

TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN EL PAÍS

ANA HIRSCH ADLER

Introducción

El artículo que ahora se presenta forma parte de la investigación “Estrategias de la formación de profesores universitarios en el país”,¹ que tiene como primordial objetivo conformar un panorama exploratorio y descriptivo de la formación nacional de profesores universitarios en la época actual y de sus antecedentes históricos.

Los ensayos, clasificaciones y aproximaciones teóricas con respecto al campo de la formación de profesores en México son extremadamente heterogéneos en cuanto a su temática, orientación y nivel de abstracción. Uno de los posibles ejes de análisis de la información lo constituye el marco teórico general que sustenta los programas de formación docente.

Este trabajo se divide en dos grandes líneas: la tecnología educativa, que ha tenido y aún tiene un gran peso en el país, y la formación de profesores inscrita en otros marcos de referencia, por lo general menos estructurados y menos conocidos. En ambos casos, el artículo describe y analiza los principios que enmarcan las tendencias de la formación y presenta ejemplos concretos de programas que se han llevado a cabo en México. Además, trata brevemente la vinculación de la formación de profesores con proyectos más amplios, como son “la profesionalización de la docencia” y los proyectos del tipo de universidad que se busca.

I Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país

A) *Tecnología educativa y formación de profesores*

En diversos ensayos se afirma que la tecnología educativa es el en-

¹ Otros aspectos de la investigación son: políticas de formación docente a nivel

foque que caracteriza a la mayor parte de los programas de formación (Morales y MacGuinn, 1981; Berruezo, 1981; Furlán, 1981a; CONACYT, 1981). Desde principios de la década de los setenta, este modelo ha sido probado en varios de los centros de formación docente en México, algunos de los cuales lo abandonaron después por planteamientos de otros marcos teóricos de referencia; aunque sigue siendo la orientación dominante de muchas instituciones de educación superior. “La aproximación puramente empírica y microsociedad de la visión de la tecnología educativa ha marcado la pauta para la introducción de profesores y su capacitación a corto plazo” (Hoyos, 1983).

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.

La búsqueda de la eficiencia, sobre todo a través del uso de la técnica, remite a la concepción más amplia de racionalidad (Hirsch, 1983a). Estos conceptos se han filtrado en todas las disciplinas y campos de trabajo —cada vez más con el avance del capitalismo— y han conformado una serie de reglas, conductas, habilidades, modos de decisión, etcétera.

Según Michel Crozier (1974: t. I: 182), 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”.

La tecnología propugnó su modelo como “el mejor y único modo de hacer las cosas” (*One best way*). Con el cuestionamiento de la corriente por parte de equipos académicos de algunas instituciones y con el surgimiento de otro tipo de programas, se fue argumentando que no hay una única manera de formar profesores y que la formación docente depende de múltiples determinaciones, no sólo de condicionantes metodológicas, técnicas y de instrumentación.

La racionalidad técnica enfatiza criterios de “acción instrumental”² en todos los ámbitos, enfrentándose a formas tradicionales de actuar, y en la educación a las formas de enseñar y de aprender.

Lo técnico, que en última instancia constituye una forma de cum-

nacional, problemáticas de la formación de profesores en el país y etapas de la formación en México.

2 “La acción instrumental se dirige según reglas técnicas que descansan en un saber empírico. Implican pronósticos condicionados acerca de acontecimientos físicos o sociales observables y pueden demostrarse como concernientes o erróneos” (Habermas, 1981).

plir reglas y procedimientos para lograr una mayor productividad, no estimula la reflexión individual y grupal, aísla a los profesores y alumnos entre sí, del contexto institucional, educativo y social en donde se inscriben y de la multideterminada conexión que tienen con diferentes intereses sociales.

Por ejemplo, en la microenseñanza —técnica que muchas veces se ofrece aisladamente— se evalúa la actuación del profesor frente a otros, se promueve el desarrollo de habilidades específicas y de conductas adaptativas para la conducción de una clase y se enseña cómo dirigir a través de reglas y conductas.

Por su situación de aislamiento de la realidad (reducción de tiempo, contenido y número de alumnos, ambiente adecuado, etcétera) y por la separación del profesor de los estudiantes, de su labor cotidiana y de otros profesores, estos laboratorios no propician la búsqueda y la reflexión de los problemas sociales y contextuales que influyen en la docencia, y que podrían enfrentarse en común. El mecanismo de evaluación se basa en el rendimiento personal y no en la resolución conjunta de los problemas teóricos y prácticos que afectan a los programas y a las instituciones educativas.

La tecnificación exclusiva elimina la diferencia entre praxis y técnica y se dedica más bien a la solución de problemas técnicos que a la realización de los fines sustanciales y a la detección y resolución de problemas vitales.

Esta corriente se introdujo en el país como un modelo “científico” de instrucción para hacer más racional y eficiente el trabajo del profesor. En el período en que se fueron sistematizando las acciones de formación docente en México (finales de los años sesenta y principios de los setenta), la tecnología educativa, con una combinación de cursos de didáctica general, fue casi la única manera de abordar la problemática de la formación.

La tecnología educativa entró en México a principios de la década de los setenta a través de la influencia de universidades estadounidenses en algunos sectores de la UNAM y de otros organismos ubicados en el Distrito Federal, la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES).

En esos años, instituciones como el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM impartieron cursos de didáctica general, sistematización de la enseñanza, etcétera, en universidades estatales, que en un principio adoptaron acciones de formación docente dentro de esta corriente. La creación de los primeros centros de didáctica en algunos estados de la República reprodujo también este modelo al comienzo de sus operaciones.

La influencia de la corriente se produjo directamente, además, a través de las universidades del norte del país, principalmente en el estado de Nuevo León por su cercanía y vínculos académicos con centros de educación estadounidenses.

Años después, el modelo tecnológico se fue convirtiendo cada vez más en una política sostenida por grupos de orientación tecnocrática dentro de los organismos de educación del Estado; mientras que algunos centros y programas, como el Centro de Didáctica de la UNAM, fueron sustituyendo la formación tecnológica por otros marcos teóricos de referencia.

A lo largo de la década de los setenta, surgieron cuestionamientos que llevaron a la ampliación de programas de esta corriente y a la formulación de nuevos tipos de programas con otras conceptualizaciones teorico-prácticas.

En Estados Unidos la tecnificación en áreas diversas y en el ámbito educativo y de formación se ha filtrado profundamente y cuenta con una aceptación generalizada. En México, en cambio, el discurso de la racionalidad y de la técnica, aunque ha penetrado campos diversos llegando hasta puntos concretos como la formación de docentes, no ha tenido éxito global ni ha sido reconocido plenamente a nivel nacional y ha tenido que argumentar y competir con otras ideas y marcos de referencia (menos definidos), buscando una mayor amplitud. En muchos de los casos, la línea tecnológica ha sido una imposición institucional, como el modo a seguir que marcan algunas instituciones o dependencias (o áreas) y no siempre como una selección frente a distintas alternativas posibles de formación.

