

PANORAMA DE LA FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN MEXICO

ANA HIRSCH ADLER*

POLITICAS DE FORMACION DOCENTE A NIVEL NACIONAL

Para conocer las políticas generales de formación docente que se plantean a nivel nacional se consideraron como fuentes prioritarias los programas de SEP, ANUIES y CONACYT y el Plan Nacional de Educación Superior ¹ elaborado por SEP y ANUIES. En las tres instituciones mencionadas además de conocer los programas actuales más directamente vinculados con la formación de profesores universitarios, se pretendió ver cuándo se crearon y cuál ha sido su desarrollo general.

En este rubro se incluyen también algunas de las políticas de formación de la UNAM que se originan a partir de la administración central, puesto que éstas responden en gran medida a las políticas generales que se organizan a nivel nacional y por la enorme influencia que presenta esa casa de estudios en las demás universidades estatales del país.

Las políticas más frecuentes relacionadas directa e indirectamente con la formación docente a nivel universitario, son: el apoyo a la creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento y en especial las maestrías en educación, los programas de becas de posgrado, el financiamiento de cursos de actualización, el patrocinio de centros de formación en el país y el impulso a la investigación educativa que se vincula a los problemas de la formación y de la docencia.

I. ESTUDIOS DE POSGRADO Y MAESTRIAS EN EDUCACION

1. Estudios de posgrado

La creación y promoción de estudios de posgrado, sobre todo de maestrías en general y de educación en particular, y el programa de becas institucionales que en muchos casos los acompaña, se consideran como una estrategia indirectamente vinculada a la formación de profesores.

Lo anterior se basa en la afirmación de algunos organismos públicos y universidades de que este tipo de estudios formales cumple -entre otros- con el objetivo de formar docentes de alto nivel.

El Plan Nacional de Educación Superior señala, por ejemplo, para el nivel de maestrías, el objetivo de “desarrollar en el profesional una amplia y alta capacidad innovadora y formarlo en los métodos de investigación, así como preparar personal docente de alta calificación”.

Menciona que sería recomendable que al menos el 40 por ciento del profesorado² de tiempo completo contara con maestría y para ello se requeriría de la formación de trece mil profesores más de los que trabajaban en 1981 en este campo. Para estos fines, la SEP ha apoyado la creación de posgrados “en áreas vinculadas a la superación académica y a los requerimientos prioritarios nacionales”.

Entre los lineamientos que orientan el “Programa de nuevos Posgrados”³ de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP, está el de “elevar la calidad de la formación que permita la multiplicación de profesores-investigadores dentro del sistema universitario estatal”.

*Investigadora de Tiempo Completo de la Coordinación de Humanidades de la UNAM.

¹Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991. Revista de la Educación Superior, No.39, julio-septiembre, 1981 .

²El Plan indica que las instituciones de educación superior contaban en 1981 en su planta docente con 40 por ciento de doctorado, 12 por ciento de maestría y 11 por ciento de especialización.

³Se financió la creación de 88 proyectos en “Nuevos Posgrados” de 1978 a 1981. SEP, DGICSA, Informe de Labores 1978, Memoria 1979, Memoria 1980, Memoria 1981.

Para las universidades, y entre ellas la UNAM, uno de los fines primordiales de los estudios de posgrado es el de formar profesores.⁴

Los estudios para obtener maestría y doctorado en el país parten de 1918⁵ en que se fundó el primer programa de maestría y de 1937⁶ en que se creó el primer doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En 1939, la Facultad de Ciencias crea las maestrías y doctorados en física, matemáticas y biología.

Para los años sesenta, sólo accedía a los estudios de grado un número reducido de personas, cuyo interés era formarse como investigador. En la década de los setenta se observa como tendencia el aumento de escolaridad en maestría con pocos profesores para cubrir la demanda. Se incrementan tanto los cursos de posgrado, como la matrícula de cada uno de ellos.

De acuerdo a datos de la SEP,⁷ en 1981 de 656 posgrados, 420 (64 por ciento) se ubicaban en el Valle de México, el 13 por ciento y el 11 por ciento en Nuevo León y Jalisco y los demás (12 por ciento) en el resto del país.

En 1980⁸ ya había 299 programas de especialización con 6,131 alumnos, 809 de maestría con 17,366 y 124 de doctorado con 816 estudiantes.

En la UNAM,⁹ los estudios de posgrado han crecido enormemente por el propio crecimiento de las Divisiones, por el establecimiento y diversificación de los programas de la Unidad Académica de los ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades y el desarrollo de posgrados en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Para 1980 había 78 opciones de especialización, 126 de maestría y 55 de doctorado.

Algunos de los problemas que menciona el Plan Nacional de Educación Superior en cuanto a los posgrados son su concentración en el Distrito Federal (que disminuyó de 1970 a 1980, al aumentar en el interior de la República del 16 al 52 por ciento), el rezago que presenta el desarrollo de los doctorados (124 opciones con 816 alumnos en 1980) con respecto a las maestrías (809 programas con 17,366 estudiantes) y la concentración de la matrícula en las áreas administrativas y de ciencias sociales.

Además, por su rápida proliferación, existe disparidad en la concepción del posgrado, en los niveles académicos y en su vinculación con la investigación.

2. Maestrías en educación

En los últimos años y de manera acelerada en la década de los setentas, han surgido numerosos programas de posgrado en educación en el país, muchos de ellos apoyados por organismos del Estado.

Para este punto, retomamos la investigación: Maestrías en Educación en México,¹⁰ que permite conocer panorámicamente su situación.

El estudio agrupa 19 programas en tres grupos: “generales”, de “enseñanza superior” y “especiales”. En el primero se ubican cinco maestrías que “aspiran habilitar a sus egresados para el conocimiento y desempeño en el campo educativo en su conjunto”, y dos programas fuertemente orientados hacia la formación en docencia.

En “enseñanza superior” se clasifican las nueve maestrías que implican la formación de docentes para el nivel de la enseñanza superior y en “especiales” las cinco que se ocupan de alguna de las ciencias de la educación en particular o de un problema educativo específico.

⁴ARREDONDO, Martiniano, et. al.: “La formación de profesores en la universidad”, Centro de Didáctica, documento interno, 1973. ESPELETA, Justa y María Elena SANCHEZ, Maestrías en Educación en México, op. cit., página 17.

⁵Plan Nacional de Educación Superior, op. cit., pág. 123.

⁶CONACYT, Dirección Adjunta de Formación de Recursos Humanos, Programa de Formación de Recursos Humanos, México, CONACYT, abril, 1976.

⁷SEP, Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, op. cit.

⁸Plan Nacional de Educación Superior, op. cit., p. 123.

⁹Dirección General de Divulgación Universitaria. “La Universidad en Marcha” en: La Universidad en el Mundo, núm. especial 21, octubre de 1980.

¹⁰ESPELETA, Justa y Ma. Elena SANCHEZ, Departamento de Investigaciones Educativas CIEA-IPN, para el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa - CONACYT, 1979.

En cuanto a su iniciación, la maestría en pedagogía de la UNAM (1959) se adelanta en muchos años con respecto a las demás, en la década de los sesenta no aparece ninguna y en los setenta se produce la creación acelerada del resto, sobre todo de 1975 a 1979.

