CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

El inicio al estudio de la formación y autoformación del docente universitario contempla dos aspectos: La justificación y el planteamiento del Problema. A través de estos apartados se aportan elementos del porqué y para qué de este trabajo de tesis lo cual sirve de punto de entrada y de referencia al mismo.

1.1. Justificación del Estudio

La temática de la formación y la autoformación del docente universitario es inherente a la práctica profesional de los últimos veinte años en que se incursionó en el mundo universitario. Sin embargo desde 1956 se entra al mundo de la formación, siendo estudiante de la Escuela Normal del Estado, donde se ejercía la práctica docente en escuelas primarias mientras se cursaban los estudios. Ni en aquel tiempo, ni mucho años después se estaría consciente del significado de la autoformación, aunque siempre estuvo presente la necesidad de seguirse formando. Es por ello que al fundarse la Normal Superior del Estado (1961), se ingresó entre los primeros alumnos, lo mismo cuando se fundó el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (1973) y la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos

Humanos de la misma Facultad (1978), en la que también se cursaron algunas materias de la Maestría en Enseñanza Superior (1977).

Durante el trayecto de la maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos se llegó a comprender mejor que nunca como las condiciones de dependencia en América Latina son reforzadas o no a través de las prácticas cotidianas, en este caso de la práctica docente. Adquirir esta concepción no fue suficiente para implementar una práctica educativa congruente, pero sí para emprender un camino de búsqueda y compromiso hacia otras formas de trabajo áulico. De entrada se incorporó la utilización de una metodología participativa como estrategia de ruptura en las relaciones de dependencia que se iban introyectando desde las acciones formadoras.

Con estos antecedentes se llegó en 1986 como docente al Postgrado de Filosofía y Letras, a cubrir el curso de Problemática de la Educación de Adultos en la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos. Ahí todos los participantes eran educadores, la mayoría maestros universitarios de educación media superior y superior que carecían de una formación para la práctica docente. La falta de una formación de esta naturaleza los convertía en reproductores de las formas de enseñar que aprendieron siendo estudiantes, donde el trabajo docente de tipo tradicional con maestros expositores y alumnos pasivos ha constituido el modelo a seguir.

Las experiencias adquiridas en la formación de docentes universitarios con intencionalidad metodológica participativa, han mostrado que para el ejercicio de la docencia no sólo se requiere de conocimientos teóricos, sino que estos se reflexionen desde las condiciones contextuales en que se dan. De aquí se desprende un objetivo general, así como las particularidades de este estudio:

Objetivo General.

Determinar los aspectos teórico-contextuales que están presentes en la formación de los docentes universitarios.

Objetivos Particulares.

Identificar la coherencia entre la normatividad educativa y los indicadores de la realidad.

Establecer la relación entre estrategias de desarrollo y las políticas educativas.

Identificar los paradigmas y modelos educativos para ubicar los elementos propios de una formación protagónica e integral.

Compartir la experiencia de formador de formadores en el postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, así como sus impactos.

Aportar elementos teóricos para la formación de docentes universitarios, que orienten la elaboración de estrategias áulicas e institucionales de tipo participativo.

1.2. Planteamiento del Problema.

La educación superior tiene entre sus actividades sustantivas a la docencia, dado que a través de ella deben formarse los profesionistas y técnicos que la sociedad demanda. Para generar la actividad de la práctica docente se hace necesaria, como toda práctica humana, una formación que la soporte. En el caso de la práctica del maestro universitario existen una serie de interpretaciones

con respecto a cual es la formación correspondiente que garantiza el ejercicio profesional de la misma.

Una interpretación muy generalizada es que se puede ser profesor de una carrera si se ha egresado de la misma. Desde esta lógica el contar con estudios de postgrado constituye una garantía de formación docente ya que se tiene mejor dominio sobre los conocimientos que deben transmitirse a los alumnos.

Otra interpretación de la formación de los docentes es que los profesionistas deben ser entrenados para el dominio de técnicas vinculadas con la elaboración de programas por objetivos o cartas descriptivas, la aplicación de dinámicas de grupo y la elaboración de instrumentos de medición. Aquí el problema de la formación es eminentemente técnico, pero en ambas interpretaciones el estudiante se excluye como participante en la construcción del conocimiento.

La reproducción de esquemas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, está vinculada a la visión que de formación se tiene y de manera particular a la metodología de trabajo que se utiliza. Los pobres resultados obtenidos con metodologías tradicionales han generado críticas a las prácticas de esta naturaleza y aportado elementos para otra interpretación donde la formación de docentes vincula explicaciones teóricas y elementos de contexto a la práctica misma. Esta corriente crítica concibe la práctica docente como práctica social al considerar que los procesos que se desatan en el aula tienen determinaciones institucionales y sociales, no sólo pedagógicos. Desde esta visión se requieren metodologías de trabajo de modalidad participativa, que rompan las relaciones de dependencia-sumisión y manejen el binomio contenido-método como unidad dialéctica encaminada a la construcción de aprendizajes significativos,

significativos en cuanto a su articulación con la práctica misma de los participantes.

El interés de este estudio se centra en la formación de docentes universitarios a partir de las experiencias en el nivel de postgrado, particularizándolo a las maestrías de Enseñanza Superior y de Formación y Capacitación de Recursos Humanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. La experiencia se inicia en 1986 aplicando los conocimientos que se tenían entonces de una metodología participativa, lo que sirve de punto de entrada para hacer un análisis evolutivo de la práctica docente hasta 1996. Se busca aportar elementos al campo teórico de la formación de maestros universitarios, intentando clarificar como se vincula ésta con la realidad social y educativa y qué explicaciones teóricas se le dan. Con tal propósito se plantean las siguientes interrogantes:

Pregunta Rectora.

¿ Qué aspectos teórico contextuales están vinculados a la formación del docente universitario ?.

Preguntas Derivadas.

1)¿ Existe coherencia entre la normatividad educativa y los indicadores de la realidad ?

2)¿ Qué relación guardan las estrategias de desarrollo, las políticas educativas y los indicadores de la realidad educativa ?.

3)¿ Qué alternativas de formación docente tienen los maestros universitarios ?.

4)¿ Cuáles paradigmas y modelos educativos son correspondientes a una formación protagónica e integral ?.

5)¿ En qué consiste una experiencia de formación de docentes universitarios con metodologías participativas ?.

6)¿ Qué aportaciones teóricas se pueden hacer al campo de la formación de docentes universitarios que orienten la elaboración de estrategias áulicas e institucionales de modalidad participativa ?.

Para la determinación de los aspectos teóricos y contextuales presentes en la formación de los docentes universitarios, se parte de los siguientes :

Supuestos Básicos:

1o. La formación y práctica docente son procesos sociohistóricos que se interrelacionan y complementan en el marco de una realidad social, institucional y áulica concretas.

2o. Las diferentes interpretaciones que se hacen de la formación docente condicionan a que las prácticas docentes se tornen en reproductoras o transformadoras de la realidad.

CAPITULO 2

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

El documento oficial Programa para la Modernización Educativa 1988-1994 aporta datos que ilustran la gran diferencia entre el nivel de aspiración proyectado y el nivel de realidad en que ha operado el sistema educativo nacional.

Así mientras el Artículo Tercero Constitucional asienta que la educación será obligatoria, gratuita y laica, tendiente a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, el primer documento citado agrega que, la población adulta en México estimada en 51.6 millones de personas en 1989, presenta rezagos de 4.2 millones de analfabetas, 20.2 millones con primaria incompleta y 16 millones sin concluir la secundaria, precisando que en los últimos ocho años el rezago educativo creció cerca de 11 millones.

Por otra parte, aunado a la problemática de la educación de adultos, existe un poco más de 1 millón 700 mil niños de 10 a 14 años que no se encuentran matriculados ni en primaria ni en secundaria y que operan como analfabetas totales, 500 mil alumnos que abandonan anualmente los tres primeros grados de primaria y que engrosan las filas de analfabetas funcionales, y además 300 mil niños que se incorporan anualmente a la población analfabeta.

La misma fuente señala que de continuar esta tendencia y los modelos actuales, se estima que el rezago podría ascender a 47.3 millones de personas en 1994.

Junto al problema de la exclusión que viven los sectores mayoritarios del país, al interior del sistema los estudiantes que permanecen, denotan graves carencias, con una

formación que no les proporciona el bagaje cultural mínimo e indispensable para su desarrollo individual y social.

Investigaciones realizadas con muestreos nacionales han demostrado la falta de dominio en conocimientos básicos de primaria, en estudiantes de todos los niveles educativos incluyendo el postgrado, tanto en las escuelas públicas como privadas. (Tirado 1986), (Tirado 1992), (Tirado y Serrano 1989), (Guevara 1990), (Guevara 1992).

Elementos como los citados dan cuenta de la incapacidad del sistema económico social para dar respuesta a las necesidades educativas de la población y también de la incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a la formación del hombre al que constitucionalmente se aspira.

Bajo las condiciones de crisis en las que se encuentra la educación nacional, el Programa para la Modernización Educativa 1988-1994, plantea nuevas necesidades para la formación, en la era de automatización, dentro del marco de la globalización de las economías y la competitividad internacional, con los mismos criterios constitucionales orientados a una educación científica, democrática y nacionalista, es decir "basada en los resultados del progreso científico", con aspiración democrática "como sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo", y de inspiración nacionalista en cuanto que, "sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos , a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura". (Artículo 3º Constitucional)

Los preceptos constitucionales, plasman en la Ley General de Educación su concepción de la educación que contrastada con los indicadores de la realidad educativa

revela nuevos elementos de incoherencia entre el nivel de aspiración y el de la realidad, es decir, entre la concepción y la práctica educativa.

De acuerdo a la citada ley, a la educación se le concibe "como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura , como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad", mientras en la realidad la mayoría de los adultos son analfabetas totales o funcionales y los egresados de todos los niveles del sistema educativo carecen de los conocimientos básicos indispensables para acceder a otros más complejos.

Efectos contradictorios y contrarios a los esperados se pueden apreciar en los trabajos de Guevara (1992:21-30) cuyas conclusiones señalan: "Los resultados obtenidos reflejan una notable diferencia entre lo que certifica la escuela y los conocimientos adquiridos en ella" y agrega que, en virtud de los promedios de 4.8 y 3.9 alcanzados por egresados de primaria y secundaria en una escala de 10, así como los obtenidos por egresados de preparatoria y licenciatura con 3.5 y 4.8 respectivamente.

Por otra parte, estudios similares como los de Tirado (1986), revelan los mismos resultados. El autor argumenta que en una muestra representativa de estudiantes de primaria, secundaria, bachillerato y superior obtuvo un promedio general de 3.8 en el grado de dominio de conocimientos básicos de primaria; encontrándose que la mayoría desconocía : las fronteras de México, los principales períodos históricos del país, la función del verbo en la oración, el sentido de la igualdad 48 x 3 = 48+48+48, y el uso del diccionario.

A partir de los resultados obtenidos, el autor aporta las siguientes consideraciones:

1. Quien ignora los períodos históricos no tiene idea de la historia nacional.
2. Quien sólo aprende mecanizaciones, no desarrolla el pensamiento lógico matemático.
3. Quien ignora la función del verbo en una oración, no tiene idea alguna de la gramática.
4. Quien ignora el uso del diccionario, está imposibilitado para consultar enciclopedias o cualquier otro documento de esta naturaleza.

En estudios posteriores Tirado y Serrano (1989) trabajan con una muestra representativa de universidades públicas y particulares para constatar el nivel de conocimiento con que cuentan los egresados de educación superior, para lo cual se involucran a 21 universidades (13 públicas y 8 privadas). Los resultados obtenidos de dicha investigación dieron cuenta de serias deficiencias en todos lo egresados, así como de la heterogeneidad del trabajo educativo en las instituciones del nivel superior en el país, al obtenerse promedios generales de 61.8 y 65.8 en las universidades oficiales y particulares respectivamente, donde el promedio más alto (82.2 %) correspondió a una escuela pública y el más bajo (42.7%) a una escuela privada.

En el mismo sentido Guevara (1990) trabaja con alumnos del nivel básico, ratificando la pobreza de sus aprendizajes, así comenta que al evaluar conocimientos en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en donde sólo el 16% de los alumnos de primaria y el 3.8 % de secundaria alcanzaron promedios arriba del 6, adjudicándose las escuelas particulares promedios de 6.55 y 4.5 en cada nivel respectivamente, mientras que las oficiales los registraron de 4.9 y 3.8 en el caso de las estatales, y 4.7 y 3.9 en el caso de las federales.

Por otra parte, Tirado (1992) trabaja con una muestra de postgraduados para evaluar el dominio de conocimientos básicos, habiendo alcanzado un promedio de 60.3 % de aciertos, además de poder apreciar que los egresados de escuelas públicas resultaron en promedio con mayor formación que los de las privadas, y así mismo no encontrar diferencias significativas en cuanto al deterioro educativo de las diferentes generaciones.

Para seguir adentrando en el fenómeno educativo, se revisa éste, en el marco de los Modelos de Desarrollo que preconizaron la modernización del país en diferentes momentos históricos: primero por sustitución de importaciones jerarquizando el crecimiento del mercado interno, después por prioridad de las exportaciones para la competitividad en el mercado internacional. Momentos que para este estudio quedarán identificados, como etapas: expansiva y de contracción respectivamente.

2.1. Etapa Expansiva

Dicha etapa se instala en América Latina en los años cincuenta como la estrategia de los países industrializados del sistema capitalista internacional, que buscaba resarcir sus economías con una nueva acumulación de capital una vez concluida la segunda guerra mundial y ante los requerimientos de industrialización de los países latinoamericanos[1].

El modelo por sustitución de importaciones generado por tal estrategia priorizó el desarrollo del mercado interno, lográndose así un alto crecimiento del PIB (Producto Interno Bruto) en los países del Continente, así como el fortalecimiento de las clases medias. Esto se vería reflejado en la asignación de recursos para gastos de la educación

[1]Ver Olivares García, Alicia en una serie de Artículos: "Los Educadores ante la Crisis ¿Habremos Aprendido la Lección?; "La Modernización: Momento Histórico de Definiciones"; El Maestro y los del sindicato"; y "Educación y Democracia". (El Porvenir), "Maestros Protagonistas: Unico Camino" (En/In Formación)

y la gran cobertura de los sistemas nacionales, aunque nunca llegó al 8% del PIB, mínimo requerido por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), como tampoco se abatieron las pirámides educativas.

A la educación se vinculó el desarrollo, toda vez que se consideraba la calificación de profesionistas, técnicos y obreros, como condición necesaria para alcanzarlo, garantizándoles así la movilidad social.

Implementar tal modelo tuvo sus resistencias, sobre todo en la clase trabajadora, por la prioridad que se le daba al aparato productivo sobre el resto de las necesidades sociales. Los gobiernos latinoamericanos buscaron sortear las contradicciones que afloraban, a través de controles que fueron instaurados de acuerdo a particularidades. Para el caso de México en 1948 siendo presidente de la República el Lic. Miguel Alemán se arremete contra los gremios sindicales, mediante una estrategia desmovilizadora, con dos acciones simultáneas: el soborno a los líderes por una parte y la represión a las bases trabajadoras y/o líderes disidentes por la otra. La primera acción de esta naturaleza se materializa entre los ferrocarrileros con la complicidad de su líder Jesús Díaz (alias "El Charro"), de donde se acuñarían las frases "charrismo sindical" y "charro" como sinónimos de traidor y corrupto. Las cúpulas de sindicatos y centrales obreras se entronizaron en el poder, no sólo en los espacios de los trabajadores sino en los de toda la sociedad mexicana, en la medida en que creaban un andamiaje con el partido oficial (Partido Revolucionario Institucional: PRI) en todo el espacio político nacional desde las alcaldías municipales hasta la presidencia de la república pasando por gubernaturas y cámara de diputados y de senadores.[2]

---

[2] Idem. op. cit.

Al concluir la etapa expansiva a fines de la década de los setenta el modelo de sustitución de importaciones entraba en su mayor crisis sin poder dar respuestas económicas ni en lo macro ni en lo micro.

Durante esa etapa, en el sector educativo se cubrieron cada vez mayores porcentajes de población; así, mientras en 1950 se atendió el 13.8 % de la demanda, en 1980 alcanzó el 51%. Si embargo el número de marginados aumentaba de década en década, como puede apreciarse en la siguiente tabla de escolaridad de la población de 15 años o más en los años citados:

TABLA 1.

POBLACIÓN ESCOLAR DE 15 AÑOS O MÁS. 1950-1980

AÑO	TOTAL DE POBLACIÓN	POBLACIÓN MARGINADA SIN EL MÍNIMO DE PRIMARIA.		POBLACIÓN ATENDIDA CON PRIMARIA COMPLETA Y POSTPRIMARIA	
1950	15;046,500	12;948,800	86.1 %	2; 087,600	13.8 %
1960	19;471,000	15;639,100	80.3 %	3;831,800	19.6 %
1970	25;929,400	18;290,100	70.5 %	7;649,400	29.5 %
1980	37;929,400	18;305,600	48.3 %	19;621,800	51.7 %

Fuente: Coplamar (1940-1950-1960). Censos IX y X de Población y Vivienda 1970-1980. Tomado de: **México en la década de los 80: Modernización en Cifras.** UAM. México. 1990. p. 323.

La expansión del servicio educativo fue notable en los diferentes niveles, pudiéndose apreciar altibajos en la tasa de crecimiento en la educación primaria, mientras

la media se mantenía casi estable y la educación superior tendía a la alta. Por otra parte la tasa de crecimiento del gasto educativo federal también era notable, sobre todo en los períodos presidenciales de Adolfo López Mateos (1958-1964) y Luis Echeverría Alvarez (1970-1976) en que las tasas de crecimiento representaron el 16.1 % y 17 % respectivamente, mientras que en el período de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) se contrajo a 9.3 %. El crecimiento en los mismos sexenios fue el siguiente:

TABLA 2.

TASA DE CRECIMIENTO DEL PRESUPUESTO PARA EDUCACIÓN. 1958-1976

SEXENIO	EDUCACIÓN ELEMENTAL	EDUCACIÓN MEDIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
1958-1964	7 %	13.2 %	10.8 %
1964-1970	4.8 %	13.2 %	12.2 %
19770-1976	5.8 %	12.8 %	14.5 %

Datos tomados: Pablo Latapí. **Política Educativa y valores nacionales.** pp. 88-89

El extraordinario esfuerzo realizado a partir de 1958 con el llamado Plan de Once Años, se podía apreciar con indicadores como: la matrícula escolar y los recursos económicos destinados a la educación, al pasar la primera de 5; 301,200 alumnos

inscritos en 1958 a 10; 603,900 en 1970, a la vez que los gastos se elevaban se 2 mil 100 millones a 12 mil 700 millones en los mismos años, representando el 1.7 % y el 3.1 % del Producto Nacional Bruto (Medellín y Muñoz, 1973:47). Sin embargo la demanda potencial insatisfecha en los mismos años fue excesiva, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

TABLA 3.

DEMANDA POTENCIAL EDUCATIVA INSATISFECHA DE 1958 A 1970

NIVELES	1958		1970	
Preescolar (3 a 5 años)	3; 106,700	94%	4; 532,700	91 %
Primaria (6-14 años)	3; 082,300	39.6 %	4; 184,200	33 %
Media (15 a 19 años)	2; 934,900	89.4 %	3; 342,500	64 %
Superior (20-24 años)	2; 748,400	97.7 %	3; 790,000	93.8 %

Fuente: Medellín, Rodrigo A. y Muñoz Izquierdo, Carlos. **Ley Federal de Educación (texto y comentario)** p.47

La misma fuente señala que las contradicciones no solo se agudizaron por la demanda insatisfecha sino porque los egresados no encontraban un lugar en el mercado laboral, aun los que prolongaban sus años de estudio. En la década de 1960 a 1970 el mercado de trabajo absorbió el 55 % de los 9; 747,000 egresados del sistema escolar, los cuales representaban el 73 % de los egresados del nivel superior con 13 o más años de escolaridad, el 72 % de los egresados de nivel medio con 10 a 12 años de estudio, el 43 % de egresados de nivel básico con escolaridad de 6 a 9 años y el 36 % de los que

contaban entre uno a cinco años de escolaridad (Medellín y Muñoz, 1973:50-51). Así, los años de estudios se constituían en condición necesaria pero no suficiente para asegurar un empleo, lo cual representó que 4 millones, 402 mil egresados del sistema escolar, no encontrarán un lugar en el mercado de trabajo en esa década.

De acuerdo con los mismos autores argumentase que la desigualdad en la prestación de servicios educativos se agudizaba entre el campo y la ciudad, así como en los diferentes sectores de la población; cubriéndose la demanda de enseñanza primaria en el 72 % de la población urbana y el 58 % de la población rural, donde lograban concluir este nivel educativo el 54 % de los primeros y el 10 % de los segundos. Por otra parte el acceso al nivel superior era muy limitado para los estudiantes de los sectores populares, por ejemplo en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) sólo el 12.8 % de su alumnado eran hijos de obreros y el 2.6 % de campesinos, que, al hacer un seguimiento a la generación de niños que se matricularon en 1958 en primer año (1 millón 832 mil), arrojó que no más del 1 al 1.5 % estaba terminando estudios del nivel superior a fines de los años setenta.

Ante la falta de posibilidades reales del sistema educativo para atender la demanda, y la incapacidad del sistema económico social para garantizar un empleo a los egresados de las instituciones educativas del país, se generarían presiones adicionales por parte de los estudiantes universitarios que desembocaron en el Movimiento Estudiantil del 68. Los saldos sangrientos de este movimiento, entre ellos, la matanza de Tlaltelolco sucedida en México, D.F. el 2 de octubre de 1968, aunados a la pérdida de credibilidad y consenso político del Estado, constituirían el germen de una incipiente reforma política, a la vez que se ampliaba la cobertura educativa y se construían

alternativas académicas diferentes a las ofrecidas por el modelo educativo tradicional[3]. El Estado ofertaría para la modernización de la educación el Modelo de la Tecnología Educativa, mientras los educadores ubicados en la corriente crítica construían otras alternativas divergentes a lo tradicional y lo tecnocrático[4].

Desde un balance hecho sobre el sexenio de Luis Echeverría Alvarez (1970-1976), Latapí (1980:80) menciona que se reconocen los esfuerzos, logros y rezagos en el sector educativo, resalta la falta de datos objetivos para poder opinar sobre el nivel de aprendizaje logrado en las escuelas del país y afirma que: "hay un consenso informal basado en experiencias cotidianas, en que la mayoría de nuestras escuelas son bastante ineficaces. Enseñan muy poco y lo enseñan mal". Tal aseveración era ejemplificada con los conocimientos de matemáticas con que se egresaba de cada nivel educativo, al respecto el autor asegura que: " se termina la primaria sin dominar las cuatro operaciones fundamentales, se concluye la secundaria sin saber sumar quebrados y se llega a la universidad sin una familiaridad con el álgebra. Menos todavía puede esperarse que un estudiante universitario haya aprovechado las matemáticas para aprender a pensar con lógica y a expresarse con precisión".

Por otra parte, en el período presidencial de José López Portillo (1976-1982) se dan a conocer Metas y Programas del Sector Educativo, así, en el documento respectivo publicado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) se reconocen las paradojas entre lo proyectado y lo realizado: con un promedio de escolaridad de algo más de tres años, 6 millones de adultos eran analfabetas, 13 millones de adultos no habían terminado su primaria y 7 millones que no concluyeron la secundaria, así como un millón 200 mil

---

[3] Ibidem. Op. Cit..

[4] Ver Olivares García, Alicia. "Formación ... ¿Para qué ?

niños en edad escolar que no asistían a la escuela primaria y 200 mil jóvenes que anualmente cumplían 15 años sin saber leer y escribir.

Ante tal panorama, el gobierno federal establece cinco objetivos encaminados a orientar y ordenar el programa educativo: 1) ofrecer educación básica a toda la población, 2) vincular la educación terminal con el sistema productivo, 3) mejorar la atmósfera cultural, 4) aumentar la eficiencia del servicio educativo y 5) descentralizar sus servicios. Se señala la prioridad de dichos objetivos en virtud de ubicar la crisis de fondo en lo social. Lo dicho se puede apreciar en el discurso pronunciado por Fernando Solana, Secretario de Educación Pública, el 5 de febrero de 1979, en Acapulco, Guerrero, México, cuando afirma que: "Hay atrás de las pequeñas crisis políticas y de las grandes crisis económicas que nos han preocupado en los últimos años, la crisis de fondo, nuestra crisis histórica, la crisis fundamental de nuestra vida: la enorme desigualdad social que padecemos". Para abatir la crisis social desde lo educativo se prioriza la formación de docentes señalando que : "la calidad de la educación depende, antes que nada, de los maestros... de lo que se enseñe y cómo se enseñe en las escuelas normales del país". (Programas y Metas del Sector Educativo. 1979-1982)

Al dar a conocer el Plan Global de Desarrollo 1980-1982 se reiteran los objetivos y compromisos para el sector educativo, reconociendo los avances de una década (1971-1979) y donde se asienta el notable crecimiento de la matricula. De acuerdo a datos proporcionados en el Tercer Informe de Gobierno en primaria se había pasado de 9;248,190 alumnos a 14; 632, 000 mientras en el nivel medio de 1; 564, 498 a 3; 963, 000 y en el superior de 271, 275 a 770, 500 alumnos, así mismo el gasto educativo se incrementaba de 1.3 % del PIB en 1960 al 2.8 % en 1970 y 5 % en 1979. Para darle continuidad a esta política se adquiere el compromiso de una asignación presupuestal

para el trienio 1980-82 de una tasa no menor del 8 % anual en términos reales, que permitiera el cumplimiento a los programas prioritarios de los cinco objetivos trazados.[5]

Al concluir el sexenio no solo no se cumple con las metas, sino que hay mayor regresión en términos de crecimiento respecto al sexenio anterior, en todos los niveles a excepción de preescolar; en algunos de los casos como el de la educación primaria el crecimiento se contrajo tanto en términos absolutos como relativos, al pasar la matricula de primer ingreso de 3;650,000 en 1979 a 3;492,000 en 1982-1983 (Tabla 4), mientras el porcentaje del PIB para gastos educativos se reduce al 3.8 %.(Olivas y Sandoval, 1992:49).

Así, se cancela la etapa expansiva de México en particular y de América Latina en general, donde el comportamiento del sector educativo siguió las mismas líneas, con grandes esfuerzos por erradicar el analfabetismo y elevar la escolaridad. Michinel y Ferrer, (1992), argumentan que la educación primaria creció 4.4 veces entre 1950 y 1983 a la vez que la secundaria tenía un crecimiento de 11.8 y la superior de 19.6 veces en el mismo tiempo, lo que representó que la matrícula pasará de 17 millones a 94 millones de estudiantes y los docentes de 456, 000 a 4 millones, mientras las inversiones en educación se incrementaron de 11 mil millones de dólares a 33 mil millones de dólares., en la década de 1970 a 1980. A pesar de todos los esfuerzos -continúan los autores-, el crecimiento anual de la educación básica bajó del 5 % al 1.6 % entre 1975 y 1980 así mismo en la educación superior se redujo del 27.7 % al 3.9 % y mientras el personal docente se contraía de 13.8 % a 5.4 % , entre los años 1975-1983. Respecto a la asignación de gastos para educación, ésta se limitó de 33 mil millones de dls. a 22 mil, entre 1980 y 1983. Todo lo anterior se tradujo en 45 millones de analfabetas mayores de

[5] III Informe de gobierno de Miguel de la Madrid. "Apéndice Estadístico 1988". **México en la década de los ochenta: La modernización en cifras.** p. 350

15 años, 15 % de niños que no asistían a la escuela y 50 % de niños que no concluyeron el nivel de educación básica. Por otra parte, se evidenciaron los bajos niveles de calidad en los egresados de primaria ya que solo un 55 % de ellos alcanzaron los conocimientos mínimos (Edwards, 1989).

