



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Moran Oviedo, Porfirio (1987)

**“FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESIONALIZACIÓN
DE LA DOCENCIA: UNA CONSIDERACIÓN
DESDE LA PERSPECTIVA DEL CISE”**

en Perfiles Educativos, No. 38 pp. 42-50.

FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA: UNA CONSIDERACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL CISE

Porfirio MORAN OVIEDO*

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores universitarios es un problema complejo que está lejos de ser resuelto. Plantea una serie de retos a las instituciones de educación superior, que implican buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización docente, hasta la propuesta de programas específicos de formación.

En relación a las propuestas de formación docente, encontramos gran variedad de respuestas que tienden a propiciar el desarrollo de una formación académica de los profesores, en una doble perspectiva, en la cual destacan en forma prioritaria los eventos referidos a algún aspecto didáctico.

En cuanto a la profesionalización de la docencia, ésta se entiende como el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele así como una práctica social que necesita elevarse a nivel de profesión.

En este contexto, la idea del presente escrito es desarrollar tres momentos fundamentales de la problemática que presenta la formación de profesores. Primero, hago un recuento histórico de los programas de formación de profesores de la UNAM, poniendo especial énfasis en la trayectoria del Centro de Didáctica y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. En seguida abordo la categoría de la profesionalización de la docencia desde la perspectiva teórica, metodológica e instrumental del CISE. Finalmente, reviso en líneas muy generales algunas condiciones que apoyan el rescate de la docencia universitaria como profesión.

En resumen, considero que a pesar de que este análisis se circunscribe al CISE, ello no invalida el enfoque general del mismo, dado que la importancia y trascendencia de la propuesta de formación de profesores de este Centro rebasa los límites de la UNAM, y su influencia alcanza a muchas instituciones de enseñanza superior de México y de otros países latinoamericanos.

* Investigador del CISE.

1. ANTECEDENTES DE LA FORMACION DE PROFESORES A NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR

El Centro de Didáctica de la UNAM, creado en 1969, es una de las instancias pioneras en la tarea de formación de profesores universitarios en México.

La primera etapa de este Centro se inscribe en el proceso de desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria. Los propósitos que lo animaron en este período fueron: promover el interés y la sensibilización de los profesores sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; proporcionarles una formación introductoria a la didáctica general y a didácticas especiales; promover el intercambio de experiencias sobre su práctica docente, a través de coloquios, conferencias y otros eventos; la creación y consolidación de unidades académicas para la formación de profesores y para prestar servicios educativos dentro de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades de los estados.

Así fue como las actividades del Centro de Didáctica tomaron dos grandes rumbos: por un lado, el de satisfacer las demandas de formación de profesores de la propia UNAM y, por el otro, la colaboración permanente con el Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, el cual se pone en marcha en 1972.

Es un hecho que los centros creados en las universidades y los programas de formación de profesores, en México, viven su época de mayor estímulo y desarrollo en la década de los setentas.

Este fenómeno se expresa como resultado de la apertura democrática que vive el Estado mexicano en el régimen de Echeverría (1970-1976) y como producto de las presiones de diversos sectores de la sociedad en su demanda de reivindicaciones y mayores espacios de participación.

Los alcances de esta apertura democrática se concretan en una política encaminada a la "reforma educativa" del país. El objetivo de esta política es ofrecer un mayor acceso a la educación superior, propósito que se cumple plenamente.

El escenario descrito sirve de marco para el surgimiento y desarrollo de programas de formación de profesores a nivel nacional, como lo consignan varios documentos de diversas dependencias, pero de los cuales, sólo para efectos de presente trabajo me referiré de manera particular al programa del Centro de Didáctica y al de la dependencia que lo sucedió: el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, dependencia universitaria que ha desarrollado una línea original de formación de profesores, que se trasciende en la propuesta de profesionalización de la docencia, desde una perspectiva teórica, metodológica e instrumental.

