

---

Antonio Mejía\*

---

*La formación docente y la*  
**PROFESIONALIZACION**  
*DE LA ENSEÑANZA*

---

## 1. Introducción

Quisiera apuntar dos aclaraciones en relación con el surgimiento del proyecto de investigación: “La formación docente una premisa para la profesionalización de la docencia” y el grado de avance del mismo.

Al hablar de proyecto quiero decir que las ideas que a continuación voy a exponer, de ninguna manera pretenden ser una explicación del tema en cuestión. Por el contrario, son más bien algunas observaciones y reflexiones que se desprenden de un primer acercamiento e indagación del problema en cuestión, en las instituciones de educación media superior y superior del país; particularmente en la UNAM y por ende en la FCPyS.

De igual manera, estas observaciones y reflexiones son producto de la indagación conjunta, interdisciplinaria e interinstitucional que un grupo de profesores e investigadores iniciamos a principios de 1988, sobre *Formación y Profesionalización de la Docencia*; bajo la dirección de la maestra Ana Hirsch Adler, investigadora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, (CISE) de la UNAM.

El proyecto tiene como propósito la construcción de un marco teórico-metodológico acerca de las principales condiciones que influyen en la formación y la profesionalización del personal docente de las instituciones de educación de los niveles medio superior y superior de nuestro

\* Profesor adscrito al Centro de Estudios Básicos en Teoría Social de la FCPyS-UNAM.

país, a partir de la exploración de esos elementos en diversas dependencias e instituciones universitarias y otras del sector educativo. Para tal propósito, los participantes en este proyecto elaboramos de manera conjunta, un guión de entrevista-cuestionario que estoy aplicando entre los profesores de la facultad.

Las instituciones que participan en este proyecto son la Escuela Superior de Medicina y el Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud del IPN, el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM, el Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres, la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

La recopilación de algunos datos, así como la indagación de algunas fuentes y la discusión colectiva de algunos materiales y subproductos de la investigación, me dan la posibilidad de presentar en esta ocasión, algunos señalamientos en relación con el problema, que pueden no ser compartidos por los demás participantes en el proyecto.

Entre los múltiples y variados problemas que en la actualidad preocupan a las instituciones de educación —independientemente del nivel de que se trate— destaca el de la calidad académica. Problema que teóricamente es inherente a toda institución educativa, pero en la práctica, son escasas las instituciones que otorgan una importancia adecuada a este asunto.

Es evidente que en los últimos años este problema ha cobrado una mayor relevancia, especialmente en nuestro país, donde las condiciones estructurales son cada vez más complicadas, con repercusiones directas en el funcionamiento de las instituciones educativas en todos los niveles, enfrentando así problemas cada vez más agudos y difíciles de resolver.

En ese sentido, si el problema central de las instituciones de educación es actualmente el de la calidad académica, éste tiene que tratarse en términos de su relación con los programas de formación docente de dichas instituciones, con un programa integral de profesionalización de la docencia, con la política educativa del país y con el proyecto nacional.

No podemos ignorar que, históricamente, la formación de cuadros técnicos, científicos y docentes en las universidades, ha estado vinculado a las necesidades y requerimientos de las estructuras productivas. Esto es, vinculado a políticas educativas globales, a proyectos específicos de universidad, insertos en formaciones sociales concretas.

Me parece que ésta podría ser una de las ideas centrales que me aproxime a la identificación y luego a la explicación de las condiciones que intervienen en la formación docente, a las posibilidades de la profesionalización de la docencia en las instituciones de educación superior de nuestro país, especialmente en la Universidad Nacional y, de manera más concreta en la FCPyS.

## 2. Universidad y modelos de docencia

Una revisión somera de la historia de las universidades latinoamericanas con respecto a sus modelos de enseñanza que por supuesto, tiene mucho que ver con la formación de sus cuadros docentes nos muestra que, éstas emergen del modelo de universidad europea y que se conoce mejor como “napoleónicas” o “liberales”, cuya característica más sobresaliente es su tendencia profesionalizante; la cual se pone de manifiesto en su organización académico-administrativa. Característica que de ninguna manera es ajena a la universidad pública mexicana.