Siete de las maestrías se localizan en el Distrito Federal y doce en el interior del país, seis de las cuales están en las regiones norte-noreste (cuatro en Monterrey).

Para definir las orientaciones formativas de los programas, las autoras integran tres aspectos: a) objetivos generales de las maestrías, b) presencia de la problemática educativa nacional en los planes de estudio, y c) enfoques disciplinarios que más inciden en los contenidos.

Sobre el primer punto, en los cinco programas generales se observan diferencias entre los objetivos mencionados y su presencia real en la formulación y desarrollo de los planes de estudio. En la práctica dos de los cinco programas que la mencionan apoyan la “investigación”, “desarrollo de proyectos” no se implanta fuertemente y “planeación” opera en dos de las tres maestrías que lo plantean. El objetivo “docencia” que aparece como meta en tres de ellas sí se lleva a la práctica, pero con significados diferentes.

Es escasa la presencia de la problemática educativa nacional en los programas generales y en particular hay poca referencia a las modalidades no formales.

En cuanto a los enfoques disciplinarios que tienen más peso, en dos universidades destacan las ciencias de la educación, en una hay predominio del análisis macrosocial de los problemas educativos y las demás reparten su énfasis entre ciencias de la educación y ciencias sociales.

En el grupo formado por los nueve programas de “enseñanza superior”, el objetivo “docencia” se enfatiza con claridad, sobre todo en cuanto a didáctica. La necesidad de “preparar especialistas en los problemas de educación superior” se menciona como objetivo en siete programas y en cinco realmente se considera.

Tres de las maestrías proponen como objetivo la “investigación”, pero sólo en un caso se incluye en el plan y ésta se centra en tecnología de la enseñanza.

Los dos programas que plantean como meta la “administración” lo hacen como especialización en esa área, con carácter excluyente de la especialización en “docencia”. Sólo uno de los programas (el de la Universidad Autónoma de Sinaloa) propone conjuntar a la docencia una especialización simultánea en la formación profesional de origen.

En cuanto al tratamiento de la problemática educativa nacional sólo cinco de los nueve programas la incorporan y entre ellos es diversa la manera en que se presenta. Los enfoques disciplinarios se concentran particularmente en la didáctica como “línea curricular”.

Casi todas las maestrías reconocen un antecedente inmediato en cursos de formación de profesores, y en muchos casos se instauró el “grado” como incentivo.

Sobre la planta docente, el estudio indica que, en general, no existen programas en las maestrías para la formación de sus propios docentes. La Universidad Autónoma de Guadalajara es una de las pocas instituciones que sí cuenta para ello con un plan estructurado.

Algunos planteles presentan insuficiencia de profesores ¹¹ para cubrir todas las necesidades derivadas de los currícula. Las razones se deben al financiamiento y a la escasez de especialistas en el campo de la educación. La falta de docentes se manifiesta sobre todo en las maestrías de la provincia y en particular las que cuentan con pocos profesores de tiempo completo y medio. Lo mismo sucede en las maestrías que cubren campos muy específicos y que llevan a cabo investigación.

Algunas de las reflexiones finales de la investigación reseñada son las siguientes:

Aunque en algunos programas se contempla el estudio de la realidad nacional y la investigación, hay varios obstáculos para ello, y éstos son: financiamiento, dificultad para constituir una planta docente y la concepción del currículo (que es más propia de licenciatura). Los planes se estructuran por divisiones analítico-sociales y no por problemas que pudieran constituir ejes centrales.

¹¹En los 19 programas estudiados se localizaron 180 docentes ubicados en promedio de la siguiente manera: 35 por ciento de tiempo completo, 24 por ciento de medio tiempo y 41 por ciento por hora.

El estudio realizado sobre los docentes indica que el criterio del grado académico no podría constituirse en una condición suficiente para su contratación. Es importante considerar, además, la formación y la experiencia previas.

Es fundamental fortalecer los cuerpos docentes. Para ello deben favorecerse condiciones laborales que permitan realizar investigación.

3. Acerca de los posgrados

A partir de lo descrito para posgrados en general y maestrías en educación, sería importante reflexionar si los posgrados tal como se imparten, sobre todo de áreas de conocimiento no afines a las ciencias de la educación, pueden considerarse per se como formación docente integral.

En un primer acercamiento al problema, parecería ser que para una preparación más completa habría que incluir en las maestrías por áreas de conocimiento, estrategias complementarias de contenido pedagógico-didáctico. Del mismo modo, en las licenciaturas y maestrías en educación podría considerarse que el docente, además de conocer contenidos pedagógico-didácticos, requiere de una cierta formación disciplinaria en el área de conocimiento en que va a insertarse o de la que proviene.

En cuanto a lo primero, ha habido diversos intentos de introducir en los posgrados, materias u orientaciones pedagógico-didácticas.

Algunos incluyen como requisitos de acreditación una práctica docente y materias relacionadas con la didáctica (que pueden llevarse en las propias escuelas y facultades o en centros especializados). Se han creado también maestrías con orientación docente,¹² y algunas escuelas han diseñado programas de formación de profesores, como sería el caso de la Escuela Superior de Zootecnia y su Colegio de Posgraduados de la Universidad Autónoma de Chihuahua,¹³ que inició en 1978 un programa nacional de formación de maestros para el sector agropecuario. Además de los cursos de capacitación docente a nivel nacional en cuestiones de enseñanza-aprendizaje, en su maestría se incluyen créditos de esta área en el tronco común de todas las especialidades.

El programa, sin embargo, reduce el campo de lo educativo a la tecnología educativa, por lo que aquí se presenta como un ejemplo de los intentos que ha habido de vincular la formación en el área de conocimiento específica con la formación didáctica.

A nivel de licenciatura, el caso de la ENEP-Iztacala-UNAM en la carrera de psicología, presenta el interés de que se pretende dar formación docente durante la licenciatura con el fin de capacitar a los profesores antes de que entren en servicio.

Como se mencionó anteriormente, la Universidad Autónoma de Sinaloa en su maestría en educación superior plantea la necesidad de conjuntar la preparación en docencia con la especialización en la profesión de origen.¹⁴

Estas soluciones, sin embargo, no parecen resolver la disociación entre contenido pedagógico y contenido disciplinario.

Un primer problema radicaría en el hecho de que lo que se da como contenido pedagógico-didáctico tanto como complemento a maestrías disciplinarias como en maestrías en educación, no constituye una visión

¹²Por ejemplo en las facultades de Contaduría y Administración y de Economía de la UNAM. Cfr. Conferencia del DR MANUEL BERRUECOS en: Encuentro sobre la Enseñanza y la Investigación del Sector Educativo en la UNAM, 10 agosto, 1981. De acuerdo al documento de Martiniano Arredondo sobre formación de profesores (1973), para esa fecha la Facultad de Ciencias Químicas de la UNAM ya había creado la especialización en docencia y en las facultades de Ingeniería y Ciencias se explicitaba la maestría como formación de profesores para el ejercicio de la docencia. En el resto, los objetivos de ese nivel eran la formación de profesionales para la docencia, la investigación y el trabajo especializado.

