

En esta ocasión recibimos este artículo de la Universidad Autónoma Metropolitana de la Ciudad de México, sobre la historia y algunas recomendaciones sobre la tarea de formación y actualización docente. Extendemos una disculpa a las autoras por la salida tardía de su trabajo, el cual se puso a la consideración del Consejo Editorial para montar un DEBATE sobre este tema.

# La formación de profesores para la educación superior

## Antecedentes y propuesta

*Martha Coronado-H. y Beatriz García-F.\**

### Introducción

La formación de profesores es una tarea sustantiva que debe ser integral y permanente en los centros de educación superior. Sin embargo, es una práctica reciente que data de los años setenta esencialmente, por el alto crecimiento que se registró en México, tanto de estudiantes como de profesores, en nuestras instituciones educativas de nivel superior. En este sentido, la mayoría de los profesores que ingresaron a partir de esa época sólo lo hacían con su saber disciplinario como herramienta de trabajo y pocos con el saber pedagógico-didáctico necesario.

La situación anterior estableció una dinámica diferente a partir del periodo señalado. Se inició la búsqueda de mecanismos para formar a los docentes, no sólo en su saber técnico particular sino para articularlo con los elementos de ciencias de la educación que les permitieran una práctica docente congruente y acorde con las necesidades educativas del momento.

En este artículo se presentan algunos antecedentes sobre el proceso histórico de la formación de profesores en México; un breve análisis sobre las principales problemáticas de la formación de los profesores de nivel superior y una propuesta de formación integral para los docentes, diseñada a partir de un estudio de campo (Coronado, 1991) realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

### Antecedentes sobre la formación de profesores en las instituciones mexicanas de educación superior

En general, las funciones sustantivas de una universidad son la investigación, la docencia y la difusión de la cultura. En el caso de algunas universidades, como la UAM, se incluye además el servicio; sin embargo, es la docencia el espacio donde, por consecuencia lógica (es el primero y más accesible a los profesores) recae la mayor parte del compromiso académico. Así, la contratación de los docentes se hace esencialmente por el dominio de su profesión, para continuar con la reproducción de sus prácticas profesionales y se desvincula de las necesidades pedagógicas. Por ello, toca a las instituciones educativas la formación integral de sus cuadros académicos.

Si se revisan los antecedentes de la formación de profesores

en México, se hace necesario considerar lo heterogéneo de los centros de educación superior, que no sólo lo son en aspectos de tipo administrativo (presupuestal), sino también de índole académica (proceso histórico, sistema de enseñanza, contratación de profesores, planta física...[UNAM-SEP-ANUIES, 1988]) lo cual genera situaciones distintas para la formación docente en cuanto a planteamientos y desarrollo.

La formación de profesores se inicia, entre otras razones, por el aumento de docentes y alumnos los cuales, respecto a 1959, habían aumentado para 1979 en 16 y 34 veces, respectivamente (Chehaibar, 1988).

Otras razones fueron la apertura de nuevas instituciones y la adopción de nuevos métodos educativos (educación abierta, sistematización de la enseñanza, enseñanza modular...). También contribuyó la apertura de nuevas carreras, con la intención de formar nuevos profesionales en las llamadas prácticas emergentes.

A finales de los años sesenta se habló de modernización educativa (hoy también se plantea esta idea). En aquel momento se tomó como paradigma el de los países industrializados que impulsaban innovaciones tecnológicas nacientes. Para lograr esta reforma educativa, que implicaba la reestructuración del sistema educativo, se planteó la participación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), así como de los centros de educación superior. En esta época y a partir del Seminario sobre Planeación Universitaria se definió el establecimiento de los programas de formación de profesores.

En 1971 (reunión de Toluca) la ANUIES plantea una posición clara para impulsar la formación docente en los centros de educación superior. Este programa de la ANUIES logró en sus inicios la participación de unos 20 mil profesores y la apertura de espacios para esta tarea en centros educativos públicos y privados (Chehaibar, 1988, p. 43). De hecho para 1979 se contaba con 35 centros de formación docente en el país.

Cabe indicar que el modelo tecnológico (Hirsch Adler, 1990) fue el pivote de los primeros programas de formación, después se optó por alternativas de mayor participación y reflexión de los profesores con discusión en torno a elementos sociales, políticos y culturales de la educación.

En la década de los ochenta y en la siguiente, las instituciones educativas representadas por la ANUIES en conjunto con el Estado,

\* Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Calzada del Hueso 1100. Colonia Villa Quietud, Coyoacán. C.P. 04960. México, D.F.  
**Recibido:** 12 de agosto de 1993; **Aceptado:** 3 de marzo de 1994.

impulsan diversos programas de formación docente. Surgen así el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) de 1984 y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) de 1986, el cual norma hasta la fecha la formación de profesores en el Proyecto de Modernización Educativa gubernamental.