Cabe señalar que a la etapa de expansión se le conoció como la de "los milagros económicos latinoamericanos" en sus momentos de mayor crecimiento. En tal sentido Gutiérrez (1985:19), argumenta que durante "el milagro mexicano" la economía tuvo tasas de crecimiento del 6 % anual y los salarios mínimos aumentaron, coadyuvando a la ampliación del mercado interno, de tal manera que la dieta básica alimenticia de una familia de cinco miembros se obtenía en 1970 con el trabajo de siete horas y tres minutos del salario mínimo, mientras en 1950 se necesitaban 18 horas, con 53 minutos para comprar la misma canasta básica. Guillén citado por Gutiérrez (1985:18-19) comenta que las familias del nivel medio que representaban el 45 % de la población fueron las más beneficiadas con este modelo de desarrollo al incrementar su participación del ingreso total del 45.5 % en 1950 al 62.15 % en 1968, con transferencias recibidas tanto de las familias ricas como de las familias pobres.

Sin embargo el crecimiento con grandes perspectivas de desarrollo social para un amplio sector de la población, dentro del proceso de industrialización por sustitución de importaciones estuvo sustentado en contradicciones internas de la economía que terminaron bloqueando el proceso de acumulación en su segunda fase (1960-1973). Al respecto Villarreal en Gutiérrez (1985:18-21), señala que la política de industrialización que arranca en los años cuarenta se finca en un desigual intercambio comercial, entregando materias primas baratas por manufacturas caras, al no contar con los medios de producción necesarios; de tal manera que en 1955 todavía se importaba el 70 % y en 1970 el 47 % de los mismos.

Pagar dichas importaciones requería de divisas que si las exportaciones no las aportaban de manera total, se acudía a los préstamos. Sobre el importante papel que jugó en la época el sector agrícola Gutiérrez (1985) argumenta que todavía hasta los años sesenta el sector agrícola constituyó la fuente principal de divisas y, es hasta principios de los setenta cuando se agudiza la crisis que convierte al país en importador de bienes agropecuarios, al no lograr superar las tensiones causadas por el deterioro permanente de los precios internacionales, la descapitalización por la estructura interna de precios y la concentración de la tierra por las agroindustrias, ello traería entre otras secuelas el encarecimiento de la fuerza de trabajo, ya que no sólo se empezaron a importar productos básicos alimenticios, sino también insumos para la canasta de bienes salarios, así, el encarecimiento de la fuerza de trabajo constituyó un gran obstáculo para el modelo de desarrollo sustentado en la expansión del mercado interno al no lograrse un crecimiento armónico entre productividad y salarios nominales.

De ahí que, durante el gobierno de Luis Echeverría Alvarez -continúa la autora-, la inversión privada permaneciera estancada con un crecimiento anual del 0.3% mientras la inversión pública crecía al 11.58%. Para sus inversiones el Estado recurrió preferentemente al crédito externo, llegando a acumular una deuda que representaba el 25% del PIB en 1976 a diferencia del 10.6% en 1970, mientras que los servicios de la deuda se incrementaban en esos mismos años con respecto a las exportaciones, del 23.6% al 32%, dicha tendencia se agudiza durante el gobierno lopezportillista, de tal suerte que los servicios de la deuda llegaron a representar el 53% de las exportaciones y el total de la deuda el 61.7% del PIB, así, se abandona la política de diversificación industrial convirtiendo a México en país monoexportador de petróleo, dependiente de dos factores externos: el precio del petróleo y las tasas de interés, el petróleo y sus derivados llegan a cubrir el 78.4% del total de exportaciones a diferencia de 1974 en que eran las

manufacturas las que cubrían el mayor porcentaje con el 49%, luego entonces, la economía tiene un crecimiento inusual del 7.4% de promedio anual en el contexto internacional de la crisis, hasta que, con la caída del precio del petróleo y el aumento de las tasas de interés en los Estados Unidos, se agudiza la crisis interna en el país.

2.2 Etapa de Contracción

El incumplimiento en las metas educativas trazadas en el período lopezportillista con la contracción en el crecimiento de los diferentes niveles educativos, dentro de una economía en quiebra; serían el marco del inicio del siguiente período presidencial.

Así, en 1982 se acelera la fuga de capitales y se declara la suspensión de pagos, cuando la deuda asciende a 80 mil millones de dólares. Gutiérrez (1985) opina que al tomar el poder Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) cede totalmente a las presiones estadounidenses instrumentando una política contractiva diseñada por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), de visión neoliberal, así, de 1982 a 1985 se pagan 31, 830 millones de dólares por concepto de intereses mientras la deuda sigue creciendo hasta alcanzar 97, 000 millones de dólares en 1986, paralelamente al interior se implementa una política económica salvajemente austera y con un alarmante deterioro en las condiciones de vida de la población y el mercado interno, para poder tener capacidad de pago de la deuda, con lo que el país retrocede diez años en su desarrollo económico social. En este sentido, Pérez y Romero (1990:297) señalan que: el gasto para el desarrollo desciende con respecto al PIB del 6.9 % en 1978 a 5.6 % en 1988, mientras la participación de salarios en el PIB disminuye de 40.3 % a 25.9 %, lo que significó una perdida real de los salarios mínimos del 63 % con respecto a 1976.

La evidente crisis económica impacta al sector educativo, en opinión de Olivos y Sandoval (1992) los gastos para educación continúan reduciéndose hasta llegar al 2.6% del PIB en 1990. Por su parte, Pérez y Romero (1990:298) comentan que dicha reducción repercutió en considerables pérdidas salariales de los profesores, que para el caso de los docentes de primaria llegó a significar un 77 % con respecto a 1976.

Así pues, la presencia del neoliberalismo en México ha ido convirtiendo la libertad de mercado en principio rector de las relaciones económicas y sociales, lo cual venía dándose incipientemente desde principios de los años sesenta y se ha instaurado y consolidando en los períodos presidenciales de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). En opinión de García (1992:33-34) los componentes esenciales del nuevo desarrollo han sido los siguientes:

- Apertura comercial expresada primero con el fomento de la industria maquiladora de exportación, con el ingreso al GATT (Acuerdo Nacional Sobre Aranceles y Comercio) y al TLC (Tratado de Libre Comercio) recientemente.

- Venta del sector paraestatal de la economía con la privatización de la producción de bienes y servicios, y la apertura y fomento del capital privado nacional y extranjero en todas las ramas de la economía incluyendo sectores estratégicos como: finanzas, comunicaciones, petroquímica, minería, agricultura, transporte y ahora con la pretensión de disminuir drásticamente la educación y la salud públicas.

- Liberalización de los precios mediante el cada vez más exiguo control de precios y la refuncionalización de empresas paraestatales de consumo popular como CONASUPO y DICONSA

- Liberalización de la fuerza de trabajo mediante la flexibilización de las relaciones laborales.

Dichos componentes esenciales van encaminados a darle cumplimiento a los compromisos establecidos con el FMI en los convenios firmados, donde se asienta la reducción del gasto público, el control de los salarios de los trabajadores, el adelgazamiento del Estado y la apertura total a la inversión extranjera, todo ello justificado desde la visión neoliberal para sanear las finanzas y pagar la deuda (García, 1992).

La repercusión en la educación queda clara en el indicador señalado por Balboa (1991)[6]: La prioridad dada al pago de la deuda entre 1987 y 1989 se evidencia en la desproporcionada asignación de gastos, al ser destinados 14 pesos al pago de la misma y uno a la educación. Hablando del deterioro, Fuentes (1990) comenta que con estas políticas, la contracción y deterioro educativos han sido alarmantes y, afirma que: Hasta principios de la década, el sistema escolar ganaba anualmente medio millón de estudiantes, en el sexenio delamadridista se necesitaron cinco años escolares 1984-1988 para lograr un crecimiento parecido, llegando a representar apenas un poco más del 1%, mucho menor que el porcentaje de crecimiento de la población de 6 a 24 años.

En el siguiente cuadro de evolución de la matrícula se puede apreciar el colapso de la enseñanza básica en ese sexenio , así como el comportamiento de contracción que se daba en los últimos dos años del sexenio lopezportillista :

[6] Flor de Maria Balboa Reyna. "Antes que la verdad irrumpa...". **La jornada**. México. Agosto 30, 1991. Suplemento Laboral, p.4.

TABLA 4

EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA EN ENSEÑANZA BÁSICA 1979-1989
(en miles de alumnos)

Años / Niveles	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89
Preescolar	854	1072	1336	1691	1894	2147	2381	2547	2626	2700
crecimiento		25.6	24.6	26.6	12.0	13.3	10.9	7.0	3.1	2.7
Primaria	14126	14666	14981	15223	15376	15219	15124	14995	14768	14610
crecimiento		3.8	2.1	1.6	1.0	-1.0	-0.6	-0.8	-1.5	-1.1
Matrícula 1er. grado.	3650	3696	3579	3492	3426	3293	3238.	3206	3142	3141
%		1.2	-3.2	-2.5	-1.9	-3.9	-1.7	-1.0	-2.0	0.0
Egresados de 6° grado	1459	1556	1634	1717	1819	1875	1925	1926	1909	1898
%		6.6	5.0	5.1	5.9	3.1	2.7	0.0	-0.9	-0.6
Matrícula Secundaria	2819	3034	3349	3583	3842	3969	4179	4295	4347	4392
% crecimiento		7.6	10.4	7.0	7.2	3.3	5.3	2.8	1.2	1.0
Matrícula 1er. grado	1120	1206	1362	1422	1480	1524	1597	1628	1617	1634
%		7.7	12.9	4.4	4.1	3.0	4.8	2.0	-0.7	00
Egresados 3er. grado	684	746	828	891	1005	1047	1110	1159	1215	1226
%		9.0	11.0	7.6	12.8	5.2	5.0	4.4	4.8	0.9

Fuente : Miguel de la Madrid Hurtado. VI Informe de Gobierno. Apéndice Estadístico 1988. Tomado de: **México en la Década de los Ochenta. La Modernización en Cifras.** p. 330.

Por su parte en la enseñanza media superior, se tiene que cada mil jóvenes que egresaban de la secundaria en 1981, se inscribían en preparatoria y profesional media 866 de los cuales egresaban 732. Para 1988 el ingreso había bajado a 762 y los egresados a 524, representando el 52% de los estudiantes que habían concluido la escuela secundaria. (Fuentes, 1990).

En cuanto al ingreso a nivel de licenciatura, en la siguiente tabla se puede apreciar el comportamiento irregular del 79 al 82 y la contracción del 83 al 87.

TABLA 5

INGRESO A LICENCIATURA. 1979-1987

	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87
Ingreso Nacional	196,569	198,923	208,345	217,775	225,134	230,584	226,650	224,321
Incremento Anual Relativo		1.20	4.74	4.53	3.38	2.42	-1.71	-1.03

Fuente : ANUIES: Tomado de: **México en la década de los Ochenta: La Modernización en Cifras.** p 352.

La tasa de incremento promedio anual por sexenio de 1970 a 1988, referida al primer ingreso, fue la siguiente:

TABLA 6

TASA PROMEDIO ANUALDE INGRESO.
SEXENIOS: 1970-1976, 1976-1982 Y 1982-1988.

LUIS ECHEVERRÍA	JOSÉ LÓPEZ PORTILLO	MIGUEL DE LA MADRID
1970-1976	1976-1982	1982-1988
15.68 %	4.70 %	2.36 %

Fuente: PROIDES. Tomado de :**México en la década de los Ochenta: La Modernización en Cifras.** p. 352

Por otra parte la evolución del gasto educativo se dio de la siguiente manera (millones de pesos a precios de 1982).

TABLA 7

EVOLUCIÓN DEL GASTO EDUCATIVO DE 1982 A 1987.

	FEDERAL	ESTATAL	MUNICIPAL
1982	415,427.00	67,900.00	5,800.00
1987	263,141.00	38,649.00	1,680.00
Variación 82-87	-36.7	-43.1	-71.0

FUENTE: SEP. Tomado de: **México en la Década de los ochenta: La modernización en cifras.** p.351

Otro componente esencial de la visión neoliberal lo ha sido el control de salarios de los trabajadores, que se viene dando dentro de una política laboral de flexibilización de salarios, siguiendo un triple mecanismo:

1. Homologación y compactación de salarios base con respecto a los salarios mínimos.

2. Diversificación de los salarios integrales, agregando percepciones vinculadas al nivel de producción, fidelidad a la empresa y a la cúpula sindical, así como niveles de capacitación formal.

3. Utilización del salario por día laborado o por producción efectiva, anulando el pago de días de descanso. García (1992:35-36)

La instrumentación de dichos mecanismos se ha hecho por diferentes caminos, uno de ellos las reformas al Artículo 25 Constitucional donde se igualan condiciones del sector privado y el sector social, así mismo la desaparición de la Comisión Tripartita de Salarios Mínimos, y el bloqueo institucional al ejercicio del derecho a huelga a través de acciones como requisa, cierre, quiebra, cierre y reapertura, donde el común denominador es la pérdida de conquistas laborales y la privatización de empresas paraestatales. En opinión de García (1992:37-40) también las reformas hechas a la Ley Federal del Trabajo, que en el sexenio 82-88 se le modificaron cinco artículos relacionados con las aportaciones al Fondo Nacional de Vivienda, a la capacitación y adiestramiento y a la fijación de salarios mínimos; todos directamente vinculados con las necesidades industriales de adecuación a la fuerza de trabajo.

Dos factores son inherentes a la etapa de contracción: los bajos salarios y el desempleo. De acuerdo a información emanada de la Facultad de Economía de la UNAM

en el Taller de Análisis Económico del IV Informe de gobierno de Carlos Salinas de Gortari publicado en el Diario "La Jornada" el 30 de Agosto de 1991: algunos indicadores emanados de la política neoliberal revelan que el valor adquisitivo del salario mínimo se ha deteriorado como nunca en toda su historia, llegando a representar la mitad del valor que tenía en 1936. Por su parte Gutiérrez (1989:45-49) comenta que el desempleo pasa de 2 millones en 1982 a 6 millones en 1988, con un gran crecimiento de vendedores ambulantes equivalente al 1,300%, mientras el crecimiento de los vinculados a la producción representa el 178 %.

En esta etapa de contracción los gremios oficiales se exhiben como nunca en su papel de comparsas del Estado, quien les ha removido a sus líderes en la medida que ya no los necesita o le estorban, como fueron los casos de los líderes nacionales de los maestros y petroleros Carlos Jongitud Barrios y Joaquín Hernández Galicia que han sido confinados al ostracismo político el primero y a la cárcel el segundo[7]. También del Artículo 123 se ha venido sirviendo el Estado, porque más que tutelar los intereses de los trabajadores en el marco de regulación de las relaciones laborales entre el trabajo y el capital, lo viene utilizando para contener y controlar la acción sindical de los trabajadores imponiendo registros de sindicatos ante las Juntas de Conciliación y Arbitraje o reconociendo legalidad a directivos sindicales incondicionales, así como bloqueando el derecho constitucional al ejercicio de la huelga.

En opinión de García (1992) la política neoliberal que el gobierno autodenomina de liberalismo social, ha traído consecuencias negativas como las siguientes:

1. Reducción o anulación de las prestaciones vinculadas con salarios base y días de descanso.

[7] Olivares García, Alicia. "Maestros Protagónicos: Unico Camino".

2. Generalización de las negociaciones individuales, por encima de las colectivas en las condiciones generales de trabajo.
3. Inestabilidad salarial.
4. División y automización de los trabajadores.
5. Deterioro de las condiciones interpersonales por la competencia exacerbada.
6. Deterioro de la calidad de vida por el desgaste físico y mental.
7. Profundización de la brecha entre los trabajadores y trabajadoras en detrimento de las segundas.

Por otra parte la apertura a la inversión extranjera ha tenido en la instalación de las maquiladoras su estrategia básica, toda vez que los países industrializados y de manera particular los Estados Unidos han ido resolviendo sus crisis de sobreproducción (con la automatización de los procesos) y de reactivación de capitales por está vía, instalando las maquiladoras en países como el nuestro donde: el ahorro en mano de obra, los nulos controles ambientales y los bajos costos de la tenencia de la tierra y los servicios, lo vuelven más atractivo. (Barajas: 1988).

Por último y de acuerdo a las políticas neoliberales instauradas en 1982, el compromiso de adelgazar el Estado se ha cumplido con creces, en base a datos al IV Informe de Gobierno de Carlos Salinas de Gortari, al desmantelar el patrimonio social que conformaban las empresas paraestatales que pasaron de 1,155 en 1982 a 328 en 1992, a costa de ir dejando a las fuerzas del mercado las necesidades básicas del pueblo y entregando el patrimonio social ganado en décadas de luchas y sacrificio por los sectores populares del país. De acuerdo a un Informe de la Secretaría de Programación y Presupuesto presentado al Congreso de la Unión y publicado en El Porvenir, Monterrey,

N.L. México en septiembre 5 de 1991, se comenta que en 1991 se utiliza el 94.7 % de los ingresos del fondo de contingencias, fruto de la venta de Teléfonos de México y los Bancos Mercantil Cremi y BANPAIS para pagar a los acreedores internacionales. En opinión de Olivos y Sandoval (1991) aún así, la deuda externa que integra la de los sectores público y privado, llega en 1992 a 118 mil millones de dólares.

Si se comparan los ofrecimientos hechos, con el cumplimiento a los mismos, vemos que la diferencia entre el nivel de aspiración y el nivel de realidad es abismal, al remitirse a los tres propósitos fundamentales que para el sector educativo se plasmaron en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, a saber:

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

Así mismo los compromisos de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) para la educación moderna:

- Responder a la demandas sociales;
- Corresponder a los propósitos del desarrollo nacional;
- Promover la participación social y la de los distintos niveles de gobierno para contribuir con su potencial y sus recursos a la consecución de las metas de la educación nacional.

Al igual que en México, en América Latina los diferentes países se han enrolado en programas con el Fondo Monetario Internacional dentro del modelo Neoliberal, logrando reactivar el ritmo de crecimiento de la economía en un 3%, pero a costa de la dramática reducción de los niveles de vida (Rodríguez,1992), donde el desempleo afecta a un porcentaje entre el 35 y el 44% de la población en edad de producir, que se traduce en 270 millones de pobres, es decir el 62% de la población, mientras la deuda externa llegó en 1990 a 423 mil millones de dólares pese ha haber pagado 365 mil millones con los que solo se cubrieron servicios e intereses. (Segunda Conferencia, 1990).

Con los datos aportados se puede concluir que las estrategias de desarrollo y sus políticas educativas han generado un crecimiento desigual e inequitativo, quedando muy lejanas las metas de justicia social y democracia a las que se aspira en Latinoamérica y de manera particular en México. Su condición de economías dependientes y subordinadas a los países industrializados o hegemónicos dentro del sistema capitalista internacional, han generado contradicciones estructurales que impiden el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes que la requieren; mientras al interior del sistema educativo aparece como hilo conductor; la falta de aprendizajes mínimos en los egresados de todos los niveles escolares. Con lo anterior se puede también apreciar la incoherencia de los proyectos normativos constitucionales y la realidad educativa.

CAPITULO 3

EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DE FORMADORES.

El trato preferencial dado a la educación superior durante la etapa expansiva en que se vincularon las expectativas del desarrollo y la educación, se vio reflejada en el crecimiento de la planta docente y la matrícula estudiantil. En opinión de Chehaibor (1987:37) estas se multiplicaron 16 y 34 veces respectivamente de 1959 a 1979. Dicha tasa de crecimiento alcanzó su máximo nivel en el sexenio 1970-1976, según Latapí (1980), en que llega al 14.5%. Iniciando su contracción en los siguientes períodos presidenciales, al caer con José López Portillo (1976-1982) a un 4.7% y con Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) a un 2.3%. (Ver Tabla 6). Por su parte Olivos y Sandoval (1992:50) argumentan que las políticas neoliberales han repercutido drásticamente en la educación superior al disminuírsele la asignación de gastos del 0.76% del PIB a 0.43%. Mientras que López (1992) opina que lo anterior ha significado la reducción generalizada de los gastos de las universidades públicas del país con pérdidas del 70% en el valor real de los salarios de los profesores.

Los impactos en las universidades públicas se caracterizan a principios de la actual década de la siguiente manera:

- Restringiendo acceso a este nivel a cada vez mayor número de estudiantes, en virtud de los altos costos, la reducción de matrículas y la imposición de leyes orgánicas.
- Desprofesionalización de la enseñanza al ahogar económicamente a la educación pública, condicionando la entrega de subsidios al cumplimiento del modelo de desarrollo del régimen.

- Intromisión de organismos bancarios internacionales y empresas transnacionales en la planeación de la educación media superior, superior y postgrado, de acuerdo a políticas económicas y laborales propias.
- Estancamiento científico y atraso tecnológico que siguen profundizándose. (García, 1992: 40-41)

Las políticas neoliberales implementadas denotan la incongruencia entre lo ejecutado en el escenario educativo y lo plasmado en el documento Programa para la Modernización Educativa 1988-1994, que se propone como objetivo de la educación superior, " el formar profesionistas ... que contribuyan a resolver los grandes problemas sociales, económicos y científicos que el desarrollo del país requiere" (pp. 130-131).

Desde el proyecto neoliberal se puede afirmar de acuerdo con Aboites (1992) que; la educación se convierte en un premio a los que dan más esperanza de rentabilidad, mientras se reduce el gasto público atentando contra la gratuidad de la educación e incentivando la educación privada. Siguiendo la lógica del Banco Mundial el mismo autor argumenta que se hacen recomendaciones para la educación superior latinoamericana a partir de un estudio donde se señala que, ninguna reforma universitaria que busque la excelencia tendrá éxito si no se remueve o disminuye el obstáculo que significa la participación de estudiantes y profesorado en los órganos de gobierno, si no se elimina o modera la autonomía con respecto al Estado; en suma lo que se propone es un nuevo orden universitario, centralizado y vertical, coordinado por dependencias gubernamentales y con programas de postgrado e investigación orientados de manera prioritaria a las necesidades de la industria, mientras el financiamiento se prevé con la elevación de cuotas a los estudiantes, la introducción de sistemas de información, control

administrativo y el establecimiento de criterios de productividad para el pago de salarios a los trabajadores.

Desde esta visión -señala el mismo autor-, el otorgamiento de fondos públicos se debe hacer sin distinción a las universidades públicas y privadas.

Así, el proyecto educativo de corte neoliberal se da en una franca contradicción con el Artículo Tercero Constitucional fracción VII que reconoce el derecho de las instituciones de educación superior de gobernarse a sí mismas una vez que la ley les otorga su autonomía, así como darle cumplimiento a sus fines de educar, investigar y difundir la cultura respetando los principios constitucionales que no son otros que los de una educación gratuita, nacionalista, científica, democrática y popular.

Las condiciones que vienen sorteando las universidades públicas agudizadas en la etapa de contracción, se vuelven más complejas en el contexto de la globalización de las economías y la competitividad internacional, por ser estas los espacios con mayor infraestructura investigativa con la que se cuenta en los países latinoamericanos, lo que las convierte en foco de atracción de todas las empresas que desean incursionar o permanecer en el juego competitivo de libre mercado. Para el caso de México, de acuerdo con Aboites (1993) la universidad pública contaba en 1993 con 880 centros de investigación y más de 10,000 investigadores mientras las instituciones privadas sólo tenían 97 unidades.

Siguiendo la línea del proyecto neoliberal (Aboites, 1993) se pretende el fácil acceso a las reservas científicas a través de contratos y acuerdos con universidades de prestigio que subcontraten a otras, para vincular las empresas transnacionales o de élites nacionales con los mercados de cada localidad o región en condiciones muy ventajosas, con bajos costos y ninguna responsabilidad laboral. El mismo autor argumenta que los sueldos que se pagan en Estados Unidos son cinco veces mayores que los de México,

mientras el pago de servicios de mantenimiento representa entre el 50 y el 70 % del gasto del Proyecto en aquel país y en el nuestro es del 5 al 20 %, y agrega que las estrategias señaladas crean las bases para un mercado de maquila en investigación y desarrollo científico en Latinoamérica, al integrar las universidades públicas a un circuito al servicio de corporaciones transnacionales y élites nacionales que buscan beneficiarse con la riqueza acumulada de los asalariados de cada país. En oposición a dicha visión se plantea un proyecto alternativo donde se aproveche el patrimonio existente en las universidades públicas para coadyuvar con la industria nacional a la creación o consolidación de su propia infraestructura investigativa, preparándole cuadros técnicos y científicos. (Aboites, 1993).

A la crisis que vive la universidad pública en el plano institucional y social se le suma la crisis académica, con la evidencia de la falta de dominio de conocimientos y habilidades básicas en sus estudiantes y egresados[1]. De ahí la importancia de revisar la dimensión académica a partir de criterios vinculados con la formación y práctica docente de los maestros universitarios, cuyo ejercicio profesional se centra en la formación de profesionistas del país.

3.1. Formación del Docente Universitario

La formación de los maestros universitarios se puede ubicar en dos grandes momentos: el primero cuando se carecía de espacios formadores y el segundo cuando se contó con ellos a través de centros de formación y postgrados en educación. Hasta los años cincuenta, los docentes universitarios fueron intelectuales o políticos con un gran dominio de los conocimientos de su profesión, que compartían con sus alumnos a través

[1] Tirado, 1986; Tirado y Serrano, 1989; Guevara, 1990; Guevara, 1992 y Tirado 1992.

de la Cátedra Magna. Se partía de la premisa de que, quien cuenta con un conocimiento especializado puede enseñarlo a otros, de ahí que los estudios de postgrado significaron mayor reconocimiento para los profesores. Desde principios de siglo se contó en México con estudios de postgrado al crearse en la UNAM la primera maestría en 1918 y el primer doctorado en 1937. Hirsch (1983) argumenta que a partir de 1942 las acciones de formación se ven beneficiadas a través de programas de becas auspiciadas por instituciones como el Banco de México, la Secretaría de Relaciones Exteriores, Organismos Internacionales, Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), y la UNAM. Estas últimas cuatro instituciones favorecieron la formación de cerca de 40 mil personas tan solo en los años 1971-1982. Para 1976 de acuerdo a la misma autora (1990), el 60 % de los becarios de CONACYT con grado de maestría realizaban labores de docencia y en 1980 se contaba con 1232 programas de postgrado distribuidos en 802 maestrías, 124 doctorados y 299 especializaciones con atención a 24 313 alumnos. De acuerdo con ANUIES en 1993 la población atendida fue de 50 781 alumnos de los cuales el 75.1% se formaban en instituciones públicas[2].