De acuerdo con Jürgen Habermas, “el único modo en que los actores seguirán determinadas reglas técnicas y las estrategias esperadas, sólo puede lograrse mediante una institucionalización” (Habermas, 1981).

Se deja en manos del poder administrativo la opción entre distintos caminos, sin que para ello medie, por lo general, un proceso de reflexión colectiva, ni la definición de los intereses y necesidades de los afectados por las decisiones de educación y formación.

Aunque probablemente los programas tecnológicos no logren deslumbrar por los éxitos alcanzados en el campo de la formación de profesores —tanto por su escasa cobertura de los miles de maestros que trabajan en las universidades y centros de educación superior, como por la falta de un consenso verdaderamente amplio, así como por falta de recursos y por el excesivo costo que tienen los aparatos y apoyos que exige un modelo de tecnología complejo y completo—, esta corriente sigue teniendo como sostén una ideología cientificista.

En México la corriente de la tecnología educativa en el campo de

la formación de profesores comparte una serie de principios y sobre todo de técnicas. En la operación de los programas concretos presenta diversos grados de complejidad y ciertas diferencias que fueron introduciendo en sus instituciones los grupos encargados de implantarlos, al analizar y adaptar modelos y técnicas generados en otros países.

Para mostrar lo anterior, se presentan tres ejemplos de programas de formación de profesores en México que se inscriben dentro de la línea de la tecnología educativa. Se seleccionaron esos casos por su influencia en otros centros de enseñanza superior y otros programas y porque permiten describir sus principios y técnicas básicos. Pudieron haberse incluido otros ejemplos, pero se consideró que con los tres escogidos se cumple con el objetivo deseado.

Por su influencia en otros programas de formación en universidades estatales, uno de los modelos más completos y más importantes es el Programa de Desarrollo de Maestros del Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior (CIDES) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Morales y Navarro, 1981). Se inició en 1976 y en su discurso se centra en el “desarrollo y crecimiento del hombre como maestro”, con base en tres facetas: crecimiento personal (talleres de relaciones interpersonales y de creatividad), desarrollo pedagógico, que pretende dotar al maestro de las herramientas básicas para “facilitar” el aprendizaje (con los sistemas de exposición de cátedra —talleres de objetivos específicos de aprendizaje y microenseñanza— e Instrucción Personalizada, SIP) y desarrollo organizacional que busca la incorporación del docente a la institución mediante reuniones semanales que exploran su dinámica, objetivos y recursos. Se enfoca a la capacitación pedagógica (no a la formación en el área de conocimiento) y sobre todo a profesores de nuevo ingreso, buscando la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa define al profesor como un “facilitador” en la transacción de aprendizaje —como un elemento más, no el central, en dicha transacción— y como un promotor del proceso de cambio. Para hacer esto, el profesor requiere conocer sus propias necesidades y motivaciones, exigirse a sí mismo un cambio personal y un nivel de excelencia y conocer las consecuencias del proceso de aprendizaje.

Además de “facilitar”, el profesor es el “eje fundamental del desarrollo de nuevos sistemas, implementación de nuevas técnicas y solución de problemas específicos relacionados con la cátedra”, por lo que debe ser capacitado en el manejo de las habilidades asociadas con la creatividad.

Para el CIDES, el docente debe conocer también la metodología

apropiada para diseñar y evaluar los objetivos de cada curso en términos de objetivos de aprendizaje y del manejo de la taxonomía de Bloom. Participa, además, en talleres de: Sistema de Instrucción Personalizada con el fin de aprender nuevas técnicas de enseñanza y conocer y aplicar en la docencia diferentes principios del aprendizaje, y de microenseñanza, que consiste en practicar en grupo las siete habilidades básicas que el Centro consideró más útiles para mejorar el sistema expositivo (inducción, comunicación, variación del estímulo, preguntas, integración y organización lógica).

El modelo de CIDES es en México uno de los programas de la corriente tecnológica que integra mayor número de elementos. Otros programas institucionales, aunque comparten principios similares, ofrecen una menor diversidad de cursos y talleres.

El programa del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIIDET (Riberio y Heinz, 1981) enfatiza también la posibilidad y necesidad de que el maestro cambie, en forma medible y controlable, para que sea más efectivo en lograr una mayor y mejor motivación y aprendizaje en los alumnos.

Para ello utiliza la microenseñanza en el programa de maestría en ciencias de la educación y preparación de facilitadores; destacan en ella cuatro componentes: análisis-síntesis de las habilidades, ensayo de las habilidades, observaciones de las habilidades y realimentación interrelacionada de todo el proceso a través de la crítica grupal y la grabación del ensayo.

La institución tomó en cuenta las veinte habilidades señaladas por la Universidad de Massachusetts en Estados Unidos y las redujo a seis (inducción, desarrollo y síntesis en el área lógica y métodos y materiales, expresión e interacción grupal en el área psicológica). Considera a la microenseñanza, más que una técnica, como la "base de una metodología que espera mayor fundamentación teórica y la validación de los instrumentos y los materiales".

Otro de los programas de tecnología educativa para la formación de profesores es el de la "Microcátedra como sistema de diseño (MSD)" de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Pérez de León, 1981) que se basa en el programa "Mejoramiento de la enseñanza docente universitaria de la Universidad Regiomontana" (1976). Éste tiene como objetivo el "diseño de un modelo de formación y perfeccionamiento docente en la enseñanza superior" y como bases el análisis de sistemas aplicado a la educación, los principios de aprendizaje de Gagné, la instrucción programada de Skinner, las actitudes positivas hacia la enseñanza de Mager, las teorías cognoscitivas de Ausubel y los principios de Maslow y Rogers sobre el desarrollo humano en relación con el aprendizaje.

El núcleo operativo de “Microcátedra como sistema de diseño” consiste en un laboratorio pedagógico de enseñanza-aprendizaje que proporciona a los profesores las condiciones de ambiente adecuado para el entrenamiento y desarrollo, material autoinstruccional programado y asesoría personalizada.

Se pretende que los profesores adquieran conciencia de su propia capacidad y creatividad, lo que les pueda permitir cambiar actitudes y con ello sus acciones y desempeños docentes; el modelo se centra en el “cómo enseñar”.

Como se mencionó con anterioridad, los programas descritos y otros de la línea de la tecnología educativa, a pesar de las diferencias de complejidad, amplitud y operación, comparten una serie de principios y bases teóricas, técnicas y supuestos.

La corriente, que no es homogénea, se basa principalmente en la psicología conductista estadounidense. Utiliza también conceptos y técnicas de psicología cognoscitivista, de la psicología social, así como de la sociología funcionalista y principios de la administración de empresas, teoría de las organizaciones y teoría de sistemas.³ Asimismo, dentro de las corrientes de estas disciplinas, formula una combinación de las propuestas de distintos autores. En el enfoque tecnológico, privilegia la utilización de técnicas, instrumentos y medios educativos con el fin de aumentar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se centra en el “cómo” enseñar y no en el “qué”, se hace poco cuestionamiento de la teoría y del contenido; subyace una concepción educativa que no es explícita y se establecen normas “universales”, de acuerdo con las cuales el docente podrá resolver todo tipo de problemáticas educativas, independientemente de la institución y del contexto en donde se enmarque.