Volviendo al punto de partida sobre cómo surgen y se desarrollan los programas de formación de profesores, insistimos en que aquellos momentos iniciales no hacían necesario realizar profundas investigaciones educativas para cerciorarse de que la formación pedagógico-didáctica de los profesores de enseñanza media superior y superior constituye uno de los problemas más serios y más desatendidos que viven la UNAM y las demás instituciones similares del país.

Si bien es cierto que hasta los años sesenta la UNAM contaba con una Dirección General del Profesorado, las funciones de ésta no eran sustento de un programa específico de formación o actualización didáctica de los profesores.

Durante el período en que se crearon el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969) aparecen otros centros y unidades académicas en el ámbito universitario (CLATES, Acatlán, Didacta, etcétera) que también se abocan a la tarea de formar profesores.

Al respecto, podemos decir que existen tres etapas más o menos caracterizadas en el desarrollo de los programas de formación de profesores,* a saber:

- a) La primera etapa estuvo dirigida a la capacitación y actualización de profesores. La actividad realizada se orientó fundamentalmente a proporcionar al docente elementos técnicos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa se caracterizó por la organización de cursillo eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios; elaboración de textos de enseñanza programada, y otros materiales. Esta etapa puede ubicarse entre 1969 y 1972, aproximadamente.
- b) La segunda etapa se inicia en 1972, con la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES. Esta etapa se cierra en 1975, y se caracteriza por la atención prestada tanto a las universidades de los estados como a la propia UNAM. Se trata aquí de un primer acercamiento del profesorado a cuestiones educativas y particularmente didácticas: Se elaboran manuales de didáctica general y de didácticas especiales y se desarrollo la línea de la tecnología educativa: programación por objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación educativa, diseño de planes de estudio, etcétera. Durante esta etapa se intentó y se consiguió, en parte, una vinculación más orgánica con escuelas y facultades de la UNAM, y se promovió la creación de secciones de didáctica en las mismas. En cierto número de universidades de los estados se establecieron centros de didáctica o departamentos semejantes, que en algunos casos se convirtieron en maestrías para el ejercicio docente.
- c) La tercera etapa, de 1976 a 1982, puede caracterizarse por la búsqueda interna del CISE para adecuar mejor el trabajo de formación de personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socioeconómica y cultural del país. La evaluación del trabajo realizado de 1972 a 1975, llevó a replantear la organización interna y a reestructurar los servicios educativos. La tendencia cada vez mayor a la PROFESIONALIZACIÓN de la DOCENCIA UNIVERSITARIA, hizo necesario que los esfuerzos se encaminaran a buscar formas de propiciarla, a partir de la formación misma de profesores. Por otra parte, el interés de éstos y el de algunas dependencias académicas motivó que se buscara la manera de proporcionar una formación más amplia al personal académico universitario, no centrada preponderantemente en la tecnología educativa, sino más bien con un enfoque, interdisciplinario, en la medida de lo posible, y procurando reforzar el vínculo entre docencia e investigación. Esta tarea fue ardua y difícil; pero la conjugación de esfuerzos y el compromiso con el proyecto institucional, coadyuvaron a cumplir plenamente con la tarea emprendida.

A manera de resumen parcial, considero necesario establecer una distinción operativa entre formación de profesores y profesionalización de la docencia, que son las dos categorías que dan contenido a la temática del Foro.

Partimos de la internacionalidad, del grado de profundización y de los alcances obtenidos; es decir, de lo que constituye el perfil académico deseado de los maestros participantes en estos

* M. Arredondo, "La formación de personal académico", *Perfiles Educativos*, núm. 8, enero-febrero-marzo, 1980, pp. 40 y 41.

eventos. El programa general de formación de profesores se ubica esencialmente en lo señalado para las dos primeras etapas a las que se hizo referencia en páginas anteriores.

Concretando: la formación de profesores, con el carácter general e introductorio que tuvo en sus momentos iniciales, hace referencia a todos los eventos académicos, dispersos o independientes con un carácter flexible (cursos, talleres, seminarios, etcétera), donde no existe una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha, y donde se analizan y discuten temas o problemas educativos con fines de capacitación y actualización de profesores y de otros agentes educativos fundamentales.