¹³Síntesis del trabajo que sobre educación ha realizado la Escuela Superior de Zootecnia y su Colegio de Posgraduados de la Universidad Autónoma de Chihuahua en el periodo 1978-1979", en: Reunión Regional Noreste de la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación, 21 y 22 de mayo, 1981.

¹⁴ESPELETA y SANCHEZ, Maestrías en educación en México.

totalizadora de todo lo que implica la práctica docente. En la mayoría de los casos esta formación se reduce a elementos de la tecnología educativa.¹⁵

Otro problema sería el que tal vez no baste con transformar los contenidos pedagógicos-didácticos que se imparten, de modo que no se limiten a la tecnología educativa si no se transforman una serie de factores que inciden fuertemente en el trabajo docente.

Esta reflexión no se inscribe únicamente en las maestrías, sino en todo tipo de acciones que conllevan la formación de maestros, puesto que, generalmente, unos profesores reciben formación didáctica y otros profundizan en su campo de conocimiento, siendo muy pocos los que logran combinar ambas problemáticas en una estrategia integrada de formación. Además, no es lo mismo enseñar una ciencia que otra, problemática que debería influir en los contenidos pedagógicos de los programas de formación.

II. PROGRAMAS DE BECAS

Los antecedentes de las becas¹⁶ para el posgrado se remontan en México a la Comisión Impulsadora y Coordinadora de la Ciencia en 1942,¹⁷ cuyos objetivos primordiales eran formar investigadores y apoyar la investigación. Aunque su fin no era directamente formar profesores, la mayoría de los egresados de estos programas entraron en las universidades, sobre todo en la UNAM, como docentes e investigadores.

En 1950 se crea el Instituto Nacional de Investigación Científica que continúa el programa de becas y en 1970 se forma el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que establece un amplio sistema de becas¹⁸ “con el fin de preparar científicos que logran el avance de la ciencia y la tecnología del país”. A través del sistema de becas se apoyaron en sus primeros tiempos las maestrías nacionales que se consideraron más importantes en el proceso de formación, como eran las de UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, Tecnológico de Monterrey y Colegio de Posgraduados de Chapingo, y se promovió que las instituciones llevaran a cabo sus propios procesos de formación.

Con respecto a los docentes, el CONACYT expresaba desde su creación la necesidad de crear un plan acelerado de formación de profesores, debido a su escasez en el nivel de educación superior y a que la mayor parte era y aún es de tiempo parcial o de horas. Para esa formación, se utilizó el sistema de becas de posgrado.

El CONACYT calculó la necesidad de nuevos profesores en aproximadamente 45,954 como meta para el periodo 1976-1982. Su programa de becas podría cubrir únicamente una fracción de esa demanda, por lo que sugería que otra parte fuera cubierta por la formación de profesores-investigadores que pudieran vincular la docencia y la investigación y por la formación generada en otras instituciones.

Desde su creación hasta 1978, el CONACYT¹⁹ otorgó cerca de 12 mil becas para docentes,²⁰ investigadores y técnicos, que representaban dos terceras partes del total de becas otorgadas en el país en ese periodo. El resto fue dado por el Banco de México, Secretaría de Relaciones Exteriores, ANUIES, UNAM y organismos

¹⁵Este punto de vista se ubica en la discusión que aparece en diversos ensayos sobre el tema de si la formación puede reducirse a “capacitación” o debe entenderse como “preparación integral” del docente, lo que implica una multiplicidad de enfoques y factores.

¹⁶Datos proporcionados en entrevista directa por el Dr. Emmanuel Méndez Palma, Director adjunto de Formación de Recursos Humanos del CONACYT de 1970 a 1976. Se consultó también: CONACYT, Dirección adjunta de Formación de Recursos Humanos, Programa de Formación de Recursos Humanos, México, 1976 y CONACYT. Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982.

¹⁷Tuvo como antecedente el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica que funcionó de 1935 a 1938.

¹⁸De 1971 a 1976 se dieron aproximadamente 8,600 becas, siendo el 45 por ciento para especialización técnica y estancias en industrias y el resto para maestría y doctorado. Más de la mitad se dieron a personas originarias de la provincia y el resto del Distrito Federal. Las becas se dividen en: a) académicas que son para especialización, maestría, doctorado e investigaciones de posdoctorado, en el país o en el extranjero, b) de especialización técnica, y c) de actualización (tesis profesional) y trabajo de investigación.

internacionales. A partir de enero de 1977 dio más de 18 mil becas.²¹

Otros ejemplos del sistema de becas serían el de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, con el Programa de Formación de Profesores²² que pretende “elevar el nivel académico de los docentes mediante los estudios de posgrado”. De 1978 a 1981, se dieron becas a 3,349 profesores.

El Programa de Becas de la ANUIES²³ que funciona desde 1972 como parte del Programa Nacional de Formación de Profesores, tiene como fin el financiar la preparación de profesores a nivel de especialización, maestría y doctorado en instituciones nacionales y extranjeras. El programa es de carácter institucional y se da prioridad a los profesores de tiempo completo y medio, con el compromiso de regresar a trabajar en docencia e investigación en sus universidades. Constituye básicamente un complemento económico a la beca asignada por otra institución.

El Programa de Formación de Personal Académico de la UNAM²⁴ fue creado en 1965 con objeto de estimular y complementar la formación de profesores e investigadores, y consistió fundamentalmente en el otorgamiento de becas para alumnos, egresados y profesores, con el propósito de llevar a cabo estudios o investigaciones de posgrado en el país o en el extranjero.

La Dirección General del Profesorado, creada en 1966 y que desapareció en 1971, fue la encargada de manejarlo. Al desaparecer esa Dirección, el sistema de becas²⁵ recayó en el Comité Técnico del Programa de Formación de Personal Académico integrado por seis personas, bajo la presidencia del Secretario General y con apoyo de la Comisión de Becas. Una de las medidas que tomó dicho Comité, fue el sugerir que en cada dependencia de la Universidad se formaran subcomités para preseleccionar a los candidatos y que a partir de ahí, el Comité analizara globalmente las demandas de cada organismo.

El programa de becas de la UNAM pasa en agosto de 1977 a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, que además de encargarse de las becas establece el Programa de Superación del Personal Académico.

Este programa tiene como propósito fundamental sistematizar y satisfacer las necesidades de formación de nuevo personal académico y de actualización y perfeccionamiento del existente,²⁶ sistematizando y coordinando los recursos con las necesidades de las dependencias para racionalizarlos.

A nivel más concreto, cada escuela o facultad formula su programa de superación del personal académico y se apoya para acciones excepcionales en recursos extraordinarios. Los planes propuestos por cada dependencia se clasifican en programas de formación (para el futuro personal académico), de actualización (para poner al día los conocimientos) y de perfeccionamiento (para profundizar en los conocimientos en un área determinada).

Para 1980,²⁷ el programa contaba entre sus acciones de formación el otorgamiento de becas²⁸ para alumnos, egresados, profesores e investigadores y el financiamiento de cursos específicos.

¹⁹Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982. México, 1978.

²⁰Para 1976, el 60 por ciento de los exbecarios del CONACYT con grado de maestría realizaba labores de docencia.

²¹BENET, Mercedes, “Los logros del CONACYT”, entrevista con Edmundo Flores, en: Uno más Uno, “Sábado”, 25 septiembre, 1982.