Al centrarse casi únicamente en la cuestión técnica, los programas contribuyen a la disociación contenido-método y dentro de ella a la desvinculación entre la formación disciplinaria y la pedagógica-didáctica que se da en muchos programas de formación (*cfr.* Hirsch, 1983b).

Al poner la teoría y los contenidos educativos en segundo plano, se dejan sin analizar y cuestionar los hechos e ideas tanto de las áreas de conocimiento como de la teoría educativa y de las posibles articulaciones del área educativa y los campos disciplinarios específicos.

Se limita al profesor a aumentar sus habilidades para transmitir contenidos, probablemente elaborados por otros y a los que no contribuye a construir y desarrollar. La capacitación exclusivamente en

³ Ver por ejemplo las bases del programa “Mejoramiento de la enseñanza docente universitaria de la Universidad Regiomontana” descrito anteriormente.

el manejo de técnicas, y en escasas ocasiones en métodos, “es un límite muy estrecho para poder ejercer la práctica docente” (Hoyos, 1983).

En otro aspecto, las experiencias de formación se centran en la posibilidad de cambio del docente. Se trata básicamente de modificaciones de conducta y de actitud que le permitan motivar el aprendizaje de los alumnos.

La concepción de cambio, en la mayor parte de los casos, se limita a los que se producen “cuando las personas reciben estímulos internos o externos en su estructura psicológica, frente a las cuales deben reaccionar buscando el equilibrio” (Magenzo y Taves *apud* Carrasco, 1981).

Se trata, pues, de un cambio individual⁴ y de muy estrechas dimensiones, puesto que se queda en la visión de la psicología conductista —de estímulo y respuesta— e ignora concepciones un poco más amplias, que se han dado paralelamente en la teoría funcionalista y la sociología académica en general (*cfr.* Gouldner, 1979: cap. 9).

La psicología social norteamericana,⁵ por ejemplo, ha producido numerosos trabajos sobre la importancia de las actitudes y del cambio de actitud, de cómo medirlas, lograr que se modifiquen en diferentes circunstancias y los alcances y límites de estas variaciones. Ha aportado conceptos e investigaciones sobre grupos formales e informales, redes de comunicación, liderazgo, grupos de presión, etcétera, que no son analizados y reflexionados críticamente por los programas tecnológicos de formación. Los resultados y métodos de las corrientes pueden ser estudiadas con el fin de recuperar críticamente sus alcances y descubrimientos reconociendo y analizando sus limitaciones y sus concepciones subyacentes.

La concepción de cambio del método tecnológico es restringida, aun si hacemos referencia a otras tendencias de la psicología estadounidense. Lo es mucho más si hablamos de la formación en términos no individuales sino sociales; buscando analizar los fines de la enseñanza, los contenidos, el contexto socioeconómico, histórico, político y cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje, el proyecto de universidad y de sociedad en que se inscribe un programa, la situación laboral y académica del profesorado, etcétera.

Aunque no se menciona explícitamente, la concepción de cambio

4 El aprendizaje se mide comparando la conducta inicial y la conducta final del individuo en un aspecto determinado. *Cfr.* J. Ma. Teresa Alonso, “Algunos rasgos del perfil médico-maestro” en *Reunión regional noreste...*, 21 y 22 de mayo, 1980.

5 Trabajos citados y compilados por Roger Brown, Salomon Asch, Theodore Newcomb y Otto Klineberg entre muchos otros.

de la tecnología educativa tiene subyacente una estrecha conexión con la idea del incremento de la productividad y de la educación como impulsadora del progreso y la modernización. Se liga a las teorías keynesianas del desarrollo del capital humano (*cf.* Gómez y Munguía, 1981), en las cuales el nivel educativo de la persona determina su productividad y la formación que adquiere constituye su capital individual y social. La escuela se convierte entonces en la proveedora del recurso humano de la producción.

B) Formación de profesores en otros marcos teóricos de referencia

Si nos adentramos en los programas que no se inscriben claramente en el ámbito de la tecnología educativa, el problema de su análisis se vuelve más complejo, puesto que hay mayor diversidad de enfoques, mayores diferencias y más acercamiento de los modelos y propuestas al tipo de universidad o de la dependencia académica en que se generan.

El último punto reviste particular importancia, pues se trata, en algunos casos, de esfuerzos originales, ligados a una realidad concreta, que parten del reconocimiento de la diversidad docente e institucional. Aunque para constituir un marco teórico y de reflexión se consideran corrientes y autores significativos en las ciencias de la educación a nivel mundial, en cuanto al discurso y en las acciones operativas se consideran fundamentales las necesidades propias para desarrollar las acciones de formación docente.

La combinación de corrientes, teorías y autores en los que se basan este tipo de propuestas es diversa y no siempre logra producirse una articulación coherente entre su concepción, organización curricular e instrumentalización.

Cuando se hace referencia a los programas de la línea de la tecnología educativa en general, encontramos gran número de trabajos que describen concretamente las acciones y en ocasiones la explicitación de los principios generales y técnicos que la enmarcan.

Cuando se trata de programas de formación docente que rebasan los marcos tecnológicos, los materiales disponibles se dividen fundamentalmente en dos: por un lado, documentos que describen modelos y programas de formación, que operan actualmente (o que se llevaron a cabo un tiempo) en algunas dependencias universitarias, y, por otro, pocos artículos y ensayos sobre lo que debe ser e incluir la formación de profesores, unas veces con apoyo en un esfuerzo concreto de formación y otras puramente como mera reflexión. Se en-

cuentran también algunos escritos que realizan un análisis crítico de otro tipo de programas y que buscan las posibles articulaciones entre la práctica de formación y otras prácticas educativas y sociales.

En la búsqueda de nuevas maneras de abordar la problemática de la formación de profesores universitarios —como un campo multiterminado de práctica social—, los documentos y ensayos enfatizan unos u otros de múltiples aspectos y vinculaciones que deberían considerarse.

Se trata de temáticas complejas que se plantean más en un nivel teórico y de reflexión, que de prácticas concretas de formación, pues algunas cuestiones logran implantarse y otras se quedan como marco teórico de programas de formación. Ellas son: la ubicación y contextualización histórica, sociopolítica, económica y cultural de: el profesor, la docencia, la formación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje; e igual con su situación coyuntural e institucional. Se incluye la importancia de la coordinación del trabajo con los docentes y de los docentes entre sí y el trabajo con y en grupos multi e interdisciplinarios, así como la necesidad de vincular las acciones con marcos teóricos sólidos y coherentes, con una cierta filosofía y orientación pedagógica y con orientaciones metodológicas que permitan una visión global y procesual de la realidad.