Nosotros por el contrario, ubicamos a la profesionalización de la docencia dentro de la tercera etapa mencionada, en la cual se amplían los marcos conceptuales y teóricos de la formación de profesores; los programas adquieren una estructura curricular más acabada; los eventos tienen mayor duración y más exigencias académicas; y el énfasis se centra en el problema de la teorización de la docencia y de la educación, buscando incluso aplicar un enfoque multi e interdisciplinario que explique el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas.

2. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA, METODOLÓGICA E INSTRUMENTAL DEL CISE.

Por el año de 1976 las instituciones de enseñanza superior experimentan un desequilibrio que se origina por la expansión cuantitativa de éstas, debida a una creciente demanda, y frente a la insuficiente capacidad institucional para afrontar este acelerado crecimiento.

La magnitud del problema exigía una respuesta que concertara esfuerzos tendientes a crear una infraestructura sólida, cuyos soportes preferentes fueron la formación de recursos humanos y una planeación académica cualitativamente distinta.

De ahí que una de las prioridades básicas de las diferentes instituciones universitarias haya sido estrechar los vínculos naturales entre investigación y docencia, y elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, en el área del perfeccionamiento docente, se apoya en una estrategia específica que puede ser enunciada como búsqueda de la profesionalización de la docencia.*

Es así como se dan los primeros pasos y manifestaciones de la estrategia de profesionalización de la docencia, en lo que fue la etapa final de la existencia del Centro de Didáctica (1976) y, por otro lado, el inicio de la trayectoria del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE, 1977), donde se desarrolla y consolida el programa de docencia para la formación de profesores más sólido y original de México. Finco mi afirmación en la gran demanda, en la incidencia y el reconocimiento que dicha propuesta tuvo y continúa teniendo en el ámbito de la UNAM y en otras instituciones de enseñanza superior del país, y de algunos países latinoamericanos.

Considerando que fue durante el período 1977-1982 cuando se fue construyendo y transformando la propuesta más acabada de profesionalización de la docencia, misma que tiene su concreción curricular fundamentalmente en el Subprograma "B" denominado: Especialización para el ejercicio de la docencia, no está por demás reiterar que esta propuesta, al correr de los años y con la

* *Cuadernos del Centro de Didáctica*, número especial, enero-marzo 1977, p. 6

participación conjunta del personal académico del CISE, ha sido objeto de una serie de revisiones, evaluaciones; de ajustes y replanteamientos que llevan el firme y decidido propósito de mantenerla actualizada, de suerte que responda a las demandas y requerimientos de los profesores de la UNAM y demás instituciones de enseñanza media superior y superior del país.

2.1 ¿QUÉ ES LA PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA PARA EL CISE?

Apuntaremos primero que en este Centro la profesionalización de la docencia se concibe como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia.

Se le entiende, también, como una formación amplia e integral, con fundamentación teórico-metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional, es decir, se tiende a la formación de docentes y de otros agentes educativos, para un mejor desempeño de sus tareas académicas, tanto en lo inmediato como en lo mediato; que tengo elementos para superar su práctica docente y para participar en acciones de práctica educativa que tengan mayor trascendencia institucional, como lo pueden ser la revisión, elaboración e instrumentación de planes y programas de estudio; el diagnóstico, la evaluación y planeación institucional; el desarrollo de programas de formación de profesores, de proyectos de investigación educativa, de creación y dirección de centros, departamentos, comisiones, etcétera y que, asimismo, tengan que ver con la práctica docente y educativa de la institución de donde provienen quienes participan en este subprograma.

Se habla de profesionalizar la docencia universitaria desde la perspectiva de la formación de profesores universitarios, en el sentido de proporcionarle una formación especializada que, al igual que en la enseñanza básica y media, contribuya a hacer de la práctica docente universitaria una actividad profesional. Es decir, una actividad que es objeto de estudio y de aprendizaje; que es susceptible de una cierta formación y, por consiguiente, que puede sistematizarse y operar en una práctica cotidiana concreta.

