de Bosques.

EVALUACION DE PROFESORES DE LA UACH. 1984

Asolicitud de la Dirección Académica, el Departamento de Servicios Educativos⁴¹, se vió en la tarea de realizar un proceso de evaluación de la calidad docente, que fue desarrollado a nivel institucional, aplicando un cuestionario a todo el profesorado de cada uno de los departamentos de la UACH, las consideraciones en las que se basó fueron las siguientes:

- 1) Se debía informar con anterioridad a la comunidad, para ratificar su aceptación.
- 2) Plantear la participación del profesorado en los procesos de formación, seguimiento y evaluación, como acciones prioritarias para dar respuesta a los requerimientos del sistema educativo.

Se puede decir que hubo una amplia aceptación, y los resultados obtenidos fueron designados por la Dirección Académica para seleccionar a los mejores docentes de cada departamento, y realizar una premiación pública que consistió en la entrega de un diploma de reconocimiento a la calidad docente. Tal situación no fue muy bien aceptada por gran parte de la comunidad académica, creyendo que la información obtenida podría utilizarse para realizar una clasificación de los profesores como "buenos" y "malos".

PROYECTO DE MAESTRIA EN CIENCIAS Y TECNICAS DE LA EDUCACION. 1984

Este proyecto fue elaborado por profesores de distintos departamentos, partió de las diferencias existentes entre "formación", "capacitación" y "actualización", buscando centrarse en el concepto "formación".

Este proyecto consideró para la estructuración de su marco de referencia los siguientes aspectos:

⁴¹ Departamento de Servicios Educativos, forma parte de la Dirección Académica de la UACH como entidad de apoyo en las áreas siguientes: Desarrollo Curricular, Formación de Profesores y Orientación Educativa, colaborando además en asesorías para los DEIS en los aspectos mencionados

- a) El social.
- b) El psicopedagógico.
- c) La tecnología educativa, paralelamente al concepto de investigación .

Se partía además, de considerar dos líneas básicas para su desarrollo:

- a) La formación para la docencia.
- b) La formación para la investigación.

En 1984, esta propuesta fue aprobada por el Consejo Universitario como "Programa de Formación de Recursos Humanos, para Docencia e Investigación Educativa", siendo condicionada su continuidad como programa de maestría, de acuerdo a los resultados de una evaluación posterior que se consideró como necesaria para determinar su status académico.

Debido a la decisión señalada anteriormente, se realizaron dos evaluaciones: se practicaron dos dictámenes, y se propuso una comisión especial del Consejo Universitario.

Como resultado, se dió a conocer el dictamen que estableció la desaparición de esta maestría por no contar con los requisitos necesarios, en cuanto a la congruencia presentada en los contenidos y su relación con los objetivos propuestos para alcanzar la formación docencia-investigación planteada. Dicho dictamen no fue aceptado como una evaluación seria, por parte del profesorado que se encontraba realizando los estudios correspondientes, y se adquirió un matiz de cuestión política debido a la insistencia del cuestionamiento realizado a la maestría, no aceptando los fundamentos en que se basó. Esta situación dejó honda huella, creando divisiones internas, y recelos hacia la gente que participó en el dictamen final.

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS

Servicios Educativos⁴², de la UACh, que actualmente cuenta con un mínimo de recursos tanto humanos, como materiales y sobre todo con poco apoyo e impulso institucional para el desarrollo de sus propuestas de formación para el profesorado de la universidad. Esta ausencia de apoyo se ha venido acentuando cada vez más a partir de 1986 a la fecha.

Desde 1985, se ha intentado impulsar un programa de formación de profesores, Evaluación-Seguimiento, tal iniciativa buscó superar el modelo docente, para estudiar la práctica de la docencia, dándole lugar al hacer real del profesor como punto de partida continua, que lograra contar con la participación del profesorado mediante un proceso de seguimiento, que conjuntara los esfuerzos de las entidades pertenecientes en la UACh, para lograr con ello la elaboración de una propuesta de formación docente, basada en un proceso constante y a largo plazo en la institución.

Esta propuesta se planteó en todos los departamentos de la institución, pero se obtuvo una respuesta muy escasa a pesar de nuestra insistencia, mostrando con ello poco interés ante la prioridad de sus actividades académicas particulares, además de esto, nos atrevemos a decir que muy pocos profesores fueron informados por parte de sus jefes académicos sobre la propuesta.

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN AGRONOMIA. UNA ALTERNATIVA PARA EL PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES (FITOTECNIA-1986).

Este programa se presentó como una iniciativa por parte de un grupo de profesores del Departamento de Fitotecnia, siendo ubicado como una opción para dar respuesta a las necesidades de recursos humanos que en ese momento se requerían para la reestructuración del plan de estudios de este departamento.

42 *Cabe señalar que ante la desaparición de la Oficina de Formación de Profesores (INFOPROF), de Preparatoria en el año de 1990, Servicios Educativos es actualmente la única entidad académica en la UACh, que se encarga de atender las cuestiones sobre formación docente a nivel institucional. como ya se dijo antes, es un departamento de apoyo de la Dirección Académica*

La propuesta de crear una maestría y un doctorado en agronomía, respondió al propósito central de satisfacer las demandas de personal altamente calificado para realizar las funciones de docencia e investigación. Las pretensiones de este programa fueron las siguientes:

1. Inducir un cambio de actitud en el profesor para que propiciara prácticas alternativas en el proceso enseñanza- aprendizaje, superando el aprendizaje concebido desde "la transmisión de la información".
2. Crear las condiciones necesarias para la formación del profesorado como investigador, iniciando dicha función desde la materia que este impartiera (de manera que llegara a dominarla con "maestría"), desarrollando para ello su creatividad.

Los elementos estructurales fueron los siguientes:

- 1) Función profesional especializada.
- 2) Proceso cognoscitivo.
- 3) Contexto curricular.
- 4) Marco referencial.

La idea primordial que se destacó para la creación de esta maestría y doctorado en Fitotecnia, partió de cuatro orientaciones para la enseñanza:

- a) Docencia.
- b) Producción.
- c) Investigación.
- d) Administración.

Se sugería que para lograr una mayor operatividad del programa, se debía establecer relación con otros departamentos de la universidad, para fomentar la formación de Recursos Humanos en la maestría y doctorado a nivel institucional.

No se conoce la información sobre los avances y/o resultados de este programa, debido a la falta de comunicación de los DEIS con Dirección Académica y a la falta de continuidad de las autoridades de ésta (ocasionada por los cambio que se

realizan al interior de la UACH, cuya dinámica tan peculiar se detalló en el apartado anterior, sobre la estructura institucional).

EVALUACION DE PROFESORES, ¿DESPUES QUE HACER? SERVICIOS EDUCATIVOS. 1986-1987.

Para la formulación de esta propuesta, se partió de la consideración de que la formación de profesores debía representar para la institución, un factor importante a destacar por ser determinante para su solvencia académica. Para ello debía continuarse con el apoyo a iniciativas como esta, en la que se continuaba con la pretensión de realizar un estudio de las necesidades particulares de la realidad escolar.

Esta propuesta pretendió, a partir de la evaluación de la calidad académica realizada en 1985, fomentar el estudio de las siguientes áreas, de acuerdo a las necesidades específicas detectadas en los programas:

1. La formación sobre su campo específico de saber (cursos de actualización sobre la disciplina respectiva).
2. El dominio teórico-práctico, de las metodologías de la investigación, que posibilitaran darle la validez y cientificidad a las aplicaciones de sus disciplinas.
3. La comprensión de la especificidad del proceso pedagógico, que les permitan adquirir habilidades de planeación, conducción y evaluación de la enseñanza, mediante cursos sobre estos aspectos.
4. La comprensión de la práctica de enseñanza, dentro del marco institucional donde se realiza.

El procedimiento que se siguió para reiniciar la Evaluación-Seguimiento, fue el siguiente:

- La aplicación de cuestionarios a los profesores de cada uno de los departamentos de la UACH.
- Solicitar la participación de los departamentos de la institución, para formar comisiones por materias afines, con la participación mínima de dos miembros elegidos por sus compañeros (de acuerdo con criterios previamente señalados por ellos mismos).

- Precisar el concepto de Evaluación de que se partía, para que quedara claro que la información obtenida no sería utilizada como "arma" o mecanismo para deshacerse del personal académico.

A pesar de que esta propuesta tuvo elementos que buscaron integrar al profesorado al trabajo, para hacerlo partícipe directo del proceso evaluativo, nuevamente se contó con escasas respuestas, sin contar además con el apoyo institucional requerido.

PROPUESTA DE DOCENCIA ALTERNATIVA Y REESTRUCTURACION DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PREPARATORIA. 1987.

En 1979, surge en la Preparatoria Agrícola, un programa de formación de profesores, en ese momento en la llamada Oficina de Administración Escolar, en su sección de Investigación y Formación de Profesores. En este programa se incluyeron una serie de cursos cortos, cuyos objetivos se orientaban hacia la investigación, sin embargo debido a la inestabilidad de la gente que participaba en el programa y ante pugnas internas del departamento, éste no pudo llevarse a cabo.

En el periodo 1983-1987, esta entidad académica se reorganiza y adquiere mayor consistencia en el planteamiento de su trabajo, respecto a la formación del profesorado de la Preparatoria, partiendo de las siguientes consideraciones:

Se requería de un trabajo conjunto para la reestructuración del plan de estudios, mediante el "apoyo de los esfuerzos de los maestros por transformar su práctica misma, ya dentro del análisis y estudio de planteamientos de carácter teórico, o bien con la organización de eventos que permitan el intercambio de sus propias experiencias".⁴³

Como podemos ver, los criterios de que se partió para trabajar con el profesorado de Preparatoria, se basaron en dos ámbitos: la reflexión de su práctica docente y el trabajo conjunto de intercambio de experiencias para la reestructuración de su plan de estudios, en donde se pretendió hacer partícipes a los docentes en el proceso de cambios que se suscitaban al interior del departamento.

43 *Ortiz M., Guillermo, et. al. La experiencia de profesores de la Oficina de Investigación y Formación de Profesores. En Memorias del Foro sobre Docencia. Preparatoria Agrícola. Chapingo. México, 1987, p.p. 35-56.*

Dicha experiencia se vió plasmada en el documento denominado "Tesis sobre la Reestructuración del Plan de Estudios", traducido en dos partes importantes referentes a la docencia y a la investigación:

- 1) "En busca de una Docencia Alternativa".
- 2) "Por una Reestructuración en la acción".

Para darle impulso a estas actividades, se organizaron cursos para profesores sobre teoría y práctica pedagógica, discusiones en las áreas, mesas redondas y círculos de estudio para fomentar la discusión de temas sobre la docencia (Programa de Formación y Actualización Docente), además se publicó un folleto denominado "Cuadernos sobre el quehacer pedagógico".

Podemos decir que esta propuesta logró tener gran impacto para el profesorado en la Preparatoria, así como resonancia en los diferentes departamentos de la UACH, debido a los eventos que fueron organizados, a los cuales se convocó al profesorado de la institución. Sin embargo no contó con un proceso de Evaluación-Seguimiento, a través del cual se pueda hacer un balance más preciso de las razones por las cuales no se continuó impulsando.

PROGRAMA DE FORMACION DOCENTE. SERVICIOS EDUCATIVOS (1987).

Para la estructuración de este programa, se partió de la necesidad de abordar las vivencias, problemáticas y expectativas que el profesorado presentaba, cuestiones que se consideraron básicas para abordar la formación docente. Para su realización, se consideraron las peculiaridades de cada departamento, división o centro, partiendo además de las generalidades que aparecen a nivel institucional; para su realización se plantearon las siguientes modalidades:

Primera Modalidad. Programa de Planeación Educativa, mediante un curso que posibilitara los elementos requeridos; iba dirigido exclusivamente a los jefes de departamento, subjeses académicos y el personal responsable de las tareas académicas. Los contenidos propuestos fueron los siguientes: Análisis institucional; Desarrollo Curricular; Políticas de Planeación universitaria y Evaluación Académica.

Segunda Modalidad. Programa dirigido al conjunto de profesores en dos niveles:

Nivel 1: Programa de introducción agronómica y académica. Dirigido a los profesores de nuevo ingreso en la institución. Los cursos propuestos fueron: Introducción a la Agronomía y Didáctica de la Educación Superior.

Nivel 2: Trabajo conjunto con el profesorado en la formación docente, bajo las siguientes variantes:

- a) Participación de Servicios Educativos, en las reuniones de trabajo y discusiones académicas de los profesores de cada departamento, para llegar a posibles acuerdos del trabajo pedagógico a desarrollar (pláticas, asesorías, cursos, seminarios, etc.), institución, reflejado en un apoyo económico en cuestión de becas para la realización de los estudios de maestría y doctorado, tanto a nivel nacional, como internacional.
- b) Diagnóstico de la Docencia, a partir de un cuestionario aplicado al profesorado de cada departamento, para detectar sus problemáticas particulares de manera conjunta con los profesores, partiendo de los siguientes ejes: 1) el rol del maestro; 2) la práctica educativa; 3) la institución; 4) la situación didáctico-agronómica.