Se menciona la articulación y revisión continua entre objeto y método de conocimiento, con el fin de no disociar contenido y método, y la formación disciplinaria y la de contenido pedagógico-didáctico para no caer en acciones puramente tecnológicas-instrumentales. Con respecto a lo anterior, se hace referencia a la necesaria interrelación y revisión crítica de los contenidos de las áreas de conocimiento, la teoría educativa y la construcción de áreas de unión entre lo pedagógico-didáctico y los distintos campos científicos.

La necesidad de vincular estrechamente la formación docente y la práctica cotidiana del profesor —que puede ser recuperada y teorizada por los propios interesados— en relación con la problemática institucional y social es una de las concepciones significativas que presentan algunos ensayos y programas de formación. De distintos modos se incluyen, a su vez, las estrechas relaciones que deben existir entre formación de maestros, opciones curriculares y práctica profesional.

Cada vez con mayor frecuencia, y por numerosas autoridades universitarias y diversos autores, se habla del indispensable nexo entre docencia e investigación. La mayoría lo hace en general, pero es importante agregar que sólo será un vínculo verdadero si se trata de un proceso participativo e intenta cubrir los niveles epistemológico, teórico, metodológico e instrumental que puede tener una investigación profunda y de largo plazo.

Es significativo que se haga referencia a tal diversidad de aspectos; esto refleja que en el campo de la formación de profesores universitarios existe, sobre todo en los últimos años, un intento de encontrar marcos cada vez más globalizadores y de ir más allá del nivel puramente técnico para explicar a la docencia y a la formación docente, que además busquen conocer la realidad educativa del país y las condiciones en que se desarrolla el trabajo del profesor.

Como corrientes más importantes que tratan algunos de estos aspectos, la Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación (CONACYT, 1981) hace referencia a las perspectivas del análisis institucional y de una nueva visión de la psicología social que se basa fundamentalmente en el psicoanálisis y el materialismo histórico, en donde se busca la transformación de la relación educativa y la participación consciente de maestros y alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Integra también la perspectiva de la crítica ideológica, en donde pueden incluirse ensayos diversos sobre la significación de las prácticas de formación y de los supuestos que las conforman.

Podrían incluirse otro tipo de propuestas generadas en otros campos, como son: los planteamientos participativos en la formación de adultos, la formación comunitaria, la formación en el trabajo y los modelos e innovaciones generadas en la educación en otros países (como Suecia); estos aspectos han promovido también la reflexión en el campo de la formación de profesores en nuestro país.

Son diversos los programas nacionales que de una u otra manera no se inscriben en el ámbito de la tecnología educativa. Por la imposibilidad de presentar muchos de ellos, se seleccionaron cuatro ejemplos, tres en la zona metropolitana de la ciudad de México —en dependencias de dos grandes universidades públicas, UNAM y UAM— y uno en la Universidad Autónoma de Coahuila, que es un centro regional.

La selección se debe a que se trata de casos diferentes entre sí, a que buscan de modo distinto la vinculación de principios teóricos y operativos con la problemática universitaria, educativa y social más amplia y a que han influido de manera importante en la conformación de otros programas en universidades estatales y a la investigación y reflexión en áreas específicas del campo de la formación de profesores universitarios.

El Centro Regional de Desarrollo Académico (CREDA) —en ocasiones mencionado como Centro Regional de Desarrollo Educativo (CREDE)— de la Universidad Autónoma de Coahuila (Morales y MacGuinn, 1981; UAC, 1980; Morales, 1980b), que inició formalmente sus actividades en 1980, se presenta en sus informes y ensayos como

un modelo alternativo, que pretende transformar al maestro y al medio inmediato que lo rodea.

Es importante resaltar que el Centro se creó con base en un diagnóstico de la Universidad y se llevó a cabo, además, la visita a 34 centros de formación de profesores en el país, con lo que se logró la elaboración de un extenso e importante diagnóstico sobre ellos (Morales, 1980a).

El modelo “concibe al maestro como promotor de cambio y en base a ello se establecen grupos de investigación y desarrollo académico cuyo objetivo es la solución de problemas que afectan a la comunidad universitaria”. Como metodología de investigación se empleó básicamente el modelo de Cunninham sobre investigación-acción.

Aunque se expresa que el maestro es el promotor del cambio, la función central del proceso de enseñanza-aprendizaje se sitúa en la formación y desarrollo de grupos de trabajo orientados hacia la investigación. Los grupos o “núcleos de desarrollo educativo” se integran con profesores y alumnos que quieren ser docentes (de 8 a 15) y que “tienen como actividades la formación para la investigación y la realización de investigación y extensión sobre la problemática educativa y el contexto socioeconómico y político de la educación”. Se considera que los miembros de los núcleos pueden convertirse en promotores de otros nuevos grupos.

La formación de los núcleos propuestos por el CREDA utiliza en su primera fase la “técnica de los grupos operativos” en relación con la investigación y evaluación de la situación universitaria en el contexto de la educación superior en México. Los propósitos de lo anterior son: autogestión, autodesarrollo y autorrealización. En una segunda fase, a partir de la “investigación participativa” se observaron los elementos comunes de algunos problemas y se analizaron posibles soluciones.

Por su vínculo con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, compartía —en su discurso y en algunos talleres— principios de la tecnología educativa, como aprendizaje vivencial, dinámica de grupos, creatividad y estrategia progresiva e incremental.

Como se mencionó, el CREDA presenta su modelo de formación de profesores como alternativa. Se trata de una propuesta diferente, pero es muy difícil calificarla realmente como alternativa sin un conocimiento profundo del desarrollo y de los resultados cualitativos que logró obtener el programa. Habría necesidad de que los involucrados en su diseño y los egresados llevaran a cabo conjuntamente una evaluación de su proceso y que ésta pudiera ser conocida en el ámbito nacional. Sería importante también saber si la concepción con la que fueron fundados el Centro y el programa, después de tres

años de operación formal, continúa en la misma línea, puesto que numerosos centros cambian coyunturalmente y en ocasiones las ideas originales se modifican casi radicalmente, por circunstancias académicas, institucionales, presupuestales, políticas, etcétera.

Antes de fundarse formalmente, el CREDA realizó un diagnóstico de la Universidad Autónoma de Coahuila y localizó equipos de trabajo docente y de investigación. Pocos centros fueron creados por las necesidades e intereses de los profesores y de la institución de origen.

Como lo indica el "Diagnóstico de los Centros de Formación", que el mismo CREDA elaboró, la gran mayoría de las dependencias universitarias avocadas a la formación de profesores se creó por decreto o por la influencia de los organismos educativos del Estado.

El diagnóstico realizado constituye una investigación muy importante y casi única en este campo temático. El proceso de su realización permitió a los integrantes del Centro relacionarse y conocer otras experiencias de formación y "aprender investigando" a investigar en su propia área de trabajo.