La primera maestría en el área educativa surge hasta 1959 en que se crea la Maestría en Pedagogía en la UNAM, y en los diez años siguientes no se crea ninguna otra de esta especialidad. Es hasta 1971 cuando se declara prioritaria la formación de docente en reunión auspiciada por ANUIES en Villahermosa, Tabasco donde se "plantea la necesidad de impulsar con extensión a todo el sistema nacional de educación superior, los estudios de postgrado con miras a la formación de investigadores docentes y

[2] Anuario Estadístico, 1993. P.29

especialistas de alto nivel para la dirección y administración. (Declaración de Villahermosa, 1971). En opinión de Hirsch (1983), para 1979 había 19 maestrías en el área educativa, 7 de las cuales se encontraban en el D.F., (Distrito Federal) y 12 en el interior de la república, 4 de estas en Monterrey, N.L.

En cuanto a los centros formadores de docentes universitarios se crean los primeros en 1969 en la UNAM, siendo estos el Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME); de ahí que el segundo momento en la formación de los maestros universitarios se ubica en los años setenta por las dos vías: los centros formadores y los postgrados en educación. La creación de opciones de formación de los docentes, hecha abajo la premisa del primer momento en que bastaba tener un conocimiento para poderlo enseñar, y plantea una nueva premisa que demanda no sólo del conocimiento que se tiene de acuerdo a la profesión sino también de técnicas para enseñarlo. Esta nueva visión del docente universitario se da en el marco de condiciones contextuales propias de la década de los años setenta, en que a la vez se implementa una política de Modernización del Estado Mexicano, se deja sentir la presencia de organismos internacionales. Al respecto Díaz (1987) señala que el Estado impulsó su política de modernización educativa tratando de dar respuesta a problemas fundamentales como los siguientes: necesidad de incorporar masivamente a egresados de licenciatura como docentes universitarios, dada la gran demanda estudiantil de ese momento; necesidad de recuperar legitimidad, ante la pérdida de la misma después de los acontecimientos de 1968; necesidad de romper el estancamiento ante el que se encontraba la producción del conocimiento en educación, atrapado entre las visiones idealistas e instrumentales. En referencia a esta última problemática el mismo autor argumenta que tal estancamiento fue la razón por la que las escuelas Normales y las

carreras universitarias del área educativa no pudieron constituirse en alternativas formadoras para los docentes universitarios.

Díaz (1987) plantea que en el ámbito internacional hubo tres estrategias que llegaron a América Latina por diferentes instancias e influyeron en la formación de sus profesores: 1) Las iniciativas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidades para la Educación la Ciencia y la Cultura); 2) las iniciativas de la OEA (Organización de los Estados Americanos) con proyectos multinacionales encaminados a coadyuvar a la formación de recursos humanos que seguían el modelo de la tecnología educativa y la edición de materiales de difusión; y, 3) las iniciativas del gobierno norteamericano para penetrar en los territorios latinoamericanos a expandir su ideología mediante programas implementados por organismos y fundaciones propias que seguían también el modelo de la tecnología educativa con difusión masiva de autores como Mager, Bloom, Taba y Tyler, entre otros.

Los centros de formación y postgrados serían influenciados por dichas tendencias internacionales. En opinión de Díaz (1987) las tendencias internacionales fueron incorporadas en el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM desde sus inicios, mediante cursos sueltos de Didáctica y Sistematización de la Enseñanza, y socializadas al resto del país a través de la ANUIES, y el CLATES (Centro Latinoamericano de Tecnología Educacional para la Salud) de la UNAM. Hirsch (1983) argumenta que dentro de las acciones formadoras de la ANUIES pueden destacarse: El Programa Nacional de Formación de Profesores y la creación del Centro de Tecnología Educativa en 1972; la creación del Centro de Educación Continua, y el apoyo dado a las universidades de provincia para crear sus propios centros de didáctica a partir de 1975; la creación del Departamento de Formación de Recursos Humanos para la Educación Superior, mediante la integración de presupuestos de ANUIES y el Programa

Nacional de Formación de Profesores, en 1977. Y agrega que, en éste mismo año se fusionan el CD y la CNME de la UNAM para dar paso al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) que ofrece programas de carácter integrativo, en lugar de cursos sueltos, como: Formación para el Ejercicio de la Docencia, y Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación.

Es así como los cursos y talleres dados en los primeros años de la década de los setenta, atendieron fundamentalmente la parte instrumental del quehacer docente descuidando las reflexiones sobre lo educativo; de tal suerte que el maestro se capacitaba en la medida que aprendía técnicas para la elaboración de objetivos conductuales e instrumentos de medición para los mismos; "hacer objetivos en función de comportamientos fue la tarea central, cuya difusión alcanza hasta nuestros días". (Díaz, 1987).

Bajo estas condiciones se generan a mediados de la década rupturas con el modelo norteamericano, planteándose nuevas necesidades para el quehacer docente que no sólo requieren de técnicas sino de múltiples consideraciones de lo pedagógico, lo psicológico, lo epistemológico, etc.,. Díaz (1987) comenta que, se reconocen sin embargo los impactos positivos del modelo tecnocrático como los siguientes: La dinamización dada al campo educativo, la difusión de una mínima cultura pedagógica, y cierta evolución conceptual de la didáctica.

El reto para una formación más integral -continúa el mismo autor- , se encuentra en un principio, dentro de un campo disperso y fragmentado dados los múltiples enfoques con que se aborda la docencia, sin embargo, a pesar de la parcialización del abordaje se amplia el espacio de reflexión y se inicia un desarrollo cualitativo de lo pedagógico en México con enfoques desde la epistemología genética, el psicoanálisis, la pedagogía institucional, lo curricular, lo grupal, entre otras, así mismo se cae en contradicciones

dentro de las prácticas docentes al incorporar por ejemplo contenidos de Freire y la idea de liberación, en programas de diseño eficientista y tecnocrático.

La dispersión y fragmentación fue una limitante para las acciones de formación que obligó a finales de la misma década al replanteamiento de las mismas en busca de una formación más integral y globalizadora. Así, se prueba: la formación en situación a partir de la atención a grupos donde el docente y el formador estuvieron presentes -lo cual se dio en casos aislados-, también se intentó la integralidad en la formación con la incorporación de la investigación educativa, buscando formar al docente investigador con el instrumental teórico metodológico que le permitiera vincular los problemas de la educación y los problemas sociales (Díaz, 1987).

Al concluir la década de los setenta, a los centros formadores que sumaban 36 se les podía identificar de acuerdo al trabajo que realizaban dentro de algunos de las tres categorías siguientes, según Morales citada por Hirsch (1987:36): Centros Generadores, Centros Alternativos y Centros Reproductores. En el primer grupo se ubicaban los centros que, prestando servicios a sus propias universidades difundían sus resultados y distribuían material a otros organismos; tales como: CISE y CLATES de la UNAM, Departamento de Capacitación de ANUIES, Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana y Centro de Investigación y Documentación en Enseñanza Superior del ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). Los Centros Alternativos se caracterizaban por haber desarrollado un modelo propio de formación de profesores, que no había impactado fuera de su ámbito institucional; como: el CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina), el Centro de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Autónoma de Sinaloa. Los Centros Reproductores básicamente imitaban el modelo de la Tecnología Educativa, sin atender necesidades

propias en los programas de formación que implementaban. Estos últimos eran la mayoría.

Al celebrarse el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, se deja claro que "la investigación educativa carecía de relevancia para explicar los problemas y prácticamente no tenía impacto en el quehacer cotidiano" (Rueda et. al. 1993). Sin embargo también se aprecia una gran preocupación por la calidad educativa, que se presenta aparejada con el agotamiento del modelo de desarrollo de la etapa expansiva, es decir; "cuando los recursos empezaron a escasear en forma dramática se pone énfasis en la racionalización de los recursos disponibles y en la calidad de procesos y productos del sistema educativo". (Rueda. et. al. 1993).

La coexistencia de varias tendencias y la falta de consolidación de una formación de visión integradora sigue siendo lo característico en 1987 cuando se realiza el Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios, donde se señala que: La problemática de la formación se ha agudizado bajo la óptica de la tecnología educativa, al poner énfasis en la planeación social de los recursos para la producción, descuidando la calidad académica y la vinculación de las instituciones educativas con los problemas del mercado profesional.[3]

Otros señalamientos producto del foro citado, y en opinión de Chehaibor (1987:53-54) dieron razón del origen con que nacieron los propios centros formadores, al constituirse como dependencias "staff" de la Rectoría, la Secretaría General o la Secretaría Académica, de cada universidad, vinculándoseles con las políticas de las IES (Instituciones de Educación Superior), y a sus cambios administrativos.

---

[3]Memorias CISE, UNAM, SEP, ANUIES: 1987 pp. 61,62, 187.

De esta situación ha devenido (Díaz, 1987) la débil estructura de los centros formadores y algunos postgrados cuyas actividades quedan sujetas a las burocracias centrales, para quienes la modernización de la educación incluye el control de la actividad docente en lo político y lo pedagógico. El mismo autor argumenta que dicha situación conlleva el que en las acciones formadoras se incorporen sólo elementos científicos racionales que se traducen en mejores técnicas de enseñanza y evaluación, mas no en un trabajo formativo de tipo integral.

A dieciocho años de creados los primeros centros formadores, aporta Arredondo (1987), y a diez años de creado el CISE considerado el centro de mayor influencia en la formación de profesores universitarios, no se ha cumplido el propósito fundamental de los mismos, encaminado a que las escuelas y facultades de cada una de las universidades e instituciones de educación superior sean autosuficientes en cuanto a la formación y actualización de sus profesores así como en la solución de los problemas emanados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En opinión de Arredondo citado por Chehaibor (1987:55), señala que los postgrados especialmente los de el área educativa, tampoco son ajenos a los vicios de formalismo y burocratización desde su propia organización y funcionamiento, lo cual les imposibilita para lograr los objetivos inherentes a la formación de profesores. Situaciones como las siguientes son comunes en dichos centros formadores: problemas con las instalaciones, dificultades en la distribución de espacios y tiempos de los profesores asignados, deficiencias en los servicios de apoyo (bibliotecas, centros de documentación y computo, laboratorios, etc.,.), insuficiencia en el financiamiento (monto de becas y pago a maestros), desvinculación con estructuras organizativas de investigación y formación, desarticulación en el entorno y con el espacio laboral al que supuestamente atienden.

Por otra parte, Morán (1987) hace referencia al nuevo tipo de maestros que se va perfilando desde las contradicciones dadas entre la masificación de las instituciones educativas y el conservadurismo en las mismas, de donde emerge el maestro que desplaza al profesionista que actuaba en la universidad por "status", y se instaura el profesionista cuyos intereses profesionales y laborales se centran en la universidad.

Esta nueva tendencia a la profesionalización del docente universitario, no lo es tanto por que cuente con una formación específica como tal, sino porque su práctica la centra en la enseñanza sin que medie sin embargo un cambio de mentalidad, pues sigue concibiéndola como servicio. Paradójicamente, a la labor docente se le reconoce importancia desde el discurso oficial pero se le niega en los hechos, al convertirla en una de las tareas menos apoyadas en términos de superación. La falta de reconocimiento a la profesionalización del docente es a la vez causante de la baja de calidad del proceso enseñanza-aprendizaje así como detonante laboral. Muchos de los que trabajan una cantidad de horas, no se les reconoce con las categorías de tiempo completo o medio tiempo, lo cual les genera inestabilidad, y los limita para participar en acciones de formación de profesores. (Morán, 1987)

De suyo, la mayoría de los maestros (Bañuelos,1987) trabajan por asignaturas, constituyéndose la docencia en una actividad colateral, por tanto independientemente del interés que tenga en la misma, no pueden en la práctica hacerla operar como prioritaria. En 1985 de un total de 95,779 profesores 67,864 eran de horas, 19,998 de tiempo completo y 7,927 de medio tiempo. (Hirsch, 1990).

Dentro de las consideraciones finales hechas en el Foro Nacional de Formación, se destacan los aportes que ofrecen las Conclusiones de las mesas de trabajo, y los de la Comisión de recopilación, síntesis y elaboración de relatorías. De las conclusiones se retoman las siguientes:

1) La formación de profesores no puede consistir solo en cursos aislados, como tampoco se pueden reducir a programas de formación docente que sean indiferentes al contexto nacional y particular de la universidad.
2) La práctica docente no sólo es un ejercicio técnico sino una práctica social y, como tal, un espacio donde interactúan las dimensiones política, económica, histórica y social.
3) La formación docente debe ser concebida como propuesta abierta para que se genere la reflexión por parte de los profesores a quienes va dirigida. Debe contener, además de aspectos teóricos metodológicos de base, el análisis y la elaboración teórica de los docentes acerca de su propia práctica.(Memorias, 1987:198)

Por su parte la Comisión de las relatorías, asienta que, " se aprecia una tendencia predominante de la formación docente: lograr la presencia de la investigación en y para la docencia misma que exige ser realizada dentro de un marco teórico que enfatice y esclarezca la labor investigación-docencia, para ampliar el horizonte de su ejercicio, la revalorización de su carácter profesional y con ello, la reivindicación de su quehacer cotidiano". (Memorias, 1987: VII)

Para 1993 durante el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa se detectan cambios cualitativos. Los Autores del Estado del Conocimiento sobre Procesos de Enseñanza y Prácticas Escolares (Cuaderno nº 6), asientan que la tradición académica centrada en la didáctica cambia el énfasis hacia la práctica docente y la investigación educativa, destacándose como base de las investigaciones las corrientes constructivistas en las propuestas didácticas y las posturas críticas en los ensayos, a diferencia del Primer Congreso (1981) en que las investigaciones carecían de relevancia e impacto en el quehacer cotidiano. Desde las condiciones institucionales, se distinguen tres tipos de desarrollo en la investigación educativa:

a) Instituciones donde la actividad investigativa forma parte orgánica de las principales funciones. Estos casos son muy contados.

b) Instituciones en donde la actividad investigativa solo forma parte parcial de las funciones asignadas.

c) Instituciones dedicadas fundamentalmente a las actividades de la enseñanza en donde la investigación formal de los académicos constituye el motor que promueve actividades de investigación educativa sin que la institución realice acciones orgánicas que permitan el desarrollo profesional de esta actividad.

En el mismo año la ANUIES[4] reporta que de los 50,781 alumnos de postgrado en el país, el 8.17% se encuentran en el área educativa, distribuidos; 687 en especialización, 3,294 Maestría y 172 en Doctorado. A pesar de los avances logrados, en 1994 el Secretario Ejecutivo General de la ANUIES, Carlos Pallán Figueroa, plantea que la necesidad de superación del personal académico es enorme ya que solo el 27% del total de 120,000 profesores han obtenido un grado posterior a la licenciatura , por lo que la diferencia tendrán que; capacitarse, mejorar su preparación y obtener un postgrado, para lo cual se ofrece el Programa Nacional de Superación Académica que viene a cubrir los vacíos que dejara el Programa Nacional de Formación de Profesores desaparecido en 1982 por falta de financiamiento.

El origen y desarrollo de los espacios de formadores para los docentes universitarios han estado vinculados a la evolución de los modelos y paradigmas que a continuación se revisan.

[4] Anuario Estadístico, 1993: 64-75

3.2. Modelos y Paradigmas en la Formación.

En el desarrollo de la educación latinoamericana se distinguen tres modelos educativos: el tradicional, el tecnocrático y el crítico, así como tres paradigmas a los cuales respondan: el liberal, el economicista y el liberador. Los profesionistas que fungieron como docentes hasta mediados de este siglo se ubican en un marco liberal-tradicional.

El paradigma liberal emerge en la época post-independentista en que se buscaba la consolidación de los estados nacionales, para lo cual la contribución de la escuela según Tedesco (1989) estuvo encaminada a lograr la homogeneización de los educandos en torno a un sistema de valores y códigos comunes cuya diferenciación la marcaría el lugar ocupado en la estructura social, como dirigentes o dirigidos, propietarios o trabajadores. El modelo educativo dominante fue el tradicional que devenía del Siglo XVII en que la ruptura del sistema feudal generó la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía. (Pansza, 1990:53).

El modelo tradicional en opinión de Pansza (1990:54) es caracterizado como perpetuador de las relaciones sociales, así como propiciador de relaciones de dependencia del alumno hacia el maestro, mientras las prácticas docentes se caracterizan por la pasividad de los estudiantes y la exposición del maestro, dejando la memorización como camino de aprendizaje y la adaptación como criterio disciplinario, dentro de un sistema autoritario donde las jerarquías para la toma de decisiones dejan al estudiante sin poder de decisión, dicho sistema piramidal (Olivares, 1993) internalizado durante la vida escolar va perfilando hombres pasivos sin desarrollos críticos y creadores.

Dentro de esta visión los trabajos investigativos estuvieron asociados hasta los años cuarenta a proyectos estrictamente pedagógicos (García, C. 1987). Por otra parte y de acuerdo con Tedesco (1989) a mediados de este siglo en el marco de la reconstrucción de la Segunda Guerra Mundial, el paradigma liberal es altamente cuestionado ante la falta de respuestas a los requerimientos de la industrialización de los países latinoamericanos, dando paso al paradigma economicista.

El nuevo paradigma cambia las demandas a los sistemas educativos, al priorizar la formación de recursos humanos sobre la formación de los ciudadanos, dejando las actividades educativas sujetas a los mismos criterios de las económicas y productivas (Tedesco, 1989). De acuerdo con García C. (1987) a la educación deja de considerársele como servicio, para ubicarla como inversión donde se formarán los recursos humanos que contribuyan a elevar las tasas de rendimiento que incidirán positivamente en el crecimiento del PIB. Por su parte Pansza (1992:56-58) argumenta que el modelo educativo idóneo a esta visión es el tecnocrático que se introduce en América Latina en los años cincuenta como alternativa modernizadora de la educación, dejándose sentir su presencia[5] en todos los niveles del sistema educativo mexicano a partir de 1973. Apoyado en la psicología conductista este modelo convierte al docente en controlador de estímulos, respuestas y reforzamiento para darle cumplimiento a los programas elaborados en base a objetivos de conductas observables. Para cumplir su función, la formación de los docentes se centra fundamentalmente en el manejo de todo tipo de técnicas; para formular objetivos , para elaborar exámenes, para trabajar en equipo, etc., mientras en el aula se desata un activismo que simula la participación a través del uso de dinámicas de grupo que excluyen la reflexión, dejando intactas las relaciones piramidales

[5] Esa aportación en lo que se refiere al sistema educativo mexicano son consideradas en Olivares Garcia, Alicia 1989 y 1993.

de educadores y educandos, y perpetuándose a través de la escuela al igual que con el modelo tradicional, las desigualdades sociales así como la falta de desarrollos críticos y creadores, ahora con hombres formados a través de la manipulación y el control[6]. García C. (1987) afirma que en este contexto los trabajos investigativos se dan en el marco de teorías desarrollistas como la del capital humano, que plantea la superación del retraso económico a través de técnicas como la de costo-beneficio en los proyectos y planes educativos.

Por su parte Tedesco (1989) argumenta que la falta de impactos en el desarrollo económico y en los aprendizajes promovidos, genera una corriente crítica hacia el paradigma economicista de visión desarrollista en la década de los años setenta sobre todo por los limites que exhibió en la educación superior, favorecida financieramente a expensas de los otros niveles y que sin embargo al igual que en ellos, la expansión cuantitativa estuvo acompañada de un progresivo deterioro en la distribución de conocimientos socialmente significativos.

En la década de los ochenta aparecen otras alternativas pedagógicas. García C. (1987) opina que se ofrecen nuevos escenarios en la educación Latinoamericana que revaloran el saber popular, el aprovechamiento de los recursos locales y el papel protagónico de los actores, con lo que se avanza hacia la construcción de un paradigma propio, el liberador, que integra los conocimientos existentes con la necesidad de actuar dentro de los límites reales en situaciones de dominación.

La difusión del pensamiento pedagógico de Freire de visión liberadora así como el de la teoría de la dependencia que aportan elementos clarificadores para comprender la imposición de modelos educativos externos, enriquecidos con las corrientes críticas venidas de Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos, allanan el camino para explicar los

---

[6] ibídem

vínculos entre aspectos macro-sociales y las prácticas pedagógicas, de ahí que de acuerdo con Tedesco (1989) se pueda ubicar el llamado fracaso escolar en el marco de factores estructurales y pedagógicos.

Al respecto Carnoy (1980) señala: las relaciones sociales, políticas y económicas que reinan en el sistema capitalista internacional, limitan a los países dependientes a una estructura social estratificada dentro de un sistema económico que produce satisfactores para un pequeño grupo de ingresos elevados o medios y da ocupación tan sólo a una pequeña fracción de su fuerza de trabajo. Esta situación precisa el autor crea en América Latina enajenación cultural, a través de la dependencia en tecnología, conceptos, formas artísticas, etc., que limitan la aparición de formas nuevas. Y agrega, en correspondencia, la escuela cumple una función de socializadora y seleccionadora, con lo cual bloquea el potencial humano.

En oposición a este proyecto de dependencia estructural, le corresponde al paradigma liberador un modelo educativo crítico, que de acuerdo con Pansza, (1990:19-22) se gesta a mediados del siglo, cuestionando los modelos tradicional y tecnocrático. Este modelo concibe que " el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio por parte del hombre, del poder que le corresponde por su actividad y su trabajo"; de aquí que declare la práctica docente como una práctica social que refuerza o cuestiona lo establecido evadiendo o afrontando las consideraciones del poder que se materializan en las relaciones de maestros y alumnos, y de éstos con las institución. (Pansza, 1990:60-61).

Agrega la autora que la educación desde esta visión se concibe como sociohistóricamente determinada por las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, mientras su calidad se valora de acuerdo al desarrollo alcanzado en la

capacidad de pensar por lo actores del proceso, entendida como actitud y conciencia para transformar la realidad individual y social.

Mientras Díaz (1981) opina que la investigación educativa en el marco de esta concepción constituye en si misma la oportunidad de reintegrar la disociación investigación-docencia, no pudiendo realizarse fuera de una práctica educativa real, o sea, para aprender a pensar la realidad con contenidos vinculados a ella misma.

De acuerdo a los fines a los que sirven los modelos educativos, se distinguen dos tipos de ellos, los reproductores de las condiciones sociales imperantes y los transformadores de las mismas, siendo la función de los primeros generar procesos de alienación y la de los segundos, la generación de procesos de liberación. A partir de esta premisa se identificará en el resto del trabajo a la formación reproductora como "Certificada" y a la formación transformadora como "Protagónica"[7].

3.3. Formación Certificada y Formación Protagónica

La formación certificada en cuanto reproductora es una formación de visión reduccionista instrumental mientras la protagónica responde a una visión integral. Podemos afirmar apoyándonos en Guilles (1990), que la formación de tipo certificada se aborda desde la exterioricidad sin que los docentes se reconozcan como sujetos de la formación sino viviéndolo como algo natural que debe satisfacerse para ser reconocidos profesional y socialmente. Por otra parte, una formación de tipo protagónico se concibe como sociohistóricamente determinada e implica un proceso de desarrollo individual del ser humano sobre sí mismo, sus representaciones y sus conductas, una acción de la que

[7] Estos conceptos han sido construidos a partir del estudio mismo y de las experiencias aquí aportadas. Ver también Olivares García, Alicia "Formación ... ¿ Para qué ?", "Política Educativa en México".

conviene apropiarse, apropriándose de sus objetivos, modalidades y medios en función de los intereses y deseos. (Guilles, 1990).

Desde una visión reproductora la práctica docente no es más que un problema técnico-pedagógico sin interferencias de las condiciones histórico-sociales en las que se ejerce, a diferencia de la formación protagónica que concibe la práctica docente como práctica social donde interactuan las dimensiones económica, política, histórica y social.

Estas dos visiones demandan la optimización de las instituciones educativas con criterios opuestos y divergentes ya que la visión técnico instrumental exige rendimiento y eficiencia en términos de economía y administración, desde una dimensión ética productivista y eficientista , mientras que la visión integral-transformadora busca ampliar los limites de la conciencia, enseñando a pensar y desarrollando una actitud crítica acorde a una dimensión ética solidaria con el hombre y la naturaleza.

La formación y práctica docente abonan la construcción de un tipo de cultura y de hombre de acuerdo a los fines a los que sirven, según Carr (1990), se trata de una cultura que equipa a los individuos con los conocimientos, actitudes y habilidades que se requieren dentro de una determinada forma de vida social, o una cultura que provee de oportunidades y recursos para una conciencia crítica necesaria para desarrollar formas de vida social más auténticas y racionales. En el primer caso los individuos se educan aprendiendo el modo de satisfacer sus deseos y necesidades iniciales, en el segundo para transformar sus deseos iniciales sobre la base de su propia reflexión racional.

En la opción certificada se forma al hombre individualista, consumidor y enajenado, en la opción protagónica al hombre solidario, crítico y transformador. Las intencionalidades reproductoras o transformadoras producen diferentes tipos de saberes y utilizan diferentes metodologías de trabajo, de aquí la importancia de revisar las dimensiones epistemológicas y metodológicas de la formación.

1020118320

3.3.1. Lo Epistemológico

La esencia de lo epistemológico esta dada en función de cómo se produce el conocimiento en las opciones formadoras.

Para la versión tradicional el conocimiento es algo existente que los educandos reciben del educador, de tal suerte que el espacio dominado por la relación educando-educador se llenará de productos terminados y cristalizados que este último entregará a los primeros (Zemelman, 1987:84). Para la visión integral, el espacio se llenará con la construcción de productos contextualizados en donde hay que recrear el conocimiento existente, y crear a partir de él otros productos (Zemelman, 1987:91); mientras que Pansza (1987) sugiere que hay que aprender a pensar el conocimiento acumulado desde la realidad, experiencias y contexto de los participantes analizándolo para reconstruirlo, construyendo y transformando la propia realidad

Lo protagónico incluye así lo experiencial con sus componentes individuales, colectivos, psicológicos, sociopolíticos, manifiestos e inconscientes. (Guilles, 1990). Lo anterior representa una búsqueda dramática dentro de la práctica docente, al pretender ser síntesis entre: la acción y la reflexión, el yo y el otro, lo particular y lo universal, y el "ego", "superego" e "id" instancias psíquicas de la misma persona.(Pansza, 1987:102)

La práctica certificada se limita a los aspectos funcionales de la misma, subestimando o negando los saberes de la experiencia, del sentido común y el contexto, los cuales substituye por el conocimiento teórico objetivo, impidiendo a los practicantes a revaluar críticamente sus saberes, para reestructurar por si mismos su práctica educativa (Carr, 1990).

Por su parte Guilles (1990) argumenta que en el conjunto de conocimientos del hecho educativo, sus referentes teóricos de ninguna manera hacen acceder a los enseñantes en formación a un dominio de sus acciones pedagógicas que pueda calificarse de científico. Recurrir a la teoría -precisa el autor- es descubrir nuevas posibilidades y no la búsqueda de la legitimación de un modelo, es acceder a nuevas lecturas de una situación.

Mientras Zemelman (1987) argumenta que es importante para enseñar a pensar, establecer la diferencia entre núcleo teórico y contexto, la complejidad que implica éste no se agota en lo teórico, para enseñar a pensar hay que hacerlo en el contexto histórico porque tener conocimiento no es lo mismo que tener conciencia, saber algo no significa necesariamente saber pensar ese algo. Romper con la tendencia a pensar solo en las cosas ya estructuradas, implica incorporar a los contenidos matriciales del profesor aquellos que planteen los alumnos desde su experiencia e inquietudes, no hacerlo, es recortar la realidad y crear explicaciones teóricas y formas de pensar de una cultura dominante. Excluir la riqueza del saber de la experiencia argumenta Freire (1993:83), encierra una ideología elitista y provoca errores epistemológicos.