Para darle operatividad a este programa, se propusieron las siguientes actividades:

- A) Aplicación de un cuestionario piloto para la identificación de las necesidades, con preguntas que intentaron realizar un sondeo para la estructuración del cuestionario definitivo.
- B) Aplicación de un instrumento-diagnóstico, a todos los profesores de la institución.
- C) Detección de las necesidades y particularidades de la docencia en cada departamento.
- D) Elaboración de un programa de formación docente, así como de una serie de subprogramas de acuerdo a la particularidad de cada entidad académica.

Mediante las actividades anteriores, se pretendió ofrecer una serie de cursos, para proporcionar los aspectos didáctico-pedagógicos, que fueran requeridos de manera directa por los profesores de cada departamento.

Este programa no obtuvo los resultados esperados y únicamente se contó con algunas respuestas aisladas que no fueron representativas para su aplicación; quedando inconcluso, debido al cambio de autoridades, quienes no tuvieron el interés necesario, lo que impidió su divulgación en los departamentos.

PROPUESTA PARA ESTABLECER EL PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES EN LA UACH, ELABORADO POR DIRECCION ACADEMICA. (1988).

Esta propuesta se planteó por parte de las autoridades de recién ingreso (1988) a la Dirección Académica, cuyo planteamiento principal consistió en los siguientes aspectos a destacar:

- Se consideró como prioritario establecer un Plan de Superación Académica (PSA), a nivel institucional.
- Crear las condiciones propicias para posibilitar la formación de profesores, mediante cursos formales de maestría y doctorado, o cursos sistematizados de diplomado o de especialización (Plan de Formación de Profesores, PFP).

El Plan de Superación Académica, pretendió, con base en sus objetivos primordiales y mediante el PFP, presentar una continuidad necesaria, considerando para ello las posibilidades reales de la comunidad académica, en cuanto a su superación personal; para constituir con ello una planta de profesores que contarán con un alto nivel alcanzado por la especialización en las diferentes áreas del conocimiento, relacionado con el proceso agrícola, fomentando la formación de profesores-investigadores.

Mediante los planteamientos que subyacen en este programa, se pretendía atender la formación de profesores, a través del impulso de los posgrados, brindándole a este aspecto y el trámite correspondiente, el mayor peso posible desde la institución, reflejado en un apoyo económico en cuestión de becas para la realización de los estudios de maestría y doctorado, tanto a nivel nacional, como internacional.

Para poder llevar a cabo el programa propuesto, la Dirección Académica buscó el apoyo del Departamento de Servicios Educativos, rescatando para ello la "Propuesta

de Diagnóstico de la Docencia", que pensaba llevarse a cabo en este periodo⁴⁴, para conocer la situación actual de la Docencia en la UACH, basándose en un doble propósito:

"Detectar el potencial de recursos humanos con que cuenta la institución y examinar las condiciones académicas en que realizan sus funciones"⁴⁵

Aún cuando los planteamientos del diagnóstico diferían en cuanto al peso que debía dársele a los posgrados, se llegó al acuerdo de conjuntar esfuerzos para su realización; de esta manera se reunieron algunas ideas para aplicar el diagnóstico, pretendiendo lo siguiente:

- a) "Conocer las necesidades y expectativas, que tanto pedagógica, como disciplinaria (desde su campo de trabajo), requiere el conjunto de profesores (Servicios Educativos). Este nivel permitirá impulsar programas de maestría y doctorado, así como los proyectos de investigación que se consideren idóneos para la universidad (Dirección Académica)".⁴⁶
- b) "Contar con más elementos sobre las características de la Docencia, sus planos de constitución e identidad, en función de las demás prácticas escolares, para comprender con ello la diversidad de experiencias, y sus niveles de abordaje, de acuerdo a las peculiaridades de cada departamento o instancia académica (objetivo central del diagnóstico de la docencia, propuesto por Servicios Educativos)".⁴⁷

44 *El Diagnóstico de la Docencia, es la propuesta que se pretende desarrollar desde sus fundamentos teórico-metodológicos, y su aplicación en la UACH, en el Cap. III de esta tesis, profundizando en las cuestiones que no pudieron ser trabajadas debido a circunstancias que lo limitaron en cuanto a sus pretensiones iniciales, además de imposibilitar una caracterización de la docencia que podía desprenderse de la información obtenida.*

45 *Díaz Cisneros, Heliodoro. "Propuesta para establecer el Programa de Formación de Profesores de la UACH". Chapingo, México, febrero. 1988.*

46 *Ibid*

47 *Ibid*

El diagnóstico de la docencia, se instrumentó, a través de la aplicación de un cuestionario masivo en la UACH, para conocer las diversas inquietudes y necesidades del profesorado respecto a su formación y superación académica.

Este cuestionario se aplicó en el año de 1989, obteniendo una respuesta favorable en general a nivel institucional. Los resultados, se dieron a conocer mediante informes individuales para cada departamento, así como la elaboración de una propuesta global para la formación docente del profesorado de la UACH, que señalaba las características del proceso de evaluación y los aspectos prioritarios a considerar para trabajar con los profesores.

Cabe señalar que el cambio de las autoridades que apoyaron esta iniciativa, coartó la posibilidad de aplicar la propuesta de manera institucional, sin dejar de lado las peculiaridades detectadas en cada uno de los DEIS, tal y como se había planeado, ya que se perdió la relación de trabajo lograda, volviendo nuevamente a una labor aislada con algunos departamentos, y con la impartición de cursos a profesores interesados, perdiendo así la continuidad y el seguimiento propuestos. Es importante aclarar que los cambios en la institución no son movimientos que se puedan prever debido a que son generados por las fuerzas de grupos políticos en una lucha constante por el poder y que buscan la inestabilidad interna de la universidad y lograr con ello su incursión en los puestos de mando; o bien movimientos provocados por grupos de profesores que se pronuncian en desacuerdo con un proyecto de índole académico por parte de las autoridades que se encuentren en ese momento; iniciando con ello el cuestionamiento de estas autoridades hasta lograr su renuncia.

Consideraciones generales sobre las propuestas de formación docente en la UACH .

La información hasta aquí presentada en este apartado nos sirvió para realizar una descripción de las propuestas de formación docente que se han venido realizando en la UACH, a partir de 1970 y que ubicamos como las más sobresalientes. Si bien este apartado cae, como ya dijimos, en el plano meramente descriptivo; por otro lado su importancia radica en extraer de todos esos datos los elementos más importantes que dan cuenta del trabajo que se ha venido desarrollando en la UACH, en relación al estudio de la formación de profesores, identificando así los enfoques y planteamientos más predominantes que subyacen de las propuestas, aspectos que se trabajarán sólo como líneas generales y señalamientos, que en el siguiente y último apartado de este capítulo serán retomados como aspectos

básicos a desarrollar para el análisis global de las propuestas en cuanto a sus condiciones y efectos.

Como pudimos ver, en la década de los 1970 las propuestas de formación de profesores a nivel universitario en México, se inclinaron hacia la estructuración de programas cuyos contenidos planteados, pretendían proporcionar a los docentes los elementos necesarios para organizar su trabajo de una forma más "eficiente".

Al inicio del apartado decíamos que el enfoque predominante en el sistema educativo superior de este período fue el de la tecnología educativa, que tuvo gran influencia en Chapingo, debido a la instrumentación que propicia en el que hacer docente y por apoyar de manera inmediata a la resolución de los problemas que se le presentan al profesor.

Para que podamos entender la causa de la aceptación tan clara que esta corriente tuvo en Chapingo desde 1970 y que tiene aún en la actualidad, es necesario que recordemos la información trabajada en el apartado anterior correspondiente a la estructura institucional de la UACH, en donde hablamos de las características que posee la población tanto estudiantil como del profesorado. Recordemos que el tipo de formación técnica, se posibilita por el hecho de que estos son en su mayoría Ingenieros Agrónomos quienes al egresar se integran a la planta docente sin mayor experiencia que la adquirida durante sus años de estudio; y además el predominio de materias técnicas que se le imparte al alumnado durante la carrera, deja de lado el aspecto social, lo cual les crea una imagen utilitaria e inmediata de la realidad que los rodea. Esto aunado a la visión tan parcial que tiene el profesorado respecto a su desempeño docente, creyendo que con sólo dominar su materia, la práctica misma los dotará de los elementos didáctico-pedagógicos necesarios, y que si no es así con tomar un curso de técnicas didácticas o grupales sus problemas quedarán resueltos.

La modalidad de los posgrados en educación, imperó en la década de 1970 (consultar el apartado 1.2 del Cap. I), en la actualidad sigue teniendo un peso importante, y ha sido considerada como prioritaria en la formación docente. Incluso si consideramos la información de manera cuantitativa, vemos que las propuestas que en ese tiempo se presentaron ofrecían estudios de posgrado para la superación del profesorado.

a) El " Programa de Formación de Profesores " 1974-1975 (que fue descrito al inicio de este apartado), a nivel institucional para propiciar el mejoramiento y

la eficiencia de la enseñanza, mediante la creación de una maestría y un doctorado que inclufan aspectos de la disciplina correspondiente, así como sobre pedagogía, elementos metodológicos y el aspecto histórico-social.

- b) "El programa general de Formación de Profesores" 1976, (que también fue descrito al inicio de este apartado), que intentó impulsar un "Plan de Maestría", además de una serie de cursos de actualización y capacitación para el profesorado.

En la década de 1980, vemos que aún cuando los enfoques y tendencias para trabajar la formación de profesores se modificaron para intentar superar las características propiciadas por la tecnología educativa, los posgrados siguieron proliferando en la institución, con la variante de ubicar a la investigación-docencia como esencial en la formación y superación del profesorado; podemos decir que esta modalidad volvió a ocupar un lugar privilegiado en las propuestas que intentaron ser impulsadas en esta década, esto se ve claramente reflejado durante los años comprendidos de 1981 a 1984. Durante estos años se presentaron los siguientes programas, que contemplaron la creación de Posgrados y que relevaban a la investigación como apoyo a la docencia.

1. Programa de Formación de Profesores del Departamento de Bosques, 1983.
2. Programa de Maestría y Doctorado en Agronomía. Fitotécnia, 1986.
3. La propuesta para establecer el "Programa de Formación de Profesores" en la UACh, elaborada por Dirección Académica, 1988.

A pesar de que han sido muchos los esfuerzos, tanto a nivel institucional, como de manera aislada (por departamentos), para impulsar los programas de maestría, vemos según los datos que no han tenido el impacto necesario para motivar al profesorado en su mayoría para la realización de los estudios correspondientes.

Se han presentado, en contraposición, propuestas que tienden más hacia la reflexión y el cuestionamiento de las prácticas que el docente realiza, a la vez que se posibilitan actividades de reestructuración de los planes de estudio, o de los programas de cursos (el caso de Preparatoria Agrícola en relación a su docencia alternativa, es un ejemplo importante); acciones que como pudimos darnos cuenta convocaron ampliamente a la gente, creando perspectivas de un trabajo conjunto pero que por las razones señaladas anteriormente no pudieron seguir adelante, dejando de lado los avances realizados y el interés mostrado.

Asimismo, podemos ubicar aquellas iniciativas que han presentado planteamientos que intentan realizar un trabajo constante y que permita evaluar y dar cuenta de la situación que prevalece en el ámbito de la formación docente, dando un mayor peso a las inquietudes y necesidades del profesorado (tal es el caso del trabajo realizado en el Departamento de Servicios Educativos).

- a) A partir del año de 1970, se presentó a nivel nacional, la cuestión de “mejorar la calidad de la enseñanza” con un énfasis mayor que en los años anteriores. Esta problemática en Chapingo se orientó para su logro mediante diversas propuestas de formación del profesorado, que se plantearon bajo mecanismos que partieron del enfoque de la tecnología educativa, modelo que en esta década tuvo un peso muy importante en el sistema educativo mexicano.
- b) Durante la década de 1980, se continúa dándole gran relevancia al mejoramiento de la enseñanza en los diferentes niveles educativos del país, aunque los enfoques con que se buscaba darle solución, se dirigían hacia un mayor interés al sujeto y el entorno social en el que éste se desenvuelve, partiendo de las problemáticas que se presentan en la práctica docente. En la UACh por ejemplo, se presentaron algunos intentos que buscaron vías distintas al tradicionalismo en el proceso enseñanza-aprendizaje, uno de ellos fue la “Docencia Alternativa”.

Se partía pues, de marcos de referencia distintos a los de la tecnología educativa, en particular esta situación se impulsó con más fuerza para la estructuración de programas de formación docente y su aplicación en la educación superior, cuya orientación también se vio reflejada en la UACh, con acciones como las que ya se señalaron, aunque como dijimos de manera aislada y sin contar con una continuidad, que como ya vimos es necesaria.

2.3 CONDICIONES Y EFECTOS DE LAS PROPUESTAS DE FORMACION DOCENTE.

En el anterior apartado, se realizó un breve esbozo de las acciones institucionales que se realizaron para favorecer la formación docente en la UACh, intentando a través de la descripción realizada ver cuáles fueron los mecanismos propuestos, su nivel de inserción y el impacto obtenido, para finalizar con una revisión global de las expectativas que en ese ámbito ha ofrecido la institución hasta el momento, tomando como base las consideraciones que se señalaron al inicio del apartado.