Desde la perspectiva de la formación de profesores universitarios se trata, entonces, de propiciar la profesionalización de la práctica docente; de que ésta se convierta en una actividad exclusiva o prioritaria insertada en un nivel institucional y de que las tareas del docente rebasen el ámbito del aula y, de alguna manera, trasciendan la misma universidad.

En otro sentido, puede hablarse legítimamente de la docencia universitaria como práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un rol determinado y que requiere de una formación académica para su desempeño; es decir, la docencia universitaria puede considerarse una práctica social de carácter profesional, en la perspectiva de la división social del trabajo.

Asimismo, la profesionalización de la docencia es una de las categorías sustantivas de la propuesta de práctica educativa del CISE y constituye, también, como ya lo decíamos atrás, el objetivo central del Subprograma "B". La profesionalización de la docencia es, desde esta perspectiva, el marco que permite redefinir las funciones del docente universitario, así como precisar las exigencias de su formación.

La estrategia de profesionalización de la docencia universitaria del CISE puede ser presentada como un conjunto de rasgos, de carácter evolutivo, que la expresan en niveles diversos y que la definen por el énfasis que se le otorga a los siguientes referentes específicos:

- a) A nivel de dedicación: como una consagración exclusiva y prioritaria a la actividad docente. Esto implica que esta misma actividad constituya la principal fuente de ingresos, de interés y vocación profesional para el profesor. Esta tendencia es, de alguna manera, condición de posibilidad para la concreción de las siguientes.
- b) A nivel de una formación especializada: como el conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el propio ejercicio de la docencia.
- c) En relación con la investigación: como binomio inseparable de ésta con la docencia, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña. Asimismo, como la posibilidad de convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación.
- d) A nivel de una inserción institucional más amplia: como la realización de las tareas académicas que desembocarán en servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas, asesorías e investigaciones específicas; en el ejercicio responsable de la libertad de cátedra, como actividad que ejerce la crítica en el marco de los fines de la propia universidad, y la participación de los profesores en los procesos académicos de aquélla.
- e) En relación con la sociedad: como actividad consciente de la función social de la universidad en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad. Del mismo modo, como instrumento social de preservación, transmisión y acrecentamiento del acervo cultural de la nación y como posible instrumento para lograr una sociedad autónomamente desarrollada. Esto supone que los profesores sean conscientes de las implicaciones histórico-sociales que conlleva el ejercicio de la docencia.*

Todo este esfuerzo conjunto del personal académico del CISE por construir una categoría denominada profesionalización de la docencia (desde mi línea de análisis, naturalmente), y que se dirige al desarrollo de un marco de referencia que dé sustento y consistencia a la propuesta, se concretó en el documento "Notas para un modelo de docencia",** que es toda una reconceptuación de la actividad docente conforme a la cual se estructuró el programa mencionado, que subsiste hasta nuestros días, aunque habiendo pasado por una serie de revisiones y modificaciones. Este subprograma está organizado por áreas de conocimiento (psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica) que busca explicar lo educativo desde un enfoque multidisciplinario, incorporando la investigación como parte sustantiva de la propuesta de formación en docencia.

La fundamentación teórica del Subprograma "B", que le da marco a la profesionalización de la docencia, se puede resumir en los siguientes términos:***

La concepción y la práctica docente debe reconsiderarse reduciéndola a sus dimensiones propias como práctica social inscrita en un proceso histórico determinado, cuya especificidad viene dada por

* Comisión de Docencia. Documento interno de trabajo. CISE-UNAM, 1982, pp. 5-7.

** M. Arredondo *et al.*, "Notas para un modelo de docencia", *Perfiles Educativos*, núm. 3, enero-febrero-marzo, 1978, pp. 3-27.

*** Documento informativo sobre el Subprograma "B": Especialización para el Ejercicio de la Docencia. UNAM-CISE, 1983, pp. 4-6-

la situación concreta de docencia en la que se realiza. La práctica docente se define por el tipo de relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos que la componen.