En términos generales, este modelo de universidad se propone el cumplimiento de tres funciones esenciales correspondientes con la formación de profesionales en un campo determinado del saber. Dichas funciones que por cierto todos conocemos son:

- La investigación,
- La docencia y
- La difusión de la cultura.

De nuestro primer acercamiento al análisis de estas tres funciones de la universidad, nos aventuramos a señalar, por lo menos, dos de las características que más sobresalen en cualquier estudio por simple que sea: una enorme desigualdad en su desarrollo en el que adquiere relevancia la docencia y una notable desvinculación con la realidad circundante. En lo que respecta a la práctica académica, destaca el hecho de que la docencia es realizada por el conoedor del campo profesional en diferentes espacios y niveles del ejercicio práctico de la profesión; esta situación define características laborales propias, es decir, los profesores son profesores de manera circunstancial y complementaria a su práctica profesional y las percepciones que reciben por su práctica académica son meramente simbólicas, su trabajo se realiza básicamente a través de la lección magistral que se expone ante un auditorio. De esta manera, la preocupación de la incorporación de docentes está determinada por el dominio práctico de la profesión, preocupación que de alguna manera abarca el manejo de contenidos muy específicos de la disciplina que se imparte. Es precisamente a partir de este modelo de universidad liberal que las universidades públicas en América Latina realizan su tarea de docencia y del cual la UNAM de ninguna manera es la excepción.

Lo antes mencionado, nos da una idea de la escasa importancia que este modelo de universidad y, en otras universidades, se le otorga a la “formación y profesionalización” de la planta docente. Sin embargo, a partir de la década de los años sesenta, podemos identificar que en estas

universidades se llevan a cabo algunas acciones por demás aisladas en relación directa con las necesidades de la formación de profesores universitarios. De manera concreta, la crisis de las formaciones socioeconómicas capitalistas del mundo occidental de 1968 que repercute en los ámbitos universitarios, obliga al conjunto de las instituciones de educación superior a proponer acciones y programas tendientes a una reforma más amplia e integral de la educación superior. Así es como se llega al llamado proceso de modernización de la educación.

Aquí es importante señalar, aunque sea a *grosso modo*, que el proceso de modernización de la educación en América Latina aparece vinculado al agotamiento de los modelos de desarrollo económico vigentes, hasta la década de los años sesentas, y por lo tanto, vinculados también a la necesidad de un replanteamiento de la división internacional del trabajo.

Bajo estas circunstancias, es evidente que la universidad liberal reformada, sin dejar de ser esencialmente tradicional, se encuentra sujeta a proyectos de modernización que pese a su adecuación a los requerimientos de la economía, no logran hacerla funcional y en cambio, sí propician otras presiones sobre la misma institución.

En el caso de México, esta modernización de la educación superior tiene múltiples y variadas expresiones de adecuación, una de ellas es, en el ámbito de lo académico, el *Programa Nacional de Formación de Profesores* que por cierto, tiene escasos alcances en sus propósitos.

Para la década de los setentas, la UNAM enfrenta el fenómeno del crecimiento y que se le identifica como la etapa de la masificación, tanto estudiantil como docente. Así “entre 1965 y 1983, la planta docente en las licenciaturas de la UNAM pasó de 4,409 a 23,549 profesores. La tasa media anual de crecimiento fue de 9.9%, aunque el impulso fuerte se produjo entre 1973 y 1978 con una tasa media anual de 14.5%. Esta expansión rebasó incluso la tasa de aumento de la misma matrícula, la cual pasó de 48,468 estudiantes de licenciatura en 1965 a 153,289 en 1983”.<sup>1</sup> Esto significa sencillamente que mientras que la población estudiantil se triplicó, el número de profesores se quintuplicó. Es entonces cuando se intenta resolver el vicio de la improvisación de los profesores universitarios mediante su “profesionalización”, instrumentándose acciones específicas entre las que podemos distinguir las siguientes:

- a) Capacitación y actualización de profesores, a través de cursos y talleres de tecnología educativa.
- b) Especialización en docencia, mediante la estructuración de cursos y

<sup>1</sup> Cfr., Datos de diagnóstico del personal académico de la UNAM, DGAPA, UNAM, 1984, p. 199.

programas más amplios, por ejemplo: programas de educación continua para profesores (ANUIES), especialización para la docencia (Centro de Didáctica, Comisión de Nuevos Métodos, CISE) UNAM.

c) Incremento de maestrías en educación con diversas modalidades y programas.

Para 1980, la instancia universitaria que más ha sobresalido en sus intentos de formación docente es el Centro de Investigadores y Servicios Educativos, a través de dos subprogramas: 1) El Subprograma A, Actualización en el Ejercicio de la docencia y, 2) El Subprograma B, Especialización para el Ejercicio de la docencia.

Sin embargo, una de las características comunes de estos programas es su fragilidad tanto en su estructura general como en sus propósitos y contenidos, lo cual es una muestra evidente de su falta de precisión en términos de intentos serios de formación y profesionalización la docencia en la UNAM. Además de que por su condición de centro, no tiene facultades para validar curricularmente sus programas de formación y actualización docente.

Por otra parte, una revisión somera de los planes de estudio de las maestrías en educación en la UNAM, nos permite hacer las siguientes observaciones:

- 1) Los programas de maestrías en educación tienen un marcado predominio de contenidos teórico-especulativo,
- 2) Hay una persistencia de la disociación entre los contenidos y el campo profesional,
- 3) Persiste una enorme confusión respecto a su objeto de estudio,
- 4) Las materias obligatorias directamente relacionadas con la *Formación de Profesores* son escasas,
- 5) Se observa una persistencia de paradigmas tradicionales,
- 6) Hay una enorme desvinculación entre contenido y método.
- 7) Por lo que respecta al curriculum académico, resulta muy cuestionable la denominación misma de maestrías, en tanto que en realidad en éstos espacios académicos se prioriza la formación de investigadores, en detrimento de la *Formación de Maestros* que si atendemos al nombre, ésta es en esencia su tarea central.

### 3. La FCPyS y la formación docente

Desde sus orígenes, la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, hoy FCPyS, se caracteriza, al igual que muchas escuelas, facultades y

universidades del país, por la ausencia de una planta académica profesional.

En ese periodo, en la planta docente de la escuela, predominan los sociólogos autodidactas, abogados de formación, que ni siquiera tienen una idea clara sobre el tipo de profesionales que van a formar. Para finales de la década de los años cincuenta, la facultad ya contaba con una base mínima académica-administrativa institucionalizada, además de recursos, carreras, planes y profesores, aunque los planes jamás contemplaban la formación docente.

En 1967, año de creación de la División de Estudios Superiores de la facultad, la planta docente se fue integrando paulatinamente con los propios egresados, sin haber pasado la mayor parte de ellos, por ningún programa de formación docente. Sin embargo, nuestra facultad ha servido de modelo y ha provisto del personal docente inicial a gran parte de las escuelas de ciencias políticas del país. A pesar de la deficiencia profesional del egresado de la FCPyS, se ha generado una gran demanda de sociólogos, de administradores públicos, de periodistas, de internacionistas y de politólogos; que en un momento dado se abrieron paso, con mayor o menor dificultad, ya fuera como profesionales del sector público o privado, o bien, como docentes e investigadores de instituciones educativas.

La escasa profesionalización de la docencia en nuestra facultad es producto en gran parte de la educación predominantemente pasiva, consistente básicamente en la recepción de un gran cúmulo de información y de escasa e incipiente vinculación con la práctica profesional. Detrás de esto, subyace un plan de estudios disperso y en un sentido más rígido, carente de una estructura pedagógica que lo articule. Esto es, carente de una base teórica sistemática, al que se le agrega la ausencia de un programa de formación de profesores e investigadores de y para la facultad.