²²En ciencias de la educación becó en 1980 al 3.2 por ciento y en 1981 al 3.3 por ciento: SEP, DGICSA, Informe de labores 1978, Memoria 1979, Memoria 1980 y Memoria 1981. La SEP calculó en 1979 la demanda acumulada de profesores para 1982 en 32 mil nuevos docentes.

²³ANUIES- Boletín, enero-febrero 1982, Año IX, No. 1. A través del Departamento de Becas de 1972 a enero-febrero de 1982, otorgó 1,625 becas.

²⁴Actas del Programa de Formación de Personal Académico de la UNAM, Secretaría General, y entrevistas con la Lic. Dela Lagunes -Secretaria Ejecutiva de la Comisión de Becas de julio de 1972 a agosto de 1977- y con el Lic. Juan José Sánchez Rueda -Asesor de la Comisión Técnica de Implantación de Proyectos Universitarios de 1972 a 1977.

²⁵El monto de los recursos asignados fue sólo de la UNAM hasta 1968, en que se combinó con recursos del Banco de México.

²⁶UNAM, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, “Programa de Superación del Personal Académico”. Documento, febrero, 1978.

²⁷Entrevista con la Dra. Magdalena Rius, entonces encargada del Programa de Superación del Personal Académico, Dirección General de Estudios del Personal Académico, el día 22 de octubre de 1980.

²⁸Gaceta de Asuntos del Personal Académico, la época, Vol. I No.2, 17 de agosto, 1981. De 1973 a 1981 se otorgaron 5,792 becas nacionales y 2,243 para el extranjero. Las de posgrado se clasifican en maestría, doctorado, especialización, investigación

A partir de los programas de becas, se han formado en el país por lo menos desde 1942 a la fecha, gran número de técnicos, especialistas, maestros y doctores.

Si sólo consideramos las cifras mencionadas en este apartado de los becarios de CONACYT (de 1971 a 1982), de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de SEP (de 1978 a 1981), de ANUIES (de 1972 a enero de 1982) y de UNAM (de 1973 a 1981) tenemos cerca de 40 mil personas.

A ese dato habría que agregar las cifras de las becas que dieron los organismos previos a la existencia del CONACYT (de 1942 a finales de 1970), las que financió la UNAM de 1965 a 1973, y las otorgadas por Banco de México, Secretaría de Relaciones Exteriores, organismos internacionales y demás instituciones mexicanas que han formado profesionales de diversos niveles, a partir de este tipo de acciones. Con esas cifras el monto de personas becadas por el país, se elevaría mucho más.

Tomando en cuenta lo anterior, es evidente que los programas de becas han constituido una de las políticas generales más frecuentes y con mayor apoyo gubernamental e institucional. Suponemos que la preparación de ese elevado número de profesionales con posgrado, ha incidido indirectamente en la formación de profesores universitarios, sobre todo en cuanto a su área de conocimiento. Presupone también, que un gran número de ellos se ha dedicado en forma total o parcial a actividades vinculadas con el trabajo universitario.

Para evaluar este tipo de acciones sería necesario conocer de qué manera se han revertido los esfuerzos de los becarios en las actividades universitarias. Por ejemplo, como profesores-investigadores de tiempo medio y completo o de asignatura, en la elaboración de planes y programas de estudio, en proyectos de investigación que se vinculan con la práctica docente y de formación, etc. Este tipo de indagación queda fuera de las posibilidades del presente trabajo, pero se señala como una posible y necesaria vía de investigación.

Otro tipo de problemática se ubica en la consideración de que la preparación de profesionales se dirige fundamentalmente a la superación en cuanto a su área de conocimiento. Esto remite de nuevo a la reflexión (mencionada en el rubro de posgrado) de si esta formación es suficiente o habría que introducir otro tipo de elementos complementarios, entre ellos los pedagógico-didácticos (no reductibles a la tecnología educativa), para lograr una formación más integral del profesor universitario.

La SEP registra para el nivel superior en 1979-1980 la existencia de 69,582 profesores en servicio en el país. Con respecto a eso, se consideran importantes las necesidades de formación de profesores que se plantean por ejemplo, en el Plan Nacional de Educación Superior de 13 mil nuevos profesores con nivel de maestría (a partir de datos de 1981), de SEP de 32 mil como demanda acumulada a 1982, y de CONACYT de 45,954 de 1976 a 1982, y la afirmación del Plan Global de Desarrollo 1980-1982 elaborado por la Secretaría de Programación y Presupuesto, de que a nivel superior ha crecido más la tasa anual de estudiantes que la de profesores.

Estas instituciones han calculado la necesidad de profesores fundamentalmente a partir de criterios estadísticos y demográficos, que probablemente no basten para planear distinto tipo de estrategias de formación de docentes. Podría agregarse la dificultad de destinar recursos cada vez más cuantiosos a esa formación, en este periodo, con acciones que exigen erogaciones muy grandes, como son la creación de nuevos posgrados y el programa de becas, muchas de las cuales exigen tiempo completo a los profesores universitarios.

Por lo anterior, sería necesario reflexionar acerca de las estrategias que permitieran -con montos menores de recursos- atender cualitativamente las necesidades reales de formación del gran número de profesores que trabajan en el ámbito educativo.

III. FINANCIAMIENTO DE CURSOS DE ACTUALIZACION PARA INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

Sobre estos programas, el Plan Nacional de Educación Superior indica que para fines de esta década, se debería contar con un sistema nacional de actualización que captara al 25 por ciento del profesorado en y diploma.

ejercicio. Además, manifiesta la necesidad de establecer ciclos de repetitividad de tres a cuatro años, lo que implica atender anualmente a 40 mil docentes.

El Plan expresa que en 1981 se estaban iniciando actividades en el sector público (SEP-SPP-CONACYT) para establecer un programa de formación de recursos humanos a nivel nacional, que coordinara los requerimientos de capacitación de personal altamente calificado. A nivel de cada institución educativa sugería, a su vez, la posibilidad de establecer acciones sistemáticas de formación y mejoramiento.

Las cifras que presenta el Plan Nacional para la actualización anual de profesores es muy elevada y difícil de cumplir, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, más aún se consideran ciclos frecuentes de repetitividad. Habría que añadir a lo anterior, que no se especifican niveles diferenciados de actualización y más bien se cuantifican²⁹ -como hacen todas las instituciones- los profesores que toman algún curso en el área de conocimiento de su especialidad o en aspectos pedagógico-didácticos, sin distinguir entre tipo de curso, contenidos, duración, calidad y profundidad de los conocimientos adquiridos y la posibilidad de que los conocimientos incidan realmente en la práctica del docente.

El Plan no diferencia tampoco entre una preparación integral y la capacitación. De acuerdo a varios autores de investigaciones y ensayos en el campo de la formación de profesores,³⁰ este último enfoque constituye una visión muy limitada que queda fundamentalmente a nivel de la tecnología educativa.

En cuanto a los programas de actualización de la Secretaría de Educación Pública, en 1976 la Dirección General de Educación Superior³¹ planteaba la necesidad de crear núcleos operativos permanentes de formación de personal académico, previendo la expansión gradual de las instituciones en el país y el fortalecimiento de sus cuadros. Se pretendía la creación de unidades de desarrollo cuyo primer objetivo era el de formar y profesionalizar al personal docente y académico sobre todo a partir de la tecnología educativa, para lograr un desempeño eficiente de sus funciones dentro del enfoque de sistemas. Planteaba la actualización de los profesores de asignatura y la formación de personal especializado en aspectos pedagógicos y didácticos.