La práctica docente como práctica social es una actividad determinante y determinada, productora de su desarrollo histórico y de su determinación actual.

La evolución de esta perspectiva teórica de la práctica docente, y más ampliamente de la práctica educativa, tiene sus fundamentos básicos en las categorías de totalidad, historicidad y praxis.

Estas categorías del materialismo histórico, no se presentan de manera separada, sino que aparecen orgánicamente relacionadas, ya su vez imprimen una dimensión propia a la caracterización de la práctica docente.

La categoría de praxis hace referencia a la práctica docente del profesor, no de carácter individual (su propia práctica docente), sino primordialmente a una práctica colectiva de un grupo social, particular, en una sociedad históricamente determinada.

Desde esta perspectiva es posible abordar racionalmente la práctica docente, ya no como un fenómeno constatable a través de variables que pueden ser controladas y medibles, sino a partir de su consideración como un fenómeno complejo cuyas relaciones esenciales, no manifiestas, deben ser identificadas y analizadas a través de los procesos de explicación y comprensión de la misma, contemplando los niveles de análisis del aula, la institución y la sociedad.

El conocimiento de la práctica docente nos exige determinar a través de un proceso de abstracción concreción, una serie de conceptos teóricos estructurantes (docencia, conocimiento, vínculo profesor, alumno aprendizaje grupal, currículum, etcétera), que permitan comprenderla y explicarla como una totalidad concreta; es decir, como una síntesis de múltiples determinaciones.

En resumen, los supuestos teóricos de la propuesta de docencia, de práctica docente y de práctica educativa que subyacen en el Subprograma "B" del CISE, son los siguientes:

- La práctica educativa es una forma de la práctica social. En una sociedad determinada, asume diversos modos de concreción y expresión, siendo la práctica educativa escolarizada, y con ello la práctica docente, una de esas formas.
- Los docentes, inmersos en una sociedad determinada, no realizan una tarea individual, ni aislada. Por ello, la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares, no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos, es decir, a la actividad en el aula, la cual, en sí misma, es un lugar donde se cruzan distintas intenciones y conceptos sobre la propia institución, los estudiantes, los docentes, etcétera.
- El reconocimiento de la práctica educativa como quehacer humano, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación. Esto implica que puede ser abordada desde una perspectiva totalizadora, para fines de investigación o de transformación, y no sólo con un enfoque que la circunscriba al aula o escuela, tendiente a parcializar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales tal como se ha venido haciendo en gran parte dentro de las concepciones puramente axiológicas o meramente técnicas.
- El conocimiento de la práctica educativa descubre la posibilidad de la transformación de ésta. La experiencia cotidiana de los profesores tiene importancia primordial como expresión concreta y particular de la práctica educativa, por lo cual se constituye en el punto central de reflexión y análisis del Subprograma "B".

- La práctica educativa puede ser analizada con diferentes enfoques. Concebimos la práctica educativa institucionalizada como una totalidad concreta, expresión de una multitud de fenómenos de diversa naturaleza en relación interdependiente, que en este Subprograma son abordados con los enfoques social, psicológico y didáctico. Estos enfoques disciplinarios no agotan el conjunto de áreas o disciplinas que se ocupan o pueden ocuparse del conocimiento de lo educativo, y puede afirmarse que es posible considerarlos como los más comprehensivos, porque ofrecen un nivel de generalidad suficientemente amplio para abordar satisfactoriamente el estudio de la práctica educativa.
- La práctica educativa representa un lugar de entrecruzamiento de diferentes problemas o “referentes curriculares”.

En la estructura del plan de estudio del Subprograma “B”, se toman como problema en constante análisis y reflexión los siguientes: aprendizaje grupal, vínculo profesor-alumno y currículum.

Finalmente; apuntamos que el conocimiento de la práctica docente no puede darse de manera contemplativa y pasiva, sino por medio de la acción transformadora que el docente realice.

De ahí que la investigación se considere como proceso de reflexión-acción, como proceso permanente de cuestionamiento de la realidad y como proceso de construcción e instrumentación de alternativas dentro de una estrategia educativa global.