Hacer una separación entre la representación teórica de una ciencia y la representación de situaciones complejas y multidimensionales que se elaboran dentro del campo de la práctica, plantea Guilles (1990), es establecer una relación desarticulada entre la teoría y la práctica al transmitir conocimientos y realizar ejercicios prácticos distanciados de la situación real. Y añade: sólo se puede acceder a una relación reguladora de la teoría y la práctica cuando el saber teórico revela a los practicantes las creencias y supuestos en los que se sustenta su práctica, la cual no puede ser formadora por si misma si no es objeto de un referente teórico, pero tampoco la actividad teorizante tiene valor formativo si vaga lejos de las restricciones de la práctica.

No hay, ni ha habido jamás señala Freire (1993:73-74, 81), una práctica educativa comprometida únicamente con ideas abstractas e intocables. Considerar la práctica educativa como una práctica neutra -añade-, es una visión ingenua de la misma, es correr el riesgo de no ser coherente entre lo que se dice y se hace, es no asumir la politicidad y eticidad que ella conlleva, por que no es lícito - agrega -, esconder verdades, negar información, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo no importa como, si no acepta el discurso del formador, por las razones que sean.

La práctica educativa como práctica social menciona Núñez (1989:298), debe constituirse en proceso de generación de conocimiento, es decir, en fuente y criterio de verdad. Por su parte Carr (1990) señala que debe permitírseles a los participantes mejorar racionalmente su práctica por ellos mismos y no teorizarla desde saberes preestablecidos.

Respecto a la importancia de la práctica Nuñez (1989:382) comenta que partir de la práctica para el conocimiento y transformación de la realidad conlleva a la teorización desde la práctica y no sobre ella. Esta teorización, genera nuevos conceptos, interpretaciones y explicaciones más acabadas que sin embargo resultan incipientes si se desean niveles de teorización profundos y científicos, para lo cual se necesita echar mano de producciones teóricas existentes. Establecer la relación -agrega-, entre los niveles alcanzados, la conceptualización lograda, la capacidad de síntesis, de interpretación, de hacer preguntas, con los nuevos aportes de la referencia teórica es conducir un verdadero proceso de teorización a partir de la práctica.

Trabajar integralmente, siguiendo a Guilles (1990:76, 104) compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo subjetivo de ésta, como problemática del deseo y el compromiso, o sea, esta doble elucidación solo tendrá efectos transferenciales duraderos si da lugar a una toma de conciencia, a la movilización de representaciones y

expectativas, a una formación objeto de exploraciones que nunca terminan, que se constituyen en investigación existencial; prueba y acción donde se efectúan los aprendizajes de lo didáctico, lo pedagógico, de las condiciones institucionales, materiales y sociales.

3.3.2. Lo Metodológico.

Lo metodológico conlleva algo más que un simple procedimiento. Lo metodológico ha sido motivo de gran preocupación sobre todo en los últimos años que se han hecho señalamientos como los de Claude (1989) en el sentido de que, más allá del contenido en toda relación pedagógica lo que se transmite es esencialmente la forma de enseñar.

De dicha preocupación ha devenido el estudio del currículo oculto que no es otra cosa que las cuestiones no explicitadas en los planes y programas pero que se materializan en una forma de enseñar los contenidos de los mismos, o sea, las formas de enseñar están articuladas al tipo de hombre que se quiere formar y a la sociedad que se desea servir, es decir a los fines e intencionalidades que conlleva una práctica docente.

En este sentido los educandos formados desde una visión reproductora y de acuerdo con Zemelman (1987:80) aprenden a manejar técnicas pero no aprenden a pensar, supliendo con el manejo de estas, la ausencia de capacidades para enfrentar la realidad. Por su parte Guilles (1990:88-91) señala que los educadores con una visión de ésta naturaleza ajustan su práctica a modelos prefabricados y programaciones impuestas de tal manera, que utilizando indistintamente la técnica magistral o los métodos activos lo que consiguen es la transmisión de un saber, de un saber hacer, de un saber ser.

La visión crítica para una formación integral busca formas de enseñar donde los educandos aprenden a pensar la realidad y desarrollan los niveles de conciencia como caminos de conocimiento y transformación, contando con aportes diversos que clarifican lo metodológico, como los que se refieren a continuación.

Respecto al manejo de los contenidos, Pansza (1987) destaca la importancia de la problematización en la formación de los docentes, lo cual ubica en el manejo que se haga de los contenidos, así afirma: Problematizar es llevar al sujeto desde el contenido acumulado al contenido desencadenante, a través de una lógica del descubrimiento que le haga capaz de actualizarse y reconceptualizar su propia realidad. Este proceso en espiral de constante organización del pensamiento y asimilación de la realidad, llevará a nuevas conceptuaciones teórico-prácticas, es decir a un contenido desencadenado.

Así la práctica debe situarse señala Pansza (1990) en el cruce de la teoría y la investigación, donde la teoría no puede dejar de lado las condiciones sociales, económicas y políticas que influyen y en parte determinan la realidad escolar; y añade que el reto está en conservar el carácter transformador y concientizador de la práctica para que sea realmente significativa, y no sólo en lograr una momentánea recuperación transformadora. Al problematizar -advierte- el docente se problematiza a sí mismo, ya que durante el proceso se afecta emocional y psicológicamente al trabajar rupturas sobre lo acumulado, por las confusiones, contradicciones y desequilibrios que se generan mientras se va logrando la reorganización conceptual y la ampliación de los limites de la conciencia de los participantes (Pansza, 1987).

En el mismo sentido, Zemelman (1987:82-87) señala que la problematización sin control ni dirección crea inseguridades inhibitorias en la capacidad de pensar, en razón de que toca los ejes estructuradores de la personalidad, construida sobre la base de conceptos que definen la experiencia. Y agrega, que otras veces el propio profesor

desarrolla inhibiciones que impiden romper los bloqueos hacia el acceso a las formas lógicas y epistemológicas, cuando al enseñar, el docente suple las actividades que desarrollan la capacidad de enfrentarse a la realidad por el manejo de técnicas como sucede al ponerle a investigar en textos cuyos contenidos los convierte en hipótesis, cuando utiliza un lenguaje estructurado y cristalizado, cuando transmite su saber como absoluto, cuando niega la capacidad de pensar dialécticamente desde el supuesto de que no está dentro de la naturaleza del hombre el hacerlo. La falta de distanciamiento crítico - señala- es lo que traduce los saberes en algo absoluto de lo cual se deduce que en una técnica subyace una forma de pensar. La capacidad crítica se fundamenta en la capacidad de descubrir, mientras las inhibiciones y bloqueos se guían a través de una lógica de lo sensato, lo permisible, lo posible.

Desde un enfoque psicológico y su importancia en la formación de docentes, Claude (1989) propone los grupos de discusión entre enseñantes como núcleo de formación continua ya que permite hacer conscientes los problemas psicorrelacionales que se viven y, plantea que la formación de docentes debe contemplar la formación psicológica, como oportunidad de acceder a reflexiones experenciales de los enseñantes en el marco de su relación consigo mismo y con sus alumnos. Dicha formación psicológica deberá ser un trabajo real sobre las propias aptitudes, los fantasmas y los deseos de los enseñantes frente a los enseñados; problemas que remiten a las identificaciones y a las contratransferencias cotidianas donde subyace el deseo mismo de enseñar y las motivaciones más profundas e inconscientes.

Reconocida la importancia científica en la educación, Carr (1990:158) plantea que, la práctica educativa desde la visión de una ciencia de la educación crítica, a diferencia de una ciencia de la educación empírica, requiere del empleo de un método de análisis autocrítico que profundice la conciencia de los individuos en cuanto a cualquiera de los

constreñimientos ideológicos que pueden distorsionar su pensamiento y acciones, lo cual les permitirá pensar y actuar de manera más racional. Para ello, precisa, que la investigación debe ser moral y reflexiva para que contribuya al cultivo de aquellas cualidades de la mente que fomentan el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas, por lo tanto los practicantes deben ser invitados a examinar su práctica, situándola en la forma de vida social en la que surgió, es decir, en su perspectiva social e histórica.

Desde esta visión crítica, Carr (1990:159) agrega que deben crearse comunidades teóricas de practicantes educacionales que se dediquen al desarrollo racional de su práctica, comunidades democráticas y participativas de comunicación libre y abierta, que a través de la reflexión crítica clarifiquen y refuercen los logros entre los individuos, la educación y la sociedad; todo ello en oposición a la creación de comunidades teóricas donde un grupo minoritario de expertos y especialistas argumentan la validez de principios y teorías que deben aceptar y aplicar sin crítica alguna los practicantes educacionales. Esta visión empírica -alerta el autor-, evalúa la racionalidad de la práctica educativa empleando métodos empíricos de las ciencias naturales y declara a la investigación como neutra y desinteresada, poniendo en peligro la educación institucional al reducir la razón humana a una racionalidad instrumental donde se pierde el impulso crítico, el juicio, la deliberación y el pensamiento reflexivo, al ser suplantados por el cálculo, la técnica y una rígida conformidad de reglas metódicas, así, la democracia a la que se alude desde un proyecto de visión empirista, no está referida a una forma distintiva de vida social como la concibe la visión crítica, sino que es entendido como un sistema de gerencia política.

Por otra parte Guilles (1990:48-108) plantea la presencia de una didáctica racional y una didáctica situacional en la formación de los enseñantes, estando la primera

conformada de adiestramientos y controles encaminados a preparar para una actividad profesional posterior o a la introducción de nuevas prácticas, mientras la segunda pone en marcha situaciones de observación y análisis, que posibilitan en quien se forma, el emprender y perseguir a lo largo de su carrera un trabajo sobre si mismo en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, o sea, un trabajo de reestructuración-desestructuración del conocimiento de la realidad. La didáctica racional restringe la formación a modelos prefabricados, programaciones impuestas, registro de informaciones teóricas e imitación de prácticas confirmadas, mientras la didáctica situacional plantea la presencia de un modelo de formación impredecible y no dominable a partir de múltiples tipos de análisis y autoanálisis referidos al funcionamiento de las clases, actitudes de enseñantes y estudiantes, procedimientos y mecanismos de evaluación, etc.

Agrega el autor que todos lo medios y técnicas utilizados desde lo situacional se consideran herramientas de análisis. Así al recurrir a simulaciones, juegos de roles, psicodramas, sociodramas de experiencias vividas; suscita la disponibilidad ante lo impredecible desarrollando un proceso movilizador de energía en muchos casos desestabilizador, al provocar desestructuración-estructuración de imágenes, deseos y defensas relacionadas con la situación dada, y poner al desnudo aspectos profundos de la problemática educativa como la relación saber-autoridad, los juegos de poder e influencia, la dialéctica del deseo y la ley. Desde esta visión situacional, los medios y técnicas propias de cada cultura incluyendo las tecnologías avanzadas son herramientas de análisis multireferencial y fuentes sin límite en el proceso de formación. La investigación-acción que asocia practicantes, formadores e investigadores en el análisis de prácticas a la luz de objetivos transformacionales, son posibilidades reales con enfoque científico, mientras las construcciones teóricas de las ciencias de la educación se

consideran como conjuntos de mediaciones que ayudan a percibir y comprender los múltiples aspectos del drama educativo.

Desde el enfoque de la educación popular, Núñez (1989) advierte que contar con un bagaje teórico y buenas intenciones es necesario mas no suficiente para darle unidad y coherencia a la práctica, se necesita además contar con una metodología de trabajo que permita hacer una relectura de la realidad con sentido histórico y procesual, una metodología de concepción dialéctica aplicada al terreno pedagógico, es la que logra tal coherencia, identificándosele a esta propuesta como educación popular. La nueva concepción metodológica -aclara el autor-, implica nuevos métodos y herramientas de trabajo, declarando al taller como método privilegiado y a las técnicas participativas como auxiliares que estimulan y propician la generación del conocimiento de la realidad. La metodología de concepción dialéctica tiene como punto de partida la práctica real, lo que demanda la realización de un proceso de autodiagnóstico que involucra tres aspectos fundamentales del grupo u organización: el contexto, la concepción y la práctica misma. El primero está referido al ámbito más cercano, inmediato y vivido así como los aspectos que independientemente del accionar del grupo influyen sobre el mismo. El segundo aspecto, la concepción, se traduce en la interpretación que de acuerdo al nivel de conciencia se da sobre la realidad social y el accionar sobre ella; mientras la práctica misma se materializa en las acciones espontáneas u organizadas que el grupo realiza para transformar su medio y el sistema en general. Este autodiagnóstico o triple punto de partida tiene como punto de entrada cualquiera de los tres aspectos, de acuerdo a las características de los participantes y constituye el primer distanciamiento crítico de la realidad y el inicio de un proceso de teorización desde la práctica y no sobre ella. Para llegar a adquirir una visión totalizadora de la realidad debe hacerse a través de aproximaciones sucesivas que implican un recorrido ordenado de análisis y síntesis, una

reflexión que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares a sus causas internas, estructurales e históricas; para ello la metodología dialéctica prevé un segundo momento metodológico, el de teorizar apoyándose en producciones teóricas existentes.

Sólo una pedagogía basada en el proceso activo de participación plena y total desde lo que cada participante sabe y conoce, puede avanzar en un proceso de teorización grupal y colectivo que sea realmente un pensar en la práctica, apropiándose de la realidad y de la práctica transformadora de una manera consciente, crítica y creadora. (Núñez, 1989).

Para lograr la adecuación entre participación y conducción prevé el autor -, se requiere la combinación de dos aspectos: las técnicas y el coordinador. Las técnicas como instrumentos que estimulan y propician la participación para la generación del conocimiento deben contener códigos de análisis e interpretación -visuales, audio-visuales, auditivos, vivenciales, etc.,. que provoquen y generen un proceso de descodificación grupalmente realizada que haga claro, visible y evidente lo que muchas veces por ser común y hasta obvio no se ve. El proceso de descodificación se produce a través del factor de distanciamiento que cada código debe contener siendo las formas más simples el hecho de observar, oír, actuar, intencionada y contextualizadamente el mismo código, logrando el análisis objetivo y subjetivo a través de su contenido y forma. El coordinador por su parte debe estar capacitado para diseñar programas, conducir la reflexión, aplicar las técnicas de acuerdo a las características del grupo: las condiciones objetivas y materiales en que se desarrolla el proceso, los objetivos que se desean lograr, el tema generador y ejes temáticos; pero fundamentalmente debe estar dispuesto a renunciar a los muchos vicios que devienen de la acumulación del poder y soberbia intelectual y/o política. Para conseguirlo -precisa el autor-, no se trata de renunciar al

conocimiento que se tiene ni desconocer el poder que esto implica, sino cuidar el cómo y porqué se usa ese conocimiento y ese poder.

Desde el mismo enfoque, Freire (1993:74-75) aclara que, cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, democrática o autoritaria es siempre directiva, directividad que puede convertirse en manipulación y autoritarismo si el educador interfiere en la capacidad creadora e indagadora del educando, en forma restrictiva. La práctica transformadora conlleva el respeto por las ideas y posiciones como deber ético y problema epistemológico donde el respeto por los educandos significa que el educador les de testimonios de su elección al mismo tiempo que les muestra otras opciones posibles.

Luego entonces, lo metodológico desde una formación protagónica es multidimensional ya que conlleva elementos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, éticos, políticos, sociales, culturales, etc.; a diferencia de la formación certificada que hace un reduccionismo al ubicar el problema de lo metodológico en las técnicas y procedimientos.

CAPITULO 4

UNIVERSIDAD, FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

La formación y la práctica docente a la que se alude en este apartado, esta referida a la Universidad Autónoma de Nuevo León, aportando datos que permitan contextualizarla en el ámbito regional y nacional y dentro de ella a la Facultad de Filosofía y Letras con sus postgrados vinculados a la formación de docentes universitarios.

4.1. Nuevo León en el Escenario Educativo Nacional

El Estado de Nuevo León es una entidad federativa sobresaliente en el contexto nacional, educativamente hablando. Algunos datos que dan cuenta de ello se asientan en seguida:

TABLA 8

SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

ENTIDADES / INDICADORES	REPÚBLICA MEXICANA	NUEVO LEÓN
Escolaridad promedio de la población mayor de 15 años.	6.2 %	7.7 %
Tasa de analfabetismo	8.1 %	4.3. %
Reprobación	10.7 %	5.5. %
Educación Terminal	55.3 %	72.3 %

Fuentes : SEYC. SEP. UANL. COEPES: **Programa para la Modernización Educativa. Nuevo León (1990-1994)**

Con referencia a la educación superior, el Estado de Nuevo León ocupa el segundo lugar nacional en la atención al nivel del postgrado, el tercero en número de instituciones y personal docente de licenciatura, y el cuarto en el alumnado de este nivel. Lo afirmado se podrá observar en la siguiente tabla:

TABLA. 9

EDUCACIÓN SUPERIOR: NORMAL - UNIVERSITARIA - TECNOLÓGICA.
(INSTITUCIONES, ESCUELAS, ALUMNOS Y DOCENTES)

	TOTALES				LICENCIATURA				POSTGRADO			
	Inst.	Esc.	Alum.	P.Doc	Inst.	Esc.	Alum.	P.Doc	Inst.	Esc.	Alum.	P.Doc
Total	1,041	2,236	1306621	138,785	876	1749	1226162	129,708	165	490	51,469	9,077
D.F.	141	320	288,204	40,985	108	232	267,944	38,472	33	88	20,260	2,513
Jalisco	39	101	122,559	7,413	35	83	119,582	7,043	4	18	2,977	370
México	97	183	106,339	14,355	84	137	102,615	13,415	13	46	3,724	940
N. León	41	123	88,585	8,015	31	85	82,010	6,984	10	38	6,575	1,031

Fuente: SEP **Estadística Básica de Educación Superior. (1992-1993).**

En el nivel de postgrado no sólo se ocupa el segundo lugar en el número de alumnos y docentes sino también en el número de programas con los que se cuenta. Esto último es importante destacarlo ya que contar con este nivel de estudios ha sido una de las vías por las que se ha venido fortaleciendo la formación de docentes universitarios. Datos obtenidos en Postgrado e Investigación en Cifras (UANL) señalan que en 1989 el Estado de Nuevo León contaba con 182 programas que representaban el 11.6% nacional, después de D.F. (Distrito Federal), que cubría el 39%. Es importante resaltar que los programas que ofrecía la Universidad Autónoma de Nuevo León la ubicaba como la segunda institución educativa del país, después de la UNAM, cubriendo 117 y 251 programas respectivamente. Datos de 1993 ratifican el destacado lugar que ocupa el Estado de Nuevo León en el escenario nacional de los postgrados:

TABLA 10

POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN LAS TRES OPCIONES DEL POSTGRADO.1993
NACIONAL - D.F. - NUEVO LEÓN

	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
República Mexicana.	17,440	31,190	2,151	50,781
Distrito Federal.	9,334	9,951	1,565	20,850
Nuevo León	495	5,301	117	5,913

Fuente: **ANUIES. Anuario 1993.** (Postgrado). p. 117.

TABLA 11

PERSONAL DOCENTE DEL POSTGRADO POR CATEGORÍAS
NACIONAL - D.F. - NUEVO LEÓN

CATEGORÍAS POBLACIÓN	DOCENTES TIEMPO COMPLETO	DOCENTES MEDIO TIEMPO	DOCENTES POR HORAS	TOTAL DE DOCENTES
República Mexicana	4,164	674	4,568	9,406
Distrito Federal	1,383	211	980	2,574
Nuevo León.	297	63	666	1,026

Fuente: **ANUIES: Anuario Estadístico 1993.** (Postgrado).

Estos indicadores permiten apreciar además del lugar destacado nacionalmente, dos situaciones de rezago: el porcentaje de doctorados de 1.97 contra 7.5 del D.F. y 4.2 de la República Mexicana, y el bajo porcentaje de maestros de tiempo completo de 28.9 contra 53.7 en el D.F. y 44.3 en promedio nacional.

Característico de Nuevo León es que a diferencia de lo que sucede a nivel nacional, la mayoría de su población estudiantil de maestría (55.5 %) se forma en el sector privado. (ANUIES. Anuario Estadístico 1993).

4.2. Aspectos Contextuales del Estado de Nuevo León.

El Programa para la Modernización Educativa para el Estado de Nuevo León 1990-1994 (SEYC, 1994), ofrece datos importantes de su contexto. Así se señala que las escuelas del Estado, recibieron en el ciclo escolar 1989-1990 a 1 millón, 36,937 estudiantes mientras que la población total de la entidad era de 3 millones 86 466 habitantes. Aunque la población esta distribuida en 51 municipios el 80% de ella se encuentra en siete que conurban la llamada Área Metropolitana de Monterrey: Guadalupe, San Nicolás de los Garza, Santa Catarina, San Pedro Garza García, Apodaca, General Escobedo y Monterrey. Los alumnos inscritos en ese período escolar fueron atendidos por diferentes instancias: el sistema federal 423,778, el sistema estatal 354, 602, las escuelas particulares 156,887 y la UANL 101,670. La educación superior estuvo atendida por 32 instituciones destacándose la demanda cubierta por la UANL que fue del 66%, mientras las instituciones privadas cubrieron el 32.3% y los tecnológicos federales el 1.7%.

El mismo documento menciona que las líneas rectoras para la planeación, coordinación y comunicación institucional de la educación superior de la entidad están tomadas del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) aprobado por la Asamblea de la ANUIES en 1986. De ahí la importancia de las siete instituciones del Estado que pertenecen a la ANUIES: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Universidad de Monterrey (UDEM), Universidad Regiomontana (UR), Centro de Estudios Universitarios (CEU), Instituto Tecnológico Regional de Nuevo León e Instituto Tecnológico Agropecuario de Linares.

El crecimiento de la educación superior universitaria, según la misma fuente: "no escapa a las circunstancias desfavorables que se presentan a nivel nacional", señalándose como aspectos negativos los siguientes: concentración excesiva de la población en algunas áreas de carreras tradicionales; concentración de la matrícula en el Área Metropolitana de Monterrey; crecimiento desmesurado de algunas instituciones, desproporcionando el número de la docencia y la administración en detrimento de la investigación y la difusión; insuficiente vinculación de las instituciones de educación superior con las áreas estratégicas del desarrollo regional, entre otras.

En lo que respecta al nivel de postgrado se señala que, algunos de los principales problemas se reflejan en la falta de enlace entre este nivel y la función de la investigación, bajo índice de eficiencia terminal, insuficiencia de recursos humanos calificados en la planta docente y falta de mecanismos para registro, organización y promoción de los esfuerzos de investigación de quienes han obtenido el postgrado.

Las carencias de la actividad investigativa se aprecian en el diagnóstico que sobre investigación educativa se realizó en el Estado en 1989. De acuerdo a la información del citado documento (SEYC, 1994), el estudio comprendió 105 instituciones que por definición tienen la atribución de realizar investigación, encontrándose que solo 43 cumplían con su función. Dichas instituciones concluyeron durante ese año, 217 proyectos de los 353 que se tenían reportados. De los proyectos concluidos, 125 se ocuparon de temáticas vinculadas con la calidad educativa y mejoramiento a la docencia. A partir de los problemas existentes y en el marco de la modernización educativa se fijan siete objetivos a la educación superior universitaria y dos al postgrado:

-Formar los profesionistas que requiere el desarrollo nacional, regional y estatal.

-Asegurar la oportunidad de ingreso a los estudiantes que proceden de las regiones y los grupos sociales más desfavorecidos. -Vincular a las IES con la sociedad para orientar el desarrollo de este nivel educativo y contribuir a resolver ... los grandes retos sociales, económicos, tecnológicos y científicos de la entidad.

-Fortalecer el sistema de coordinación y planeación estatal de la educación superior..... mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones.

-Mantener una actividad crítica y de innovación frente a las estrategias económicas y sociales, tomando como punto de referencia los principios básicos del desarrollo regional.

-Avanzar en la integración y consolidación del subsistema de educación superior.

-Apoyar los diversos niveles educativos para enfrentar los problemas estructurales del sistema educativo.

Los objetivos del postgrado van encaminados a:

...Formar cuadros altamente calificados en áreas prioritarias para el desarrollo regional.

-Consolidar e impulsar mecanismos interinstitucionales para el desarrollo de la investigación científica, humanística y tecnológica, de conformidad con las necesidades del Estado.

Otros elementos del contexto, además de los aportados por el Programa de Modernización Educativa para el Estado de Nuevo León, están vinculados a la condición de ciudad industrial de la capital del Estado, Monterrey y su Área Metropolitana. Esta ciudad guarda las características de cualquier otra ciudad latinoamericana en lo que se dio por llamar Polos de Desarrollo, durante la etapa expansiva o de los milagros latinoamericanos que al priorizar la industrialización sobre el campo generó fuertes movimientos migratorios de los campesinos a la ciudad y su consecuente polarización: grandes masas de marginados y pequeñas élites detentoras del poder (Olivares, 1992).Así, se tiene que, siendo Monterrey la ciudad con mayor desempleo en el país de

acuerdo a datos divulgados por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática) con una tasa de 9.5% cuando la tasa nacional es de 6.6% . (El Norte. 1995), además de que el 82% de los trabajadores no son sujetos de crédito para adquirir una vivienda en las condiciones de venta actuales (Pámanes, 1995), se convive con el grupo económico más fuerte del país. Obviamente dicha influencia permea toda la vida no sólo económica, sino política, social y educativa de ésta entidad federativa. Al respecto Nuncio (1982) menciona que el proceso de concentración de capital por los monopolios regiomontanos se cumpliría en Monterrey antes que en ningún otro país de Latinoamérica y casi simultáneamente que en los Estados Unidos. Precisa el autor que aunque la Cervecería Cuauhtémoc aparece en 1890 como empresa madre de éste desarrollo capitalista, el desarrollo básico del grupo se ubica en gran parte en la industria metalúrgica que a principios de siglo se inicia con la Fundidora de Fierro y Acero Monterrey, de la cual fueron accionistas los mismos de la citada cervecería. La dinámica de éste centro acerero se dio imbricada a las actividades agrícolas, mineras, comerciales y bancarias. Teniendo como base estas empresas se seguirían fundando otras alrededor de ellas, tales como Fábricas Monterrey, S.A. (1903), Vidriera Monterrey (1909), Empaques de Cartón (1926), Malta, S.A. (1936), HYLSA (1942), Celulosa y Derivados (1945). Además de abocarse a fundar el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (1943).

Entre 1974 y 1980. el Grupo Monterrey crece desmesuradamente -argumenta el autor- pasando de 100 empresas a 375 y llegando para 1982 a 100 sectores industriales y, su influencia se dejó sentir en todo el tejido de la sociedad mexicana incluyendo las decisiones políticas y el destino del país. En afirmación de Nuncio (1982) una característica de este grupo es su rechazo a los proyectos nacionales; se opusieron a la Revolución de 1910, a la nacionalización del petróleo, la energía eléctrica, la banca y a la

elaboración y distribución de los libros de texto gratuitos. También se opusieron al proyecto del Estado, cuando le fue ofrecida a la burguesía del país el convertirse en clase nacional, durante el período cardenista. Si hoy la identificación con el Estado es mayor, precisa el autor, se debe a un fenómeno inverso al de los años treinta, porque es el propio Estado quien se ha ido aproximando al proyecto de dominio del Grupo Monterrey.