El Programa indicaba su complementariedad con respecto a los cursos del Programa Nacional de Profesores de la ANUIES, los cursos de sistematización y programación de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, el Programa de Especialización para la Docencia del Centro de Didáctica de la UNAM y las unidades y talleres del CLATES.

En la Dirección General de Coordinación Educativa de la SEP,³² antecedente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, se canalizaban recursos financieros a las universidades públicas para planes de formación de profesores; pero no como un objetivo central. Dicho organismo, dirigió más su atención a la elaboración de prediagnósticos en las universidades estatales.

A partir de 1978, la SEP a través de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DGICSA) atiende la formación y actualización de profesores, entre otras acciones.³³

Esto lo lleva a cabo indirectamente a partir de la firma de convenios (que surgen a petición de las universidades estatales) para la canalización de recursos adicionales al subsidio regular del gobierno federal.

En sus informes, la DGTICSA considera que la formación y actualización de profesores constituye una de las actividades más importantes que deben desarrollar las universidades estatales. Esto es así, pues los docentes

²⁹Para 1980 se habían capacitado 63,500 profesores, Plan Nacional de Educación Superior, op. cit., pág. 55.

³⁰Documento Base de la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación”, en: Documentos Base. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981, Reuniones Regionales y Conclusiones.

³¹Programa de Superación Académica, Coordinación de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Proyecto: Creación de Unidades de Desarrollo Institucional en las Universidades y Centros de Enseñanza Superior.

³²Datos proporcionados en entrevista directa por el Dr. Jaime Castrejón Diez, Director General de Coordinación Educativa, SEP, de 1972 a 1976 y Vocal Ejecutivo del Programa Nacional Indicativo en Ciencias y Técnicas de la Educación de 1974 a 1976.

³³Además de los Programas de Actualización de Profesores y de Formación de Profesores tiene otros diez programas. En 1980 las acciones vinculadas con docencia cubrían el 50.64 por ciento de la inversión y en 1981 el 48.75 por ciento. Datos proporcionados en entrevista directa por la Lic. Maricela Berdejo, Asesora de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, SEP, 23 de octubre, 1980. Se consultó también: SEP, DGICSA, Informe de Labores 1978, Memoria 1979, Memoria 1980 y Memoria 1981.

tienen que atender cada vez mayor número de alumnos y materias, lo que reduce la posibilidad de que “actualicen sus conocimientos y mejoren sus técnicas de enseñanza”.

A través de los convenios se otorgan becas³⁴ a maestros universitarios para que estudien en el país y en el extranjero, a partir de la política de fomentar estudios de posgrado para profesores que dedican la mayor parte de su tiempo a la docencia y se actualizan profesores con base en cursos³⁵ (de carácter nacional, sectorial, regional e institucional) en la casi totalidad de las universidades estatales sobre temas y especialidades de campos profesionales y métodos y técnicas didácticas. El programa de actualización pretende vincular la investigación y la docencia, y cuenta también con programas de formación de profesores-investigadores en ciencias exactas y sociales. Estos últimos tienen como finalidad “proveer a los docentes de los elementos indispensables, a fin de que estén en posibilidad de realizar investigación en las universidades”.

Es importante mencionar que los cursos que se financian son muy diferenciados en cuanto a su temática y duración y por la importancia que pueden tener realmente como acciones de formación a largo plazo. En la misma clasificación se incluye por ejemplo el apoyo económico a programas complejos como el Plan de Perfeccionamiento del personal académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la asistencia a diversos coloquios y reuniones nacionales de muy corta duración.

La ANUIES cuenta con dos programas que se relacionan directamente con la formación de profesores: el de Formación de Recursos Humanos y el Programa de Becas para estudios de grado.

Desde sus inicios, este organismo ha financiado y posteriormente impartido, cursos de capacitación pedagógica y actualización de conocimientos para las instituciones asociadas.

Entre sus acciones se encuentra el financiamiento (y en algunos casos realización) de investigaciones, seminarios, reuniones, congresos, asesorías, promoción de convenios institucionales, cursos de actualización y capacitación, publicaciones y becas.

En una primera etapa de 1950 a 1972, la ANUIES³⁶ patrocinó una serie de cursos de didáctica general³⁷ para las universidades del interior de la República, impartidos fundamentalmente por el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES). Para los cursos en áreas de conocimiento, se acudía preferentemente a UNAM, IPN y El Colegio de México.

En 1972, a raíz de las Reuniones de Hermosillo (1970), Villahermosa (1971) y Toluca (1972), la ANUIES plantea y financia el Programa Nacional de Formación de Profesores, que contemplaba la formación en universidades del interior de la República, sobre todo en cuestiones pedagógicas (80 por ciento) y en menor grado en otras áreas (20 por ciento).

El programa³⁸ proponía la superación efectiva del profesorado de educación superior en su área específica de conocimiento y en la manera en que se desempeña la función docente y la descentralización de los programas de formación y mejoramiento de profesores.

Planteaba para su realización: impartición de cursos y seminarios (a nivel nacional, regional e institucional, y sobre todo respecto a objetivos de la enseñanza y medios y métodos necesarios), promoción y financiamiento de estudios de posgrado (a partir de becas), apoyo técnico y económico a programas institucionales e interinstitucionales, creación de centros regionales para la formación y mejoramiento de profesores y elaboración de equipo y materiales de la docencia.

³⁴Programa de Formación de Profesores.”

³⁵Programa de Actualización de Profesores.” De 1978 a 1981 se “actualizaron” 35,208 profesores. Memoria, 1981. En 1980 en Ciencias de la Educación se dio el 10.57 por ciento de los cursos y en 1981 el 5.71 por ciento.

³⁶Datos proporcionados en entrevista directa por el Mtro. Antonio Gago Hugueta, Secretario Académico de la ANUIES, 15 de octubre de 1980. Se consultó también: ANUIES, Informe de Actividades, enero-septiembre de 1978.

³⁷Con los elementos básicos de “Sistematización de la Enseñanza” y “Programación de Objetivos”.

³⁸Ponencia del Ing. Carlos Gómez Figueroa, Coordinador del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES en 1973 en: UNAM y ANUIES, Coloquio sobre la Formación de Personal Docente de las Instituciones de Educación Superior, 2 a 4 de agosto, 1973.

En 1972 se crea en la ANUIES el Centro de Tecnología Educativa, que impartió un curso de un año a aproximadamente 40 profesores becados provenientes de distintas universidades nacionales, con el fin de que al regresar a sus centros de origen promovieran la formación y capacitación de profesores. El objetivo de estas acciones era el de formar docentes de instituciones afiliadas a la ANUIES, actualizar a los maestros en ejercicio y prepararlos en sistematización de la enseñanza, comunicación y lenguaje y sociedad, economía y educación. El énfasis fue mayor en sistematización de la enseñanza.