3. EL RESCATE DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PROFESION. UN RETO A VENCER

Después de haber realizado un rápido recuento histórico sobre la formación de profesores en la UNAM y, especialmente en el CISE, y de haber hecho un análisis de la propuesta teórica sobre la profesionalización de la docencia, en la perspectiva de este mismo centro, paso a examinar, en líneas muy generales, algunas de las condiciones necesarias para hacer posible el rescate de la docencia universitaria para transformarla en una profesión.

Al respecto, surge inmediatamente una pregunta. ¿Cómo nace la necesidad de la formación de profesores y de su profesionalización?

En general, la formación de profesores ha sido un tema y un problema de vigencia permanente en la educación intencionada y sistemática, a todos los niveles del sistema educativo nacional. Pero en el nivel medio superior y superior, que es el que aquí nos ocupa, el problema se ha vuelto crítico, dada la masificación de la demanda educativa y el conservadurismo institucional que se había venido observando en los últimos tiempos dentro de la universidad.

Coincidimos aquí con Arredondo,^{*} en que la preocupación por satisfacer las necesidades de una educación universitaria, vívidamente sentidas, que atienda a los niveles de calidad sin descuidar los aspectos cuantitativos, hace volver los ojos hacia el profesorado. Además, el impacto de la revolución científico-tecnológica, generada en gran parte dentro de las instituciones de enseñanza superior, ha hecho conscientes a las universidades de la inercia de sus sistemas y métodos de enseñanza. Al evaluar su organización y funcionamiento, con ciertos criterios internos y externos, la

^{*} M. Arredondo, *op. Cit.*, p. 34.

crisis académica de la universidad se hace patente. Uno de los elementos claves del problema lo constituye la enseñanza y, en concreto, los principales agentes de la enseñanza: los profesores.

Ahora bien, de las contradicciones que se dan entre masificación y conservadurismo institucional surgen procesos que caracterizan la situación actual de la educación superior. Una de las contradicciones se refiere a los cambios que se producen entre el personal universitario. Veamos: durante muchos años no existía en el país, fuera de unas cuantas figuras notables, alguien a quién pudiera llamarse el profesional de la universidad, el servidor profesional de la educación superior. Antes de 1960, el término “profesor de tiempo completo” es desconocido, ya que la universidad obtiene de sí misma sus recursos humanos para la enseñanza, que son aquellos profesionales notables y destacados, quienes por prestigio o vocación se convierten en servidores de la universidad. Con la masificación y modernización de la universidad, esta situación ya no es posible y empieza a surgir paulatinamente un nuevo tipo de maestros. En primer lugar, ya no es solamente un profesionista destacado que actúe en la universidad sólo por estatus, sino que el profesor empieza a concebir su práctica educativa como profesión (esto es muy importante), aunque sea de manera combinada con cierto tipo de práctica profesional. Encuentra que sus intereses profesionales y laborales tienen su centro en la universidad y que se liga de manera permanente a los procesos académicos, orgánicos y políticos de su espacio de trabajo.

Esto va conduciendo a lo que podríamos, válidamente, llamar la profesionalización del profesorado universitario, no en el sentido de que se haya formado específicamente para servir en la docencia, sino porque ya la base de su práctica especializada radica en la enseñanza.**

La consideración anterior es interesante; pero lo que en realidad sucede es que en la enseñanza media superior y en la superior, aún no se opera un cambio de mentalidad con respecto a la profesionalización de la docencia. En general se sigue manejando la noción de docencia como un servicio. Un servicio que se debate, las más de las veces, en un juego paradójico, pues a pesar de que en el discurso oficial hay cuidado de no negarle importancia, y de que, por otra parte, consume el porcentaje más alto de los presupuestos institucionales, en los hechos es una de las tareas educativas menos reconocida y, consecuentemente, menos apoyada, dicho esto en términos de su superación.