Un aspecto más, en que se plasma la influencia de este grupo es la presencia mayoritaria de sindicatos blancos en esta entidad, ya que para 1979 el 66 % de la fuerza de trabajo (220,000 trabajadores) se agrupaban en tales sindicatos, mientras los sindicatos oficiales contaban con 110 mil agremiados que en su mayoría laboraban en pequeñas empresas de ramas no básicas de la producción. (Nuncio, 1982).

La influencia en lo educativo se dejó sentir desde inicios de siglo. El mismo autor menciona que en los años 20 es traducida la obra de Taylor (con su visión científica del trabajo en base a la medición de tiempos y movimientos en la cadena de montaje, inspiradora del modelo de la tecnología educativa) marcando el inicio de una influencia en doble sentido para la capacitación: por una parte los directores y altos ejecutivos que viajaban a los Estados Unidos, y por otra, los instructores norteamericanos que venían a Monterrey a entrenar personal de menor jerarquía, mientras la dinastía Garza Sada del Grupo Monterrey se educaba en Universidades de los Estados Unidos, ello explica que el Tecnológico de Monterrey se creara siguiendo los patrones organizativos del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts). La fuerte presencia de lo norteamericano es apabullante en algunos sectores, donde las formas de vestir, el uso del inglés como estatus, las comidas, los lugares de recreación y los edificios se inscriben en la traslación fiel de toda una visión norteamericana.

Esta alienación cultural -advierte el autor-, es propia de todas las burguesías de los países capitalistas dependientes, y en México no privativa de la oligarquía

regiomontana, pero sí tiene en ella la fracción burguesa del país más orgánicamente implicada para hacer efectiva la dominación ideológica de los Estados Unidos.

Como resultante de esta cultura de visión empresarial puede explicarse la presencia después de las elecciones de 1994 de autoridades municipales del Partido Acción Nacional (ubicado en la derecha dentro del espectro político nacional), en municipios donde se concentra el 80% de la población del Estado. Sin desconocer la coyuntura provocada por la situación de crisis por la que atraviesa el país y en particular el partido oficial (PRI), resulta contradictorio que en una entidad de mayorías marginadas, sus gobernantes lo sean de un partido de derecha.

En el contexto descrito, los estudios de postgrado en educación se encuentran mayoritariamente en el sector privado: UDEM (Maestría en Ciencias de la Educación), UR (Maestría en Innovación Educativa), Universidad de Montemorelos (Maestría y Doctorado en Educación), Universidad del Norte (Educación Universitaria), mientras que la UANL cuenta con las Maestrías de Educación Superior y la de Formación y Capacitación de Recursos Humanos. Es importante resaltar la política de las instituciones privadas de crear maestrías que les garanticen en primer término la calificación de su personal docente.

4.3. La Universidad Autónoma de Nuevo León: Presencia, Origen y Evolución.

La Universidad Autónoma de Nuevo León es la institución educativa con mayor presencia en el ámbito de la educación media superior y superior en el Estado de Nuevo León. Dan cuenta de ello indicadores como: carreras que ofrece, población estudiantil,

personal docente, infraestructura física, entre otras; como puede apreciarse en las siguientes tablas:

TABLA 12

NIVELES Y NÚMERO DE CARRERAS
(N.L. Y UANL)

	TOTAL	PREPARATORIA TÉCNICA	TÉCNICA TERMINAL	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD Y MAESTRÍA	DOCTORADO
N.L.	461	50	24	201	159	27
UANL	245 (53 %)	43 (86 %)	10 (42 %)	61 (30 %)	111 (70%)	21 (78%)

Fuente: Elaborada en base a datos tomados de **Universidad en Cifras (1993).**

TABLA 13

POBLACIÓN ESCOLAR POR NIVELES. 1993-1994
(N.L. Y UANL)

	MEDIA SUPERIOR	SUPERIOR	POSTGRADO	TOTAL
N.L.	53,937	90,589	6,789	151,315
UANL	41,544 (77%)	53,762 (59%)	3 ,047 (45%)	98,253 (65%)

Fuente: Elaborada en base a datos tomados de **Universidad en Cifras 1993.**

TABLA 14

PERSONAL DOCENTE A DICIEMBRE DE 1993.
(N.L. Y UANL)

	Preparatoria general	**Preparatoria Técnica**	**Técnica Terminal**	**Licenciatura**	**Postgrado**	**Total.**
N. L.	3 356	538	146	7 097	949	12 086
UANL	2 663 (79%)	527 (98%)	28 (19%)	4 330 (61%)	852 (90 %)	8 400 (80%)

Fuente: Elaborada en base a datos tomados de **Universidad en Cifras 1993**.

TABLA 15

RECURSOS FÍSICOS
(N.L. Y UANL)

	AULAS	**LABORATORIOS**	**TALLERES**
N.L.	2,560	701	384
UANL	1,215 (47 %)	462 (66%)	307 (80 %)

Fuente: Elaborada con datos tomados de **Universidad en Cifras 1993**.

Desde luego que el número de egresados y titulados en Nuevo León son predominantemente de la UANL. De acuerdo a datos proporcionados por la misma fuente, en el primer semestre de 1993, el 69% del total de egresados que suman 21,180 y el 48% total de titulados que alcanzaron 5734, provenían de la UANL. Sin embargo, la fuerte presencia de la UANL en el Estado de Nuevo León ha declinado, si se compara con la de los años setenta en que llegó a representar el 77.8% en el año de 1978,

mientras que para 1993 representó el 65%[1]. Un dato que resulta relevante es que, aún en el tiempo en que la cobertura de la UANL fue récord, sólo representaba el 13.9% de la demanda total siendo los más afectados los estudiantes hijos de obreros (44.3%) y los hijos de agricultores y ganaderos (11.3%), quienes interrumpían sus estudios al concluir la secundaria. La investigación que aportó estos datos, realizada por la propia UANL entre aspirantes a preparatoria en el año escolar 1974-1975 dio cuenta de que el 90.5% de quienes interrumpían sus estudios, tenían padres con una escolaridad de primaria. (Universidad en Cifras 1975, 1976).

Lo que hoy es la Universidad Autónoma de Nuevo León encuentra sus raíces en el siglo pasado. Sus antecedentes se remontan a la Escuela de Derecho (1824), la Escuela de Medicina (1859), y el Colegio Civil, hoy Preparatoria Número Uno (1857). Es en 1933 que se crea la Universidad de Nuevo León como respuesta a los requerimientos de los estados del norte, principalmente Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas. En los años treinta se ofrecen las carreras de Ingeniería Civil (1933), Ingeniero Químico (1937), Cirujano Dentista (1939), y la escuela Técnica Industrial Pablo Livas, con carreras técnicas terminales (1933).

En la siguiente década se funda la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Alvaro Obregón (1941), y se ofrece la carrera de Arquitectura (1947). La Facultad de Filosofía y Letras es creada en 1950 y en esa misma década las Facultades de Contaduría y Administración (1952) y la de Economía (1957). Actualmente la UANL cuenta con 75 dependencias distribuidas en 24 preparatorias generales, 4 preparatorias técnicas, 25 facultades y 22 postgrados. (Universidad en Cifras 1979-1984, 1993).

En 1969 la Universidad Autónoma de Nuevo León logra su Autonomía. La autonomía significó para la UANL: 1) Tener un Consejo Universitario con representación

[1] Universidad en Cifras 1979-1984, 1993.

tripartita; 2) Contar con juntas directivas paritarias; 3) Elegir a los directores de cada dependencia académica a partir de una votación universal, directa, secreta, paritaria y ponderada y, en otro orden de cosas, 4) La supresión de los exámenes de admisión . (Sánchez, 1992). Así la autonomía creo espacios para la toma de decisiones por órganos colectivos, sin embargo, la Ley Orgánica de 1971 aún vigente, favorecería -según el mismo autor- las condiciones para que dichos órganos se convirtieran en meras entelequias formales a 21 años de distancia, es decir que las Juntas Directivas que compartían el poder con los Directores (concebidas como una relación de poder legislativo y ejecutivo) dejaron de cumplir su función y su papel se tradujo en una concentración casi total de poder en la toma de decisiones.

La población estudiantil de la UANL tiene hoy entre sus características propias las siguientes: la procedencia de las diferentes entidades federativas pero fundamentalmente de los Estados circunvecinos; la presencia cada vez mayor de mujeres; la condición de trabajadores de muchos alumnos; la ubicación laboral dentro del sector de servicios; la contracción de la matrícula y los procedimientos que utilizan para titularse que no priorizan la tesis como opción.

Objetivamente a lo anterior se aportan algunos datos. En el semestre Agosto del 91-Enero de 92 se encontraban en las facultades de UANL 2 742 estudiantes foráneos, la mayoría de los estados aledaños: 738 de Tamaulipas, 485 de Coahuila, 299 de Veracruz, 100 de San Luis Potosí y 100 de Sonora. Dentro de los estudiantes foráneos se registran otros que vienen del extranjero, en este caso estuvieron 120 estudiantes de facultad y postgrado en el período Agosto 93-Febrero 94. La presencia de la mujer puede apreciarse en los egresados de Julio a Diciembre de 1993 que fue de 2,226 de los cuales el 49% eran mujeres, encontrándose en el mercado laboral el 76% del total de egresados, de los cuales el 50% se ubica en el sector servicios, el 19% en la industria de la

transformación, el 12% en el Comercio y el 10 en la Enseñanza y la Investigación. Datos de 1976 daban cuenta de que el 32.5% de la población estudiantil de entonces se encontraba trabajando. Para apreciar el crecimiento y contracción de la población estudiantil así como los procedimientos de titulación de las facultades se elaboraron las siguientes tablas:

TABLA 16

POBLACIÓN ESTUDIANTIL: UANL

AÑOS	ESTUDIANTES
1950	4,401
1960	9,603
1970	18,895
1980	82,896
1991	114,081
1994	90,184 *

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Universidad en Cifras (1975 a 1993).**

* Incluye alumnos de Escuelas Incorporadas

La mayor contracción se da en las preparatorias que pasaron de 42,904 estudiantes en 1989, a 29,492 en julio de 1994, mientras las facultades redujeron su alumnado de 54,936 a 50,235 entre 1991 y 1994. Una explicación al fenómeno de la contracción la ofrece Sánchez (1992): Al suprimir en 1969 el examen de admisión, la UANL vivió como toda universidad pública su fase de expansión no regulada, poniéndosele punto final en 1991 al instituirse el Programa de Mejoramiento Académico. Este programa contempla dentro de sus medidas, el examen de admisión para todos los aspirantes a preparatoria así como para los aspirantes a facultad que provienen de otras instituciones que no sea la UANL, asimismo reduce el número de oportunidades para aprobar un curso e incrementa las cuotas escolares en forma progresiva e indexada al

salario mínimo. En cuanto a los procedimientos que utilizan para titularse se tiene los siguientes datos:

TABLA 17

PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA TITULARSE: LICENCIATURA 1993. UANL (ÁREAS DEL CONOCIMIENTO)

OPCIONES / ÁREAS	CURSOS DE POSTGRADO	CURSOS ESPECIALES DE LICENCIATURA	EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS	TESIS	OTRAS *	TOTAL
Ciencias e Ingeniería	118	308	45	56	118	645
Salud	15	134	187	42	45	432
Humanidades.	712	366	4	17	59	1,158
Totales.	845	808	236	115	222	2,226

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Universidad en Cifras 1993.**

* Tesina, Casos Prácticos, Promedio.

Una de las problemáticas que se detectan a partir de las tablas, es la muy baja producción de conocimientos de los egresados de licenciatura en virtud de que sólo el 5% se titula elaborando tesis. Esta opción de titulación que ocupa el cuarto lugar entre los egresados de UANL, queda igualmente rezagada en cada una de las áreas de conocimiento en que se clasifican las carreras de UANL, optándose mayoritariamente por: cursos especiales de licenciatura en el Área de Ciencias e Ingeniería (48%), examen general de conocimientos en el Área de la Salud (44%), y cursos de postgrado en el Área de Humanidades (61%).

Las características de los estudiantes de la UANL se particularizan en sus dependencias. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, su alumnado está conformado por mujeres fundamentalmente, registrándose 1187 de un total de 1496 en el período Agosto de 1993-Enero de 1994. Así mismo el 80% de los titulados en 1993 fueron mujeres. Por otra parte, el espacio laboral de sus egresados se ubica

primordialmente en la enseñanza o investigación (63%), seguido de los servicios (17%). (Universidad en Cifras 1993).

El personal con que cuenta la UANL, se clasifica en docente y no docente. Dentro del personal docente lo hay de diferentes categorías (Tabla 18) , lo mismo que el no docente (Tabla 19). El personal total en 1993 era de 15,392 trabajadores, de los cuales 8,400 eran docentes y 6,992 no docentes. El crecimiento que ha tenido cada uno de los sectores, se muestra tomando como elementos comparativos, los años 1979 y 1993:

TABLA 18

PERSONAL DOCENTE POR CATEGORÍAS (1979, 1993)
(NO INCLUYE EL POSTGRADO)

	TOTAL	Tiempo compl	Medio tiempo	Hora	Adjunto	Investigador	Ayudante de investigador	Otros *
1979	4, 535	601 (13%)	266 (6%)	3 262 (72%)	153	253	*	*
1993	7,548	2,790 (37 %).	584 (8%)	3,592 (48%)	*582			

Elaborada en base a datos proporcionadas por: **Universidad en Cifras (1979-1984 y 1993).**

*No se especifica en la fuente.

TABLA 19

PERSONAL NO DOCENTE . 1979, 1993

	TOTAL	ADMINISTRATIVO	TÉCNICO	INTENDENCIA	PERSONAL NO DOCENTE
1979	3,246	1,003 (31%)	1,328 (41%)	915 (28%)	
1993	6,992	4,996 (71%)	1,058 (15%)	883 (13%)	85

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Universidad en Cifras (1979-1984 y 1993)**

Con respecto a los docentes con categoría de investigador no especificada en la Tabla 19, otra información contenida en el Informe de Rectoría (1993) registra que son 105 investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) los que laboran en la UANL, constituyéndose en el mayor conglomerado fuera del Distrito Federal. Los datos de las tablas hacen evidente que el personal de tiempo completo ha ido porcentualmente en aumento, aunque sigue siendo el personal por horas el que representa a la mayoría de los docentes. Asimismo se ilustra la contracción del técnico y de intendencia y el aumento desmesurado del personal administrativo que pasó del 31% al 71% del personal no docente.

Los trabajadores de la UANL han estado organizados como tales al gestar su propio sindicato a fines de 1963 en el marco de difíciles condiciones de vida y trabajo y dentro de un contexto político contrario al sindicalismo independiente y democrático (Ibarra, 1984:17). Signa su primer acta en Febrero 5 de 1964 y consiguen su registro en noviembre 29 de 1965, logrando su primer convenio colectivo a fines de 1966. Para 1967 delínean sus principales características: Organización democrática en su vida interna, independiente de rectoría y del gobierno, comprometido con las mejores causas de los universitarios y solidario con las luchas populares. (Ibarra, 1984).

Lo vivido al interior del sindicato ha constituido parte del acontecer universitario por lo que se incluyen algunas otras líneas de identidad. Ibarra (1984) señala que alternativamente con el STUANL nacieron sus adversarios, al crearse una organización externa en 1964, el Frente Pro-Dignidad Universitaria que al interior de la Universidad se oponía a la creación de un sindicato independiente y democrático. Pero también desde su formación -argumenta el mismo autor- y durante prácticamente toda su existencia el Gobierno del Estado y las Autoridades universitarias han obstaculizado la organización

sindical: reteniendo cuotas, suprimiendo partidas especiales, rescindiendo contratos, incorporando o cambiando personal sin que medien acuerdos, o promoviendo acciones que desacreditan a la organización y sus dirigentes. Sin embargo, refiere Nuncio (1982) aunque las relaciones no fueron fáciles con las autoridades gubernamentales y universitarias hasta 1979, después de ello y con la llegada de Alfonso Martínez Domínguez a la gubernatura del Estado se desata una política abierta y directa de represión para desplazar las fuerzas democráticas de la entidad entre ellas la del STUANL. Durante su administración, la organización gremial nacida como primer sindicato unitario en el país, se sujeta a la política oficial y pierde así su tradición de lucha (Nuncio, 1982). En las reflexiones hechas en el Encuentro Interamericano de Sindicatos Universitarios y de la Educación Superior en 1992, Aboites (1992) opina que el papel que han estado jugando los sindicatos ha sido de meros administradores de contratos colectivos. Esta situación no le es ajena al Sindicato Universitario (STUANL).

Las relaciones con instituciones nacionales y extranjeras que se han estado fomentando en los últimos tiempos aportan elementos adicionales sobre la evolución de la UANL. El Informe de Rectoría (1992-1993) menciona que la Universidad fortalece contactos con la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Autónoma de Coahuila, asimismo se establecen vínculos con el sector privado con quien se están realizando proyectos conjuntos, destacando el evento Prospectivas de la Educación Mexicana Ante los Nuevos Retos, en el que estuvieron presentes los capitanes de las industrias más grandes del país, el Secretario de Educación Pública de México, el Gobernador del Estado, el Rector de la UANL y representantes de la comunidad universitaria. En cuanto a la relaciones internacionales el mismo informe señala que las relaciones con Estados Unidos involucran en promedio a 50 instituciones prácticamente de todas las áreas del saber, destacando el trabajo realizado por la Universidad de San

Antonio Texas que ha estado apoyando los estudios tendientes a la Reforma Académica del Nivel Medio superior. Otros intercambios que se mencionan en el mismo informe, son con tres universidades de España y dos de Cuba.

4.4. La Formación de los Docentes de la UANL

En la UANL se crean los primeros espacios formadores de docentes en la década de los años setenta, por las dos vías instauradas nacionalmente: los postgrados y los centros formadores.

Los postgrados se consolidan en 1973 al crearse la Dirección General de Estudios Superiores, hoy Dirección General de Estudios de Postgrado. En el mismo año son aprobadas por el Consejo Universitario maestrías en las facultades de Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ciencias Químicas y Filosofía y Letras. Como antecedente a estas maestrías, se había creado en la Facultad de Medicina en 1941 el Internado Rotatorio de Postgrado, con cinco aspirantes, de tal manera que en 1973 se contaba con 15 especializaciones. Un año después en 1974 se ofrecían tres maestrías en la misma facultad sumándose a las que en ese mismo año crearon las facultades de Economía y Ciencias Físico Matemáticas. La primera y única maestría dedicada a la formación del docente universitario se funda en 1975 en el Postgrado de Filosofía y Letras. En 1976 la UANL contaba con 29 maestrías y 22 especializaciones, 21 en la Facultad de Medicina y 1 en la facultad de Odontología y en 1983 se crean los primeros doctorados en la Facultad de medicina. Para 1993 las carreras de postgrado llegan a 132, distribuidas en 52 especializaciones, 59 maestrías y 21 doctorados[2]. De acuerdo con Sánchez (1994) las especializaciones se circunscriben a las facultades de Arquitectura,

[2] Universidad en Cifras 1976, 1993. Facultad de Medicina 1986.

Medicina, Medicina Veterinaria, Odontología y Psicología, mientras los doctorados en las facultades de Ciencias Biológicas, Ingeniería, Medicina, Veterinaria y Ciencias Químicas. Es importante asentar que los postgrados calificados como de Excelencia por CONACYT, se ubican en las facultades de Ciencias Biológicas, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Civil, Medicina, Agronomía, Ciencias Forestales y Economía. Esta distinción ofrece apoyo para la formación docente, retención o repatriación de investigadores nacionales y otorgamiento de becas a sus estudiantes (Informe de Rectoría 1992-1993). Sin embargo, en la experiencia que se tiene desde 1991 en el Postgrado de Medicina no se ofrece formación docente como política institucional.[3]

La población escolar de los postgrados que en 1974 era de 697, registra 4,894 alumnos en el último semestre de 1993, y 3,047 en el primer período de 1994. De esta población cursaban materias con opción a título el 39 y 32 % respectivamente en cada período escolar, destacándose las del área de humanidades.

Los datos que a continuación se ilustran ofrecen información sobre la población escolar por Áreas y Opciones de los postgrados, así como la particularidad del postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.

TABLA 20
POBLACIÓN ESCOLAR DEL POSTGRADO. 1993 (FEBRERO-JULIO).

DATOS / ÁREAS	POBLACIÓN TOTAL		DOCTORADO		MAESTRÍA		ESPECIALIZACIÓN		OPCIÓN A TITULO	
	UANL	F y L	UANL	F y L	UANL	F y L	UANL	F y L	UANL	F y L
Ciencias e Ingenieria	1,241		61		896		73		215	
Salud	642		15		204		381		42	
Humanidades.	3,007		00		1,368		0		1,639	
Totales.	4,894	359	76	0	2,486	312	454	0	1,896	47

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Universidad en Cifras 1993**.

[3]Memorias: Facultad de medicina: 1991 a 1995.

TABLA 21

POBLACIÓN ESCOLAR DEL POSTGRADO.
1994 (AGOSTO 93 - ENERO 94).

DATOS / ÁREAS	POBLACIÓN TOTAL		DOCTORADO		MAESTRÍA		ESPECIALIZACIÓN		OPCIÓN A TITULO	
	UANL	F y L	UANL	F y L	UANL	F y L	UANL	F y L	UANL	F y L
Ciencias e Ingeniería	1,119		72		773		58		216	
Salud	416		61		235		66		54	
Humanidades.	1,512		00		805		00		707	
Totales.	3,047	291	133	00	1,813	273	124	00	977	18

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Universidad en Cifras 1993**.

Los egresados en los años 1992-93 y 1993-94 fueron 558 y 518, mientras los titulados 192 y 248 respectivamente (Universidad en Cifras 1992 y 1993). El postgrado en Filosofía y Letras egresó en esos mismos períodos a 40 y 50 alumnos, habiéndose titulado 14 (Archivo del postgrado en Filosofía y Letras).

Con respecto al personal docente, los maestros por horas representaban el 60 % del total, en datos de 1993, y solo el 50 % cuenta con estudios de Maestría o Doctorado. Tratándose del caso de Filosofía y Letras estos porcentajes ascienden al 81 %, aunque aquí hay que precisar que los maestros de tiempo completo no hacen estancia en el postgrado, mientras que el 100 % de su personal docente tiene por lo menos el grado de maestría.

TABLA 22

PERSONAL DOCENTE POR CATEGORÍAS. POSTGRADO 1993

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	HORAS	TOTAL
U A N L	258	6	465	779
Filosofía y Letras	10	00	43	53

Elaborada en base datos proporcionados por: **Anuario Estadístico de Postgrado 1993**

TABLA 23

PERSONAL DOCENTE DE POSTGRADO POR NIVEL DE ESTUDIOS

(DICIEMBRE 1993)

	LICENCIATURA	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO	TOTAL
U A N L	89	238	253	172	852
FILOSOFÍA	00	00	42	03	45

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Universidad en Cifras 1993.**

Dentro del Programa de Formación de Profesores y Superación Académica, se beca a algunos docentes en los propios postgrados de la UANL o en otros de la entidad así como en instituciones nacionales e internacionales, como se muestra en las siguientes tablas:

TABLA 24

BECAS OTORGADAS A DOCENTES EN LOS POSTGRADOS DE LA UANL O INSTITUCIONES DE NUEVO LEÓN.

AÑO	TOTAL DE BECAS	POSTGRADOS UANL	OTROS POSTGRADOS EN NUEVO LEÓN.	BECAS OTORGADAS POR FILOSOFÍA Y LETRAS.
86-87	202	200	2	- -
87-88	206	203	3	58 (29 %)
88-89	215	212	3	65 (31 %)
89-90	318	303	15	81 (27 %)
90-91	371	359	12	89 (25%)
91-92	302	293	9	84 (29%)
92-93	395	392	3	114 (29%)

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Postgrado e Investigación en Cifras 1987 y 1989. Universidad en Cifras 1992, 1993.**

TABLA 25

BECAS PARA DOCENTES EN INSTITUCIONES NACIONALES O EXTRANJERAS

(UANL - Filosofia y Letras)

Años	Total de becarios		Becarios Nacionales		Becas al Extranjero	
	UANL	Filosofía	UANL	Filosofía	UANL	Filosofía
83-84	112	0	70	0	42	0
90-91	75	0	22	0	53	0
91-92	116	5	35	2	81	3
92-93	20	1	5	1	15	0

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Postgrado e Investigación en Cifras 1987 y 1988. Universidad en Cifras 1992 y 1993.**

El Postgrado de Filosofía y Letras es el que ofrece más becas en el Programa de Formación de Personal Académico (Informe de Rectoría 1993), siguiéndole los postgrados de Derecho (92), Ciencias Químicas (34) y Contaduría Pública (33), mientras que las becas al extranjero se asignan mayoritariamente a los Estados Unidos (44), ubicándose el resto en España (7), Alemania (6), Francia (3), Canadá (2), Inglaterra (2), y Cuba (1).

4.4.1. Postgrado e Investigación.

La vinculación del postgrado y la investigación dentro de una institución de educación superior da cuenta del cumplimiento de dos de sus funciones sustantivas: la docencia y la investigación. Las producciones investigativas son prueba de que en la universidad no solo se preserva el conocimiento acumulado sino que se es capaz de producir nuevos conocimientos. De acuerdo con Leal (1991) la referida vinculación se ubica como intento serio con la creación del Centro de Estudios Avanzados en 1972 que

buscaba constituirse en centro multidisciplinario donde se combinaran la docencia y la investigación en las áreas de genética, farmacología, fitología y microbiología. Este esfuerzo conjunto se desintegra en 1977 dando paso a la conformación de tres centros investigativos dependientes de la Dirección de investigación Científica que había sido creada en 1973.

De 1971 a 1981 -argumenta la autora- se formaliza la investigación científica en la UANL, pero en 1982 se rompe la estructura lograda al fusionarse la Dirección General de Investigación Científica a la Dirección General de Estudios de Postgrado por lo que los centros pasan a formar parte de las facultades donde poco a poco han ido muriendo por inanición.

La producción lograda de entonces a la fecha se ofrece en las siguientes tablas donde se puede apreciar que en 1993 al igual que en 1983 más del 70% de la investigación se hizo en el área de la salud, mientras el área de humanidades es la menos productiva.

TABLA 26

INVESTIGACIONES CONCLUIDAS POR ÁREAS.1982, 1993

Áreas / Años	Ciencias e Ingeniería	Salud	Humanidades	Total
1982	5	41	11	57
1993	60	198	22	280

Elaborada en base a datos proporcionados por : **Postgrado e Investigación en Cifras 1989. Universidad en Cifras 1993.**

TABLA 27

INVESTIGACIONES CONCLUIDAS DE 1982-1993.

(UANL - Filosofía y Letras)

AÑO	UANL	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
1982	28	0
1883	57	0
1984	97	0
1985	88	10
1986	119	1
1987	215	9
1988	274	16
1989	251	8
1990	187	4
1991	241	7
1992	144	4
1993	280	0

Elaborada en base a datos proporcionados por: **Universidad en Cifras 1993**.