En cuanto a su discurso, se buscaba la vinculación de la práctica de formación docente con cada vez más amplias problemáticas universitarias, educativas y nacionales, a partir de equipos de trabajo orientados hacia la investigación. El programa del CREDA de 1980 es uno de los que hace una mayor y constante referencia a la necesaria y estrecha vinculación entre docencia, investigación y extensión, y a la necesidad de que esto no se realice individualmente sino en grupos articulados con base en la necesidad de conocer y enfrentar problemáticas educativas.

La constitución de núcleos académicos que al terminar su proceso formativo cuenten con un proyecto de investigación que pueda continuar constituye un punto importante. Son numerosos los programas que forman individualmente a los profesores universitarios, ya se trate de personas que provienen de una misma institución o de los que ingresan dispersamente de diversos organismos y regresan individualmente a ellos; así muchas veces no se conforman equipos estructurados que cuenten con un proyecto común y que se puedan organizar académicamente para incidir en un cambio real de la práctica docente.

La propuesta del CREDA tiene, pues, puntos importantes que pueden permitir una importante reflexión en el campo de la formación. Asimismo, puede generar una serie de preguntas y de cuestionamientos; por ejemplo, a partir de la concepción del cambio docente que pretende lograr, sobre todo si se deposita en un pequeño grupo o en varios de ellos la función de cambio de la universidad. Otra cuestión parte de la utilización que hacen de principios y técnicas creados en

la corriente de la tecnología educativa, por su vinculación original con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

Hace dudar, también, la formación en grupos de aproximadamente 15 maestros y alumnos, por la limitada cobertura que cubriría, ya que en el ámbito educativo nacional laboran más de 80 mil maestros en el nivel superior.

Se trata de un problema complejo, pues de acuerdo con las cifras que presentan los organismos estatales encargados de la educación y con los informes universitarios, existen grandes necesidades cuantitativas y cualitativas de formación; este hecho parece corroborarse con el número de profesores que cada vez buscan más su ingreso en cursos de formación, actualización y perfeccionamiento, en maestrías en educación, posgrados en general, etcétera. Todo ello refleja la necesidad de buscar caminos poco costosos que permitan a los maestros interesados una formación verdaderamente integral.

La idea de la multiplicación de los equipos de trabajo a partir de la formación en grupos pequeños es una idea ampliamente difundida desde fines de la década de 1960 y aparece en los documentos actuales sobre políticas educativas. La multiplicación, sin embargo, no ha sido comprobada cualitativamente hasta la fecha y menos aún a nivel nacional. Sería importante investigar si realmente se ha producido, y si no es así, intentar nuevas políticas que permitan abarcar más ampliamente a los profesores.

La experiencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM constituye una experiencia importante en el campo de la formación de profesores universitarios en México.

El CISE estableció tres tipos de programas: uno de actualización didáctica con una serie de cursos diseñados para satisfacer intereses específicos de los profesores universitarios en áreas y temas de interés para los docentes de la dependencia; otro fue el de formación para el ejercicio de la docencia, que en 1981-1983 contaba con seis eventos seriados, y por último un programa especial de becarios de la UNAM en ciencias y técnicas de la educación, que se ha impartido en dos ocasiones.

Los dos últimos fueron planteados como una formación integral en áreas fundamentales en la educación, como son los aspectos socio-pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos. Los programas de los cursos y su marco teórico fueron elaborados por los profesores de la dependencia en seminarios de discusión académica, que tuvieron un enorme valor por el esfuerzo de reflexión grupal y colectiva que representó y que permitió establecer bases comunes de un marco de referencia.

Es importante destacar otros aspectos de los programas, especial-

mente del de formación para el ejercicio de la docencia, que constituye uno de los más completos y diversificados teóricamente. Estos aspectos son la elaboración y explicitación de un marco teórico de sustentación, el uso de metodologías y técnicas no en forma aislada sino como complemento de la teoría, y la importancia dada a los niveles epistemológico, teórico y metodológico. También son importantes la vinculación de la problemática educativa con prácticas y problemáticas sociohistóricas más abarcativas y abstractas, la búsqueda continua de nuevas aportaciones teóricas y prácticas, el estudio sistemático y la inclusión de la concepción grupal en la formación, la incorporación de la temática de la investigación educativa como ámbito privilegiado y fundamental de la formación, y la afirmación de la enseñanza-aprendizaje y de la preparación de los profesores en términos de procesos cambiantes, complejos y multideterminados.

Por su ubicación administrativa, como dependencia de la Secretaría Académica de la UNAM, el CISE no pudo insertarse en la práctica cotidiana de los docentes de las facultades y escuelas y sólo pudo indagar y recuperar esta práctica en forma indirecta a través de la reflexión de las problemáticas e intereses de los profesores y de las situaciones institucionales diversas traídas por los participantes en los programas. Incorporó también indirectamente las necesidades concretas de formación de los profesores universitarios y de las demás instituciones en los programas de los cursos, puesto que el programa seriado completo ya estaba previamente establecido.

Un tercer ejemplo de programas que buscan la formación integral de los docentes lo constituye el del Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala (ENEPI), que ubica el nudo central del desarrollo pedagógico en los proyectos de desarrollo curricular; ligados a un proyecto más global de la vida institucional, la práctica profesional de las carreras y la problemática nacional” (Fernández Varela y Furlán, 1982; véanse también Furlán, 1981a y 1981b). Otro de sus ejes fundamentales lo constituye el intento de ligar la problemática de la formación con la práctica cotidiana docente.

Este programa conceptualiza a la pedagogía como un campo de reflexión multi e interdisciplinario y busca las posibles articulaciones entre la educación y las carreras del área de ciencias de la salud, que se imparten en la Escuela. En su discurso indica que enfatiza la reflexión teórica y la vinculación entre la teoría y la práctica, buscando una concepción no instrumentalista de la pedagogía (sin negar los apoyos provenientes de la técnica y de los recursos didácticos) y proponiendo la articulación entre contenido y método.

Con estas bases, diseñó dos programas: uno de desarrollo de la

concepción modular del curriculum, y otro de capacitación con tres opciones: capacitación básica en didáctica, formación básica especial y maestría en enseñanza superior en ciencias de la salud.

Paralelamente, el Departamento realizó proyectos de investigación ligados con la concepción del curriculum y con los modelos ideales y reales de la práctica docente y buscó la incorporación de actividades de investigación básica y aplicada en las carreras que se ofrecen en la Escuela. En sus informes, se manifiesta que la “temática de la formación fue surgiendo de los problemas concretos que los maestros enfrentaban en su desempeño cotidiano” y que se intentó captar a los maestros con inquietudes de diferente nivel.

Los esfuerzos del Departamento de Pedagogía de la ENEPI son importantes por su vinculación con la problemática del curriculum, la práctica profesional y la práctica cotidiana del docente.

La mayor parte de los programas de formación se avocan a impartir el mismo tipo de cursos a distintos profesores que tienen en sus instituciones y dependencias problemas e intereses diferentes. Si se pretende incidir en la práctica del profesor en un intento permanente de ampliar su conciencia, es importante conocer primero cómo es realmente su desempeño docente e ir creando junto con el profesor metodologías especiales que permitan aminorar o eliminar, de ser posible, los obstáculos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de mejorar las habilidades de los maestros para impartir su clase, sino de conocer los problemas que causan los contenidos, los materiales, las reglas institucionales, etcétera, para que no se susciten verdaderos aprendizajes.