De 1972 a 1975 la ANUIES recibió el apoyo del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM para la impartición de cursos. Se crearon en ese periodo varios centros de didáctica en la República. En 1975 la ANUIES crea su Centro de Educación Continua que impartió cursos, asesorías y produjo material didáctico.

En 1977 se fusionaron los presupuestos de ANUIES y el Programa Nacional de Formación de Profesores y se creó el Departamento de Formación de Recursos Humanos para la Educación Superior, que pretendía formar profesores, técnicos y personal académico-administrativo. En general, el Departamento se centró en la formación docente a partir de cursos y talleres sobre los elementos básicos de la sistematización de la enseñanza.

En cuanto a la UNAM, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, dentro del Programa de Superación Académica, además del otorgamiento de becas financia una serie de cursos³⁹ de 60 a 100 horas sobre áreas de conocimiento y didáctica dirigidos específicamente a profesores de nuevo ingreso y a nuevas materias, carreras, maestrías, áreas de investigación y planes y programas de estudio. Los cursos se complementan con acciones de actualización y perfeccionamiento.

La actualización consiste fundamentalmente en el apoyo económico y organizativo a cursos nacionales e internacionales para la formación permanente y continua de los profesores, de acuerdo a las necesidades y plan de desarrollo de las dependencias universitarias. Las acciones de perfeccionamiento pretenden elevar el nivel académico preparando especialistas, principalmente por medio de posgrados y de la incorporación de personal académico a proyectos de investigación.

En cuestiones didácticas se promueven particularmente cursos sueltos y en cuanto a áreas de conocimiento se ofrecen cursos, conferencias y se organizan reuniones de especialistas.⁴⁰

Los cursos de formación y actualización docente en la UNAM, no se circunscriben a aquellos que financia la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. Así como esta casa de estudios tiene una larga trayectoria en el otorgamiento de becas, lo tiene también en este tipo de acciones de formación en varias de sus dependencias y facultades.

Los que sobresalen en formación docente desde el inicio de las acciones sistemáticas de formación de profesores universitarios a nivel nacional en el país son el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que fueron creados en 1969 y que se integraron en 1977 en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) que cuenta con tres programas de formación de profesores universitarios: Actualización, Formación para el Ejercicio de la Docencia y Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa.

El Plan Nacional de Educación Superior y los organismos públicos a nivel nacional que se describen, plantean cifras muy elevadas para la formación de nuevos profesores del nivel superior, y lo hacen también en cuanto a la necesidad de actualizar los conocimientos disciplinarios y/o pedagógico-didácticos de los miles de profesores de este mismo nivel educativo, que se encuentran ya en servicio.

Como se mencionó en este trabajo, con las acciones de formación docente que existen actualmente, es difícil cubrir -tal como lo plantean los planes- las necesidades de preparación de todos los profesores. Las dificultades de cubrir cuantitativamente a todos los maestros no es, sin embargo, el mayor problema que enfrentan los programas de actualización.

³⁹Entrevista con la Dra. Magdalena Rius, mencionada en el rubro de Programas de Becas.

⁴⁰Esto último, por el Departamento de Eventos Especiales. Gaceta de Asuntos del Personal Académico, la época, Vol. 1, No. 3, 19 de octubre de 1981.

En muchos de los casos, estas acciones no se integran en planes y proyectos de largo plazo que consideren la multiplicidad de elementos que intervienen en una formación integral.

Se financian, como ya se dijo, gran número de cursos, seminarios, coloquios, conferencias, encuentros, etc., que en muy limitadas ocasiones logran vincular los conocimientos disciplinarios con los pedagógico-didácticos y la investigación con la práctica docente y de formación. Las acciones no siempre se ligan a otro tipo de propuestas que permitan que la preparación sea continua, profunda y que logre incidir realmente en la práctica del profesor universitario.

Frente a ello, se apoyan económicamente diversidad de pequeñas acciones, desvinculadas entre sí, de diverso contenido y profundidad que en los informes se cuantifican numéricamente y en general, como logros de actualización.

La evaluación de los programas de actualización -que casi en la totalidad de los casos se basan en cursos- requeriría además de un análisis profundo de las corrientes teóricas que les subyacen, cuestión que afecta necesariamente la orientación y el tipo de acciones que se establecen.

IV. APOYO A LA CREACION DE CENTROS DE FORMACION DE PROFESORES EN EL PAIS

Sobre este punto, se consideró importante presentar una síntesis del diagnóstico elaborado por el Centro Regional de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma de Coahuila, sobre los centros de investigación educativa, documentación y formación de profesores en el país.⁴¹

De acuerdo con ese estudio, en febrero de 1980 existían en México 36 centros. El estudio divide a 24 de ellos en tres grupos:

1. Generadores, que son aquellos que además de prestar servicio a sus propias instituciones, han difundido los resultados, distribuido material y capacitado docentes de otros organismos. Estos son el Departamento de Cursos de Capacitación de la ANUIES, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (desde 1980 Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud de la UNAM), el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana y el Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior del Tecnológico de Monterrey.
2. Los que han desarrollado un modelo alternativo de formación de profesores, pero que tienen poco impacto en otras universidades: Centro de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Universidad Autónoma de Sinaloa, y Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).
3. Reproductores, que son los que imitan básicamente el modelo de la tecnología educativa. Son mayoritariamente de la provincia y surgen a raíz de la influencia de algún centro generador, implantando ese modelo de formación docente, sin atender a sus propias necesidades regionales.

De los 24 centros que hay fuera de México y Monterrey, 17 forman profesores a partir de cursos cortos y talleres, 5 lo hacen a través de programas intensivos a nivel maestría, 2 publican información y resultados de investigación sobre formación de profesores y 2 capacitan enviando personal al extranjero.

De estos mismos centros, 16 se encuentran directamente vinculados a la rectoría y sus miembros son personal administrativo, que cuentan con poca estabilidad laboral. Otros 8 operan como departamentos o divisiones de educación superior.

⁴¹MORALES, Sofía Leticia, "Diagnóstico sobre los centros de formación de profesores y su influencia a corto y largo plazo", en: Simposio sobre alternativas universitarias. UAM AZC., 1980 Y MORALES, Sofía Leticia, "La formación de profesores y el cambio social", en: Reunión Regional Noroeste de la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación, 21 y 22 de mayo, 1981.

En cuanto al origen de su creación, sólo uno de los centros fue constituido a partir de un diagnóstico de necesidades, 3 se hicieron por consejo de la ANUIES, 2 por decreto de la SEP, uno por mediación del gobierno y 3 por agencias internacionales.

Muchos de los centros ofrecen cursos y talleres sin haber explorado con anterioridad las necesidades e intereses que tienen los maestros y la institución y la situación socioeconómica local, regional y nacional. En la mayoría de los casos sus enfoques adolecen de graves carencias en cuanto a una visión totalizadora y global de la práctica docente.

Existe escasa interacción y apoyo entre los centros, y se denota una falta de fundamento sólido que justifique la acción de muchos de ellos, puesto que hay un énfasis muy marcado en un objetivo cuantitativo: habilitar un mayor número de maestros en un menor lapso de tiempo.