La producción de once años asciende a 1981 investigaciones de las cuales 3% se generó en la Facultad de Filosofía y Letras. Otro indicador a considerar relacionado con la investigación en el Área de Humanidades es que el premio de investigación científica entregado a partir de 1982 en siete áreas del conocimiento, se ha declarado desierto en el área de humanidades desde 1986 a 1991, y 1993. En el año de 1988 también se declaran desiertos los premios para las áreas de Ciencias Exactas, Ciencias de la Tierra y Ciencias Sociales que repite su exclusión en 1991. Cabe señalar que la Facultad de Filosofía y Letras ostenta los premios de Humanidades y Ciencias Sociales en 1992 y repite en Ciencias Sociales en 1993. Sin embargo, ninguna de las investigaciones premiadas se abocan al estudio de lo educativo, centrándose en problemas urbanos de

Monterrey, la reconversión industrial en México y un acercamiento de crítica textual a los orígenes de la novela. (Informes de Rectoría 1987-1993).

La Dirección de Planeación Universitaria y la Dirección General del Postgrado al formular un diagnóstico del estado de la investigación, a fines de la década de los ochenta, detectaron entre sus problemáticas las siguientes: a) Falta de definición de la organización de la investigación y el rol y status del investigador; b) Falta de investigadores de tiempo completo; c) Falta de trabajo colectivo para la discusión y análisis crítico de los proyectos ya que en la mayoría de los casos los investigadores actúan de forma aislada durante el proceso y solo constatan el cumplimiento de requisitos formales y d) Falta de financiamiento (UANL. Anteproyecto de Reorganización del Postgrado en la Facultad de Filosofía y Letras).

Con referencia a este último problema parte de su explicación esta dada por el bajo porcentaje que se le asigna para su financiamiento, el cual representó entre 1985 y 1992 el 4.8 % del total del presupuesto de la UANL. (Universidad en Cifras, 1986, 1992.).

4.4.2. Postgrado del Área Educativa.

Dentro de los postgrados abocados a lo educativo se cuenta con dos maestrías: la de Enseñanza Superior y la de Formación y Capacitación de Recursos Humanos, ambas en el Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. Sólo la primera se centra en la formación de docentes universitarios mientras la segunda se abre a diferentes opciones de formación en el ámbito de la educación formal y no formal. Estas maestrías fueron creadas en el año de 1975 y 1978 respectivamente. La Maestría en Enseñanza Superior argumenta en su proyecto original que su creación responde a la necesidad de profesionalizar la enseñanza de nivel medio superior y superior, buscando dar a los

profesores de la UANL una preparación como la lograda en la UNAM con la creación de una maestría de esta naturaleza. En sus inicios se contó con la colaboración de los maestros del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ofreciendo materias introductorias previas a las de la propia maestría, como prerequisito para luego cursar obligatoriamente cuatro cursos teóricos y diez seminarios. A principios de la década de los ochenta se diseña otro documento que estipula dos áreas de formación; de Fundamentación y Análisis de la Realidad Educativa, e Instrumental. Dicho diseño contiene exclusivamente objetivos: de la maestría, de áreas, de cursos y seminarios. El objetivo general resume la propuesta e intencionalidad en los siguientes términos :

> Preparar un experto que además de desempeñarse con un alto grado de eficacia en su labor docente, sea capaz de operar como agente de cambio en las instituciones de educación superior en las que se desempeñe, al poder analizar críticamente el funcionamiento de las mismas, así como proponer e implementar soluciones alternativas a los problemas relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, en aspectos tales como : 1) Planeación y Administración de la Educación Superior, 2) Diseño y Evaluación de Curriculum Universitarios, 3) Capacitación y Mejoramiento Docente, 4) Investigación e Innovación Educativa (área exclusiva para egresados de Pedagogía o equivalente).

A partir de mediados de la década, el documento que se ofrece es una cuartilla donde aparece una tira de materias y una nota aclaratoria respecto al número de créditos. Después de veinte años de creada esta maestría han egresado 146 alumnos, y se han titulado 26, de los 1,744 inscritos, no existiendo ningún estudio que de razón de los impactos logrados por este proyecto de formación de docentes universitarios.

Respecto a la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos se inicia con 26 participantes, profesionistas de las carreras de Contaduría, Psicología,

Derecho, Ingeniería, Economía, Filosofía, Biología, Pedagogía y Trabajo Social. La práctica profesional de los iniciadores se daba en el sector público y privado vinculada a tareas de docencia y capacitación (Olivares y Berra, 1991).

La creación de la maestría se hace con la estrecha colaboración del Centro Regional de Educación Funcional para América Latina (CREFAL), contando en sus inicios con maestros de este centro que manejaban como estrategia didáctica la Metodología participativa. En el Documento Base se asienta la propuesta curricular por módulos, las líneas de trabajo participativo y los criterios de evaluación. Los módulos previstos durante toda la carrera eran doce, distribuidos en tres a cada semestre que se articulaban con la formación de adultos, las políticas de desarrollo y la metodología para la investigación y el aprendizaje. La introducción explicitaba la intencionalidad de, "una formación que rompa y neutralice los esquemas unilaterales y parcializadores de capacitación desarrollista y utilitarista". Tal preocupación se derivaba (Olivares y Berra, 1991) de la proliferación de cursos de capacitación que la obligatoriedad constitucional había desatado a partir de 1972, así como la demanda de una formación docente instrumental a partir de 1973 con la Ley Federal de Educación.

Los objetivos del proyecto eran los siguientes: a) Desarrollar acciones de formación y capacitación de recursos humanos con apoyo en los principios básicos y experiencias de la educación de adultos en el marco de la educación permanente, b) Contribuir a la formación de políticas y estrategias para la ejecución de programas en el área de formación y capacitación de recursos humanos, c) Diseñar y evaluar currícula y utilizar métodos y técnicas, materiales de apoyo auxiliares para programas de formación y capacitación de recursos humanos, así como realizar investigación en este campo y d) generar un efecto multiplicador a través de la formación y/o capacitación de cuadros a

nivel intermedio y de base, dentro del marco de las respectivas políticas y estrategias nacionales.

En 1979, un año después de iniciado el proyecto, se disuelve el convenio con el CREFAL y se solicita colaboración a la UNAM, por lo que la idea original se fue perdiendo hasta convertirse en materias sueltas (Olivares y Berra, 1991). Desde su fundación hasta 1995 se había egresado 96 alumnos y se han titulado 4 de un total de 1,109 inscritos. Tampoco en esta Maestría existen estudios de seguimiento que den cuenta de su impacto. De acuerdo a datos proporcionados en el Postgrado, informan que las dos maestrías relacionadas con el área educativa han tenido un gran incremento en su matricula en lo que va de la década de los noventa. Sin embargo también es notorio que el número de egresados sigue bajando porcentualmente (de 9.1 a 7.6) en el caso de la Maestría en Enseñanza Superior, y registra una pequeña alza de 8.2 a 9.1 en la de Formación y Capacitación de Recursos Humanos. Ambas maestrías reflejan una baja eficiencia terminal, que se agudiza aun más cuando se compara con el número de egresados titulados. Las siguientes tablas aportan datos al respecto:

TABLA 28

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.
(Flujo del alumnado. 1990-1995)

PERÍODOS	ALUMNOS		
	INSCRITOS	EGRESADOS	TITULADOS.
Febrero 90-Julio 90	64	10	0
Agosto 90- julio 91	120	13	9
Agosto 91- julio 92	156	16	4
Agosto 92-julio 93	199	15	0
Agosto 93- julio 94	214	8	6
Agosto 94- julio 95	145	7	1
Totales	898	69	20

Fuente : Archivo del Postgrado de Filosofía y Letras.

TABLA 29

MAESTRÍA EN FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE RECURSOS HUMANOS.

(Flujo del alumnado. 1990-1995)

PERÍODO	ALUMNOS		
	INSCRITOS	EGRESADOS	TITULADOS
Febrero 90- julio 90	40	3	0
Agosto 90 - julio 91	60	13	1
Agosto 91 -julio 92	126	4	0
Agosto 92- julio 93	96	6	0
Agosto 93-julio 94	113	9	1
Agosto 94-enero 95	45	9	1
TOTALES	480	44	03

Fuente: Archivo de Postgrado de Filosofía y Letras.

4.4.3. Centros Formadores

Los primeros centros formadores de docentes se crean en la UANL a finales de los años setenta e inicios de los ochenta, siendo estos: Departamento de Desarrollo Educativo de la Dirección General de Escuelas Preparatorias, Centro de Extensión Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Medicina, y el Centro Pedagógico y de Servicios Educativos de la Facultad de Contaduría. El área de trabajo de cada centro se ubicaba en la adscripción de la dependencia a la que pertenecía, salvo el CEP de Filosofía que se concibió en su proyecto original (Sánchez, 1982) como centro que coadyuvara a la formación de profesores de enseñanza superior.

El proyecto original del CEP sin embargo no se cumpliría en la práctica (Sánchez, 1982) sino que se realizarían servicios de capacitación para empresas privadas, y en mucha menor medida se actualizaría metodológicamente a profesores de enseñanza superior. En el diagnóstico de la facultad elaborado en 1982 se concebía la posibilidad de

desarrollar el CEP transformándolo en centro de educación continua que prestara servicios al interior así como al exterior de la UANL, lo que generaría ingresos propios (Sánchez, 1982).

En el mismo tiempo en que se hizo el diagnóstico en la Facultad de Filosofía, el Departamento Académico de Rectoría realizó una investigación para indagar sobre la viabilidad de un Centro de Didáctica en la UANL. Este estudio hace una caracterización de los cuatro centros existentes en los siguientes términos: exhiben rasgos de centros dependientes, no cuentan con una diagnóstico institucional previo a la creación , carecen de recursos propios, y trabajan con una marcada orientación hacia la tecnología educativa (Asesoría Académica, 1982). Al concluir la investigación, su informe contiene una propuesta cuyas alternativas se plantean "tomando en cuenta las rivalidades entre las facultades, entre las facultades y la Rectoría, y las de las diferentes posiciones de maestros y estudiantes". Con esta consideración las alternativas viables se centraron en tres opciones:

a) Centro de Asesoría Didáctica como un centro de servicio de la UANL que maneje su propio presupuesto y formule una política educativa con permanente autocontrol de la misma.
b) Centro de Didáctica Universitaria como parte de una asesoría académica que brinde servicios a todos los niveles (Preparatoria, Licenciatura y Postgrados) y funcione como intermediaria con los destinatarios.
c) Instituto Independiente de Didáctica Universitaria, en condiciones de facultad, estando conscientes que estará expuesta a una administración política no académica.

De las tres opciones posibles se recomendaba probar con el Centro de Didáctica Universitaria, marcando objetivos centrados en tres cuestiones fundamentales:

1) Optar por la participación y no por la expertocracia.

2) Mantener la participación a partir de un enfoque de cooperación con los demandantes del servicio, desde el análisis de las necesidades sentidas hasta los materiales requeridos.

3) Establecer un reciclaje del trabajo efectuado divulgando las producciones logradas de todo tipo.

El estudio ofrece estrategias de acción en base a un Modelo Marco y precisa que una organización de modalidad participativa debe contar con cierta estructura institucionalizada donde la conducción se ejerza por un Consejo con representantes del propio centro y de los usuarios del mismo, que estrechen las relaciones con los equipos de trabajo, de las dependencias y soliciten asesoría externa cuando se considere necesario.

La opción elegida para un centro de didáctica, creaba las condiciones para que el Departamento de Asesoría Académica de la Rectoría diera un salto cualitativo respondiendo a los nuevos requerimientos. Sin embargo, una vez concluida la investigación en 1982 y hasta 1985 el citado departamento cubrió sólo algunos apoyos docentes de acuerdo a datos que aparecen en el Informe de Rectoría 84-85. Tales apoyos se dieron a la preparatoria No. 4 y las facultades de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y de Ciencias de la Tierra. En 1985 al concluir el segundo período de rectoría del Dr. Alfredo Piñeyro, su sucesor el Ingeniero Gregorio Farías impulsa la creación del Centro de Apoyo Didáctico (CAD), mientras el Departamento de Asesoría Académica sólo prestó dos servicios hasta 1988 en la Escuela Industrial Alvaro Obregón y en la Facultad de Odontología. Para 1994 dicho departamento de acuerdo a informes de Rectoría ha cubierto fundamentalmente actividades administrativas tales como Asesoría en trámites a la Unidad Linares, intercambio con universidades alemanas, entre otros.

Al nacer el CAD los centros formadores existentes habían desaparecido como tales. Los objetivos trazados para este centro de apoyo fueron dos:

a) Llevar acabo programas que contribuyan a la profesionalización del docente universitario.

b) Brindar servicios de gestoría y administración que coadyuven al mejor desarrollo de los trabajos de investigación.

En 1990 el CAD se transforma en el Centro de Apoyo y Servicios Académicos (CASA) dejando su espacio físico en la torre de rectoría por uno propio en la Unidad Mederos de la UANL. En el primer plan de trabajo del CASA se asientan sus antecedentes dando cuenta de las actividades realizadas bajo el rubro del CAD, donde se mencionan las siguientes: 234 eventos de formación docente, entre cursos, seminarios y talleres; 34 asesorías, destacándose las relativas al diseño curricular; 2 investigaciones (en proceso) de carácter institucional y cobertura regional.[4], un Foro Nacional de Innovaciones Educativas y un Encuentro Regional de Investigaciones Educativas

Además de lo anterior, todas las actividades que se desprendían de la Red Norte-Noreste para la formación de personal académico, en calidad de representante de la UANL.

Dentro de los servicios administrativos se reportan 544 gestorías ante la SEP y el CONACYT para proyectos de investigación y superación académicas de los cuales se llevó la administración y control financiero de 302 que fueron aprobados. Así mismo se reporta la tramitación de 149 solicitudes por ingreso al sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Por otra parte, y de acuerdo al mismo documento, el Centro de Apoyo Didáctico al transformarse en Centro de Apoyo y Servicios Académicos redefine su estructura y funciones; explicitando que "El propósito principal del centro será el contribuir al mejoramiento de la calidad académica, a través de la realización de estudios y de la

[4] Los dos proyectos de investigación: "Análisis cualitativo y cuantitativo de la investigación educativa en las instituciones de educación superior de zona norte-noreste" y " Diagnóstico sobre la evolución y modificación curriculares de las instituciones de educación superior en la zona norte-noreste del país".

prestación de servicios educativos que fortalezcan el trabajo de maestros e investigadores de la UANL".

Como unidad adicional del CASA se construye durante el segundo período del Ing. Gregorio Farías (1988-1991) la Unidad de Seminarios, habiéndose concluido en el primer período de la administración del Lic. Manuel Silos (1991-1994). La infraestructura con que cuenta dicha unidad, es la siguientes: ocho salas de trabajo para cursos, talleres y seminarios; una sala con cupo para 200 personas donde se trabaja con traducciones simultáneas; y tres áreas de servicio de cafetería con una cocina. Esta unidad no se ha puesto en servicio hasta hoy.

Para apreciar los apoyos prestados por estos centros formadores así como la tendencia a la prestación de los mismos, se elaboró la siguiente tabla, de acuerdo a datos proporcionados por los Informes de rectoría de los años 1985 a 1994, haciéndose notoria la ausencia de cursos de formación docente en el nivel de postgrado así como el decrecimiento de servicios prestados durante los últimos años:

TABLA 30.
PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL CAD Y CASA. (1985-1994)
(Niveles: Preparatoria, Licenciatura y Postgrado)

FORMACIÓN DOCENTE								ACTUALIZACIÓN DOCENTE											
								Computación						Inglés					
Periodo	Cursos	Nivel			No. de	Dependenci.		N° de	Horas-	Particip.	Nivel			N° de	Horas-	Particip.	Nivel		
		P	L	P	Partici.	Fac.	Prep	cursos	Curso		P	L	P	cursos	Curso		P	L	P
85-86	29	x	x		800	15	4												
86-87	51	x	x		766	15	2												
87-88	31	x	x		487	12	1												
88-89	43	x	x		700	13	2												
90-91	31	x	x		457	13	4	36	20	503	x	x	x	3	90	67	x	x	x
91-92	22	x	x		325	6	1	79	20	1,031	x	x	x	14	90	279	x	x	x
92-93	5		x		119	4	0												
93-94	7		x		162	4	0												

Fuente: Elaborada con datos de Informes de Rectoria de 1985 al 1994.

Paralelamente a los servicios de apoyo proporcionados por el CASA y los ya citados del departamento de Asesoría Académica, otras dependencias de la Universidad cubrieron entre los años 1985 a 1990 servicios de la misma naturaleza. El Departamento de Planeación atendió las preparatorias 1,15 y 16 así como las facultades de Ciencias Químicas, Trabajo Social, Arquitectura y la Escuela de Música en el período 1987 a 1989, mientras que la Secretaría General cubrió tres programas de superación docente: Técnicas de lectura y redacción (1,340 docentes), computación (1,400 docentes), y elaboración de textos (40 docentes).

En 1992 al crearse la Secretaría Académica de la Rectoría, el CASA quedó sujeto a su estructura dejando de prestar los servicios vinculados con la Administración y control financiero de los proyectos, salvo 14 que estaban en proceso de investigación auspiciados por la SEP y CONACYT así como la tramitación de ingreso al SNI, mientras lo eventos de formación docente disminuyeron dramáticamente como se puede apreciar en la tabla anterior. Los impactos logrados en la formación del docente de la UANL en los diez años de experiencia que tiene este espacio formador se desconocen, al no contar con ningún estudio relacionado con ellos.

Para implementar la Reforma Académica en las preparatorias de la UANL la Secretaría Académica trabaja a partir de 1992 en "la planeación e implementación del conjunto de estrategias que se definen para la superación". Así se puede observar de acuerdo a datos de los informes de Rectoría (1992-1993) y (1993-1994) las acciones formadoras que se han venido implementando:

TABLA 31

CURSOS DE SUPERACIÓN DOCENTE. SECRETARIA ACADÉMICA. (1992-1994)

	NOMBRE DEL CURSO	DESTINATARIOS	Nº PARTICIPANTES
1992-93	• Curso de Inducción a la Reforma Académica (40 horas).	Docentes de Preparatorias tradicionales y técnicas.	2,350
	• Curso-Taller de Formación docente por Áreas (20 horas).	Docentes de Matemáticas (220); Biología (150); C. Soc. (185); Química (189); Esp. (195); Ing. (125); Orientación (77); Ed. Física (82); Computación (110)	1,333
	• Cursos-Taller de Matemáticas (8horas)	Maestros de Matemáticas	258
	• Curso-Taller "Habilidades del Pensamiento" (16 horas)	Docentes	235
	• Curso de Inducción para Directores (30 horas)	Directores de Preparatorias	47
	• Curso de Microenseñanza para Directores (30 horas)	Directores de Preparatorias	12
1993-94	• Curso para Directores	Directores de Preparatorias	50
	• Cursos de: Superación de Programas Académicos, Liderazgo en Educación, Estadística para la toma de decisión.	Subdirectores y Secretarios Académicas de Preparatorias	350
	• Capacitación y Formación docente: Inducción a la Reforma Académica, Habilidades básicas para docencia, Propedeutico de materiales y técnicas de aprendizaje.	Docentes (120 en el primer curso, 60 en el segundo y 490 en el tercero)	670
	• Curso de Actualización Disciplinaria (Módulos I y II)	Docentes de Matemáticas, Biología, C. Soc., Química, Español, Orientación, Educación Física y Computación.	520
	• Curso de Actualización Disciplinaria (Módulos III y IV)	Los mismos anteriores.	1,755
	• Curso de Actualización Disciplinaria (Módulos V y VI)	Los mismos anteriores.	1,790

Elaborada con datos de: **Informes de Rectoría (1992-1993); (1993-1994)**

En relación a los formadores de los docentes de las preparatorias, estos fueron 48 profesores capacitados por profesionales de la Universidad de Texas, para luego fungir como multiplicadores en los Cursos de Inducción a la Reforma Académica (Informe Rectoría 92-93).

Las acciones de formación docente realizadas desde los años setenta en la UANL, denotan falta de continuidad en el marco de una política educativa bien definida. Así, se ha caído en el incumplimiento de los propios preceptos normativos que establecen: "La función del docente consiste en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de actividades tendientes a la formación integral del hombre con espíritu crítico, suficiente capacidad práctica y orientados a servir a la sociedad" (Ley Orgánica de UANL; Título Segundo. Fracción 1). El que cada Rector imprima su propia visión a la formación de docentes así como la falta de seguimiento en las acciones emprendidas ubica esta problemática en una situación crítica.

4.5. Facultad de Filosofía y Letras: Lo Académico en el Marco Institucional.

El Postgrado de Filosofía y Letras se inicia con las maestrías en Filosofía y en Letras en 1973, después de 23 años de ser fundada la propia Facultad. Actualmente se ofrecen, las licenciaturas en Pedagogía, Sociología, Lingüística Aplicada, Bibliotecología e Historia; además de Filosofía y Letras Españolas que nacen con la misma facultad. También se cuenta con maestrías, que formalmente, ofrece siete opciones: Enseñanza Superior, Formación y Capacitación de Recursos Humanos, Metodología de la Ciencia, Letras Españolas, Filosofía, Bibliotecología e Historia con especialidad en problemas de la frontera (Anteproyecto de Reorganización, 1991)

Los alumnos de las carreras que se ofrecen en la facultad representan el 2.9 % del total de estudiantes de las facultades de UANL que en 1994 (Período Febrero-Julio) sumaban 50,235 por 1946 de Filosofía (Informe 93-94). Se guarda casi la misma proporción si se comparan las poblaciones escolares de 1979, que eran de 47,717 y 1,289 respectivamente (U. en Cifras 1979). Además de la población citada, en el año escolar 1993-94 asistieron a filosofía los alumnos del Centro de Idiomas que fueron 8,649.[5] El personal docente de Filosofía representa el 5.17 % y el 5.19 % del total que se encuentra en las facultades en los años de 1979 y 1993, observándose en ambos casos un aumento importante en los docentes de tiempo completo, pero sin embargo la presencia mayoritaria en los maestros por horas de la Facultad de Filosofía en particular y del promedio de las facultades en general.

TABLA 32

PERSONAL DOCENTE POR CATEGORÍAS. (1979, 1993)
(FACULTADES DE LA UANL - FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS).

	TIEMPO COMPLETO.		MEDIO TIEMPO		POR HORAS		OTROS		TOTALES	
	1979	1993	1979	1993	1979	1993	1979	1993	1979	1993
UANL	423	1,732	259	460	1,608	1,752	455,	386	2,645	433
F y L	15	85	7	16	105	105	10	19	137	225

Fuente: Elaborada en base a datos proporcionados por **Universidad en Cifras (1979-1984 y 1993).**

También el personal no docente se ubica en una proporción similar en los años 1979 y 1993, representando en ambos años poco más del 6 % del total, que en 1993 era de 227 contra 3,683 mientras en 1979 fue de 25 contra 405 (Universidad en Cifras. 1979 y 1993).

[5] Ubicándose 7,864 en cursos de Inglés, 582 en Francés, 121 en Italiano, 73 en Japonés, 56 en Alemán y 12 en Español.

Los recursos físicos de la facultad registrados en 1993 fueron 27 aulas, 1 laboratorio, 22 cubículos de maestros y un Centro de Cómputo que comparado con la totalidad de facultades es limitado en promedio, al registrarse 680 aulas, 375 laboratorios, 110 talleres, 361 cubículos de maestros, 184 cubículos de investigadores y 71 centros o áreas de cálculo. Se observa pues, una carencia muy marcada de cubículos de investigadores que se registra en cero al igual que en centros de cómputo que sólo se cuenta con uno.

El diagnóstico elaborado en 1982 (Sánchez) señala en su introducción que la facultad de Filosofía y Letras, guarda en lo general las mismas características que toda facultad de su tipo en los países latinoamericanos, donde la condición de lo académico resulta primordial en sus sociedades "si se toma en cuenta el papel que las ciencias humanas y sociales juegan". Mantener un alto nivel académico, se advierte en el documento, no es un simple estar a la moda de acuerdo a las corrientes de pensamiento existentes sino el tomarlas como ideas y conceptos que adquieren significado en la realidad misma. Esta visión de lo académico, se señala, obliga a los docentes a propiciar en los estudiantes "una toma de conciencia de la función social que como profesionistas tienen que cumplir" pero también "indicarles el inevitable acondicionamiento social que el contexto hace de su práctica".

El diagnóstico citado ofrece información sobre las condiciones de lo curricular, lo investigativo y la formación y práctica docente, de licenciaturas y maestrías, entre otras. Con referencia a las licenciaturas, a continuación se asientan elementos respecto a los tres aspectos:

ASPECTOS	PROBLEMÁTICA	REPERCUSIONES
Lo Curricular	El currículo esta integrado por un grueso número de materias que informan poco acerca de muchas cosas, pero nunca suficiente para adquirir un dominio del tema. La imprecisión de los objetivos, produce traslapes de los contenidos entre unos programas y otros; Las asignaturas encaminadas a preparar para el ejercicio docente son vistas como un requisito formal; Se concede poco importancia a la preparación para la investigación, dándole un tratamiento meramente formal.	Existe una amplia brecha entre las necesidades que experimenta un egresado al desarrollar su trabajo profesional y aquello para lo que ha sido preparado.
Lo Investigativo	No se cuenta con un programa estructurado e institucionalmente establecido. No se mantiene ninguna relación con los estudios de postgrado. No se reciben apoyos de organismos como SEP, CONACYT, y ANUIES para subsidiar proyectos de investigación porque en las prioridades que han establecido, no tienen cabido las investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.	A pesar de los esfuerzos periféricos la investigación es casi nula.
Formación y Practica Pocente	La mayoría de los profesores son egresados de la propia facultad y no han sido preparados para el ejercicio de la docencia; su inserción responde a decisiones personales de directores o funcionarios de la facultad. Las modificaciones que se dan en los currícula nunca o casi nunca toman en cuenta la necesidad de preparar o formar el docente indispensable o requerido para los cambios. La actualización en métodos y contenidos, lo adquieren los docentes de una manera personal para responder a las exigencias de la propia práctica profesional o por una preocupación propia.	La improvisación es el común denominador en el ejercicio de la docencia. Las metodologias de trabajo de los docentes se limitan a la clase magistral salvo excepciones, por el desconocimiento que se tiene de metodologias propias de la práctica docente. Los estudiantes denotan actitudes meramente contemplativas con dependencia casi total de los maestros.

De acuerdo al mismo diagnóstico, la prioridad de lo académico es determinada también por el factor económico, que para el caso de los profesores de la UANL "el que la mejoría salarial radique fundamentalmente en decisiones personales de las autoridades administrativas es causa de las más lamentables deficiencias académicas".

A partir de 1984 se introducen cambios (Informe de la Dirección 1985-1991) con el llamado Proyecto Nueva Facultad. En lo curricular se ofrece el Modelo Académico Alternativo (MAA), a partir del Área Básica Común (ABC) para todas las licenciaturas, y se crea el Departamento de Evaluación Curricular. Para la formación docente se crean equipos de trabajo y se ofrecen cursos, sin embargo los vinculados directamente con actualización y formación docente no ofrecen continuidad en ninguno de los Colegios de la Facultad de acuerdo a los datos que aparecen en el documento citado. El balance de siete años, refiere los siguientes aspectos valorativos:

> Debemos reconocer que no se ha elaborado un juicio colectivo acabado ni mucho menos definitivo, sobre los siete años de vida académica, basada en el Modelo Académico Alternativo; pero el proceso de evaluación se inició hace dos años ya que el Consejo Académico considera necesaria la existencia de por lo menos una generación de egresados.
> La evaluación del MAA se ha convertido en un proceso lento pues comenzó hace dos años y todavía no completa la primera tarea en todos los Colegios.
> Los equipos de maestros muy poco funcionaron adecuadamente, desde que se suprimió el pago de dos horas de trabajo en equipo, disminuyeron su actividad. Actualmente son pocos lo equipos que funcionan.
> Es preocupación nuestra el deterioro creciente de las condiciones salariales del personal docente y no docente, sabemos de las difíciles condiciones laborales de los docentes por horas. seguiremos haciendo esfuerzos por la plaza de medio tiempo y de tiempo completo en función de la antigüedad y el récord académico.