Los anteriores elementos ya trabajados, nos sirven como marco de referencia y contexto imprescindible para analizar de manera más detallada las condiciones y efectos de las propuestas ya presentadas ubicando los problemas que de manera muy general se señalaron y que a continuación analizaremos con base a los aspectos que aparecen puntualizados y que nos parecieron los más sobresalientes durante la revisión anterior de las propuestas.

1) Corriente predominante en las propuestas.

El hablar de formación de profesores en la UACH (las acciones correspondientes que se han propuesto), a partir de 1970, ya implica el ubicar una tendencia predominante para su estudio⁴⁸ de esta cuestión, que según consideramos requiere de un tratamiento a nivel institucional en la educación superior.

Tanto las primeras experiencias en la década de 1970, como la mayoría de las que se han presentado posteriormente y aún en la actualidad, representan los rasgos peculiares de la tecnología educativa, a pesar de que ha sido tan duramente criticada, debido a la sobrevaloración puesta en las técnicas y los instrumentos que proporciona para lograr una mayor eficiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje; privilegiando además la utilización del método sobre el contenido⁴⁹ y propiciando con todo ello la resolución inmediata de los problemas que se le presentan al docente en su labor de enseñanza. La anterior situación se propició con mayor énfasis durante la creación de los llamados centros de didáctica (en 1970) en búsqueda de nuevas metodologías para la enseñanza, a través de cursos de "Metodología de la Enseñanza", "Dinámicas de grupo", "Técnicas didácticas", etc.

48 *Temática más desarrollada en el segundo apartado del Cap. I, cuyos elementos nos sirven de contexto para el análisis del presente apartado.*

49 *Esto representa en el ámbito universitario lo siguiente: "De hecho, hoy se toma al método como elemento de ruptura en la conceptualización pedagógica entre lo asignado como viejo, cádúco, tradicional, y lo nuevo, dinámico, moderno, entendiendo la mayoría de las veces al primer término como reaccionario y al segundo como progresista". Fernández, Pablo. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis", en Foro Universitario, No. 2 STUNAM, México, 1981. p. 36.*

Como vemos, la reorganización y mejoramiento en el trabajo docente se ve centrado en el cambio metodológico, restándole peso a la importancia que tiene el contenido para el logro del proceso enseñanza-aprendizaje, predominancia que se origina desde la didáctica tradicional.

En su mayoría, las propuestas de formación de profesores que se han presentado en la UACH, plantean un trabajo para abordar la formación docente y la superación académica a nivel institucional, sin lograr una amplia convocatoria y la integración requerida por parte del profesorado de cada departamento. Debido a la ausencia de respuesta a nivel institucional para desarrollar las acciones de formación mencionadas, surgieron diversas propuestas aisladas y con mecanismos y recursos propios de los DEIS intentando difundirlas para posibilitar mejoras en su trabajo académico; éstos fueron los casos de Zootecnia, Preparatoria Agrícola, Bosques, Servicios Educativos y Centros Regionales.

Gran parte de estas iniciativas institucionales, según la revisión realizada, presentaron para la estructuración de sus contenidos el abordaje de aspectos curriculares, filosófico-sociales y los académico-pedagógicos, como los más esenciales para la habilitación de la enseñanza en esos ámbitos, siendo éstos los constituyentes primordiales para posibilitar la formación integral que se pretendía lograr en el personal académico.

2) La asunción de democracia y la inestabilidad académica en la UACH.

La experiencia que se tiene en la UACH, nos permite conocer más a fondo la dinámica que en ella prevalece, por lo que podemos identificar un problema que continuamente se presenta y que consiste en el cambio constante de rector y por consiguiente de las autoridades que representan a los DEIS y la Preparatoria Agrícola de la UACH; movimientos que son obligados por las fuerzas políticas que prevalecen en la institución (en lucha constante por el poder) y por la democracia (cuyas características fueron detalladas en el primer apartado de este capítulo). Debido a las particularidades de la UACH, vemos que en las decisiones académicas participan la comunidad académica en su conjunto, sin ubicar las diferencias en cuanto a conocimientos y experiencia de los dos sectores (alumnos y profesores); con ello la denominada democracia universitaria ha conducido a la siguiente situación que nos plantea Miguel Angel Casillas:

"Al advertir que la apertura en el acceso no bastaba para asegurar ni la permanencia ni la calidad de la experiencia educativa, se generó otro sentido de la democratización, referido ahora no sólo al acceso físico a las aulas, sino a la igualdad de oportunidades de relación con experiencias educativas relevantes; se trata pues, de una democratización del saber".⁵⁰

Esta problemática referida a la igualdad de oportunidades ante la democracia, no es puesta en discusión en el ámbito académico de la UACH, lo cual le proporciona al voto estudiantil una fuerza superior a la del profesorado en las decisiones académicas trascendentales para la institución, y en las que la mayoría de las veces los alumnos no tienen ni la suficiente información, ni el conocimiento necesario para opinar; cuestión muy discutible, ya que quienes deberían de tener un mayor peso por el trabajo desarrollado y el tiempo a éste asignado en la institución, son los académicos quienes muchas veces a pesar de no estar de acuerdo en los resultados de alguna votación realizada, deben conformarse con los resultados impuestos por la mayoría (por lo regular esta mayoría se posibilita por los alumnos de Preparatoria en sus tres grados). Nos parece importante desarrollar más esta idea retomando para ello a Rollin Kent:

"En la discusión sobre los problemas universitarios es medular la cuestión de los académicos, los agentes centrales y permanentes de la vida universitaria; mientras que los estudiantes y los funcionarios entran y salen, los académicos permanecen. Asimismo, no hay reforma académica sin la intervención voluntaria de profesores e investigadores en la reformulación de contenidos, prácticas y éticas".⁵¹

Siendo acordes con los señalamientos presentados por Rollin Kent, cabe señalar que si bien es importante el rescate de elementos de esta naturaleza para la discusión académica, no por ello es de nuestro interés restarle importancia al alumno. Como vemos, el considerar estos aspectos en las discusiones internas de una universidad, podría repercutir en la modificación de dinámicas que de ninguna forma favorecen a la vida académica, sobre todo si continuamente escuchamos que se requiere de una "Reestructuración Universitaria", que para nosotros se podría iniciar con este debate tan necesario, pero que sin embargo es dejado de lado, ya que tenemos muy presente que para que pueda llevarse a cabo

50 Casillas, Miguel A., et al. *Mitos y paradojas del trabajo académico*, en *Revista Futura* No. 2, México, 1989. p. 10.

51 Kent Serna Rollin. "Mitos y paradojas del trabajo académico", en *Revista Futura*, No. 2, México, 1989. p. 12.

la docencia, se requiere no sólo de un sujeto-profesor, sino además de otro sujeto-alumno, pero que ambos sean ubicados con base a su papel concreto y posibilidades a ejercer dentro de una institución.

Cabe señalar que se han presentado casos en los que un rector permanece en la institución hasta concluir su período correspondiente, debido a las posibilidades que este ha planteado para el trabajo académico, y que por ello a pesar de que intervienen algunos grupos no acordes con la línea establecida, la mayoría de la comunidad logra respaldarlo y que continúe en su puesto. Cuando esto ocurre, las actividades que se realizan logran adquirir relevancia, consistencia y la continuidad requerida para que puedan desarrollarse ampliamente.⁵²

Debido a la problemática de constantes cambios de autoridades, todos aquellos proyectos y programas que de alguna u otra manera han sido aceptados y puestos en marcha, son detenidos por estos movimientos de los funcionarios, y tienden a dar marcha atrás cuando se presenta la gente nueva que ocupará los puestos jerárquicos en la institución. Esta inestabilidad provoca un gran desgaste en el trabajo académico y muy pocas posibilidades de consolidación.

Otro claro ejemplo del gran peso que las decisiones del alumnado tienen en la UACH, es el referente al cuestionamiento a profesores que se ejerce como práctica común para el estudiantado, sin que para ello deban existir bases sólidas o que respondan necesariamente a un modelo de docencia establecido, es suficiente con que se les considere como maestros "barco" o que no "saben". Además de considerar que no se han realizado evaluaciones de la práctica docente de manera constante y a nivel institucional que permitan obtener parámetros con los cuales se pueda catalogar al profesorado, de la manera como lo hace el alumno.

Algunas de las propuestas de formación de profesores en la UACH, han intentado presentar programas de superación académica mediante la estructuración de cursos para incorporar al profesorado, esto se ha realizado tanto a nivel institucional como a iniciativa de un algún departamento en particular. Sin embargo gran parte de estos programas suelen diseñar y organizar cursos de manera aislada, que en muchas ocasiones se encuentran desarticulados en los contenidos que plantean, considerando para su planeación aquellos que posibiliten la solución inmediata de

52 *Uno de los casos específicos fue el de la rectoría del Dr. Ignacio Méndez, que pese a diversos manejos políticos, terminó su período (1984-1988).*

los problemas que se presentan en la práctica docente; proliferan sobre todo los programas de formación docente que ofrecen el manejo de las técnicas y dinámicas grupales, por ser las que pueden ser más acordes a esa respuesta inmediata que es tan demandada por el profesorado en Chapingo y que por lo tanto no requieren de la reflexión y replanteamiento de su quehacer cotidiano.

El problema anterior, nos lleva a ubicar nuevamente la situación prevaleciente en un contexto, en el cual se tiende a proponer acciones que respondan a ciertas demandas solamente, y que son atendidas de manera aislada, en este caso mediante cursos que no corresponden a los requerimientos reales a nivel institucional y mucho menos a las necesidades de la mayoría del profesorado. Así caen en la caracterización que Follari hace de ellos:

"Los cursos de formación de profesores: paquetes, estereotipos, repetición de lo mismo en circunstancias diversas, inadecuación de las características del campo de aplicación científico".⁵³

2) La proliferación de los posgrados.

Otra de las cuestiones importantes a destacar, se puede observar al revisar las primeras acciones institucionales que se presentaron en Chapingo, las cuales en su mayoría se inclinaron por el desarrollo de los posgrados, en especial de "Maestrías en Educación", como un intento de fomentar la superación académica del profesorado de manera institucional y bajo la preocupación de elevar el nivel académico prevaleciente en la UACH, así como el mejoramiento de la enseñanza que en ella se impartía.

El impulso de la formación docente y de la superación académica, mediante la modalidad de los posgrados, pareció ser la más adecuada tanto en la década de 1970, como en 1980, para el logro de la motivación del profesorado (por el credencialismo que se origina), además de resultar la posibilidad más atractiva para la integración de los académicos.

Las características que presentó la estructuración de los aspectos prioritarios,

53 Follari, Roberto. *Op. cit.* p. 35.

presentados para la creación de los posgrados, habla mucho del peso que se le dio al cuidado adquirido en las formas de presentación de los contenidos mismos que debían trabajarse para la consecución de sus objetivos, que es muy referido a lo siguiente. Un contenido que "es" por la forma, forma que es muy redituable en función de políticas de incentivación que en muchas instituciones como la nuestra se impulsan⁵⁴

Recordemos que a mediados de 1970 (como se indica en el apartado No. 3 del Cap. 1), se inició la creación de los programas de posgrado, que posibilitaban una formación en educación⁵⁵, generándose un incremento notable a partir de 1980.

Ante la amplia proliferación de los posgrados, se han realizado diversos cuestionamientos que son fundamentados, a partir de la incongruencia presentada en la relación que debería existir entre el campo profesional, y los aspectos pedagógico-didácticos (que no son considerados). Los intentos hasta ahora realizados en la revisión de los programas de posgrado, no han logrado superar la disociación disciplina-pedagogía, que en ellos se presenta, provocando reduccionismos del aspecto didáctico (visto desde una visión instrumental), que se propicia por la tecnología educativa, la cual sigue conservando un espacio importante en la UACH.

El ir puntualizando los aspectos que han sido relevados en las acciones institucionales, para la formación de profesores y la superación académica en Chapingo, nos permite particularizar en cuestiones que influyen determinadamente para el desarrollo de propuestas y proyectos académicos.

3) La necesidad de la vinculación Docencia-Investigación.

Otra de las cuestiones que se ha considerado importante para ser impulsada como acción sustantiva en la formación de profesores en Chapingo, es la necesidad de

54 *Castro M., Ma. Teresa, et. al. La trayectoria de la formación docente en Chapingo, ponencia presentada en el foro sobre formación de profesores investigadores en México. ANUIES-CISE-UNAM-SEP. México, Nov. 1987. p.3.*

55 *Estrategia que se denominó "Profesionalización de la Docencia", propuesta teórica surgida en este periodo para la formación de recursos humanos, cuyos orígenes y características se amplían en el tercer apartado del Cap. I.*

integrar a la docencia con la investigación.

La necesidad de vincular a la docencia con la investigación, se ha venido presentando en los planteamientos de las universidades ante los requerimientos nacionales de la denominada "excelencia académica", cuestión que aparece constantemente en los discursos gubernamentales y con gran resonancia en las tres últimas décadas, y que hoy en la actualidad ha adquirido mayor énfasis. La vinculación docencia-investigación ha intentado ser retomada partiendo para ello de la siguiente consideración que nos señala Ana Hirsch:

"Se requiere pues, que se promueva la investigación entre los que desempeñan la práctica docente y se ubique a la investigación realmente como una actividad prioritaria en todos los niveles educativos"⁵⁶

La anterior consideración se ve reflejada en los proyectos de reestructuración de las universidades, como ha sido en el caso de Chapingo, en donde algunas de las propuestas de formación docente revisadas tienden a relevar dicha vinculación como una de las modalidades más apropiada para lograr el mejoramiento de la enseñanza.