De ahí que, mientras la docencia sea un complemento o un accidente en la actividad profesional de un profesionista, que prioritariamente se dedica al desempeño de otro quehacer, mientras la docencia no sea concebida como una profesión en sí misma, no se puede pensar con seriedad ni en programas generales, ni en programas especializados de formación docente.

Pensar a la docencia como un profesión implica reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es, reconocer que su ejercicio no sólo implica preparar e impartir clase y calificar trabajos, sino que también es un debate que el profesor (como intelectual) realiza con un objeto de conocimiento.* Es decir: resulta particularmente importante el reconocimiento que se otorgue al docente, como intelectual, y a la práctica docente como actividad profesional.

Esta falta de reconocimiento a la profesionalización docente, además de ser una de las causantes de la baja calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, se convierte en el detonante de la situación más crítica del gremio magisterial: el problema laboral.

En este sentido, se expresan como problemas laborales importantes la profesionalización docente no reconocida de numerosos maestros que trabajan durante muchas horas clase, sin contar

** O. Fuentes Molinar, “Crisis de la educación superior en México”, en *Crisis y contradicciones en la educación técnica en México*. México, Gaceta, 1984, pp. 45-46.

* A. Díaz Barriga, “La formación de profesores: un problema estructural”, en *Foro Universitario*, núm. 48, noviembre 1984, pp. 26-27.

con la categoría de profesores de tiempo completo o de medio tiempo; el reducido número de profesores de carrera y la cada vez mayor proporción de asignaturas, así como la indefinición de las características, derechos y obligaciones de los trabajadores de la educación. Se hace referencia también al exceso de cargas docentes, a la inestabilidad laboral y a los problemas de contratación; a la inadecuada remuneración y al poco prestigio con que cuenta la carrera docente, así como al continuo movimiento de los profesores que se forman académicamente y después emigran a otras instituciones o a otros campos de la actividad profesional.

Se mencionan también obstáculos institucionales a la regulación, promoción y definitividad del personal académico; el reducido número de plazas, la distribución del tiempo del personal definitivo o licencia en la contratación de varios profesores interinos con pocas horas de clase cada uno; la prioridad que se da a los aspectos administrativos frente a los académicos, a lo que se agrega el exceso de nombramientos dentro del personal de confianza, la asignación unilateral de horarios y asignaturas, y las rescisiones de contratos por motivos no académicos entre otros.**

Asimismo, la falta de flexibilidad institucional se refleja en las condiciones de trabajo y en los reglamentos para la contratación, promoción y definitividad del personal académico, que prácticamente no se han modificado en muchos años, y que han creado una serie de irregularidades burocrático-administrativas, aunadas a las excesivas centralización y multiplicación de trámites. La problemática laboral de los trabajadores de la educación influye en su desempeño y estorba en muchos casos sus posibilidades de participar activamente en acciones de formación y superación académica.

Por todo lo expuesto, queda claro que la formación de profesores es un problema complejo, de carácter estructural, y por ello su abordaje y las alternativas de solución exigen acciones conjuntas y a diversos niveles. De lo contrario todo esfuerzo estará destinado al fracaso. Esta es la razón por la cual el CISE, en su calidad de instancia dependiente de la administración central de la UNAM, tiene serias limitaciones para ofrecer opciones viables y satisfactorias tendientes a resolver el problema laboral en que se debaten los docentes que participan, tanto en los programas de formación de profesores, como de profesionalización de la docencia.

No obstante lo dicho, y saliendo un poco en defensa de los programas de formación de profesores, pienso que éstos han cumplido una función importante, sobre todo en el aspecto de la formación teórico-metodológica; la cual ayuda a rescatar en parte la dignidad y la seriedad profesional de la práctica docente, incluso, me atrevo a afirmar que en algunos casos estos programas, en forma directa o indirecta, han contribuido a mejorar las condiciones laborales de los profesores. Sin embargo, soy consciente de que los alcances obtenidos en esta difícil empresa son aún insuficientes y, en tal virtud, queda todavía mucho por hacer.

** A. Hirsch A., *Formación de profesores investigadores en México*. México, UNAM-DGIA, 1984, pp. 176-177.