En cuanto a la actividad investigativa se reportan concluidas diez investigaciones entre 1982 y 1986, cuarenta y cinco en los dos períodos que abarcan los años 1985 a 1991, y cuatro en el siguiente de 1991 a 1994. Del total de 59 investigaciones sólo dos fueron del ámbito de la práctica docente: "El Aula Universitaria: Lugar de Observación" y "Aproximación a la experiencia universitaria: Teoría y Práctica".

Los currícula de las maestrías se les define en la evaluación diagnóstica (Sánchez, 1982) como "improvisados o tomados a imagen de los existentes en otras instituciones". De aquí que se señale que presentan "los mismos defectos y limitaciones que los de licenciatura: eminentemente enciclopedistas, con falta de claridad en su propósito e investigación nula". De lo anterior se desprende la recomendación de "redefinir objetivos y evaluar todo con lo cual se cuenta", así mismo "abocarse luego al problema de la autosuficiencia económica, estudiando sus causas y encontrando posibles soluciones". Todo ello, "como los factores que directa o indirectamente condicionan el currículo". En el Informe de la Dirección (1985-1991) se hace referencia a las maestrías equiparando su situación con la de las licenciaturas: Algo semejante ha sucedido con la reforma del postgrado. En este momento se encuentran aprobados los proyectos de reforma de las maestrías y la aprobación de un doctorado en Ciencias Sociales. El Anteproyecto de Reorganización (1991) del Postgrado, ofrece elementos de las condiciones y propuestas para cada una de las maestrías:

MAESTRÍAS	CONDICIONES	RECOMENDACIONES
BIBLIOTECOLOGÍA	La demanda ha bajado, después de formar algunos profesionistas, con apoyo de la SEP.	Hacer una reestructuración curricular.
ENSEÑANZA SUPERIOR *	Cuenta con la mayor demanda y en general ha cumplido satisfactoriamente con sus objetivos, a excepción del rubro de investigación.	Dividir a los alumnos según sus intereses y motivaciones como lo son opción a título, profundización teórica o apoyos para la práctica docente.
FILOSOFÍA	Carencia de demanda que ha obligado a no ofrecer los cursos regulares.	Coincidencia o repetición de cursos en especial con la Maestría Metodología de la Ciencia. Se hace innecesaria hasta cierto punto su rehabilitación
FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	Podría pasar a la nueva estructura sin mayores modificaciones.	Se ha desarrollado en forma regular y sin mayores altibajos.

* En todo el documento aparece como Educación Superior

MAESTRÍAS	CONDICIONES	RECOMENDACIONES
HISTORIA. CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE LA FRONTERA	Carencia de alumnos. Muchas de las materias son mas bien propuestas de investigación donde deben generarse datos y las correspondientes teorías de interpretación antes que un cuerpo consolidado de teorias digno de ser transmitido como materias de estudio	No funcionó nunca
LETRAS ESPAÑOLAS	Muy restringida en cuanto al número de alumnos y en algunos casos dificultades con respecto a los maestros idóneos para cubrir los cursos. Severo déficit en el área de las teorías y fundamentación científica y metodológica.	**
METODOLOGÍA DE LA CIENCIA	Necesita algunos ajustes tanto en su contenido como en sus aspectos formales.	Una de las más "populares". ***

** No contiene ninguna recomendación *** Aparece entrecomillado en el documento.

Otros aspectos relevantes de las maestrías como lo son los alumnos, los maestros y las formas de trabajo en el ejercicio de la docencia, los ofrecen tanto el documento de diagnóstico (1982) como el Anteproyecto de Reorganización (1991); los cuales se asientan en seguida como cuadro comparativo de dos momentos:

AÑOS / ASPECTOS	1982	1991
Alumnos	La mayoría son docentes de licenciatura que realizan estudios por propia iniciativa, una minoría son profesionistas pertenecientes a la empresa pública o privada. Dedican sólo una parte de su tiempo a los estudios a veces muy reducida. La poca o casi nula colaboración de instituciones que asignan becas como ANUIES, CONACYT, UANL y otras, imposibilita la presencia de alumnos de tiempo completo.	Generalmente tienen que trabajar les queda poco tiempo para profundizar en los temas de clase, indagar en material suplementario, reflexionar sobre su contenido y adquirir una formación acorde con las finalidades de una maestría.
Profesores	No se cuenta con ningún profesor de medio tiempo o de tiempo completo que minimamente puedan constituirse en asesores o tutores académicos de los alumnos. Se trate de maestros invitados o locales, su compromiso se reduce a impartir un curso de 30 horas clase y entregar calificaciones.	Todos lo maestros son de tiempo parcial. Las bajas remuneraciones impiden que le dediquen al programa un poco más que la preparación de la clase y el dictado de ella.
Práctica docente	El método de trabajo es fundamentalmente la clase tipo conferencia. El trabajo de investigación se reduce al trabajo de tesis y en algunos casos a pequeños ensayos utilizados para evaluar los cursos.	La enseñanza en general ha tomado un tinte libresco donde la reflexión del alumno se ha limitado al texto sugerido sin que exista la correspondiente indagación de otras alternativas teóricas, no digamos ya las correspondientes a las múltiples formas de presentación de la realidad.

Con respecto a la investigación, el documento de Reorganización señala: "No hemos podido organizar adecuadamente los esfuerzos en lo que hace a la investigación" y añade "el financiamiento es el punto donde se estrellan todas las voluntades y todas las esperanzas; en nuestra facultad tenemos una dura experiencia en ello; las veces que se nos prometió apoyo, éste nunca llegó en las casi 9/10 partes".

En el Informe de la Dirección 1991-1992, se menciona que "La División viene realizando una revisión de los planes de estudio de las maestrías que ofrece y desarrollando un Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales". Hasta ahora no se ha implementado la reestructuración de los currícula de las maestrías ni se ha iniciado el proyecto del doctorado.

Por lo que se refiere a la planta física del postgrado, éste funciona en una casa habitación del centro de la ciudad de Monterrey, mientras la Facultad tiene su edificio en Ciudad Universitaria. Se cuenta con cuatro aulas pequeñas y una biblioteca también pequeña. No se tiene ningún cubículo para maestros o investigadores, ni área de cálculo como tampoco se cuenta con alguna publicación exclusiva de la División.

4.6 - Consideraciones Generales e Hipótesis de Trabajo

Las revisiones teóricas hasta aquí realizadas permiten dar respuesta a algunas de las interrogantes asentadas en el planteamiento del Problema así como a la formulación de hipótesis a partir de las siguientes consideraciones:

1°. No existe coherencia entre la normatividad educativa y los indicadores de la realidad nacional ya que constitucionalmente se asienta que la educación tenderá a desarrollar

armónicamente todas las facultades del ser humano mientras que los criterios para su cumplimiento como lo son: científica, democrática, nacionalista, gratuita y obligatoria, distan mucho de tal aspiración. Así se tiene que los egresados de todos los niveles educativos exhiben carencias en conocimientos básicos de primaria y limitado bagaje cultural. Del mismo modo se perciben marcadas desigualdades en la prestación de servicios educativos entre las zonas urbanas y rurales, así como los diferentes sectores sociales en detrimento de los populares que conforman la mayoría del país. Otros indicadores permiten apreciar que los egresados de las diferentes carreras carecen de oportunidades para el ejercicio de su profesión dentro del mercado laboral, así mismo que los modelos educativos oficializados dentro del sistema educativo provienen de realidades ajenas a la nacional como lo son las de los países desarrollados e industrializados, mientras que la asignación de gastos para el sector educativo queda muy por abajo del 8% del PIB, mínimo recomendado por la UNESCO para países en desarrollo.

2°. Las estrategias de desarrollo implementadas a nivel general en América Latina y particular en México han generado un crecimiento desigual e inequitativo independientemente de las modalidades asignadas, dado la condición de economías dependientes dentro del sistema capitalista internacional cuyas contradicciones afloran en la medida en que los binomios desarrollo-subdesarrollo, hegemonía-periferia, dominación-sumisión constituyen unidades indisolubles garantizadoras del propio sistema. Así las políticas educativas encaminadas a elevar la calidad educativa y abatir los rezagos de este servicio, tienen como resultante la presencia de pirámides educativas, grandes masas de analfabetas y ausencia de aprendizajes significativos en los egresados de los diferentes niveles. Estas contradicciones estructurales se

reproducen en particularidades como el Estado de Nuevo León, entidad federativa altamente reconocida por los servicios que presta con promedios de escolaridad y eficiencia terminal por encima de los nacionales pero con insuficiente vinculación con las áreas estrategias de desarrollo regional y poca producción de conocimientos dado el descuido en las actividades investigativas. Así mismo instituciones como la Universidad Autónoma de Nuevo León, la de mayor presencia en el Estado que ha llegado a albergar hasta 77.8% de la población estudiantil de los niveles medio superior y superior, y sin embargo ni aun entonces (1978) pudo dar cabida a más del 13.9 por ciento de la demanda. Los nuevos escenarios de políticas neoliberales instauradas a principio de la década de los ochenta han agudizado la tendencia hacia la elitización de los servicios educativos lo cual puede apreciarse en el terreno latinoamericano, nacional y de la propia UANL.

3°. Las alternativas que tienen los profesores universitarios para acceder a una formación docente se dan a través de los postgrados y los Centros formadores. Tales alternativas han caído en los vicios del formalismo y la burocratización, siendo muy pocos los espacios formadores que producen conocimientos en virtud de que la mayoría se les ubica como reproductores e imitadores de actividades que bajo la óptica de la tecnología educativa permanecen desvinculadas de la realidad social. Para el caso de la UANL, los centros formadores han carecido desde sus inicios (en la década de los setenta) de una política que les garantice continuidad y permanencia ya que cada Rector crea y desaparece estos espacios de acuerdo a su propia visión, mientras las maestrías vinculadas con la formación de docentes se les caracteriza como improvisadas y tomadas a imagen y semejanza de las existentes en otras instituciones

así como carentes de actividades investigativas. De ahí que la UANL denote grandes deficiencias en lo que a la formación y práctica docente se refiere.

4°. A la formación protagónica e integral se le ubica en el paradigma Liberador y el modelo Crítico, construcciones teóricas latinoamericanas creadas desde las condiciones propias de estas sociedades a partir de las contradicciones exhibidas desde los paradigmas Liberal y Economicista y los modelos educativos correspondientes a los mismos, el Tradicional y el Tecnocrático. La agudización de contradicciones se ha dado en la medida que las explicaciones teóricas y prácticas correspondientes a los paradigmas y modelos anteriores han constituido alternativas que reproducen y garantizan la dependencia estructural de las sociedades latinoamericanas. Por otra parte la gestación de un paradigma propio de estas realidades que integra los conocimientos y experiencias existentes con la necesidad de actuar en un marco de situaciones de dominación, constituye una alternativa transformadora en los niveles individual y social. Esta alternativa transformadora tiene en el Modelo Pedagógico Crítico el referente para la formación y práctica de la docencia, con características propias como los siguientes: 1) La práctica docente concebida como práctica social, fuente y criterio de verdad generadora de conocimientos; 2) La formación como espacio donde los docentes se reconocen como sujetos de la misma, analizando y replanteando su propia práctica. Esta visión de la formación y práctica docente utiliza metodologias de trabajo participativas que tienen como punto de partida la práctica real de los involucrados para lograr una relectura de la realidad con sentido histórico procesual apoyándose en teorizaciones existentes, y generando de una manera consciente y crítica una práctica nueva y mejorada, es decir transformadora.

A partir de las consideraciones anteriores y en base a la experiencia como docente formador de maestros universitarios, se plantean las siguientes hipótesis:

H1. Las prácticas docentes que se generan en la Universidad Autónoma de Nuevo León pueden convertirse en transformadoras si se forma a los maestros con metodologias participativas de visión dialéctica.

H2. El trabajo áulico representa una opción de autoformación para el docente universitario, si éste sistematiza y socializa sus experiencias.

CAPÍTULO 5

EXPERIENCIA ÁULICA EN EL POSTGRADO DE FILOSOFÍA Y LETRAS (1986-1996)

La práctica docente en el Postgrado de Filosofía se inicia en el mes de Febrero de 1986, habiéndose participado en diecisiete cursos regulares y dos cursos de verano. Del total de ellos, trece se ubican en la Maestría en Enseñanza Superior y seis en la de Formación y Capacitación de Recursos Humanos. Durante los diecinueve cursos concluidos se ha trabajado con 257 participantes en los regulares (194 mujeres y 63 hombres) y 28 en los de verano (24 mujeres y 4 hombres), de los cuales 55 participantes es decir el 20 por ciento cubrían requisitos de opción a título. La acreditación de materias para titularse ha sido mayoritariamente entre los alumnos de la Maestría en Formación y Capacitación de cursos regulares (30 de un total de 35), mientras que en el verano se tuvo una experiencia en que los 20 alumnos inscritos en el curso de Didáctica (1990) cubrían requisitos de titulación. Desde luego, que todos los aspirantes al título de licenciatura provenían de los Colegios de la Facultad de Filosofía y Letras, fundamentalmente de Pedagogía y Traducción, hoy Lingüística Aplicada.

La totalidad de los cursos en los que se ha participado en la Maestría en Enseñanza Superior, han estado vinculados a la Didáctica, ya que las dos ocasiones en que se trabajó el curso de Diseño de Planes y Programas se buscaba a propuesta de participantes interesados, seguir profundizando en los mismos objetos de estudio del curso de Didáctica. Por otra parte en la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos se han cubierto tres cursos de Problemática de la Educación de Adultos con Especial énfasis en la Formación y Capacitación de Recursos Humanos, y

tres cursos de Análisis de la Tecnología Educativa. Desde Septiembre de 1992 solo se atiende el curso de didáctica.

Es característica propia de los alumnos con que se ha trabajado, el que ejerzan la docencia como práctica profesional en los niveles medio superior y superior, aunque también se ha contado con profesionistas que laboran en los niveles básico, preescolar, y especial así como en instancias de educación no formal. Esto ultimo es más común entre la población de la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos; así mismo se ha contado con profesionistas de más de veinte campos disciplinarios, siendo los más comunes los licenciados en Pedagogía, Psicología y Traducción.

Las tablas que aparecen a continuación ofrecen información más detallada respecto a las características de los alumnos con los que se ha trabajado durante los cursos regulares de Febrero de 1986 a Enero de 1996. Dicha información está referida a: materias cursadas y maestrías a las que pertenecen, participantes hombres y mujeres, maestrías que cursaban los participantes y optantes al título (Tabla 33); funciones que realizan y niveles educativos en que ejercen la práctica (Tabla 34); y, profesiones de los participantes de cada curso (Tablas 35-A, y 35-B)

TABLA 33

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS POR:MAESTRÍA, CURSO, PARTICIPANTES Y OPCIÓN A TÍTULO

PERIODOS	MAESTRÍA		CURSO				PARTICIPANTES			MAESTRÍA QUE CURSAN*				OPTA A TITULO.
	Enseñanza. Superior.	Form. y Cap. de R. H.	Didáctica.	Planes y Programas	Educación de Adultos.	Tecnología. Educativa.	Hombres.	Mujeres	TOTAL	E.S.	F y C R. H.	METOD. CIENC.	LETRAS.	
Feb.-julio 86		X			X		3	14	17		1	0	0	16
Sep. 86-Enero 87		X			X		6	19	25		19	0	0	6
Sep.88-Enero 89	X		X				9	9	18	16	0	2	0	0
Feb.89-julio 89	X			X			5	8	13	12	0	1	0	0
Sep.89-Enero 90	X		X				7	6	13	11	1	1	0	0
Feb.90-Julio 90	X			X			3	8	11	6	5	0	0	0
Sep.90-Enero 91		X			X		2	17	19	1	14	1	0	3
Feb 91- Julio 91	X		X				4	11	15	15	0	0	0	0
Sep. 91- Enero 92		X				X	3	18	21	3	13	0	0	5
Feb. 92- Julio 92		X				X	1	4	5	1	2	2	0	0
Sep 92- Enero 93	X		X				3	14	17	16	1	0	0	0
Feb. 93 - Julio 93	X		X				4	17	21	15	2	0	0	4
Sep. 93- Enero 94	X		X				5	15	20	18	0	1	0	1
Feb 94-julio 94	X		X				2	12	14	14	0	0	0	0
Sep.94- Enero 95	X		X				1	5	6	5	0	0	1	0
Feb. 95 - Julio-95	X		X				4	9	13	12	1	0	0	0
Sep. 95-enero 96	X		X				1	8	9	9	0	0	0	0
TOTALES	12	5	10	2	3	2	63	194	257	154	59	8	1	35

FUENTE: Elaborada con datos de Relatorías y Memorias de los cursos Impartidos (1986-1996). * Hay alumnos que cursan materias que le son acreditadas por otras de su propia maestría.

TABLA 33

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS POR:MAESTRÍA, CURSO, PARTICIPANTES Y OPCIÓN A TÍTULO

PERIODOS	MAESTRÍA		CURSO				PARTICIPANTES			MAESTRÍA QUE CURSAN*				OPTA A TITULO
	Enseñanza. Superior.	Form.. y Cap. de R. H.	Didáctica.	Planes y Programas	Educación. de Adultos.	Tecnología. Educativa.	Hombres.	Mujeres	TOTAL	E.S.	F y C R. H.	METOD. CIENC.	LETRAS.	
Feb.-julio 86		X			X		3	14	17		1	0	0	16
Sep. 86-Enero 87		X			X		6	19	25		19	0	0	6
Sep.88-Enero 89	X		X				9	9	18	16	0	2	0	0
Feb.89-julio 89	X			X			5	8	13	12	0	1	0	0
Sep.89-Enero 90	X		X				7	6	13	11	1	1	0	0
Feb.90-Julio 90	X			X			3	8	11	6	5	0	0	0
Sep.90-Enero 91		X			X		2	17	19	1	14	1	0	3
Feb.91- Julio 91	X		X				4	11	15	15	0	0	0	0
Sep. 91- Enero 92		X				X	3	18	21	3	13	0	0	5
Feb. 92- Julio 92		X				X	1	4	5	1	2	2	0	0
Sep. 92- Enero 93	X		X				3	14	17	16	1	0	0	0
Feb. 93 - Julio 93	X		X				4	17	21	15	2	0	0	4
Sep. 93- Enero 94	X		X				5	15	20	18	0	1	0	1
Feb 94-julio 94	X		X				2	12	14	14	0	0	0	0
Sep.94- Enero 95	X		X				1	5	6	5	0	0	1	0
Feb. 95 - Julio-95	X		X				4	9	13	12	1	0	0	0
Sep. 95-enero 96	X		X				1	8	9	9	0	0	0	0
TOTALES	12	5	10	2	3	2	63	194	257	154	59	8	1	35

FUENTE: Elaborada con datos de Relatorías y Memorias de los cursos Impartidos (1986-1996). * Hay alumnos que cursan materias que le son acreditadas por otras de su propia maestría.

TABLA 34

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS POR: FUNCIONES Y NIVELES DE SU PRÁCTICA

PERIODOS	FUNCIONES QUE REALIZAN*						NIVELES DE SU PRACTICA					
	Docencia	Investigación	Admón.	Capacitac.	Otras	Ninguna	Superior	Medio Superior	Básica	Preescolar	Especial	Educación. no Formal
Feb 86 -julio 86	9					8		X	X			
Sep 86-Enero 87	8		15	2			X					
Sep 88-Enero 89	18						X	X				
Feb.89-julio 89	13						X	X				
Sep 89-Enero 90	13	1	2	1			X	X				X
Feb.90-Julio 90	11			2			X	X	X		X	X
Sep.90-Enero 91	12			3	2	2	X		X		X	X
Feb.91- Julio 91	14				1		X					
Sep. 91- Enero 92	14			2		5	X	X	X	X		X
Feb 92-Julio 92	4	1	1	1		1	X					X
Sep 92-Enero 93	16	1	1	1			X	X	X			X
Feb 93-julio 93	19	1	1				X	X	X			
Sep 93-Enero 94	20	1	1				X	X	X			
Feb 94-julio 94	14		2				X					
Sep 94-Enero95	6						X	X				
Feb 95-julio 95	13		1				X	X	X			
Sep 95-Enero 96	9						X	X	X			
TOTAL	204	5	24	12	3	16	16	12	9	1	2	6

Fuente: Elaborada con datos de Relatorias y Memorias de los cursos impartidos. (1986-1996) *Las funciones de investigador, capacitador y administración se cumplen alternativamente con la docencia en casi todos los casos.

TABLA 35-A

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES POR PROFESIONES

PERIODOS	PROFESIONES POR CURSO*									
	Pedagogo	Psicólogo	Biólogo-Químico	Trabajo Social	Ingeniería	Comunicación.	Medicina	Derecho	Traducción	Filosofía
Feb 86-julio 86	X								X	
Sep.86-Enero 87	X	X		X	X				X	
Sep.88-Enero 89	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Feb.89-julio89		X	X			X			X	X
Sep.89-enero 90	X	X			X			X		X
Feb.90-julio 90	X	X		X	X	X	X	X		
Sep.90-Enero 91	X			X		X		X	X	X
Feb.91-Julio 91	X		X			X		X	X	
Sep.91-Enero 92	X			X					X	X
Feb.92-julio 92		X								X
Sep.92-Enero 93	X	X					X	X	X	
Feb.93-Julio 93	X	X	X	X		X	X		X	
Sep.93-Enero 94	X	X	X		X		X	X		
Feb.94-Julio 94	X	X						X		
Sep.94-Enero.95	X	X					X		X	
Ene.95-Julio.95	X	X	X			X			X	X
Sep.95-Enero 96	X	X	X					X		
TOTALES	15	13	7	6	5	7	6	9	11	7

Fuente: Elaborada con datos de Relatorías y Memorias de los cursos impartidos (1986-1996). * La profesión de Pedagogo incluye los licenciados en Educación, la de Biólogo-Químico a los licenciados de ambas disciplinas, la carrera de Medicina incluye un participante de Medicina Veterinária y la carrera de Traducción es la misma que Lingüística Aplicada.

TABLA 35-B

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES POR PROFESIONES

	PROFESIONES POR CURSO*									
PERIODOS	Admón.	Matemáticas	Sociología	Letras	Historia	Enfermería	Informática	Relac. Públicas.	Org.Deportiva	Bibliotec.
Feb.86-julio 86				X						
Sep.86-Enero 87	X		X		X					
Sep.88-Enero 89	X									
Feb.89-julio89		X	X							
Sep.89-enero 90	X		X	X						
Feb.90-julio 90		X			X	X				
Sep.90-Enero 91				X		X				
Feb.91-Julio 91			X		X	X				
Sep.91-Enero 92	X			X		X	X			
Feb.92-julio 92			X							
Sep.92-Enero 93					X					
Feb.93-julio 93										
Sep.93-Enero 94	X	X	X	X						
Feb.94-Julio 94		X		X						X
Sep.94-Ene.95										
Feb.95-julio 95		X						X	X	
Sep.95-Ene.96										
TOTALES	5	5	6	6	4	4	1	1	1	1

Fuente: Elaborada con datos de Relatorías y Memorias de los cursos impartidos (1986-1996). *La profesión de Administración incluye Contaduría y Administración.

Desde sus inicios la práctica docente en el Postgrado estuvo acompañada de la intencionalidad de implementar cambios en la misma. Es así como la propuesta programática del primer curso (Anexo 1) el de Problemática de la Educación de Adultos contenía sólo un objetivo general, tomado del Documento Base de la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos (1978), y sus contenidos se asentaban como núcleos generadores de discusión. Así mismo lo metodológico señalaba tres momentos en cada sesión: 1°: Debate de los aportes de los textos con énfasis en los núcleos de discusión; 2°: Confrontación de lo teórico con experiencias de la práctica; 3°. Organización de tareas para la siguiente sesión. Aquí habría que señalar que en la práctica se trabajó fundamentalmente lo teórico y se limitó la extrapolación a la práctica[1]. En cuanto a la evaluación, se cubrió con dos escalas, una de Producto Acabado para el trabajo final (Anexo 2), y otra de Ejecución relacionada con la frecuencia y calidad en la participación en clase (Anexo 3). El primer instrumento se entregó al grupo antes de elaborar el trabajo final (que fue individual), y fue aplicado solo por la Coordinadora mientras el segundo fue llenado por cada participante para evaluar su desempeño y el de cada uno de sus compañeros. La construcción de la calificación se elaboró en base a la puntajes asignados a las escalas: 100 puntos para el trabajo final (75 contenido, 25 presentación metodológica), 50 puntos a la autoevaluación y 50 puntos a la evaluación del grupo para cada participante. Del total de puntos se sacó el promedio (al dividirlos entre dos) para obtener la calificación definitiva. En la plenaria final se hicieron comentarios sobre la interpretación de las escalas, mas no debate y reflexiones de las mismas.

La intencionalidad para generar rupturas en la práctica docente había estado presente desde el tiempo en que se cursó la carrera de Pedagogía (1973-1976) a donde

[1] Relatorias de las sesiones de los cursos (1986-1987).

se llegó con una formación tradicional adquirida en las Normales Básica y Superior del Estado, y una práctica docente de esta naturaleza, con experiencias en el nivel básico tanto de primaria como de secundaria. Las rupturas iniciales estuvieron encaminadas hacia el modelo tecnocrático (que fue el que mayores saldos dejó durante la carrera) a través del desarrollo de habilidades para el diseño e implementación de programas por objetivos. Aunada a dichas habilidades se adquirieron diversos conocimientos teóricos que incluían críticas a la visión funcionalista del hecho educativo. Al concluir la licenciatura, la concepción y práctica de la docencia estaban impregnadas de elementos tradicionales y tecnocráticos con algunos de tipo crítico. Las materias que se acreditaron en la Maestría en Enseñanza Superior (1977-1978), ampliaron y profundizaron aspectos teóricos que habían sido tratados superficialmente en la licenciatura, pero poco incidieron en la práctica profesional al trabajárseles desvinculados de la misma. Al cursar la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos se consigue darle integralidad a algunos aportes teóricos en virtud de que su estructura curricular, diseñada por módulos, centraba el análisis en el eje educación-desarrollo. El énfasis puesto en este eje, de manera especial por los maestros del CREFAL, tenía sus soportes teóricos en la Educación Permanente y la Teoría de la Dependencia. Ahora se puede afirmar que en el proyecto original de la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos se encontraba el germen de una práctica de reflexión-acción desde un espacio de educación formal. Esto porque la concepción educativa y la explicación teórica de la realidad latinoamericana se articulaban a través de una propuesta metodológica participativa a la vez que se creaba el Centro de Extensión Pedagógica (CEP) que funcionaría como laboratorio de prácticas formadoras. Aunque este proyecto educativo se perdió antes de egresar la primera generación, si dejó saldos en algunos iniciadores (Olivares y Berra, 1991), al sensibilizar sobre la necesidad de búsqueda de una metodología participativa

para las prácticas concretas y cotidianas. Aquí es importante puntualizar que lo participativo de la metodología se centraba fundamentalmente en el derecho a la palabra dentro del aula, con la intención de desatar procesos similares en las prácticas formadoras en las que se fueran involucrando los integrantes del grupo. Esta interpretación de lo participativo no consideraba a la práctica que se venia ejerciendo o a la del proceso áulico como objeto de análisis, así mismo la visión de lo permanente en la educación se le manejaba con diferentes interpretaciones: ya como la oportunidad de autoformarse durante toda la vida, ya como la oportunidad de aprender a pensar en forma crítica. Estas interpretaciones que filtraban el manejo de los contenidos programáticos, para algunos maestros eran complementarias, para otros no necesariamente y para los docentes desvinculados del CREFAL totalmente ajenas. Lo que sí era evidente en el proyecto original era su intencionalidad de deslindarse de lo tradicional y tecnocrático en el marco de la realidad latinoamericana, con especificidad en lo nacional y regional. Con este marco de referencia se incursiona como docente al Postgrado para atender el curso de Problemática de la Educación de Adultos en la Maestría de Formación y Capacitación de Recursos Humanos, lo que explica la propuesta programática que trataba de evitar la fragmentación del contenido e involucrar a los participantes en las actividades del proceso.