Sin embargo creemos que para lograr esta vinculación se han dejado de lado discusiones sustanciales que permitan dar cuenta de aspectos como los siguientes:

1. "La especificidad de las prácticas y su incidencia teórico-práctica como actividades de índole pedagógico"⁵⁷
2. La docencia y la investigación, como funciones que desde la institución aluden de manera directa al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y que por lo tanto adquieren relaciones estrechas con el ámbito pedagógico.

El análisis de los dos puntos anteriores, nos permite dar cuenta de los elementos que deben ser privilegiados para el logro de la vinculación docencia-investigación, por lo siguiente:

56 Hirsch A., Ana. *La formación de profesores investigadores universitarios en México*. UAS, México, 1985. p. 160.

57 Luna E., Ma. Eugenia. *El vínculo docencia-investigación en Pedagogía. Tests de Licenciatura*. ENEP-Aragón, UNAM. México, 1987. p. 9

*Así, el develamiento de este nivel fenoménico permite contemplar a la vinculación entre docencia e investigación como una instancia de ruptura hacia el perfilamiento de una práctica que intenta recuperarse, mediante la investigación, hacia un discurso pedagógico⁵⁸

Por lo menos en Chapingo, los elementos arriba señalados suelen dejarse de lado o son vistos como aspectos superficiales para la estructuración y la aplicación de las propuestas de formación docente que se han venido presentando en la institución; ubicando a lo pedagógico como una cuestión de poco valor en el trabajo académico, o que puede servir de relleno en las actividades que se realizan.

El revisar lo anterior, nos lleva a concebir la pretensión de la vinculación docencia-investigación, como un modelo que como otros, provoca en la vida académica de la UACH una gran atracción por las características que conlleva; sin tomar en cuenta lo que ambas actividades o funciones representan por separado para ser asumidas por un solo sujeto; ya que ello representaría el realizar una amplia reflexión de sus implicaciones por lo que a continuación nos señala Miguel Angel Casillas:

"En cuanto se exigen delimitaciones conceptuales más precisas, el modelo hace ruido. Si se comprende que, pese a la dificultad de acordar definiciones, la docencia y la investigación no son actos aislados sino complicados procesos que varían mucho al desarrollarse en los distintos niveles y áreas del mundo universitario mismo que incluye a saberes instrumentales y básicos, aplicables y reflexivos, profesionales y disciplinas, niveles de formación general y alta especialización, resulta que luego del ruido el modelo estalla en su pretensión general"⁵⁹

La anterior cita, es muy ilustrativa de los problemas que representa el querer impulsar un modelo con estas características en una institución de educación superior, en particular si hablamos de una universidad con los rasgos peculiares de la UACH. Sobre todo sin haber realizado un estudio previo de las necesidades y expectativas de formación académica del profesorado en la institución.

58 *Ibid.* p. 11.

59 Casillas, Miguel Angel. *Op. cit.* p. 8

4) La denominada homogeneidad académica.

Un aspecto más que queremos resaltar, se refiere a la homogeneidad con la que se pretende caracterizar a la planta docente de la UACH, sin recordar la gran variedad de formación profesional con que cuenta el profesorado, por lo que resultaría ilógico el pensar en un programa homogéneo para el conjunto de académicos de la universidad.

La homogeneidad de los profesores universitarios, es considerada hoy en día como un mito, ya que el dar por hecho lo "homogéneo" en el ámbito académico, implica dejar de lado las trayectorias y condiciones laborales tan diversas que se presentan en la institución. Es por ello que debemos tener cuidado en el manejo de esquemas que tienden a generalizar las características y actitudes comunes de los docentes.

Por ello, de acuerdo con lo que plantea Miguel A. Casillas:

*"La diversidad de condiciones de trabajo, de referentes compartidos para comprender su acción y sus expectativas, la enorme diferencia de atribuciones de prestigio, que no sólo cambian entre los segmentos del mercado sino entre las diversas zonas disciplinarias y profesionales, son elementos necesarios cuando se reflexiona sobre los académicos"*⁶⁰

Son ejemplos claros en la UACH, las diferentes condiciones laborales que presentan los profesores de un departamento a otro (de acuerdo con su organización, espacios de trabajo y lineamientos establecidos), así como el tiempo que dedican a la universidad (tiempo completo y medio tiempo, en algunos casos), además de la formación profesional que también es muy diversa y las actividades a que se dedican tanto dentro como fuera de la institución. De manera que al intentar establecer una propuesta de formación docente de carácter homogéneo, éste irrumpe con las particularidades existentes en cada centro de trabajo.

60 *Ibid.* p. 7.

5) El desinterés en los aspectos socio-culturales, en la UACH.

Otro aspecto que nos interesa señalar, es el relacionado al poco interés prestado en la UACH respecto a los aspectos referidos a las ciencias sociales, que según la información presentada, se origina en gran parte debido al descuido que se les presta a estos aspectos durante la formación agronómica del alumnado, siendo que deberían formar parte de ella durante el transcurso de la preparación profesional. Para ello tendría que dejar de considerarse que la función fundamental en la educación superior consiste exclusivamente en preparar profesionistas, cuyo conocimiento debe dirigirse a un "buen funcionamiento" en el aparato productivo, siendo por ello una expectativa que por el momento resulta inadmisibles por las características del sistema educativo en el que estamos inmersos.

El anterior análisis de las condiciones en que se han presentado las diversas propuestas de formación docente y los efectos originados por ellas en la vida académica de la institución, nos permite por último plantear algunas cuestiones generales.

Podemos decir, que en Chapingo se ha venido dejando de lado las cuestiones de carácter cultural-social necesarias en la enseñanza, situación propiciada por la predominancia del aspecto técnico en la formación de sus futuros profesionistas (sin dejar de lado el hecho de que muchos profesores son egresados de la misma institución, además de las costumbres y tradiciones tan arraigadas de "los chapingueros", que tienden a subestimar las cuestiones referentes a mejorar su cultura y sobre todo las disciplinas de índole social, que de acuerdo con su forma de pensar no les resolverán de manera inmediata los problemas que se les presentan en su vida académica.

Siendo acordes con el supuesto de que parte Juan M. Piña:

"la UACH contribuye a la formación de los tecnócratas necesarios para la producción y la administración racional agropecuaria. Independientemente de lo establecido en sus estatutos, así como de la existencia de acciones de cuestionamiento o resistencia, la tendencia principal en la orientación educativa en la UACH, es hacia la tecnocracia agropecuaria moderna"⁶¹

61 Piña Osorio, J. Manuel. *Op. cit.* p. 52.

La anterior situación prevaleciente ocasiona que el agrónomo egresado de Chapingo, adquiera desde su formación como estudiante una normatividad que lo orientará en el ejercicio de su profesión, y le asignará un peso superior al conocimiento científico-técnico, muy por encima a los saberes no correspondientes a esas características y que no posean por lo tanto una aplicabilidad inmediata, tal es el caso de las cuestiones que tengan que ver con las ciencias sociales y disciplinas afines a ellas; gestándose así un menosprecio del aspecto teórico.

6) Problemáticas que subyacen en el desarrollo de las propuestas.

La información descrita, nos permite corroborar que en Chapingo la problemática relacionada con la formación docente y el aspecto académico ha sido atendida mediante la implementación de programas que no han contado con la trascendencia esperada, debido a diferentes razones, entre las que se cuenta la escasa participación del profesorado y la falta de apoyo institucional cuando se ha tratado de propuestas elaboradas por un departamento en particular y sobre todo si éste no cuenta con la infraestructura y los recursos tanto humanos como materiales necesarios para su desarrollo e implementación.

Durante el análisis de las propuestas de formación docente realizado, pudimos detectar las siguientes problemáticas a considerar, ya que proporcionan más elementos para el sustento teórico de este trabajo.

- 1) No se ha presentado hasta el momento, una propuesta que integre la práctica docente con las actividades de planeación y desarrollo curriculares, con lo cual se permitan mayores discusiones y posibilidades de inclusión del profesorado en los procesos de transformación que se gestan en la institución.
- 2) Las propuestas de formación docente presentadas en la UACH, no se ocupan de un planteamiento que incida en la modificación de las prácticas desarrolladas por el profesorado. Solamente contemplan aquellos cambios estructurales de la institución, pero dejan de lado las características que el docente posee (tocante a su personalidad).
- 3) Por último, para que un programa de esta naturaleza pueda desarrollarse y contar con el apoyo correspondiente, es necesario tener muy presente que en Chapingo por sus rasgos característicos (ya descritos en el Cap. II), presenta ciertas fuerzas de lucha por el poder académico o "político".

Este problema posee una naturaleza de índole político-social, donde lo social no es uno ("la sociedad", ni dos dominantes-dominados), sino una "complejidad social" que le exige mayor confrontación a la teoría."⁶²

Las anteriores problemáticas en su conjunto, nos llevan a pensar que las propuestas hasta ahora presentadas no han podido responder a las necesidades específicas del profesorado, ya que si recordamos los datos presentados en la revisión y análisis de las propuestas, estas en su mayoría enfatizan el aspecto pedagógico, muy por encima de lo que los intereses disciplinares del profesorado representan. Situación que se debería manejar con cuidado en una institución como Chapingo, sobre todo si se deja de lado la práctica agronómica en ella desarrollada.

A nivel muy particular en cuanto a la estructura y planteamiento con que se abordan las propuestas, podemos decir que la mayoría de los programas se planean y elaboran desde una concepción de lo que el profesorado "debería ser", presentando ciertas características, esto es, se parte de "una imagen ideal" de docente, sin que se busque rescatar previamente su práctica particular, mediante investigaciones más directas de la realidad educativa en la que se desenvuelve, tratando de hacer a un lado los modelos preconstruidos.

Las acciones institucionales que han abordado la formación docente en la UACH, como ya señalamos, en su mayoría se han impulsado de manera aislada y poco constante, e inclusive se presenta la propuesta con su respectiva convocatoria, se aplica, en algunos casos logra repercutir en un número reducido de profesores, en otros casos no obtiene respuesta alguna, se llegan a presentar algunos resultados parciales; pero no se intenta analizar más a fondo la situación en cuanto a los obstáculos que tuvo, el nivel de incursión, y se deja de lado para volver a iniciar el trabajo con una nueva propuesta, con mecanismos distintos con los cuales posibilitar un planteamientos también diferentes. Esto representa una ausencia total de mecanismos con los cuales posibilitar un proceso de evaluación y seguimiento de las propuestas y que permita darle continuidad al trabajo que se realiza, además de considerar en conjunto aquellos esfuerzos aislados, para ser integrados de manera institucional.

62 *Pensar la complejidad social es el reto a que nos enfrenta la sociedad post-moderna, es establecer cuál es la novedad histórica a la que asistimos*. Follari, Roberto. "Educación y Racionalidad", en *Foro Universitario No. 5. STUNAM, México, 1981. p. 22.*

Como consecuencia, esta situación ocasiona problemas para quienes nos dedicamos a desarrollar actividades que parten del ámbito social, debido a su escasa aceptación; como es el caso particular de los aspectos pedagógicos cuando se ofrece un curso, ya sea para alumnos, o para profesores, y sobre todo con estos últimos, cosa que dificulta el desarrollo de los programas propuestos.

Creemos que la vinculación disciplinar del profesorado con la problemática que se vive actualmente tanto al interior de la universidad, como a nivel nacional, puede ir solventando de manera gradual otras situaciones internas como son: lo referente al curriculum, el diseño de los planes de estudio, la relación de la docencia con la investigación y las otras funciones sustantivas de la universidad.

Por último, y como resultado de las reflexiones realizadas, consideramos que para la elaboración de una propuesta de formación docente en una institución de educación superior, y con las características que Chapingo presenta, es necesario partir de una concepción del sujeto-docente como partícipe de su propia formación, considerando sus experiencias e inquietudes, como referente insustituible en esta tarea.

CAPITULO III

LA APLICACION DEL DIAGNOSTICO DE LA DOCENCIA EN LA UACH.

- 3.1 **Fundamentación teórica-metodológica del diagnóstico de la docencia en la UACH.**
- 3.2 **Puesta en marcha de la propuesta de formación docente en la UACH: Alcances y limitaciones**
- 3.3 **La situación de la docencia en la UACH.**

III. LA APLICACION DEL DIAGNOSTICO DE LA DOCENCIA EN LA UACH.

Como pudimos ver en los dos capítulos anteriores, la formación de profesores universitarios en México es abordada desde la idea de poder contar con personal académico "altamente calificado", olvidando el necesario análisis de la dinámica particular de las instituciones, así como la necesidad de considerar la diversidad de prácticas educativas que se ejercen.