El plan de estudios vigente, es resultado de la reforma académica de 1976. Si bien es cierto que este plan de estudios rescata aspectos importantes para la formación teórico-metodológica de los profesionales, como son la formación básica y la especialización, el mismo plan no ha logrado resolver muchas de las limitaciones teórico-prácticas de los egresados y mucho menos de los docentes.

Ello se debe entre otros aspectos a que por un lado, tampoco este plan incorpora un programa mínimo de formación docente para los profesores de la facultad y por otro, el personal académico de la facultad en su mayoría es contratado por horas lo que impide por ejemplo, que los profesores tengan una vinculación seria y comprometida con la docencia.

La población total de la facultad en el semestre 1989-1 está compuesta de la siguiente manera: de un total de 965 académicos, 304 trabajadores y 6,726 alumnos. De los 965 académicos, 25 son profesores de idiomas, 96 son técnicos académicos, 275 son profesores de asignatura y sólo 210 son profesores de carrera. La composición docente por carrera se muestra así:

**Administración Pública**, menos de 15 son de carrera y más de 60 son de asignatura.

**Ciencia Política**, alrededor de 40 son de carrera y menos de 10 son de asignatura.

**Ciencias de la Comunicación**, menos de 25 son de carrera y más de 110 de asignatura.

**Relaciones Internacionales**, todos son de carrera.

**Sociología**, alrededor de 25 son de carrera y alrededor de 20 son de asignatura.

**Formación Básica Común**, menos de 10 son de carrera y 60 son de asignatura.<sup>2</sup>

Otro factor importante que acentúa las limitaciones de la calidad académica en nuestra facultad es sin duda, el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes. Las clases se han convertido desde hace ya un buen tiempo en conferencias multitudinarias sin ningún apoyo didáctico correspondiente, los profesores de carrera tienen que impartir más cursos en un año, disminuyendo los esfuerzos y posibilidades reales de superación académica.

Por su parte la DEP ha contribuido de manera muy reservada a las necesidades de profesionalización docente en la facultad, la titulación es muy baja y creo que falta mucho por hacer en cuanto a la formación de docentes e investigadores. De esta manera, las instituciones educativas de nuestro país, entre ellas la UNAM y en particular la FCPyS, tienen que enfrentar de inmediato el problema de la formación de sus profesores desde una perspectiva distinta a la de los modelos tradicionales de la didáctica. Esto es, desde una perspectiva o noción de la formación de profesores que supere la idea de la capacitación docente como el medio ideal para alcanzar la calidad académica. La formación de docentes en las instituciones educativas del país y, particularmente en la FCPyS de la UNAM tiene que partir del principio de la formación de profesores-investigadores, la cual se inscribe en el contexto de una preparación integral

<sup>2</sup> SG/junio 89, *Politikas*, FCPyS, no. 112, año 9, mayo-junio/1989, hoja sin número.

que la privilegie como una práctica de enseñanza-aprendizaje, de problematización y de avance en el conocimiento para la resolución de problemas educativos.

Luego entonces, lo que un proyecto de formación de profesores tanto en la UNAM como en la FCPyS tiene que contemplar es, la formación y actualización integral permanente de su planta docente, encaminada a lograr una sólida formación teórico-metodológica y práctica de sus profesores para estudiar, explicar, ejercer y transformar la práctica docente, así como para correlacionar esa práctica con la investigación educativa, puesto que ambos son procesos que se interrelacionan y sobredeterminan recíprocamente.

Un proyecto de formación docente desde esta óptica, apunta a resolver dos problemas esenciales de la práctica docente actual en la UNAM y en la FCPyS, por un lado, este proyecto minorizaría paulatinamente a la improvisación de la práctica docente y por otro, el mismo proyecto fortalecería de manera muy significativa las posibilidades de la profesionalización de la docencia. De allí la consideración de la formación docente como premisa para la profesionalización de la docencia.