El Departamento tiene la enorme ventaja de estar ubicado en el interior de una Escuela y de haber promovido, además, un acercamiento directo y constante a las situaciones que se producen en el aula, vinculándolas a causas que se producen fuera de ella, pero que la influyen y determinan.

Otro punto lo constituye la necesidad de romper la disociación contenido-método y formación disciplinaria y formación pedagógico-didáctica que se da en la mayor parte de las acciones de formación docente, promoviendo acciones que intentan vincular la teoría y la práctica en este campo y creando diversas articulaciones entre la teoría educativa y las carreras de ciencias de la salud que se imparten en la Escuela.

El nexo entre formación e investigación, por último, constituye una de las maneras más adecuadas de acercarse a la realidad con la que se trabaja, de reflexionar y profundizar sobre ella y de buscar opciones teórico-prácticas que permitan transformar y avanzar en el conocimiento del ámbito de la formación.

El cuarto y último ejemplo que se presenta es el de la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico (CADA) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco (Berruezo, 1981).

En 1978, el CADA planteó el “Programa de desarrollo académico y administración educativa”, que duró aproximadamente tres años y que presenta rasgos interesantes en la búsqueda de opciones de una formación integral y diferente para los profesores de las universidades.

El Programa se formuló como un trabajo colectivo entre los encargados de su diseño y profesores de todos los departamentos académicos de la Unidad, indagándose las necesidades e intereses propios de los maestros, en un proceso profundo de reflexión común, e insertándolos en un marco de análisis universitario y social. Se analizaron también los fines de la universidad y de la educación y los aspectos que intervienen en una educación significativa.

Las actividades de la Comisión se centraron más tarde en asesorías e investigaciones relacionadas directamente con la práctica académica de los departamentos y divisiones y se fue dejando de lado la opción de los cursos por problemas operativos y por considerarse que ésa no era la única modalidad posible de formación docente.

Se ha señalado ya la importancia de conocer y profundizar en las necesidades de los profesores que se pretende formar y de reflexionar junto con ellos sobre los contenidos y los métodos que pueden incluir los programas. Además de esto, el CADA enfatizó la idea de que los problemas sociales y comunes pueden dejar de ser vistos como éxitos o fracasos individuales para ser abarcados académicamente en grupos de trabajo, y que los problemas que parecen ser exclusivos de la práctica de la formación o de las situaciones del aula se ligan estrechamente a otras prácticas mucho más amplias; cuestiones que pueden ser investigadas por quienes realizan la práctica docente para de ese modo crear nuevo conocimiento sobre los distintos campos de estudio.

Se trata, pues, de una experiencia interesante de formación, que en la actualidad tiene ya muy distintas características, pero que es importante conocer y analizar respecto de los distintos intentos en el campo de la formación de profesores que se han llevado a cabo en el país. Constituye también uno de los ejemplos de la búsqueda de intentar la formación con modalidades diferentes a los cursos y talleres, recurso que prácticamente y en forma exclusiva se utiliza en todos los casos en la formación docente.

II Vinculación con otros proyectos.

La formación de profesores es un campo multideterminado de práctica social, que se liga de modos muy diversos con proyectos más generales. Uno de los más importantes y más directamente vinculados con la problemática de los profesores universitarios es el de la "profesionalización de la docencia", que a lo largo de los años setenta y en la década actual ha constituido una cuestión polémica, en cuanto a su significado, alcances y límites, necesidad y posibilidad de que se realice, y a las maneras en que pueda cristalizar como proyecto nacional.

La formación se liga también con proyectos concretos de universidad y con la concepción más amplia que se tiene de lo que es y podría ser una universidad. Ambos puntos se analizan a continuación.

A) *Profesionalización de la docencia*

Aunque diversos ensayos hacen referencia a la formación docente de acuerdo con distintas corrientes y tendencias técnicas, hay una serie de trabajos que también vinculan dicho campo con la profesionalización de la docencia.⁶ A lo largo de los setenta y en estos últimos años, este proyecto de corte académico y laboral ha sido conceptualizado de varias maneras, pero se localizan elementos en común:

- Docencia como relación laboral prioritaria, creación de la "carrera docente" y búsqueda de que el mayor número posible de maestros sea de tiempo completo.⁷

6 Principalmente en: UNAM y ANUIES: (1973), *Coloquio sobre la formación de personal docente en las instituciones de educación superior*; Cuadernos del Centro de Didáctica, enero-marzo 1977; Bellido et al.: (1980), "La formación docente: análisis de una experiencia", en *Simposio sobre alternativas universitarias*, UAM-Azcapotzalco, mayo; Ponencias de Arturo Sotomayor y Jorge Gastélum: (1980), *Foro académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, 27 a 30 de octubre; Universidad Iberoamericana: (1980), "Informe del encuentro de Departamentos y Centros de Didáctica de diversas instituciones de enseñanza superior", 5 de noviembre; Conclusiones y opiniones referentes al tema de los eventos de la Comisión Temática núm. 3 (1981); "Entrevista a Francisco Báez", en *Unión*, STUNAM, Segunda Época, núm. 5, mayo de 1982; Universidad Autónoma de Puebla: (1981), "Desplegado de autoridades y maestros", en *Unomásuno*, 28 de septiembre.

7 El porcentaje de maestros que trabajan de tiempo completo en las universidades de México ha aumentado en los últimos años (2.7 por ciento en 1960), pero

- Creación de asociaciones de profesores que promuevan la conciencia grupal y gremial (UNAM y ANUIES, *op. cit.*).
- Preparación y ejercicio en cuanto al área de conocimiento, aspectos pedagógico-didácticos e investigación ligada a la docencia (de los profesores en servicio y aspirantes, y de los formadores de maestros).⁸
- Creación de plazas de becarios de docencia e investigación para apoyar su formación como cuadros académicos.
- Formación de organismos de apoyo a la docencia en las facultades y escuelas.
- Conciencia de la multiplicidad de implicaciones de la docencia, y capacidad para cuestionar los contenidos y finalidades de la enseñanza y para implantar y desarrollar innovaciones.
- Inserción en la vida institucional, vinculación con otras instituciones, con la problemática de reforma académica y política universitaria, y con la comunidad.
- Integración de equipos de trabajo y búsqueda del logro de las funciones básicas de las universidades (docencia, investigación y extensión).
- Impulso al análisis y reflexión colectiva de los programas de estudio y de los métodos de enseñanza.

En el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se trata de profesionalización en el proyecto de una universidad crítica, democrática y popular e incluye la formación de los cuadros magisteriales en su concepción ideológico-filosófica.