En este último capítulo, se presenta la parte propositiva como culminación del planteamiento teórico realizado anteriormente, mediante la descripción de una experiencia institucional en la cual se aplicó un "Diagnóstico de la Docencia" en la UACH con el propósito de contar con la información necesaria que sirviera como marco general para conocer la situación de la docencia, las necesidades y expectativas de formación.

Se plantean los principales aspectos teórico-metodológicos que le dieron fundamento y organización al análisis de la información recabada por el diagnóstico, siendo estos mismos elementos los que se retomaron para darle congruencia a la propuesta que se elaboró y fue puesta en marcha; cuyos resultados intentan resaltarse para dar a conocer los logros y limitaciones presentadas.

Por último, se realiza una caracterización general de la situación actual en la que se encuentra la docencia, desde los ámbitos que ésta representa y en el contexto específico en el que se realiza, rescatando para ello la información proporcionada, además de intentar reflejar los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta de formación docente.

3.1. Fundamentación teórico-metodológica.

A) Antecedentes previos a la aplicación del diagnóstico de la docencia en la UACH.

Para dar inicio, es necesario antes puntualizar algunos datos presentados en el anterior capítulo⁶³, para subrayar que fue en el año de 1974 cuando se intentó darle un mayor impulso a la formación docente a nivel institucional en Chapingo desde la perspectiva de poder contar con un profesorado "altamente calificado", idea que parte de una concepción de capacitación, que respondería a las demandas y necesidades educativas que prevalecían (recordemos que en esta década la corriente predominante fue la tecnología educativa), y que conducían hacia la actualización en técnicas de enseñanza.

A partir de entonces, se han realizado diversos intentos para incidir en la formación del profesorado en la UACH, partiendo de marcos teóricos y metodologías muy diferentes entre sí, que sin embargo se centran en un objetivo común: solventar los problemas que se presentan en el ejercicio de la docencia. A pesar de esto, vemos que la mayoría de estos intentos no han logrado tener el impacto deseado⁶⁴, o algunos lo han tenido de manera muy parcial, y sobre todo no se ha contado con un proceso evaluativo que permita conocer la situación de la docencia en Chapingo para posibilitar la elaboración de una propuesta, desde una visión más amplia que logre ubicar los problemas centrales y con ello poder impulsar acciones concretas referentes a las cuestiones más representativas para el profesorado.

63 *Nos referimos a los tres apartados del Cap. II: La formación de profesores en la UACH, cuya información nos sirve de contexto imprescindible para abordar el presente capítulo.*

64 *Ver el apartado, condiciones y efectos de las propuestas, Cap II, en donde se manifiesta como uno de varios motivos del poco impacto, la escasa participación de los profesores ante su mínimo interés por los aspectos pedagógicos.*

Ante esta situación, surgió la inquietud por iniciar un proceso de "Evaluación-Seguimiento"⁶⁵ (desde el año de 1985 a 1988), para de allí precisar las políticas académicas de superación.

Como pudimos observar en el Cap. II, con la revisión y análisis de las propuestas de formación de profesores, fue a partir de 1985, cuando se inició un proceso de Evaluación-Seguimiento⁶⁶, que pretendió darle mayor continuidad y apertura a la formación docente. Con estos antecedentes se puede corroborar que desde hace años ha habido una preocupación constante por considerar previamente a la elaboración de una propuesta de formación, las necesidades y expectativas del profesorado de la UACH.

La Evaluación-Seguimiento, partió de las siguientes cuestiones:

- A) La crítica a los modelos clásicos-tradicionales de formación docente (paquetes de cursos sin una correspondencia lógica para su estructuración).
- B) Búsqueda de elementos teóricos que atendieran las necesidades específicas de la actividad docente.

Los ejes de análisis que nos sirvieron para el proyecto de Evaluación-Seguimiento y que sirvieron para el fundamento del Diagnóstico de la Docencia, fueron los siguientes:

- 1) El ámbito Social.
- 2) El ámbito Curricular.
- 3) El ámbito institucional.
- 4) El ámbito Didáctico.

65 *Esta propuesta surgió a iniciativa de los profesores del área de formación docente del Departamento de Servicios Educativos.*

66 *Ver las propuestas del apartado 2.2 (p.p. 50, 52,53,55 y 56), elaboradas por el Departamento de Servicios Educativos.*

Con los anteriores ámbitos, se pretendió dar cuenta de la práctica docente del profesorado de la UACH, mismos que podrían proporcionarnos la información requerida para rescatar las necesidades específicas del profesorado en lo referente a su formación y superación.

Para la realización de la evaluación se partió de la consideración básica de "Evaluación no al docente, sino a la docencia"⁶⁷ mediante la identificación de las problemáticas que se presentan en la práctica docente, con la finalidad de superar la idea puesta en el modelo de profesor.

El seguimiento se entendió como el trabajo de superación académica, que se desarrolla a través de una serie de cursos y en donde los datos de la evaluación serían el punto de partida.

La evaluación que se realizó, pretendía obtener datos que ayudaran a reflejar la situación de la docencia (trayectoria de los profesores de cada departamento), misma que una vez analizada, posibilitara organizar y estructurar los contenidos técnico-pedagógicos necesarios para configurar un programa de formación acorde a las particularidades de cada entidad académica.

Como ya se señaló en el capítulo anterior, a pesar de los esfuerzos realizados en estos años por modificar el estudio de la docencia en términos de capacitación tan arraigados en la institución, la respuesta favorable fue muy escasa, incluyendo en ella el apoyo de los responsables de cada departamento, por lo que se pensó en encontrar mecanismos y estrategias de acercamiento diferentes a los acostumbrados mediante los paquetes de cursos, carentes de una necesaria vinculación.

Otro aspecto que es conveniente resaltar, radica en la información presentada en el capítulo anterior, donde dimos a conocer cuál es la situación que prevalece en la UACH, no sólo en lo referente a su estructura organizacional, sino además respecto a la dinámica que se gesta en la vida académica de la institución. Cuestiones que representan la realidad que impera en Chapingo, alrededor de las iniciativas que pretenden de una u otra forma modificar el planteamiento educativo existente (reducido a una formación de carácter técnico).

67 *Esta propuesta surgió a iniciativa de los profesores del área de formación docente, del Departamento de Servicios Educativos de la UACH.*

B) El diagnóstico de la docencia .

El proyecto de aplicar un diagnóstico de la docencia en la UACH, surgió en el año de 1989, con la finalidad de conocer las condiciones institucionales que dieran cuenta de cómo se ejerce la docencia, para de esta manera detectar los problemas de índole académico más importantes e impulsar a un programa de formación que correspondiera a las especificidades de cada departamento.

El diagnóstico de la docencia, se inició con la aplicación de un instrumento elaborado especialmente con esta finalidad, el cual fue enviado a cada uno de los departamentos de la UACH, para ser respondido por el profesorado de manera individual.

La evaluación de la práctica docente, que nos propusimos realizar consistió en lo siguiente:

1. La aplicación de un diagnóstico institucional de la docencia, para la detección de las necesidades de formación y superación del profesorado en la UACH.
2. El análisis e interpretación de los resultados, para la elaboración de los informes individuales que serían enviados a cada uno de los DEIS.
3. La elaboración de una propuesta que partiera de la ubicación de los requerimientos detectados mediante el diagnóstico.
4. La presentación de la propuesta en cada uno de los DEIS, a través de reuniones con el conjunto de los profesores.

Para la elaboración de la propuesta, se realizó el análisis de los datos proporcionados por los cuestionarios que fueron interpretados para la elaboración de los informes, así como las entrevistas con los jefes de cada entidad académica para la presentación de la propuesta, y por último las reuniones solicitadas por nosotros para la discusión de la propuesta y la forma en la que se podría aplicar.

Los aspectos que se consideraron para la estructuración del cuestionario fueron los siguientes:

- I. Datos generales del profesor.
- II. Identificación curricular. Se incluyeron las funciones académicas: Docencia, Investigación, Servicio y Difusión de la Cultura y demás actividades académicas que el profesor desarrolla en la institución (asesorías, viajes de estudio, comisiones, etc.)

III. Desempeño docente. Se consideraron datos sobre planeación de los cursos, organización de las actividades de aprendizaje, tiempos, recursos, criterios de organización del contenido, evaluación del curso.

IV. Superación. Se consideró la formación (disciplinar y pedagógica), y la actualización del profesorado.

Con los anteriores indicadores, se buscó identificar los principales elementos constitutivos de la práctica docente, cuya noción ha venido siendo estudiada por el equipo del DIE (Departamento de Investigación Educativa del I.P.N.), tal es el caso de Elsie Rockwell y Ruth Mercado, entre otros, cuyo planteamiento nos parece sumamente interesante por los aspectos que se consideran y que de manera muy general aparecen a continuación:

- a) El conocimiento de las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente.
- b) Identificación de las necesidades específicas del profesorado.

Creemos coincidir de alguna manera con el propósito central que es el siguiente, aún cuando los elementos que se manejan y su abordaje son distintos: Se intenta la caracterización de la práctica docente a través de las siguientes cuestiones.

- 1) Condiciones de trabajo en las cuales se realiza el quehacer docente.
- 2) Expectativas de formación y superación.

En lo referente a la cuestión metodológica, es evidente que nosotros no partimos del método etnográfico (que se refiere en general, al registro fiel del acontecer en el aula, mediante la observación directa), como es el caso del DIE.

Con los elementos manejados para estructurar y organizar la información contenida en el cuestionario y para realizar el diagnóstico de la docencia, se partió de una conceptualización que permitiera rescatar la problemática docente, dando cuenta de la realidad institucional de la UACH. Lo anterior bajo la consideración de que las iniciativas hasta ahora emprendidas, han tocado únicamente el nivel teórico-metodológico para dicha conceptualización, dejando de lado el plano operativo de las propuestas; esto significa el tener presente el poder de convocatoria y aplicabilidad de la propuesta.

Además, estos aspectos permitirían recabar información sobre la trayectoria docente y con base a esta poder caracterizar el accionar académico-pedagógico, considerando las necesidades de formación-superación prevalecientes. Con esta indagación los ámbitos centrales a rescatar fueron los siguientes: lo referente a las cuestiones didácticas y lo concerniente a la propia disciplina.

Las cuestiones didácticas, se entendieron como aquellas prácticas y estrategias, que ejercen los profesores para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que representan la labor de transmisión y formación sustancialmente. Así, desde estos ámbitos tratar de encontrar problemáticas que van desde la planeación, desarrollo, o evaluación del quehacer docente; ya sea como estrategia para mejorar la organización y discusión de contenidos, o bien como medios y técnicas para el trabajo con los alumnos.

Por lo arriba señalado, **la cuestión pedagógica** en su dimensión didáctica y curricular, resultó ser el espacio central para promover el mejoramiento de la labor docente, ya que provee de conceptos y técnicas para permitirle al profesor establecer una relación educativa adecuada a sus condiciones particulares. Dicho mejoramiento representa además la adquisición de los elementos que posibilitaran una mayor organicidad, fundamentación y viabilidad al desempeño docente.

En cuanto al **aspecto disciplinar**, se consideró la formación y práctica profesional (Ingenieros Agrónomos, Biólogos, Químicos, etc.), que resulta de su inicial nivel de contratación y adscripción, y que como se ha señalado, son los saberes que van definiendo y actualizando su identidad académica y profesional. En donde las necesidades de formación son comúnmente cuestiones de actualización y profundización en su área de conocimiento a través de posgrados fundamentalmente.

Los siguientes ejes de análisis, fueron considerados en la Evaluación-Seguimiento, para el estudio de la Docencia.

- a) **El aspecto social.** Debido a que los sujetos de la interacción, profesores y alumnos son producto y productores de las relaciones sociales⁶⁸; y portan a su

68 *Durkheim, Emile. Educación como socialización. Ed. Sigüeme. Salamanca. 1981. Segunda parte.*

vez conocimientos y valores desde los cuales significan su accionar, produciendo una sedimentación cultural (adaptación e integración)⁶⁹, recreando y/o reproduciendo las condiciones existentes.

Como ya sabemos, la tarea del docente es la de transmitir un saber determinado, que proviene de las expectativas sociales, mediante lo que se espera del modelo docente y que se legitima a través del currículum, determinando con ello el accionar que el profesor realiza en la institución. Este proceso socializante se encuentra presente en el desempeño docente, y realiza además una transmisión de valores mediante las actitudes mostradas por el profesor ante sus alumnos al impartirles un contenido determinado, perteneciente a la disciplina correspondiente.

- b) **La problemática institucional.**⁷⁰ Porque los sujetos ya sea identificados o agrupados tienen el espacio para imponer, discutir o luchar por su proyecto educativo (la organización universitaria), que le otorga lineamientos de comportamiento a sus docentes que no se reducen a actividades meramente didácticas.

La institución se encuentra definida por las actividades: de índole pedagógica, el conjunto de representaciones e interacciones de carácter sociopolítico (relaciones laborales, sindicales, académicas, las relaciones que establece con sus compañeros y alumnos, así como con las autoridades de la institución, etc.); determinan las formas de comportamiento y establece una normatividad que regula los nuevos procesos posibles de institucionalizarse (diferentes a las hegemónicas ya establecidas). Y por último la institución funge como mediadora entre el sujeto y la sociedad, y mediante el currículum se suscita la tipificación que se basa en ella.