En algunos ensayos,⁴² con respecto a los centros de formación docente, se abre la problemática de su dependencia. Esta situación no se refiere únicamente a las conclusiones de la investigación realizada por la Universidad Autónoma de Coahuila, de que la mayor parte de los centros que existen en el país reproducen las pautas que fijan los centros generadores (ubicados por lo general en la zona metropolitana), sino que abarca la dependencia administrativa que tienen estos organismos y/o proyectos de formación con diversas secciones y autoridades universitarias al interior de cada institución.

El problema se plantea en cuanto a la reflexión de cuál es la ubicación organizativa que le permite al centro vincularse más directa y adecuadamente con los docentes con quienes ha de trabajar. Parece ser que la situación varía, en cierta medida, cuando la formación se sitúa en departamentos al interior de facultades o escuelas, que cuando se ubica ligado a la administración central; que es el caso de la mayor parte de los centros que hay en el país,⁴³ y que puede hacer más difícil el acceso a los profesores que trabajan en las escuelas universitarias. Por otro lado, estos últimos pueden probablemente considerar más fácilmente los fines globales de la universidad y la búsqueda de distintos tipos de estrategias de formación.

V. IMPULSO A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Puesto que el presente trabajo limita su campo de análisis a la formación de profesores universitarios, no se pretende en este rubro describir en general la situación de la investigación educativa que se lleva a cabo en el país, sino describir, a modo de ejemplo, uno de los programas a nivel nacional, que en su discurso manifiesta la necesidad de vincular la investigación educativa con la formación de profesores.

Se incluyen también las conclusiones del “Documento base de la Comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación”⁴⁴ que se refieren a las investigaciones detectadas sobre la formación de trabajadores para la educación, la mayor parte de las cuales se refiere a la formación de profesores (el 82 por ciento) y en especial al nivel de educación superior (el 55 por ciento).

En cuanto a lo primero, se describen muy brevemente las acciones de financiamiento en investigación educativa que da la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP.

Su “Programa de Investigación Científica”, que incluye investigación educativa,⁴⁵ se relaciona con los de “Actualización” y “Formación y Profesores”, pues se pretende que la superación de los docentes incluya innovaciones teóricas y metodológicas en el campo educativo. Se vincula también en cuanto a los objetivos de auspiciar la creación de centros regionales de investigación educativa que apoyen y promuevan la formación didáctica de los profesores, el establecimiento de licenciaturas y posgrados en ciencias y técnicas de la educación, el intercambio de información y experiencias en nuevos métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje y en contribuir a la actividad didáctica de los profesores.

Se considera muy importante la posición que la DGICSA expresa en los informes, en cuanto a la estrecha

⁴²Principalmente en: BELLIDO, et. al.: “La formación docente: análisis de una experiencia”, Simposio sobre Alternativas Universitarias, UAM, Azc., mayo, 1980.

⁴³MORALES, Sofía Leticia, op. cit.

⁴⁴En: Documentos Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981.

⁴⁵Informe de Labores 1978 y Memoria 1979, 1980 y 1981. En 1980 el 6.83 por ciento de los proyectos del Programa de Investigación Científica fueron en Ciencias de la Educación y en 1981 el 7.74 por ciento.

vinculación que debe existir entre los programas de formación y actualización docente y el de investigación educativa. La mayor parte de los objetivos de este último, a nivel de discurso, se dirigen específicamente hacia la investigación que tienda a enriquecer la formación del profesorado.

Las investigaciones que plantea en sus informes de 1978 y 1979, sin embargo, parecen limitarse, por una parte, a la formación tecnológica del maestro, y, por otra, a la búsqueda de soluciones a cuestiones de deserción, reprobación y educación masiva en las universidades a partir de procedimientos didácticos.

Los proyectos educativos que financió en 1979 son esencialmente de reforma curricular, perfiles profesionales, creación de centros de investigación y sobre los “modos de enseñar-aprender”. En 1981 y 1982 se dirige más a la creación de centros regionales de investigación educativa con proyectos como: Creación de un Programa de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, apoyo al Centro Regional del Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Coahuila, Análisis del Proceso de Enseñanza-aprendizaje en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y apoyo a las actividades del Centro de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de Yucatán.

En cuanto al segundo aspecto, de acuerdo al Documento Base mencionado, la mayor parte de las investigaciones localizadas fueron proyectadas en las universidades públicas del país, muchas de ellas en la UNAM. Un 25 por ciento son investigaciones de la Secretaría de Educación Pública y unas pocas de universidades privadas, organismos interinstitucionales, instituciones tecnológicas, organismos privados, normales y sindicatos universitarios.

Dentro del campo de la formación, las investigaciones localizadas enfatizan en mayor grado un aspecto sobre otros. Los temas más frecuentes fueron: diagnóstico y evaluación, formulación de planes y programas, formación y contextos institucional y social, y medios educativos y tecnología. En menor grado, problemas teóricos de la docencia, capacitación pedagógica, administración y planeación y características profesionales y académicas del docente. Con porcentajes muy bajos se encuentran: relación entre docencia e investigación, función del docente y orientación vocacional para el magisterio.

Existe muy poca investigación educativa que se refiera a la formación de profesores de nivel superior, siendo que, para 1979-1980, la SEP registra casi 70 mil profesores que trabajan en ese nivel. Las investigaciones son de reducido alcance, no siempre de suficiente rigurosidad teórica y metodológica, y de acuerdo a las opiniones de muchos docentes que participaron en los coloquios y reuniones organizados por la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación, en la mayor parte de los casos, no se vinculan con los problemas que ellos enfrentan y no se llegan a conocer los procesos y resultados que se logran.

VI. EVALUACION INSTITUCIONAL

A pesar de la importancia que tiene la formación de profesores universitarios, es aún un campo poco estudiado. Son escasas las investigaciones, ensayos, teorías y evaluaciones de esta temática que cubran panorámicamente la situación nacional. En una serie de documentos y ensayos pudieron localizarse breves referencias sobre la evaluación de algunos de los programas.

El Plan Nacional de Educación Superior plantea que los esfuerzos de formación y actualización docente “han sido insuficientes para lograr los resultados deseados debido principalmente a tres factores: la cantidad de personal y programas que requieren de estos servicios, la falta de incentivos que motiven la participación del personal docente en estos programas y la insuficiente calidad de algunos de éstos”.⁴⁶ Agrega que durante la década de los setenta se produjeron logros en el aumento de maestros de tiempo completo y medio tiempo, pero que estos esfuerzos no han sido acompañados por la definición de las especificaciones académicas y administrativas que precisen la labor y responsabilidad académica del docente.

La evaluación que presenta el Plan Nacional en términos positivos se realiza básicamente a través de las cifras del número de profesores que han tomado cursos de actualización y estudios de posgrado, del monto

⁴⁶Revista de la Educación Superior, op. cit., pág. 118.

de inversión en investigación, apertura de nuevas carreras, etc. A lo anterior agrega el monto de profesores, inversiones, etc., que aún se requieren, siempre con base en criterios estadísticos.

En otros documentos se manifiesta que algunos programas no tuvieron el resultado esperado, debido a que el “efecto multiplicador” que se buscaba -sobre todo a través de cursos- no se logró plenamente. Algunas de las razones para ello, fueron la falta de organización y de elaboración de planes de mayor alcance.⁴⁷

Se hace referencia también a la poca cobertura que tienen los programas, puesto que sólo logran cubrir la formación de un bajo porcentaje de los maestros en servicio y de los nuevos que se requiere incorporar.⁴⁸

La SEP,⁴⁹ por ejemplo, considera que “el esfuerzo para actualizar y perfeccionar los conocimientos de los maestros se ha redoblado y, sin embargo, es necesario incrementarlo”.