La profesionalización de la docencia a nivel superior parece haber surgido en la década de los setenta como una categoría generada y apoyada por las universidades estatales. La única mención que pudo encontrarse en esos años en un organismo no universitario, y en forma poco desarrollada, proviene de la Secretaría de Educación Pública en el *Proyecto de creación de unidades de desarrollo institucional en las universidades y centros de enseñanza superior* (1976). Entre los objetivos de las unidades de desarrollo que plantea dicho proyecto está el de “formar y profesionalizar al personal docente y académico para lograr un desempeño eficiente de sus funciones y para lograr su conocimiento y manejo de los diversos aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque promovido básicamente por las universidades públicas y

aún es menor del 15 por ciento. Más del 90 por ciento de los maestros trabaja además fuera de la universidad. Véase Morales y MacGuinn, 1981.

⁸ La necesidad de profesionalizar al docente universitario es una de las razones más invocadas entre las determinantes de la creación de las maestrías en educación. Véase Ezpeleta y Sánchez, 1979.

como un proyecto democratizador ligado directamente al desempeño docente, otro tipo de universidades, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Morales y Navarro, 1981), hace referencia —en otro sentido— a que mediante su “Programa de desarrollo de maestros” se “facilita que el profesionista se vuelva un profesional de la enseñanza”.

En la década de 1980, el término de la profesionalización, no siempre con la misma base de organización y superación integral del planteamiento universitario de los setenta, se ha expandido en mayor número de instituciones y dependencias. El *Plan Nacional de Desarrollo* lo integra también en sus metas educativas indicando que “se propiciará la profesionalización del ejercicio docente” y que “se aprecia la urgencia de mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles para lo cual se requiere estimular procesos de superación permanente”. Por la poca extensión y profundidad en estos aspectos, el *Plan* no indica con mayor claridad qué entiende el Estado por profesionalización, ni cómo puede realmente impulsarla.

B) Proyecto sobre el tipo de universidad que se busca

Los modelos y los programas concretos de formación de profesores universitarios en cada institución y cada dependencia van adquiriendo características y modalidades particulares, puesto que se encuentran vinculados —en mayor o menor medida— con proyectos educativos más generales y con el tipo de universidad que se tiene y que se pretende hacer.

La cristalización de los programas depende de la conjunción de muchos elementos y condiciones coyunturales y de los equipos que buscan, enfrentan y negocian diferentes concepciones educativas —en lo general y en la operación de las acciones— en diferentes tiempos y situaciones.

Aunque en realidad en la formación de profesores no existen los modelos puros y únicos, puesto que cada centro de estudios le imprime sus propias cualidades, hay instituciones que logran adecuar con pocas contradicciones el modelo teórico y técnico de formación que seleccionan para apoyar el tipo de universidad y de proyecto del cual dependen.

En otros casos, hay una búsqueda teórico-práctica de adecuación, no siempre clara y coherente, entre lo que se pretende a nivel de contenidos y finalidades y las acciones concretas que, en último caso, logran aplicarse.

Algunos programas son el fruto de la negociación entre distintas ideas que producen acciones combinadas y contradictorias en donde pueden observarse rasgos dominantes de una corriente y principios poco integrados que provienen de otras concepciones educativas.

Uno de los ejemplos actuales sobre el enfrentamiento entre distintos proyectos, dentro y para una misma institución, lo señala Olac Fuentes (1983: 103-105) con respecto a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El autor afirma que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación pretende para dicha casa de estudios que sea “masiva y sirva para el mejoramiento profesional y escalafonario de los profesores en servicio”. Por el contrario, la Secretaría de Educación Pública la proyectó como selectiva y dedicada a la formación de cuadros docentes y administrativos nuevos con el fin de “elevar la eficacia y la racionalidad del aparato escolar”. Frente a esos dos proyectos, las corrientes democráticas del magisterio buscan definir una alternativa diferente para la UPN.

Aunque los proyectos de universidad difieren grandemente, con fines de análisis se podían generalizar las orientaciones que los fundamentan en tres grandes vertientes: un proyecto tradicional y conservador que busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado; un proyecto modernizador generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios, y un proyecto democrático —poco definido— que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior.

La primera orientación va quedando como residuo en algunas facultades y escuelas que conservan en sectores y áreas métodos tradicionales de enseñar y aprender y defienden los reglamentos y principios que gobiernan a las universidades desde hace varias décadas; sin promover así los cambios y la amplitud de la participación de los sectores cada vez más mayoritarios de los centros de estudio.

El proyecto modernizador del Estado se introduce sobre todo a partir de 1968. Algunos de los lineamientos que plantea son la búsqueda de eficacia y de racionalidad en las universidades, las políticas que procuran frenar y desviar la demanda masiva de estudiantes a las universidades públicas (Ornelas, 1983), la priorización de las áreas científicas, y sobre todo técnicas, del conocimiento y el énfasis de las concepciones tecnológicas en las áreas sociales. Lo son también la búsqueda de implantar la planeación centralizada, el dominio que ha adquirido el control administrativo burocrático frente a las problemáticas académicas, el énfasis en la productividad y en una vinculación estrecha entre la formación profesional y las necesidades productivas del país.

El proyecto modernizador no se ha quedado sólo en políticas y lineamientos generales, sino que ha influido de diversas maneras en todas las disciplinas y entre ellas en el discurso y en la práctica de las ciencias de la educación y en diversos programas de formación docente, sobre todo de la corriente de la tecnología educativa.

Hasta la fecha, el proyecto modernizante no ha logrado el consenso mayoritario, puesto que encuentra oposiciones en las instituciones tanto de los grupos tradicionales que defienden principios e intereses ya establecidos, como de diversos organismos y grupos que cuestionan el modelo de universidad que existe y que quiere implantarse.

Frente a las políticas de restricción y desviación del ingreso a las universidades, el proyecto democrático considera que la "masificación" de la enseñanza superior ha representado una apertura y que puede enfrentarse de manera diferente. El desempleo de los egresados no se debería únicamente a la masificación, sino al modelo de desarrollo dependiente que ha adoptado el país.

En algunos sectores, la formación de la fuerza de trabajo ha tendido a la capacitación de profesionistas que puedan utilizar tecnología compleja, que proviene de los países industrializados. El sistema de educación superior es uno de los vehículos más importantes de la "transferencia" científica y tecnológica de las naciones avanzadas a las subdesarrolladas (Sunkel, 1977). En América Latina la incorporación tecnológica se ha llevado a cabo no por el esfuerzo propio de investigación, sino por la traslación de otros países sin considerar las necesidades reales y sin contribuir a ampliar su base científica y tecnológica.

Las universidades no preparan profesionistas para que sean capaces de crear nueva tecnología, sino para que la adapten del exterior. En cierta medida, las universidades se han orientado hacia un proyecto "tecnócrata" (Durán, 1977) que restringe su función de formación a la adquisición del *Know how* técnico y científico para la producción económica y la administración pública y privada.