- 69 *Berger P. y Luckman, T.P. La construcción social de la realidad. Cap. II. Amorrotiu. Buenos Aires, 1983.*
- 70 *Loureau, René, et. al. Análisis institucional y socioanálisis Nueva Imagen. México, 1977. p.17.*
- 71 *Ver Remedi, Eduardo. Currículum y accionar docente, en: Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1982.*

- c) **El currículum.** Ya que el docente realiza su labor por el saber que el currículum selecciona, organiza y propone enseñar; si bien la práctica del maestro es esencialmente curricular, por los propósitos educacionales y su relación con el medio, que subyacen en las actividades del maestro.⁷¹

Desde la institución se determina el saber a transmitirse, así como la forma de sistematizarlo y el cómo apropiarse de él: el currículum.

Es desde este proceso de inculcación de saberes, en un plano normativo institucional, a partir del cual el profesor identifica y asume sus funciones (en el currículum oficial); como portador y transmisor de los contenidos que posibilitan la formación de los alumnos.

En sentido opuesto a la idea anterior, que parte de la normatividad, consideramos que el quehacer del docente no se plantea tajantemente desde el currículum, ya que aparte de lo establecido oficialmente se presentan un conjunto de mediaciones (que forman parte del currículum oculto), como son: su historia personal y formación, las expectativas con que cuenta, etc.

- d) **La cuestión didáctica.** Porque pretende organizar los elementos metodológicos adecuados para propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje; fundamentalmente el quehacer del maestro se centra en la función de enseñanza.

Este ámbito permite que el profesor reorganice los propósitos curriculares, con base a metodologías de la enseñanza, actividades de aprendizaje, formas de evaluación, etc. Así pues, es por medio de la didáctica que la práctica docente se moldea, define e identifica.

Como vemos, por lo general se retoman modelos genéricos, que muchas veces nada tienen que ver con las particularidades del lugar, condiciones, ni necesidades de su personal académico; basta con haber tenido buena aceptación en otros sitios similares y sin más se intenta poner en marcha, aún sabiendo que prevalecen características totalmente distintas; y lógicamente sin un diagnóstico previo de necesidades. Para Hirsch éstas son: -

71 Ver Remedi, Eduardo. *Currículum y accionar docente*, en: *Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular*. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1982.

'Decisiones tomadas, en ocasiones con base en el sentido común, en concepciones y métodos provenientes de ciencias con objetos de conocimiento diferentes, con fundamentos en experiencias que se han llevado a cabo en otros contextos y para otras necesidades y con el peso del conocimiento de la problemática real y cambiante...'⁷²

Como ya señalamos, la práctica docente se efectúa dentro de la institución, afirmación tan obvia, pero que pocas veces es retomada para estudiar los acontecimientos que se suscitan en la relación docente-institución, para dar cuenta de su cotidianidad. La poca importancia que se le asigna a esta relación, se ve reflejada en la desvinculación que existe entre los contenidos que se estructuran en los programas de formación docente y la realidad institucional existente, olvidando que esto último es el contexto que posibilita el desarrollo adecuado del trabajo que el profesor desempeña.

La definición que Elsie Rockwell nos plantea de contexto es la siguiente:

'Este término, sin mayor clarificación, resulta ser demasiado general, ya que abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente al grupo hasta la 'totalidad social'. Cada escala de contexto tiene su propia lógica, sus propias posibilidades o bien deficiencias explicativas'⁷³

La importancia de la definición de contexto, radica precisamente en tener presente el marco institucional particular en el que se realiza la práctica docente, y que como señala Elsie, cada contexto representa una lógica explicativa propia, que va a contener significados diferentes entre sí. Se trataría entonces, intentar redefinir el quehacer docente; esto es, rescatar su práctica cotidiana,⁷⁴ en contrapropuesta con la posición que considera al docente desde un modelo ideal de "buen docente"

72 *Hirsch Adler, Ana. Op. cit. p.p. 10 y 11*

73 *Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. "La práctica docente y la formación de maestros", en documentos DIE-IPN, México, 1982. p. 64.*

74 *Lo cotidiano es entendido como el lugar donde se producen los procesos sociales y culturales susceptibles de transformarse. Esta idea lleva implícita la preocupación de articular lo manifiesto con lo latente, lo racional con lo disruptivo, de tener en cuenta las potencialidades que forman y no forman parte de una realidad en desarrollo. Maffesoli, M. Lógica de la dominación. Península. Barcelona, 1979. p. 18.*

y en donde su función o imagen social "ideal", se desprende del Currículum Oficial. Entendiendo por currículum, según Remedi lo siguiente:

"el espacio particular en que socialmente se sistematizan en términos de selección y orden los contenidos y, por tanto, el lugar particularizado donde se transmite y evalúa el saber legítimado".⁷⁵

En los términos mencionados en la cita anterior, el currículum oficial se encarga de darle validez al conocimiento que el docente transmite, relevando su posición ante el grupo de alumnos y por lo tanto legitimizando su función de enseñanza. Existen además otras mediaciones que posibilitan la definición de su identidad como profesor: sus experiencias y necesidades, y sobre todo el conjunto de implicaciones provenientes del ámbito institucional (interacciones de orden sociopolítico, relaciones laborales, sindicales, académicas), sin embargo vemos que estas mediaciones van a estar reguladas por el currículum.

De esta manera el currículum oficial al formar parte de la realidad cotidiana que se desarrolla en la institución, da paso a otro currículum, el denominado "oculto", que como nos señala Elsie Rockwell responde a lo siguiente:

"Se generan nuevas preguntas. No interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la 'lógica' propia del proceso".⁷⁶

Como ya sabemos, la mayoría de los estudios sobre la práctica educativa, describen las observaciones realizadas respecto al ordenamiento institucional, a través de la normatividad establecida; por el contrario cuando nos enfrentamos a la tarea de reconstruir los hechos cotidianos que se suscitan en la escuela, requerimos de un análisis cuidadoso para poder describir los acontecimientos institucionales que se presentan.

75 Remedi, V. Eduardo. Anteproyecto de Investigación: Modelos Ideales. Práctica real del quehacer del docente. *ENEPI-UNAM. México, 1981. p. 39.*

76 Rockwell, Elsie. "De huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela", en documentos *DIE-IPN, México, 1982. p. 10-11.*

Por consiguiente, va a ser en el ámbito institucional, y las condiciones específicas-cotidianas en donde se gesta la práctica docente, a través del confluir de las diversas acciones que el profesor realiza en ese espacio socialmente determinado (el currículum). Siendo de suma importancia para esta concepción de práctica docente, la historicidad que subyace durante su constitución a dos niveles: la historia individual de cada sujeto y la historia representativa de las prácticas que se generan.

La docencia en las instituciones de educación superior, se concibe por lo general de manera homogénea, problema que impide considerar la gran diversidad de acciones, características y cualidades que posee el quehacer docente. Para lograr romper con la homogeneidad del trabajo académico, es necesario encontrar nuevas formas de intervención metodológica para el conocimiento de la práctica educativa desarrollada por el profesorado dentro de una institución; aún teniendo presente la gran dificultad de lo anterior, debido a que en general se tiende a caer en la normatividad y el consecuente reduccionismo del aspecto educativo.

La práctica docente se realiza a través de significados y estilos diferentes entre sí, y se requiere admitir en ello la heterogeneidad de las prácticas ejecutadas en una institución educativa, lo cual a su vez posee una dinámica y características peculiares, diferentes a las demás. De nueva cuenta en palabras de Elsie Rockwell y Ruth Mercado, la práctica docente se define de la siguiente manera:

“... toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas”.⁷⁷

Lo señalado anteriormente, comprende en el sujeto docente la situación personal, así como el conjunto de saberes y experiencias que ha adquirido a lo largo de su práctica docente; cuyos elementos han sido retomados de diferentes ámbitos: como por ejemplo del contexto institucional en el que se desenvuelve, el medio social que lo rodea y los programas de formación docente, entre otros.

Los aspectos arriba mencionados representan la diversidad tanto de formas distintas de “hacer lo mismo”, como de ámbitos en los que la práctica docente se ejerce. Lo cual habla de la gran heterogeneidad existente en las prácticas

desarrolladas por el profesorado de una institución educativa y las características tan diferentes en las que éstas se realizan.

Es de esta manera como, el partir de ejes de análisis flexibles que intenten ver al profesor desde un rol no correspondiente al "deber ser" (visto desde un plano institucional "formal"), nos posibilita el realizar un esfuerzo para presentar una visión y un estudio de la docencia distintos a los tradicionales que se preocupan únicamente por una perspectiva referida a la norma institucional. Es necesario iniciar pues, con un trabajo que logre crear espacios de reflexión sobre el trabajo docente, y buscar formas que posibiliten el conocimiento de la situación en que se ejerce la docencia, desde sus heterogéneas prácticas.

3.2. PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA DE FORMACION DOCENTE EN LA UACH: ALCANCES Y LIMITACIONES.

El Diagnóstico Institucional de la Docencia en la UACH que fue aplicado en 1989, si bien no logró tener la cobertura esperada (esto representaba el contar con la respuesta total del profesorado de cada departamento), si permitió la participación de un número representativo de cada entidad académica (un 80%).

Es importante aclarar, que la Preparatoria Agrícola no formó parte del estudio, dado que fueron muy pocos los profesores que contestaron el cuestionario, ello debido a la situación de inestabilidad que se vivía en ese momento (se contemplaba como posible su desaparición de la UACH).

Ante todo, creemos que los alcances obtenidos se reflejan en la modificación de las actitudes (recelo del profesorado), al contestar un instrumento evaluativo, ya que como mencionamos en el último apartado del segundo capítulo, la aplicación de una evaluación de esta índole representa para el docente la posibilidad de un cuestionamiento institucional a su desenvolvimiento y posterior clasificación como "bueno" o "malo" y en un caso extremo su despido de la universidad. Para nosotros, desde nuestra posición como evaluadores, la información recabada nos brindó un panorama más amplio, que permitió la organización e interpretación de los datos para su análisis y posterior elaboración de la propuesta de formación docente que fue presentada.

La finalidad de plantear una propuesta basada en la aplicación de un diagnóstico de la docencia, se tradujo en la posibilidad de estructurar una serie de contenidos y actividades⁷⁸, que pudieran complementar el desempeño docente del profesorado, y por consiguiente ser coherentes con el propósito inicial de rescatar las necesidades y problemáticas centrales de la práctica ejercida por el profesorado de cada departamento.

Para la mayoría de los formadores de profesores, el éxito o la viabilidad lograda al aplicar una propuesta, se da mediante su instauración, sin considerar las diversas determinaciones que acontecen en la práctica docente que transcurre en su ámbito institucional específico. El reto principal al realizar una propuesta de formación docente, radica para nosotros en que ésta puede repercutir en el profesorado. Tal situación se ve reflejada desde el momento en que se produce alguna reacción que de respuesta a las inquietudes presentadas, es así como se puede constatar la congruencia o no de una propuesta de esta índole.

El nivel de la respuesta obtenida por parte del profesorado, puede depender de las cuestiones institucionales en la UACH, como son el apoyo de las autoridades, el impulso de la propuesta, y el tipo de expectativas que pueda ofrecer como atractivos al profesorado. Esto significa por un lado, la adquisición de los elementos que plantea en su estructura para posibilitar el mejoramiento del desempeño docente, y que representa para nosotros como pedagogos el ofrecimiento y respuesta propicia en el ámbito de la formación docente.

Por otro lado, aparece el plano del reconocimiento institucional respecto a la preparación pedagógica, que se traduce en la legitimación y validación de la misma, mediante el tipo de acreditación y/o calificación asignada (en evaluaciones, en programas de incentivos académicos internos o externos, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Sistema Universitario de Profesores Investigadores (SUPI) en Chapingo; cuestiones que repercuten directamente en la consecución de su ascenso económico o incluso de status académico. El contemplar los aspectos antes señalados en la fase de diseño de toda propuesta, produciría resultados menos ambiciosos, pero que a la larga serían concretizados dando respuesta a las necesidades e inquietudes del profesorado.

78 *Estos contenidos debían ser ubicados desde lo pedagógico, y considerar además cada disciplina en lo referente a necesidades que presenta el profesorado.*

El intento realizado mediante la aplicación del diagnóstico, buscó ir más allá del plano estrictamente didáctico-pedagógico, ya que pretendió dar cuenta de problemas de diversa índole procedentes de la práctica docente cotidiana y su disciplina particular. Es verdad que en la propuesta se dio un énfasis importante a los cursos referidos a cuestiones didácticas como son: Metodología de la enseñanza, Introducción al currículum y contenidos que dieran alguna solución inmediata como: Técnicas didácticas, sin embargo consideramos que al plantear el "Taller sobre problemáticas de la práctica docente", se abrió un espacio importante de cobertura a nivel institucional que tuvo según pudimos constatar, buena aceptación en algunos departamentos, en particular mencionamos los siguientes: Centro de Idiomas, Economía Agrícola, Maquinaria Agrícola; de los cuales participó la mayor parte de su planta académica. Además de que en los cursos intersemestrales convocados se contó con la inscripción de profesores de varias de las entidades restantes.