Dada la magnitud de la tarea, en la mayoría de los casos se realizan las acciones y no se llevan a cabo seguimientos continuos, profundos y de énfasis cualitativo de los maestros participantes y de los programas en general.

Sobre los programas de becas de posgrado, el CONACYT⁵⁰ expresa “que no se ha tenido el éxito esperado por falta de una política de colocación de egresados que los ligara directamente a proyectos específicos de investigación, para situarlos en instituciones de educación superior y para darles medios como laboratorios, talleres y estaciones experimentales para que se aproveche la inversión que se hizo en prepararlos”.

En las entrevistas realizadas a algunas autoridades relacionadas con el campo en estudio, se encuentran algunas opiniones que evalúan los programas de formación como insuficientes o mal desarrollados, y otras que por el contrario consideran que las acciones de formación sí sirven, pues cada vez hay más profesores y mejor preparados en el país y que los cursos, por ejemplo, han servido para crear entre los profesores un marco de referencia común, que debería ser complementado en la práctica.

BIBLIOGRAFIA

ANUIES, Boletín, enero-febrero, 1982, Año IX, No.1.

ANUIES, Informe de Actividades, enero-septiembre de 1978.

ARREDONDO, Martiniano, et. al., “La Formación de Profesores en la Universidad”, Centro de Didáctica, documento no publicado, 1973.

BELLIDO, et. al., “La Formación Docente: análisis de una experiencia”, en: Simposio sobre Alternativas Universitarias, UAM-Azc., mayo, 1980.

BENET, Mercedes, “Los logros del CONACYT”, entrevista con Edmundo Flores, en: Uno Más Uno, “Sábado”, 25 de septiembre, 1982.

BERRUEZO, Jesús, “Formación de Profesores desde una Perspectiva de Lucha de Clases”, en: Reunión Regional Centro de la Comisión de Investigación sobre Formación de Trabajadores para la Educación, 25 y 26 de junio, 1981.

CENTRO DE DIDACTICA, COLEGIO DE PEDAGOGIA Y COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA DE LA UNAM Y ANUIES, Coloquio sobre la Formación de Personal Docente en las Instituciones de Educación Superior, Memoria, 2 a 4 de agosto, 1973.

COMISION DE INVESTIGACION SOBRE LA FORMACION DE TRABAJADORES PARA LA EDUCACION, Documento Base, en: Documentos Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Tomo 1.

⁴⁷ARREDONDO, Martiniano: “La formación de profesores en la UNAM”, 1973.

⁴⁸BARRUEZO, Jesús, “Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases” en: Reunión Regional Centro de la Comisión de Investigación sobre la formación de trabajadores para la educación, 25 y 26 de junio, 1981 .

⁴⁹Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, Informe de Labores, 1978.

⁵⁰Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982, México, CONACYT, 1978.

COMBONI, ERLICH, HERNANDEZ y JUAREZ, Maestría en Educación Orientada a Formar Investigadores del Desarrollo Educativo y Planificadores de la Educación en México. Avance de la fundamentación teórica y metodológica“, en: Reunión Regional Centro de la Comisión. . . , 25 y 26 de junio, 1981.

CONACYT, Dirección Adjunta de Formación de Recursos Humanos, Programa de Formación de Recursos Humanos, México, 1976.

CONACYT, Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982. México, 1978.

ESPELETA, Justa y Ma. Elena SANCHEZ, Maestrías en Educación en México, DIE-CIEA-IPN, 1979, para CONACYT, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.

GOMEZ, Galo, ”Programas en México de Maestrías en Educación”, en: Ciencia y Desarrollo, CONACYT, enero-febrero, 1980, No.30.

HIRSCH, Ana, Salvador MARTINEZ y Marisa ISUNZA, Estrategias de Formación de Profesores para Universidades de Provincia, CISE-UNAM, 1980. MORALES, Sofía Leticia, “Diagnóstico sobre los Centros de Formación de Profesores y su Influencia a Corto y Largo Plazo”, en: Simposio sobre Alternativas Universitarias, UAM- Azc., 1980.

MORALES Sofía Leticia, “La Formación de Profesores y el Cambio Social”, en: Reunión Regional Noroeste de la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación, 21 y 22 de mayo, 1981.

SEP, Dirección General de Educación Superior, Proyecto: Creación de Unidades de Desarrollo Institucional en las Universidades y Centros de Enseñanza Superior, 1976.

SEP, “Programas Institucionales de Formación de Investigadores”, 1980.

SEP, Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica. Informe de Labores 1978“ 59 pp. y anexos, Memoria, 1979, 145 pp. Memoria, 1980, 187 pp. Memoria, 1981, versión preliminar.

SEP y ANUIES, “Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991”, en: Revista de la Educación Superior, No.39, julio-septiembre, 1981.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIHUAHUA, “Síntesis del trabajo que sobre Educación ha realizado la Escuela Superior de Zootecnia y su Colegio de Posgraduados de la Universidad Autónoma de Chihuahua en el periodo 1978-1979”, en: Reunión Regional Noreste de la Comisión de Investigación sobre Formación de Trabajadores para la Educación, 21 y 22 de mayo, 1981.

UNAM, Programa de Formación de Personal Académico de la UNAM, Actas de 1965 a 1972.

UNAM, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Programa de Superación del Personal Académico, Documento, febrero, 1978.

UNAM, Dirección General de Proyectos Académicos, Encuentro sobre la Enseñanza y la Investigación del Sector Educativo de la UNAM, ponencias, 10 y 11 de agosto, 1981.

UNAM, Gaceta de Asuntos del Personal Académico, la época, Vol. 1, No.2, 17 de agosto, 1981 y No.3, 19 de octubre de 1981.

UNAM, Dirección General de Divulgación Universitaria, “La Universidad en Marcha”, en: La Universidad en el Mundo, No. Especial, 21 de octubre de 1980.

ENTREVISTAS

LIC. DELA LAGUNES, Secretaria Ejecutiva de la Comisión de Becas de la UNAM de julio de 1972 a agosto de 1977, el 2 de octubre de 1980.

LIC. JUAN JOSÉ SANCHEZ RUEDA, Asesor de la Comisión Técnica de Implantación de Proyectos Universitarios, UNAM de 1972 a 1977, el 2 de octubre de 1980. MTRO. ANTONIO GAGO HUGUET, Secretario Académico de la ANUIES, el 15 de octubre de 1980.

DR. EMMANUEL MENDEZ PALMA, Director Adjunto de Formación de Recursos Humanos del CO-

NACYT de 1970 a 1976, el 16 de octubre de 1980.

LIC. MARISELA BERDEIO, Asesora de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, SEP, el 23 de octubre de 1980.

DR. JAIME CASTREJON DIEZ, Director General de Coordinación Educativa de la SEP de 1972 a 1976, y Vocal Ejecutivo del Programa Nacional Indicativo en Ciencias y Técnicas de la Educación de 1974 a 1976, el 27 de octubre de 1980.