Por último, la búsqueda de proyectos alternativos presupone: la preparación y la participación de los egresados con innovaciones curriculares significativas, buscando su vinculación con la problemática social; la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones que afecten los proyectos académicos; la planeación democrática, que incluya a todos los sectores que trabajan en las universidades, y la priorización de lo académico frente a las decisiones administrativas.

Bibliografía

- Aguirre Lora, Ma. Esther: (1981), "Consideraciones sobre la formación docente", en *Foro Universitario*, STUNAM, núm. 2, Época II, enero, p. 43-48.
- Alonso, J. Ma. Teresa: (1981), "Algunos rasgos del perfil del médico-maestro", en *Reunión regional noreste de la Comisión de investigación sobre la formación de los trabajadores para la educación*, 21 y 22 de mayo.
- Bellido *et al.*: (1980), "La formación docente: análisis de una experiencia", en *Simposio sobre alternativas universitarias*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, mayo.
- Berruezo, Jesús: (1981), "Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases", en *Reunión regional centro de la Comisión de investigación sobre la formación de los trabajadores para la educación*, 25 y 26 de junio.
- Blanco Beledo, Ricardo: (1981), "Proceso de un curso de actualización docente", en *Reunión regional centro de la Comisión de investigación sobre la formación de los trabajadores para la educación*, 25 y 26 de junio.
- Carrasco, Ma. del Carmen: (1981), "Formación de trabajadores para la educación", en *Reunión regional centro de la Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación*, 25 y 26 de junio.
- Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación: (s/f), Conclusiones referentes al tema de las *Reuniones regionales* organizadas por la Comisión.
- CONACYT, Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación: (1981), *Documento base*, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, tomo I, p. 148-234.
- Crozier, Michel: (1974), *El fenómeno burocrático*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomos I y II.
- Durán, Ruiz y Tagle y Vergara: (1977), "Desarrollo económico y reforma universitaria", en *La Universidad en el Mundo*, Dirección General de Divulgación Universitaria-UNAM, vol. III, núm. 12, junio.
- Ezpeleta, Justa y Ma. Elena Sánchez: (1979), *Maestrías en Educación en México*, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, CONACYT, 116 p.

- Fernández Varela y Alfredo Furlán: (1982), "La formación del personal docente en la ENEPI-UNAM", en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, núm. 16, abril-junio.
- Flores Caballero, Romeo: (1982), "Comentarios en torno a la creación de un Subsistema Nacional de formación de docentes" en *e + a Enseñanza-más aprendizaje*, Revista de la Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León, núm. 5, septiembre.
- Fuentes Molinar, Olac: (1983), *Educación y política en México*, México, Nueva Imagen.
- Furlán, Alfredo: (1981a), Ponencia presentada en el *Encuentro sobre la enseñanza y la investigación del sector educativo en la UNAM*, Dirección General de Proyectos Académicos, 10 de agosto.
- Furlán, Alfredo: (1981b), Notas de la entrevista realizada por Ana Hirsch y Salvador Martínez el 3 de febrero.
- Gómez, Víctor Manuel y Jorge Munguía: (1981), "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México", Comisión temática de educación y sociedad, *Documento base*, Congreso Nacional de Investigación Educativa, CONACYT, tomo I.
- Gouldner, Alvin: (1979), *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, capítulo 9.
- Habermas, Jürgen: (1981), "Técnica y ciencia como ideología", en *Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades*, UAM-Azcapotzalco, trad. de Luis Aguilar Villanueva, vol. II, núm. 3, México, mayo-agosto, 38 p.
- Hirsch, Ana: (1983a), Comentario a la ponencia "La formación de profesores-investigadores: un espacio privilegiado como ciencia posible de generación de discurso creativo" de Carlos Ángel Hoyos Medina, *Tercer Foro Nacional de Investigación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, UNAM, 14 a 18 de noviembre.
- Hirsch, Ana: (1983b), "Problemáticas de la formación de profesores universitarios en el país", en *Revista de Intercambio Académico*, Dirección General de Intercambio Académico, UNAM, núm. 2, julio-septiembre, p. 26-35.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel: (1983), Comentario a la ponencia "Formación de profesores universitarios en el país. Conclusiones preliminares de la Investigación" de Ana Hirsch, *Tercer Foro Nacional de Investigación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, UNAM, 14 a 18 de noviembre.

- Morales, Sofíaleticia: (1980a), "Diagnóstico sobre los centros de formación de profesores y su influencia a corto y largo plazo", en *Simposio sobre alternativas universitarias*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Morales, Sofíaleticia: (1980b), Notas de la entrevista realizada por Ana Hirsch y Salvador Martínez el 28 de noviembre a la coordinadora del CREDA.
- Morales, Sofíaleticia y Jaime Navarro: (1981), "Programa de desarrollo de maestros. La experiencia del ITESM", en *Reunión regional noreste de la Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación*, 21 y 22 de mayo.
- Morales, Sofíaleticia y Noel MacGuinn: (1981), "La formación de profesores y el cambio social", en *Reunión regional noreste de la Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación*, 21 y 22 de mayo.
- Ornelas Navarro, Carlos: (1983), "La educación superior en el régimen de MDH", en *Foro Universitario*, STUNAM, núm. 29, Época II, abril, p. 13-23.
- Pérez de León, Eduardo: (1981), "Taller de microcátedra como sistema de diseño", en *Reunión regional noreste de la Comisión de investigación sobre la formación de los trabajadores para la educación*, 21 y 22 de mayo.
- Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983.
- Ribeiro, Lidio y Ted Heinz: (1981), "El mejoramiento del profesorado en funciones basado en la microenseñanza", en *Reunión regional del centro de la Comisión de investigación sobre los trabajadores de la educación*, 25 y 26 de junio.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior: (1976), *Proyecto de creación de unidades de desarrollo institucional en las universidades y centros de enseñanza superior*, Programa de Superación Académica, Coordinación de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Sotomayor, Arturo y Jorge Gastélum: (1980), Ponencia en el *Foro académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, 27 a 30 de octubre.
- Sunkel, Osvaldo: (1977), "La universidad latinoamericana ante el avance científico y técnico", en *La Universidad en el Mundo*, Dirección General de Divulgación Universitaria-UNAM, vol. III, núm. 12, junio.
- Universidad Autónoma de Coahuila, Centro Regional de Desarrollo Educativo: (s/f), "Reporte de Actividades 1979-1980".

Universidad Autónoma de Puebla: (1981), "Desplegado de autoridades y maestros", en *Unomásuno*, 28 de septiembre.

Unión: (1982), "Entrevista a Francisco Báez", STUNAM, Segunda Época, núm. 5, mayo.

Universidad Iberoamericana: (1980), "Informe del encuentro de Departamentos y Centros de Didáctica de diversas instituciones de enseñanza superior", 5 de noviembre.

UNAM y ANUIES: (1973), *Coloquio sobre la formación de personal docente en las instituciones de educación superior*, 4 de agosto.

UNAM, Centro de Didáctica: (1977), "Estructura y organización del Centro de Didáctica", en *Cuadernos del Centro de Didáctica*, núm. especial, enero-marzo.