Aún cuando en la actualidad persiste un rechazo constante por los contenidos pedagógicos, podemos decir que esta propuesta de formación de profesores en la UACh, tuvo críticas favorables y que el trabajo realizado con los profesores interesados a través de las discusiones en los cursos mencionados y en especial en el taller, lograron repercutir en la concepción que hasta ahora se ha tenido de la formación de profesores en la institución⁷⁹, e inclusive logró crear nuevos espacios de acción para la intervención en otras actividades de asesoría con los departamentos señalados (como la impartición de otros cursos, la revisión y reestructuración futura de los planes de estudio y la elaboración de los programas de sus cursos).

A pesar de que tenemos presentes los logros, debemos reconocer que nuevamente contamos con alcances parciales, que no han podido consolidarse a nivel institucional y de una manera constante y a largo plazo. El vaivén en que se encuentra incerta la institución ante los cambios de autoridades que están presentes a la orden del día, dejan inconclusos los proyectos y las actividades acordadas, dejando pendiente el trabajo desarrollado e incluso rompiendo con los contactos ya establecidos; situación que vuelve infructuosa y en ocasiones sin mayor sentido, nuestra labor como formadores.

79 *Se considera como imprescindible, así como reductible, e inversión, los cursos de perfeccionamiento sobre la disciplina propia, y por el contrario los cursos de formación pedagógica se conciben con poco valor, carentes de prestigio y el asistir a ellos representa un esfuerzo no compensado.*

Cabe señalar que la dinámica de una institución de educación superior, en este caso específico la UACH, aún cuando posee una historia particular que la define y diferencia de otras universidades, tiende a responder a la política educativa nacional que prevalece en la educación superior y sobre todo en materia agrícola. A este respecto, podemos hablar de la relación formación-fines de la universidad, para poder encontrar una explicación del porqué del desinterés del profesorado ante las cuestiones pedagógicas.

Sobre lo anterior, Follari nos dice que esta situación de "descuido de lo pedagógico", se origina desde el momento en que se piensa que la función primordial es formar profesionales para su relación con el aparato productivo, y que por lo tanto esto debe ser lo determinante en los contenidos planteados.

Según lo que nos señala el mismo Follari:

"Los maestros demandan dado que allí están sus carencias más manifiestas aún cuando no las más profundas. Con el conocimiento de una serie de técnicas sienten que se van a enfrentar (también en el sentido de combate). Allí está lo fundamental: no quieren eso que despectivamente llaman 'rollo'."⁸⁰

Con esta perspectiva, lo pedagógico pasa a un segundo término, interesando más la formación del sujeto en las necesidades del aparato productivo, según esto el problema radica más en la "**Formación para el trabajo**" que en lo educativo.⁸¹ La cuestión repercute según lo anterior, en la afirmación que se hace "**los profesores no requieren formación pedagógica**", lo que representa la no asunción de la función de profesor universitario como una profesión, y su consecuente desvaloración, al creer que quienes se dedican a ella es porque han fracasado en su profesión. El denominado "**incesto académico**", que se refiere a quienes egresan de una universidad y permanecen en ella trabajando como profesor-investigador.⁸²

80 Follari, Roberto. "**La formación de profesores, o sobre los cursos equivocados**", en *políticas de investigación y producción de Ciencias Sociales en México, U.A. de Querétaro, México, 1984, p. 143.*

81 Follari, Roberto. "**Formación de profesores universitarios, la negación del problema**", en *Revista Pedagógica, No.2, ENEP-Aragón, México, 1983, p.8.*

82 *Ibid.* p. 8.

Otro aspecto que ha repercutido, para que una propuesta de este tipo no tenga consistencia y continuidad, es la ausencia de formación pedagógica de los funcionarios universitarios, ya que el desconocimiento de lo educativo genera que se le reste importancia a estos proyectos y no cuenten con el apoyo necesario, por el poco o nulo manejo de los asuntos académicos, por lo que el aspecto administrativo cuenta con un mayor peso, presuponiendo de este modo beneficios institucionales exclusivamente cuantitativos.

Lo anterior ocasiona además, la separación (división del trabajo), entre el personal académico (profesores-investigadores) y la administración central, ya que ante la ausencia de una formación pedagógica, se entorpece la coordinación, entendimiento e impulso de los proyectos académicos. Esto origina fuertes conflictos por el tipo de decisiones que se llegan a tomar para la aprobación o no de los programas.

Así pues, vemos que aunque se hayan obtenido resultados importantes con la aplicación del diagnóstico de la docencia y con la puesta en marcha de la propuesta de formación de profesores, en Chapingo debido a problemas que escapan a nuestras manos, no se le ha concedido un espacio correspondiente a la formación docente, ni la seriedad requeridos para ser ubicada como una actividad esencial para el desarrollo académico de la institución, quedando solo como una posibilidad adicional.

3.3. LA SITUACION DE LA DOCENCIA EN LA UACH.

Para dar cuenta de la situación en la que se encuentra la docencia en la UACH, se requiere examinar las prácticas escolares que realiza el profesorado, así como las expectativas que sobre formación o superación presentan. Antes de pasar al análisis de lo anterior, es necesario partir de lo que la docencia significa en una institución de educación superior.

Con lo que se ha señalado, podemos ver a la escuela como la encargada de seleccionar y transmitir una concepción determinada de sociedad, conocimiento y tipo de hombre, mediante la acción ejercida por el currículum y sus determinaciones, vemos que el acto educativo es un proceso normativo que orienta y establece el modelo a seguir. Debemos recordar que el docente en su función social de enseñanza, representa un saber que ya ha sido previamente seleccionado institucionalmente, de acuerdo con los fines sociales establecidos.

Desde esta perspectiva, la educación representa un proceso formativo que precisa formas de inculcación (contenidos) y la determinación de los fines. Esto traducido en la formación docente, equivale a la búsqueda de "similitud" en el desarrollo de prácticas y condiciones en las que se "debe realizar".

Si bien han habido diversas aportaciones para caracterizar a la docencia, se sigue partiendo de su ubicación como modelo, apélanse a una norma que encuadra las características que el sujeto-docente "debe cubrir", "el maestro ideal" y cómo debe desenvolverse sin considerar las circunstancias específicas que intervienen en su práctica cotidiana, determinando con ello cómo deben funcionar las cosas; al modelizar se tiende a incorporar la seguridad en el profesor, ya que implica el delineamiento de características preestablecidas que indican lo que hay que hacer, sin mayores problemas y preocupaciones al respecto. Esto mismo dicho en otras palabras, representa:

"La racionalidad de la búsqueda de un modelo de docente significa la creencia en la adquisición de atributos, virtudes, por el sólo movimiento del paradigma o esquema referencial que expresa el modelo".⁸³

Desde nuestra perspectiva, la caracterización de la docencia debería partir de los cuatro ámbitos descritos en el apartado anterior de este capítulo: El social, el curricular, el institucional y el didáctico, por las múltiples determinaciones que proceden de ellos. Estos cuatro ámbitos utilizados para la caracterización de la docencia, son recuperados al examinar la práctica desarrollada por el docente, ante la convergencia de los propósitos curriculares e institucionales y el conjunto de interrelaciones que se suscitan alrededor de estos.

La población académica de la UACH, en su mayoría se caracteriza por ser egresados de la institución, los mismos que en determinado momento pasarán a desarrollar cargos administrativo-académicos, como funcionarios (jefes de departamento, subjefes, coordinadores de área, etc.). La categoría que prevalece para la asignación del tiempo y actividades para el desempeño académico, es la de profesor-investigador de tiempo completo, sin embargo la realidad que subyace es que ante los salarios tan bajos, se busque la satisfacción de necesidades

83 García C., Trinidad. Racionalidad y educación. Tesis de Licenciatura. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1989. p. 86.

económicas en otros lados, siendo muy pocos los profesores que cumplen efectivamente con su horario. Los datos reflejan además, que la mayoría de la población académica es pasante de licenciatura, ya que el ingreso por lo regular se hace mediante un contrato determinado, según sean las características de la plaza, situación que resulta poco estable y que obviamente no atraerá a los profesionistas que cuentan con un grado académico más elevado.

Las funciones sustantivas de la universidad son: la Docencia, la Investigación, el Servicio y la Difusión de la Cultura, mismas que son realizadas en una o dos funciones por profesor, teniendo un peso mayor la docencia por el número de horas frente a grupo y de alumnos, lo que representa una productividad importante. Así como en otras instituciones de educación superior, en Chapingo prevalecen problemáticas relacionadas con: predominancia de una enseñanza de tipo tradicional (en donde el que representa el saber es el profesor y el alumno memoriza), a pesar de que ha habido intentos por replantear la práctica docente (por ejemplo el caso de la "Docencia Alternativa" en la Preparatoria Agrícola.⁴⁴ existe un porcentaje alto de reprobación sobre todo en matemáticas, física y química y la falta de actualización docente, así como la ausencia de una reflexión de las prácticas que se desarrollan.

El modelo tradicional de enseñanza que subyace, provoca en el alumando, así como en el mismo profesorado una actitud y el desarrollo de prácticas que pierden de vista la importancia y el sentido que las Ciencias Sociales deberían tener para su formación. Situación que provoca un rechazo en ocasiones tajante hacia las materias o actividades que se encuentren subscritas a esas temáticas, o en aquellas cuestiones dirigidas a fortalecer su cultura.

Recordemos que la formación de carácter técnico que se inculca al alumnado, ocasiona el que se pondere de manera determinante los aspectos inmediatos y sobre todo individualistas, por parte de los "chapingueros", generándose una competencia exagerada en ocasiones y provocando por otro lado un bajo rendimiento en las materias "teóricas", o de índole social humanístico, debido a la subestimación de estas, ya que representan en Chapingo el clásico "rollo". La idea que aquí subyace, no significa únicamente que en la UACH, las materias o los eventos de índole humanístico deban incrementarse, sino que a la par se tenga mayor cuidado en la planeación del contenido que se presenta, esto en otras palabras representaría el replanteamiento del contenido, su enseñanza y transmisión.

La relevancia de la cultura que debería inculcarse al alumnado durante el proceso formativo, radica según la definición hecha por Marcel Postic en lo siguiente:

"... se puede llamar cultura al sistema de representaciones que rige las maneras de actuar y de pensar de un determinado medio humano, la red de significaciones atribuidas a sus actividades y la estructura simbólica de las comunicaciones que se desarrollan en él. Estar atraído por tal cultura es encontrar los puntos de referencia que permiten sentir e interpretar la realidad que se vive, es descubrir de esa forma las significaciones que orientan su existencia, es extraer de aquí modelos sociales".⁴⁴

Lo anterior adquiriría sentido, al intentar buscar las opciones acordes a los intereses o preocupaciones que pueden atraer al alumnado. De acuerdo con lo que nos señala Postic, esta atracción en el joven puede traducirse, mediante la necesidad que este pueda sentir en función del prestigio que la opción represente para él, y que adquiere un peso mayor que la actividad escolar. En este caso el encargado de buscar estas opciones atrayentes para el alumnado es el docente; y volviendo a nuestro trabajo como formadores, el papel que nos corresponde es el de "atraer" al docente con propuestas, que le resulten interesantes y que logren involucrarlo en el proceso formativo, con el cual se posibilite el rompimiento de las prácticas establecidas en la UACH.

Las problemáticas por las que atraviesa la docencia en la UACH, intentan ser abordadas y resueltas mediante el impulso de las maestrías en educación, modalidad cuyo propósito es el de conseguir la profesionalización de la enseñanza. Práctica que no responde a las necesidades e intereses disciplinares del profesorado, siendo por esto poco redituables en el área agronómica, dado que como pudimos ver en el segundo apartado del cap. II, le dan gran énfasis al aspecto pedagógico, por encima de la disciplina particular.

El analizar y comprender como parte integrante del desarrollo académico la trayectoria que ha tenido la formación docente dentro de la dinámica institucional, nos permite ubicar la docencia desde la relación que en verdad establece con el resto de los procesos institucionales (el currículum, la didáctica, los alumnos, autoridades, etc.), y el valor e importancia que la formación de profesores tiene en una institución como la UACH, considerando la serie de dificultades y limitaciones que la han colocado en el lugar poco trascendente en el que se encuentra.

85 *Postic, Marcel. La relación educativa. Narcea, Madrid, 1982, p. 48.*

No debemos dejar de lado en el análisis realizado, los aspectos que aparecen a continuación, y que intentan plantearse como primordiales, los cuales al ser detectados a través del trabajo presentado hasta el momento, podrían considerarse en discusiones previas antes de elaborar una propuesta de formación docente en la UACH.

- a) Toda propuesta debe contar con la necesaria "coherencia teórico-metodológica del contenido que se presenta, del carácter de las innovaciones que se resalten, del tratamiento asignado a los sujetos, y de las circunstancias históricas en las que surge"⁸⁶
- b) Se requiere superar la tendencia prevaleciente "de circunscribir la formación docente en el plano estrictamente didáctico, sin tematizar los aspectos de la sociología del conocimiento y del currículum".⁸⁷
- c) Es necesario que se establezcan ciertos criterios evaluativos, previos a la elaboración de una propuesta, que permitan dar cuenta de la dinámica institucional como ponderación y legitimación de prácticas y actividades cuya lógica impide la presencia de nuevas formulaciones que aborden o replanteen el quehacer universitario.