En los años de búsqueda, transcurridos de 1986 a 1996 se han ido logrando aproximaciones a una práctica de modalidad participativa cuya evolución puede apreciarse en las tablas que se asientan a continuación, donde se hace alusión a los siguientes aspectos: 1) Referenciales en la Presentación del Programa; 2) De Diagnóstico de los Participantes; 3) De los Objetivos Generales; 4) De los Contenidos; 5) De la Metodología, y 6) De la Evaluación.

ASPECTOS REFERENCIALES EN LA PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN: MAESTRÍA, CURSO, COORDINADOR, PERÍODO UBICACIÓN DEL CURSO EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA MAESTRÍA CORRESPONDIENTE										
		Elementos de diagnóstico de los participantes. Elementos de contexto de la Maestría.				Explicitación de los apoyos teóricos del curso y la estrategia metodológica Práctica-Teoría- Práctica				
					Señalamiento de que la Nota o Calificación se construirá en los niveles grupal y colectivo.					

ASPECTOS DEL DIAGNÓSTICOS DE LOS PARTICIPANTES

1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
CARACTERÍSTICAS DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO										
Se daban a conocer en voz alta por cada participante en la primera sesión datos personales, profesionales y expectativas.				Se vivencian técnicas de presentación y animación en las primeras sesiones y se levantan en formato datos personales profesionales y expectativas.				Se incluyen técnicas de integración y comunicación en toda la experiencia, además de llenar formato.		
CONOCIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES										
Se aplica un cuestionario con 3 o 4 preguntas, para que definan conceptos clave relacionados con el curso. En la segunda sesión se ofrece la interpretación de las respuestas por la coordinadora.				Se aplica un un cuestionario con 7 preguntas relacionadas con la práctica	Se hace un análisis de con ceptos-base del Curso. Así como de los problemas que enfrentan en la práctica y elementos del contexto que la influyen. Con ello se busca contar con un triple diagnóstico de la práctica de los participantes.		Al triple diagnóstico de la práctica vinculado a la concepción, el contexto y la práctica misma se le da integralidad con una síntesis metodológica que permite precisar aciertos y limitaciones de la práctica educativa y sirve de punto de referencia al siguiente momento metologico de teorización así como para encuadrar el Programa y formar equipos de prácticas afines.				

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO

1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Se plantean análisis y elaboración de propuestas sin criterios de criticidad.				Aparece la condición de criticidad desde lo teórico.		Aparece la condición de criticidad desde la práctica docente				

LOS CONTENIDOS

1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Aparecen como núcleos o unidades temáticas de discusión.				Aparecen como cuestiones vinculadas con la práctica, o como ejes temáticos con un tema generador				Aparecen como ejes temáticos ordenadores del tema generador, que se entrecruzan en cada un de los momentos de la estrategia metodológica: Práctica-Teoría-Práctica.		
Desde lo teórico se hacen extrapolaciones a la práctica.				Lo teórico aparece articulado a la práctica				Aparece lo teórico interrelacionado con la práctica.		

LO METODOLÓGICO

1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
ESTRATEGIA TEORÍA-PRÁCTICA Teorización con documentos Base y Elaboración de Propuestas.					ESTRATEGIA PRÁCTICA - TEORÍA - PRÁCTICA Teorización desde la práctica, Profundización con Documentos-Base y Elaboración de propuestas					
1ª Etapa: Se trabaja con documentos base, particularizando sobre los núcleos o Unidades Temáticas con alusiones a la práctica docente. Se elaboran informes finales individualmente o por equipo a partir de las revisiones teóricas y con elementos propositivos para su práctica.			2ª Etapa Se trabaja con documentos base, teniendo como referencia los cuestionamentos sobre la práctica de la evaluación diagnóstica. Se elabora informe final con los mismos criterios.		1ª Etapa: Los tres momentos de la estrategia Metodológica se dan desarticulados al no hacerse la síntesis metodológica del diagnóstico de la práctica y alternarse en el aula éste primer momento con una parte del segundo momento es decir, la Teorización. Se busca la integralidad en el trabajo final hecho por equipos de prácticas afines.		2ª Etapa: Se articulan los tres elementos estratégicos, realizando la síntesis Metodológica en el primero y segundo momento que sirven de punto de entrada respectivamente a la teorización y a la elaboración de propuestas para una *nueva práctica*. Estos dos últimos se realizan por equipos de prácticas afines, con diseños diferenciados en cuanto a la instrumentación didáctica del curso particular que cada integrante del equipo ofrece. La evaluación de la experiencia completa es parte del Tercer Momento Metodológico.			

EVALUACIÓN

AÑOS	LO INDIVIDUAL	LO GRUPAL	EL CURSO
1986 1987	Cada participante califica su participación en términos de MB (Muy Bueno), B (Bueno), R (Regular), D (Deficiente). Esto se traduce a 50, 40, 35 y 25 puntos respectivamente. No hay debate.	La coordinadora aplica Escalas Estimativas de Producto Acabado a cada uno de los informes de investigación documental con requerimentos de Contenidos del Programa y Presentación Metodologica.	
1988 1989 1990	Cada participante elabora un informe que refiere al marco referencial con el que inicia y con el que concluye el curso. La reflexión se hace en base al programa y se asigna una calificación. Las reflexiones del plenario se centran más en la. calificación que en el proceso generándose algunos cambios en las calificaciones	Se forma equipos para evaluar los informes investigativos finales con requerimientos del objetivo general y contenidos del programa, así como presentación metodológica. La coordinadora evalúa todos los trabajos y hace aportes en la plenaria evaluativa cuando lo han hecho todos los equipos.	
1991 1992	Cada participante elabora un informe donde se refiere la teoría y práctica con la que inició y concluyó así como las actividades individuales y grupales en las que participó. Se asigna una nota o calificación. La reflexión del plenario incorpora los aspectos evaluados al referirse a la calificación la que es reconstruida o ratificada.	Los equipos evaluadores son los mismos de prácticas afines que han trabajado los informes investigativos finales. Los requerimientos de contenidos se establecen con niveles de criticidad.	Se reflexiona en plenario sobre: lo mejor, lo peor y sugerencias.
1993 1994 1995 1996	Se incorpora al documento Base del Curso un instrumento de Autoevaluación que es conocido y algunas veces adecuado en el primer momento metodológico. Se consideran categorías y subcategorías como lo demuestra la Tabla 36. La reflexión del plenario se centra más en las acciones del proceso desde donde se perfila la calificación definitiva. Desde 1995 los análisis se trabajan con técnicas vivenciales.	También se consideran los requerimientos de presentación Metodológica. Se hace autoevaluación y réplica en plenaria, a través de técnicas vivenciales.	Se incorpora un instrumento evaluativo en el Documento Base del curso, que es llenado por cada participante y debatido en equipo y plenaria. Las categorías para la reflexión son las siguientes: 1) Diseño del Programa, 2) Metodología, 3) Evaluación, 4) Coordinación y 5) Otras. A partir de 1995 este material se presenta en plenaria con técnicas vivenciales.

El diseño del programa que en 1986 constaba de una cuartilla (Anexo 1) se ha ido reestructurando con los aportes de cada experiencia llegando a constituirse en un Documento Base de diez cuartillas a partir de Agosto de 1993. Dicho documento lo conforman cinco apartados: 1) Marco Referencial; 2) Líneas Programáticas;

3) Cronograma de Actividades; 4) Anexos; y 5) Notas Referenciales, precedidas de una Presentación y una Portada (Anexo 4).

MARCO REFERENCIAL. Ha contenido desde los inicios, datos generales de identificación (institución, dependencia, maestría, materia, maestra, período) así como la ubicación del curso en la estructura curricular de la Maestría correspondiente. Otros aspectos como elementos de diagnóstico y de contexto así como el señalamiento sobre la construcción de la nota o calificación han sido reubicados en los momentos metodológicos primero y tercero. En cuanto a los soportes teóricos del trabajo áulico, que se asientan a partir de 1992, en las anteriores experiencias no se explicitaban sino que seguían las orientaciones de la bibliografía. Esta se centró entre 1986 y 1987 en documentos de la UNESCO, el CREFAL y Paulo Freire, incorporando los aportes de Angel Díaz Barriga en 1988 y los de Pichón Reviere en los años 1989 a 1990. A partir del semestre que se inicia en Septiembre de 1990 se incluyen las producciones de Margarita Pansza y en el año de 1991 las de Carlos Nuñez. Son las propuestas de estos dos últimos educadores las que sirven de soporte teórico desde 1992[2].

LÍNEAS PROGRAMÁTICAS. En este apartado se incluyen objetivos, contenidos y metodología. El objetivo general aparece en cada uno de los programas con diversas acepciones como: Objetivo Terminal, Tarea o Indagación, Objeto de Estudio y desde luego Objetivo General. De 1986 a 1996 se dan diferencias en forma y fondo. Hasta 1991 se asentó un solo objetivo general, luego se incluyeron objetivos a cada uno de los ejes temáticos así como a los temas específicos para cada uno de ellos. A partir de Agosto de

[2] Los soportes teóricos se les identifica como Didáctica Crítica y Educación Popular.

1993 se asienta un Objetivo General y los propios para cada uno de los tres momentos metodológicos. Dejar explicitada la vinculación de la teoría y la práctica fue la intencionalidad desde 1986, sin embargo en 1988 la factibilidad de lograrlo se desvía debido a la confusión conceptual en la redacción del objetivo terminal del curso de Didáctica que asentaba la necesidad de: "Manejar información que facilite la construcción de aprendizajes relacionadas con el marco teórico y la inserción de la Didáctica en el Diseño Curricular, con el propósito de ir elaborando paralelamente un programa educativo para el nivel superior" (Memoria 1988-1989). El término "inserción" desviaría la construcción del marco teórico hacia el propio curso de Didáctica dentro del Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior. La desviación de la teoría respecto a la práctica misma de los participantes se prolonga a la siguiente experiencia al incursionar al curso de Diseño de Planes y Programas (Memoria, 1989) a petición de alumnos que aun no acreditaban esa materia y se interesaban en profundizar en el mismo objeto de estudio. Se retoma la vinculación teoría-práctica en Septiembre de 1989, sin embargo hasta Julio de 1992 lo teórico aparecía como prioritario. En la actualidad el Documento Base del Curso de Didáctica (Febrero-Julio 1996), plantea como objetivo general: "Que el participante diseñe estrategias didácticas participativas a partir del análisis crítico de su práctica docente, en el marco de la modernización educativa".

Otro de los elementos de las líneas Programáticas, el contenido, se le ha identificado con conceptos como los siguientes: Núcleos Generadores de Discusión, Unidades Temáticas, Marco Conceptual; Marco Conceptual-Operativo (Contenido-Método), y Tema Generador con Ejes Temáticos.

Los Núcleos Generadores de discusión se referían a conceptos como: Educación, Educación Permanente, Desarrollo Económico Social, sobre los que se debatía a partir de bibliografía básica (1986 y 1987). Las Unidades Temáticas se conformaron con binomios

como: Sociedad y Educación, o Educación Superior y Planes de Estudio, que a su vez tenían subtemas para ser trabajados desde propuestas teóricas (1988-1989). El Marco Conceptual planteaba el abordaje de un problema de la realidad desde supuestos teóricos (Maestría en Enseñanza Superior, 1989) mientras el Marco Conceptual Operativo hacia el abordaje de un problema (Prácticas profesionales 1989-1990, Planes y Programas de Estudio 1990) desde cuestionamentos de la práctica vinculados con el problema elegido que era clarificado a través de consultas a documentos[3]. El tema generador y ejes temáticos se trabajan por primera vez en un curso de Problemática de la Educación de Adultos, de Septiembre 1990 a Enero de 1991. Sin embargo es hasta 1993 en el Curso de Didáctica (Septiembre 1993-Enero 1994) en que los ejes temáticos aparecen inmediatamente después del tema generador como ordenadores de éste en cada uno de los tres momentos metodológicos. El documento base del curso de didáctica (1996) asienta como Tema Generador "La Didáctica y la Docencia", y como ejes temáticos los siguientes: Condiciones Sociohistóricas de las Prácticas Docentes; Modelos Didácticos y Prácticas Educativas; Integralidad de la Docencia y la Didáctica. En cada momento Metodológico están presentes estos ejes a través de contenidos, objetivos y técnicas específicas, teniendo siempre como referente la práctica de los participantes. Así, en el primer momento metodológico el contenido deviene de un triple diagnóstico sobre la concepción que se trae de Didáctica, los elementos de contexto (cercanos y lejanos) que influyen en su práctica docente y las acciones (espontáneas e intencionales) que se realizan en el ejercicio de la misma; lográndose juicios valorativos con la confrontación de los tres diagnósticos. En el segundo momento metodológico el contenido deviene de documentos con información sobre modelos didácticos y contexto de la

[3] Algunas de las cuestiones eran por ejemplo: ¿ En qué teoria curricular se sustenta el plan de estudios donde labora ? o ¿ qué pasos se dieron para la elaboración del Plan y programas ?

realidad actual (Internacional-nacional-Institucional) que son confrontados con la práctica de los participantes. Por último el contenido del tercer Momento Metodológico deviene de la integralidad que se le da a lo teórico con una propuesta didáctica participativa factible de ser aplicada en el ámbito profesional del participante. De lo anterior se desprende que los contenidos en todo momento están vinculados a la concepción, el contexto y la práctica misma de los participantes, ya sea desde su experiencia, desde propuestas teóricas confrontadas con sus prácticas o desde las propuestas que elaboran para una nueva práctica.

La tercera línea programática, lo Metodológico, ha seguido dos estrategias básicas. En la primera se preveía un primer momento de teorización a través de la revisión de los documentos base del curso, que ocupaba la casi totalidad de las sesiones áulicas, con un segundo momento para extrapolar las revisiones teóricas a propuestas para una práctica docente no necesariamente a la concreta de cada participante. Luego se busca transitar hacia la segunda estrategia que prevé partir de la práctica de los participantes con un triple diagnóstico. En las primeras experiencias (1991-1992) se rompe la lógica interna de la Metodología de Concepción Dialéctica, al no elaborar la síntesis Metodológica del primer Momento, -partir de la práctica- punto de entrada al siguiente momento metodológico, sino que se alternan actividades de teorización en el aula con la síntesis del triple diagnóstico (Memoria, 1992). En los cursos de Febrero de 1992 a Julio de 1993 se le asignan a cada uno de los tres ejes temáticos una función específica de: diagnóstico, teorización y vuelta a la práctica. A partir de 1993 en cada momento metodológico están presentes los tres ejes temáticos, desarrollándose a través de técnicas participativas y vivenciales (Anexo 4). Las actividades áulicas y extraáulicas que se trabajan en cada momento metodológico se asientan a continuación.

Momentos Metodológicos	Actividad central áulica	Actividad central extra áulica
Partir de la Práctica	• Integración grupal • Triple Diagnóstico: Concepción-Contexto-Práctica PRIMERA SÍNTESIS METODOLOGICA: -confrontación de los tres diagnósticos con juicios valorativos de la práctica. -encuadre del programa. -formación de equipos con prácticas afines.	• Localización de Documentos • Lectura y sistematización de los documentos base, de manera individual • Organización del Portafolio de Producciones.
Teorización	• Profundización teórica con el apoyo de Documentos-Base • Confrontación de las propuestas teóricas con la práctica de los participantes	• Elaboración individual de matrices y debates de las mismas en equipos de prácticas afines • Investigación de la práctica de cada participante en su espacio laboral e integración a la de su equipo
	SEGUNDA SÍNTESIS METODOLÓGICA: - Presentación del Proyecto del Trabajo Final al plenario.	
Vuelta a una Nueva Práctica	• Plenarias evaluativas del trabajo en equipo, del trabajo individual, de la experiencia del curso • Exposición de portafolio de producciones	• Elaboración del Informe del trabajo final • Análisis individuales de trabajos en equipo, desempeño personal y curso • Debates y elaboración de informes y técnicas vivenciales para trabajos en equipos, desempeño individual-grupal y evaluación del curso
	TERCERA SÍNTESIS METODOLÓGICA - Coherencia entre la propuesta del documento-base y lo vivenciado - Avance teórico-práctico de los participantes	

Al introducir la estrategia práctica-teoría-práctica con el apoyo de la metodología de concepción dialéctica que aporta la Educación Popular se trabaja la modalidad de taller con lo que se transciende lo puramente cognitivo. En la anterior estrategia teoría-práctica se intenta ir más allá de lo cognitivo a través de grupos operativos, sin embargo tal expectativa no se logra cumplir de acuerdo a Salce y Rodríguez (1990) "al centrar la tarea en la temática sin el esclarecimiento de lo latente (inconsciente) ... lo que se le ubica como grupos de discusión". Esta situación se da fundamentalmente de acuerdo a las mismas autoras "por la falta de experiencias vivenciales en las responsables de la coordinación (coordinador-observador)". A través de las experiencias en Cursos-Taller

con técnicas participativas y vivenciales se ha logrado trabajar múltiples dimensiones que incluyen lo afectivo, lo cognitivo y lo emocional, tanto en lo individual como en lo colectivo.

CALENDARIZACIÓN DE ACTIVIDADES. La calendarización esta diseñada en forma de tabla de doble entrada, donde se encuentran las fechas y ordenamiento de las sesiones con las actividades áulicas y extraáulicas e identificadas por momentos metodológicos (Anexo 4). Este apartado de Calendarización ha significado desde 1992 (en que se entrega por primera vez), un referente indispensable para afrontar la variable tiempo. El problema del tiempo aparece reiterativamente en las Memorias y se le ubica como "lo peor de la experiencia de un curso", al considerásele limitado (Olivares, 1993). De entrada este problema esta vinculado a la falta de apoyo en becas para la formación docente, debiendo los participantes alternar obligaciones laborales y tiempos de estudio[4].

La experiencia acumulada permite afirmar que una materia como la de Didáctica trabajada con modalidad de Taller, requiere un tiempo total de dieciocho a veinte semanas distribuidas de la siguiente manera: siete semanas para el primer momento metodológico (siete sesiones áulicas), seis semanas para el segundo momento Metodológico (seis sesiones áulicas) y seis semanas para el tercer Momento Metodológico (dos sesiones áulicas). Una opción adicional es seriar los cursos de Didáctica y Diseño de Planes y Programas con una visión integral de la Didáctica y distribuir las 60 horas que oficialmente les corresponden a ambos en 20 sesiones áulicas de 3 horas cada una [5].

---

[4] Algunas de las medidas que se han tomado es prolongar las sesiones que son de 2 horas a 2 horas y media en las primeras 13 sesiones y a 3 horas en las 2 últimas que son de evaluación.

[5] Para trabajar el Taller como Unidad didáctica ha sido necesario limitar los participantes a 16.

ANEXOS. El Documento Base incluye a partir de Agosto de 1993, cuatro anexos: Cuestionario Guía, Instrumento de Evaluación del Trabajo Final, Instrumento de Autoevaluación e Instrumento de Evaluación del Curso (Anexo 4).

El Cuestionario Guía fue elaborado durante las experiencias de Didáctica de Septiembre de 1992 a Julio de 1993, donde se buscaba orientar a los participantes en la localización de datos vinculados con su práctica. Actualmente se asientan tres aspectos a investigar con particularidades propias de cada uno siendo tales aspectos los siguientes: 1) Del Diseño e Implementación del Plan de Estudios; 2) Del Diseño del Programa y Práctica del Participante; 3) Del Contexto Institucional y social (Anexo 4).

El Instrumento de Evaluación del Trabajo Final es el resultado de aproximaciones que se vienen haciendo desde 1986 en que los requerimientos de contenido se apegaban a los asentados en el programa y se establecían criterios metodológicos de presentación (Anexo 2). Actualmente los contenidos no solo se apegan a los asentados en el programa sino a la factibilidad de aplicación en la práctica del participante. Se incluye además de lo metodológico en la presentación del trabajo, el nivel de participación individual y grupal en plenario (Anexo 4).

El Instrumento de Autoevaluación tiene como antecedente la Escala Estimativa de Ejecución aplicada en 1986 para valorar la frecuencia y calidad de la participación de los integrantes del grupo (Anexo 3). El instrumento con el que se cuenta en la actualidad es producto de adecuaciones sucesivas que pueden apreciarse si comparamos la Tabla que aparece a continuación y que se lleva a debate en plenaria, mientras en 1986 el participante calificaba su actuación sin que mediara debate y reflexión grupal.

TABLA 36

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACION EN 1996

Cómo llegué Cómo me voy	CONCEPCIÓN DE DIDÁCTICA	CONTEXTO DE LA REALIDAD	PRACTICA DOCENTE
Actividades en las que participé	INDIVIDUALES	GRUPALES	COLECTIVAS
Aprendizajes logrados	INTERACCIÓN CON EL EQUIPO Y GRUPO: LIDERAZGO, SOLIDARIDAD, Asistencia, Puntualidad	CALIDAD DEL TRABAJO FINAL: CONTENIDO, METODOLOGIA,, PROPUESTA. CALIDAD DE LOS TRABAJOS DEL PORTAFOLIO	
Evaluación	JUICIO VALORATIVO A MI DESEMPEÑO Y LOGRO	CALIFICACIÓN O NOTA QUE ME ASIGNO	CALIFICACIÓN FINAL

El Instrumento de Evaluación del Curso tiene sus antecedentes en la experiencia del curso de Análisis de la Tecnología Educativa (Septiembre 1991-Enero 1992) donde se reflexionaba sobre: Lo mejor, Lo peor y Sugerencias. Luego en Septiembre de 1993 se introdujeron categorías que en 1996 están referidas a cinco apartados: 1) Diseño de Programa, 2) Metodología de Trabajo, 3) Evaluación, 4) Coordinación, y 5) Otras. Estas categorías se trabajan con tres criterios: a) lo que más me gustó, b) Lo que menos me gustó, c) Lo que propongo, cerrando con una reflexión final sobre: nivel de coherencia entre la propuesta programática y la experiencia áulica (anexo 4). Cada uno de los instrumentos evaluativos se trabajan individualmente primero, por equipos de prácticas afines después traduciendo los resultados a técnicas vivenciales que presentan al plenario para réplica y retroalimentación. La tercera síntesis metodológica se construye con reflexiones que precisan los avances teóricos prácticos logrados en el nivel individual y en el grupal.

NOTAS REFERENCIALES. Incluye además de las referencias de los documentos citados en el momento de teorización, las referencias de los apoyos teórico metodológicos del

Curso, así mismo orientación sobre las actividades a realizar en los tres momentos metodológicos (Anexo 4). Originalmente, desde 1986 y hasta 1993 se asentaba la bibliografía en el programa y se proporcionaba información adicional de acuerdo a dudas planteadas. Las observaciones hechas durante las evaluaciones de cursos anteriores ha permitido incluir informaciones adicionales en las notas.

Por último, los cinco apartados referidos, están precedidos de una presentación y una portada. La presentación pone a consideración de los participantes el Documento Base para hacerle precisiones y adecuaciones (Anexos 4). Este documento se entrega al concluir el primer momento metodológico, mientras que desde la primera sesión se da a conocer a los participantes el objetivo general, la bibliografía básica y la metodología de trabajo, orientándolos sobre el triple diagnóstico.

El rescate de la vivencia áulica se inicia tomando notas del acontecer de cada sesión en 1986. Luego desde 1987 se organizan memorias con las producciones logradas, así mismo en varias experiencias ha habido observadores del proceso dentro de los mismos participantes: (Salce y Rodríguez, 1989); (Cervantes et al 1991-92), (García et al 1992-93), (Rojas et al 1993), (Cruz Melo, 1993), (García et al 1994-95), (Brasil y Rivera, 1995-1996).

Las notas se toman de lo más relevante de las actividades planeadas para cada sesión áulica, asentando la especifidad de las producciones en plenaria. Estas producciones devienen tanto de las actividades planeadas como del análisis de problemas y conflictos que afloran en el proceso. La planeación contempla cuatro rubros: 1) Participantes Presentes (mediante aplicación de diversas técnicas), 2) Revisión de Acuerdos y Tareas de la Sesión Anterior; 3) Desarrollo de Actividades propias del momento metodológico en el que se encuentra, 4) Nuevos Acuerdos y Tareas. También existe la oportunidad de ampliar o precisar las notas tomadas a través de papelógrafos y

hojas de rotafolio. Oportunidades adicionales se tienen a través de videos[6] y la presencia de observadores externos aceptados previamente por el grupo[7].

Las aproximaciones logradas para una práctica docente participativa se han socializado en Encuentros y Congresos: (Olivares y Salce, 1989), (Olivares y Berra, 1991) (Olivares, 1992), (Olivares, 1993), (Olivares, 1995). Sin embargo al interior del postgrado no se ha tenido oportunidad de socializarlos ya que no se realizan reuniones de maestros de ningún tipo.

El rescate de las vivencias áulicas, su sistematización y socialización han constituido una alternativa de autoformación que va permitiendo una mayor comprensión del ejercicio de la docencia en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular con especificidad en el conocimiento de la Didáctica. Desde la experiencia adquirida se puede afirmar que una práctica metodológica participativa obliga al involucramiento de los integrantes de un grupo desde el inicio hasta el final de la experiencia educativa de que se trate. Tal involucramiento debe contemplar para el caso de procesos de educación formal los siguientes aspectos:

1) Un diagnóstico de la práctica de los participantes desde una triple dimensión; concepción, contexto y práctica misma;

2) Articulación de los contenidos del diagnóstico con los Contenidos Programáticos;

---

[6] En el curso de Didáctica (Febrero-Julio 1995) Manuel Villarreal, uno de los participantes, tomó videos de las sesiones 10ª y 15ª que han servido para hacer análisis de discurso y de actitudes.

[7] En el mismo curso anteriormente referido, Alma García realizó una investigación etnográfica utilizando además de los testimonios áulicos directos, el video para realizar el Análisis del discurso.

3) Inclusión de técnicas de presentación, integración , abstracción y vivenciales que incluyen debates y reflexiones en equipo y plenarias;

4) Construcción de la nota o calificación dentro de un proceso evaluativo integral que involucra lo individual, grupal y colectivo.