El primero contempla la fase de diseño, y ubica el nivel de operatividad con el cual debe contar una propuesta, buscando con ello una mayor concreción de los resultados que se pretenden obtener; dicho de esta manera, tal cuestión nos permitiría plantear objetivos menos ambiciosos y resultados más congruentes con las necesidades reales del profesorado.

El segundo, para su realización requiere de ubicar en las propuestas, no solo el plano didáctico, sino además incluir en los aspectos a considerar lo relacionado con los problemas que acontecen en la práctica cotidiana del docente, además de aquéllos que consideren los ámbitos de la planeación y la evaluación académica, y por último su relación con la formación requerida por sus alumnos.

El tercero, parte del manejo de cuestiones referidas no solo al docente y la resolución de sus problemas inmediatos (como son los cursos de técnicas didácticas, que son tan solicitados), sino incluir además aquéllos elementos que den cuenta

86 Castro M., Ma. Teresa, et. al. *Op. cit.* p. 4.

87 *Ibid.* p. 5.

de sus necesidades, inquietudes y vivencias; y por otro lado la importancia de considerar el contexto institucional en el que se desarrolla la práctica educativa. Creemos que los señalamientos hasta aquí realizados pueden posibilitar el análisis de la docencia y conocer la situación en la que se encuentra la institución, contando con su previa caracterización.

El contar con un conocimiento previo de la situación y el contexto específico en el que se desarrolla la docencia, puede facilitar el diseño y aplicación de una propuesta de formación docente, ya que se partiría de una información real y vigente. Con lo anterior podrían hacerse a un lado proyectos ambiciosos que buscan "modificar lo inmodificable" (Follari), sino por el contrario el análisis efectuado nos puede ayudar a establecer los límites y alcances de la propuesta formadora y qué es lo que se quiere formar en el docente.

Ante estas últimas consideraciones, podemos decir entonces, que para lograr una formación docente que posibilite un real mejoramiento de la enseñanza, no basta con establecer marcos teóricos innovadores, sino de instaurar nuevas prácticas al interior de una institución educativa, mediante un trabajo colectivo y constante entre formadores-profesores; relación que posibilite adentrarse en los problemas académicos más relevantes, la discusión y reflexión de los mismos, en búsqueda de soluciones y acciones conjuntas a seguir.

CONCLUSION

CONCLUSIONES

Como pudimos ver mediante el estudio realizado, la formación de profesores universitarios a través de la historia ha sido abordada con la finalidad de posibilitar el mejoramiento en la calidad de la enseñanza, mediante programas de formación y actualización, en los cuales predomina la perspectiva de caracterizar al docente de manera homogénea, tanto a nivel institucional, como individual.

En las propuestas de formación de profesores universitarios en general, especialmente en los cursos, se olvida la necesaria discusión sobre las características que constituyen al sujeto- docente; aunado a ello vemos que el discurso modernizante deja de lado esta cuestión, prestándole atención exclusivamente a la discusión instrumental de la didáctica dirigida a los medios de enseñanza. Desde el anterior planteamiento globalizante, las propuestas de formación docente prometen cambios fundamentales ambiciosos en el docente, sin que se establezcan los límites de esa formación.

La revisión y análisis realizados, nos permitió plantear las siguientes consideraciones:

- A través del trabajo desarrollado, pudimos corroborar que en la mayoría de las propuestas de formación de profesores universitarios durante la etapa de diseño, e incluso en la misma aplicación, se deja de lado la especificidad que posee la práctica docente y el ámbito particular en el que este se desenvuelve.
- Podemos afirmar que uno de los principales problemas por los que atraviesan la mayoría de las instituciones de educación superior, y en especial en la UACH, es la formación académica y pedagógica de su profesorado; y por otra parte el tipo de tratamiento que se le da actualmente a la formación para solucionar los problemas que se

presentan, se acompaña por la escasa participación del personal académico en dicho proceso formativo.

- Vemos que desde el plano didáctico, se orienta al profesorado a cumplir con un perfil predeterminado que se le asigna, sin darle la oportunidad de que cuente con una visión más amplia del quehacer que realiza y el juego de relaciones que lo constituyen, y sobre todo sin proporcionarle los elementos teórico-conceptuales necesarios, que le permitan reflexionar sobre su práctica docente.
- Observamos que en la UACh, no se le concede un espacio definido a la formación pedagógica del personal académico, lo que en ocasiones llega a considerarse como una necesidad para el mejoramiento de la práctica docente, tiende a resolverse en Chapingo de manera inmediata con cursos sobre técnicas didácticas, o bien suele negarse el problema, bajo la objeción de que la situación se resolverá mediante la experiencia misma.
- Consideramos que previamente a la elaboración de cualquier propuesta de formación de profesores en la UACh, se requiere pensar como conveniente la participación de los docentes, para que la formación pueda ser entendida como un proceso que logre la satisfacción de las necesidades prioritarias de la práctica docente, pero no de manera inmediata, sino a largo plazo y reconsiderando la involucración del profesorado en los procesos de reestructuración académica que sean requeridos en la universidad.
- El trabajo de formación docente, con el profesorado universitario, puede representar mayores posibilidades de incidencia, si se parte de la consideración de que la modificación de la práctica docente se logra retomando antes las experiencias con las que cuenta el profesorado, haciendo a un lado el “deber ser”, que se manifiesta en los propósitos de un programa de formación que ha sido diseñado, olvidando la opinión y los requerimientos del sujeto-docente.

- **Por lo conveniente del señalamiento anterior, creemos que si bien las propuestas hasta ahora planteadas en la UACH, no han obtenido la aceptación deseada por nosotros, debido a distintas razones, como la falta de apoyo por parte de las autoridades para su impulso y difusión. Pareciera ser, que lo más conveniente para obtener mayores logros, es el acercamiento con los profesores; un trabajo contante y más directo se conseguiría, a través de talleres de discusión de las problemáticas de la práctica docente, que sean organizados en cada departamento de la institución. Esta propuesta intentaría una cobertura institucional, pero a la vez el trabajo a desarrollarse adquiriría carácter individual, en donde la participación del docente representaría una buena opción para la formación pedagógica del profesorado en la UACH.**

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Lora, Ma. Esther. **"Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores"**
Cuadernos del CESU, No. 24, México, 1991.
- Berger, P. y Luckman, T. **"La construcción social de la realidad"**
Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1983.
- Bourdieu, Pierre et al. **"El oficio de sociólogo"**
Ed. Sígueme. Salamanca, 1981.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa. **"Principales tendencias teórico- educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México"**
Análisis de la década de los setenta
Cuadernos del CESU-UNAM, No. 24,
México, 1991.
- Carrizales, César. **"Alienación y cambio en la práctica docente"**
Foro Universitario, No. 45, STUNAM,
México, 1988.
- Carrillo J., H. Eduardo. **"Universidad crítica, democrática, científica, popular y humanista"**
Revista Textual, No. 9, UACH, México, 1982.
- Casillas, Miguel Angel, et al. **"Mitos y paradojas del trabajo académico"**
Revista Futura, No. 2, México, 1989.
- Castro M., Ma. Teresa et al. **"La trayectoria de la formación docente en Chapingo"**
Memorias del Foro sobre Formación de Profesores, Investigadores en México.
ANUIES-CISE-UNAM-SEP, México, 1987.

- Castro M., Ma. Teresa. **"Antecedentes, análisis y diagnóstico de las propuestas de formación en la UACH, en los últimos diez años"**
Departamento de Servicios Educativos,
UACH, México, 1984.
- Crozler, Michel. **"El fenómeno burocrático"**
Ammorortu Editores, Buenos Aires, 1974.
- De Pina García, J. Pablo. **"Movimiento estudiantil y Universidad Autónoma Chapingo"**
Revista Textual, No. 9, UACH, México, 1982.
- Follari, Roberto. **"Formación de profesores universitarios: Mitologías"**
Revista Crítica. UAP, Nos. 8 y 9. México, 1981.
- Follari, Roberto. **"Formación de profesores universitarios, la negación del problema "**
Revista Pedagogía, No. 2, ENEP-Aragón,
México, 1983.
- Fuentes Molinar, Olac. **"Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda "**
Cuadernos Políticos, No. 53, enero-abril.
México, 1988.
- Furlán, Alfredo, et al. **"Aportaciones a la didáctica de la educación superior"**
ENEP-Iztacala, México, 1979.
- Furlán, Alfredo. **"Los programas de formación docente: Algunas perspectivas"**
ENEP-Iztacala, México, 1978.

- García C., Trinidad. **"Racionalidad y educación"**.
Tesis de Licenciatura. ENEP-Aragón-UNAM,
México, 1985.
- Guevara Niebla, G. **"La crisis de la educación superior en México"**
Nueva Imagen. México, 1981.
- Guevara Niebla, G. **"La rosa de los cambios"**
Nueva Imagen. México, 1991.
- Hirsch Adler, Ana. **"La formación de profesores investigadores
universitarios en México"**
UAS, México, 1985.
- Hirsch Adler, Ana. **"Tendencias de la formación de profesores
universitarios en el país"**
Revista Mexicana de Sociología, No. 1,
enero-marzo. México, 1984.
- Jackson, P. **"La vida en las aulas"**
Marova. Madrid, 1979.
- Kent, Serna, Rollin. **"Invitación al debate, ¿Qué es la universidad de
masas y qué queremos hacer con ella?"**
Revista Crítica, Nos. 30-31. UAP, México, 1987.
- Kent Serna, Rollin. **"Mitos y paradojas del trabajo académico"**
Revista Futura, No. 2. México, 1989.
- Kuri, Alfredo y
Follari, Roberto. **"Para una crítica de la tecnología educativa,
aproximaciones a su propuesta"**
U.A. de Querétaro, México, 1985.
- Lafourcade, Pedro. **"La tecnología educativa. Marco teórico e
historia"**
Tecnología Educativa. Aproximaciones a su
propuesta. U.A. de Querétaro, México, 1985.

- Latapí, Pablo. "Política educativa y valores nacionales"
Nueva Imagen. México, 1980.
- Loureau, René, et al. "Análisis institucional y socioanálisis"
Nueva Imagen. México, 1977.
- Luna Esquivel, Ma. E. "El vínculo docencia-investigación en
pedagogía"
Tesis de Licenciatura. ENEP-Aragón, UNAM,
México, 1987.
- Maffesoli, M. "Lógica de la dominación"
Península, Barcelona, 1977.
- Mendoza R., Javier, et al. "La planeación de la educación superior"
Discurso y realidad universitaria"
Ed. Nuevo mar. México, 1987.
- Mialaret, Gastón. "La función docente"
Oikos-tau. España, 1980.
- Morales S., Tayde. **Análisis jurídico de la ley que crea la UACH "El
marco jurídico vigente en la Universidad
Autónoma Chapingo y una propuesta de
reforma "**
UACH, México, 1989.
- Ortíz M., Guillermo, et al. "La experiencia de profesores de la Oficina de
Investigación y Formación de Profesores "
Memorias del Foro sobre Docencia. Preparatoria
Agrícola. UACH, México, 1987.
- Pasillas V., Miguel Angel y Garf M., Julieta V. "El pedagogo frente a la trayectoria docente"
ENEP-Iztacala, México, 1985.

- Pasillas V., Miguel Angel y Serrano Castañeda, José A. **"La formación docente: Categorías y temas de análisis"**
Revista Pedagogía.
UNAM, febrero-abril. México, 1992.
- Piña Osorio, J. Manuel. **"Modernización y cotidianidad escolar: Estudio de la UACH"**
Tesis de Maestría en Sociología Rural.
UACH, México, 1990.
- Postic, Marcel. **"Observación y formación de profesores"**
Morata, Barcelona, 1982.
- Postic, Marcel. **"La relación educativa"**
Narcea. Madrid, 1982.
- Remedi A., Eduardo. **"Anteproyecto de investigación. Modelos ideales. Práctica real del quehacer docente"**
ENEP-Iztacala, UNAM, México, 1981.
- Remedi A., Eduardo. **"Currículum y accionar docente"**
Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular.
ENEP-Aragón. UNAM, México, 1982.
- Remedi A., Eduardo. **"Racionalidad y currículum, deconstrucción de un modelo"**
Cuadernos del DIE-IPN, México, 1986.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth **"La práctica docente y la formación de maestros"**
Cuadernos del DIE-IPN, México, 1982.
- Rockwell, Elsie. **"De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela"**
Cuadernos del DIE-IPN, México, 1982.
- Ruíz Masieu, Marco. **"El cambio en la universidad"**
UNAM. México, 1987.

- Serrano Castañeda, José A. **"Docencia, educación y saber "**
Cuadernos de la ENEP-Aragón.
UNAM, México, 1989.
- Tyler, Ralph. **"Principios básicos del currículo"**
Ed. Troquel, Buenos Aires, 1973.
- Vasconi, Tomás y
Recca, Inés **"Modernización y crisis de la universidad
latinoamericana"**
La Educación burguesa.
Nueva Imagen. México, 1977.
- Zarzar Charur, Carlos. **"Formación de profesores. Análisis y evaluación
de experiencias"**
Nueva Imagen. México, 1988.