El PROIDES resalta entre sus estrategias algunas específicas para la formación de recursos humanos, ya que considera,

...La importancia de redoblar esfuerzos para la formación y actualización del personal de las instituciones de educación superior y de mejorar sus condiciones de trabajo particularmente las salariales...(CONPES, 1986)

Es importante señalar que los programas indicados no se plantean como propuestas aisladas para la formación de profesores, sino como parte de la planeación y el desarrollo académico institucional, integrados a los departamentos, áreas o a cualquier otra unidad académica. Además sugieren que se tomen en consideración las necesidades reales de los profesores y la vinculación de la formación disciplinaria con la pedagógica-didáctica. En este sentido se reconoce la necesidad de investigaciones educativas sobre los problemas relevantes de las instituciones educativas, que fundamenten las diversas acciones y estrategias de los programas de formación a desarrollar (Arredondo, 1988).

El actual Programa de Modernización Educativa (1989-1994) reitera los acuerdos de 1978 con las universidades, que llevaron a la creación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior. Plantea también, entre sus lineamientos apoyar las iniciativas contenidas en el PROIDES y promover una estrategia educativa de corresponsabilidad entre las instituciones de educación superior, los gobiernos estatales y la sociedad, todo ello en un ambiente de libertad (Poder Ejecutivo Federal, 1989).

En este análisis habrá de considerarse también, la integración que logran en los últimos años los programas de formación que pasan de intentos programáticos aislados a estructuras más sistematizadas, como pueden ser los posgrados, sean diplomados, especialidades, maestrías o doctorados, en el área educativa. Además, hay acciones alternativas que las instituciones de educación superior estructuran con el propósito explícito de formar a sus docentes y otras que si bien son institucionales, finalmente resultan más bien colaterales para apoyar esta tarea (congresos, foros, publicaciones...).

Es importante indicar que si bien los programas de formación de profesores han cobrado con el tiempo presencia como tales, las estrategias iniciales eran esencialmente para la formación disciplinaria. En términos generales era una decisión del propio interesado al hacer posgrados en áreas técnico científicas particulares.

Por otra parte, a medida que los programas han logrado espacio, presupuesto y participación, la tarea se ha hecho más compleja al grado de que hoy algunas instituciones intentan establecer estructuras académico-administrativas específicas para diseñar y desarrollar esta función.

En este momento, la formación de los profesores universitarios (pedagógica-didáctica-técnica-científica) se considera como uno de los pilares a redefinir, sistematizar, apoyar y fortalecer para lograr la excelencia académica de las universidades.

De esta forma, son evidentes los múltiples intentos en el campo de la formación de profesores para la educación superior y la certeza de que, actualmente, casi todas las instituciones de este nivel tienen un acercamiento a este problema. Sin embargo, sería largo tratar de citarlos y tal vez algunos todavía no trascienden los espacios de la propia institución y son desconocidos para el ámbito universitario. A pesar de ello, los datos mencionados corresponden con una aproximación a los programas establecidos y al interés institucional por el mejoramiento y la formación de sus cuadros académicos.

### **Problemas para la formación de los profesores en el ámbito del sistema nacional de educación superior**

En la vida cotidiana de las instituciones de educación superior ocurren o están presentes hechos que son determinantes para el desarrollo y éxito de un programa de formación de profesores y los cuales hay que considerar cuando se intente estructurar un programa de este tipo.

Otro punto a considerar es el relacionado con las cuestiones de orden ideológico o de posición —con sus contradicciones y diferencias— tanto de la institución como de los profesores. No siempre un programa de formación de profesores se toma como un aporte netamente académico; a veces se concibe como imposición de los grupos directivos de la institución, sobre todo cuando no se ha consultado a los docentes sobre sus intereses y necesidades.

En este sentido, un problema de nuestro tiempo es la burocratización académica. Los actores cotidianos de la docencia y/o la investigación van perdiendo posibilidades de decisión incluso en los eventos para su propia formación, debido a grupos de poder que se han instalado en las universidades y que no permiten la participación del colectivo. Ocurre a menudo el intercambio, por periodos, de puestos clave donde se generan las decisiones académico-administrativas más importantes de la institución.

De hecho en las universidades hoy se vislumbran los puestos (jefaturas, coordinaciones, direcciones...) académico-administrativos como espacios donde el profesor universitario puede lograr reconocimiento, un poco más de salario y en ocasiones un presupuesto para su investigación particular, lo que conduce a que cuando un directivo de estos puestos termina su periodo, los diversos grupos académicos intenten llegar a la posición vacante.

Lo anterior se asocia también a la situación por demás lesiva, sobre todo para la formación de profesores, de la desaparición de algunos eventos académicos por un directivo recién llegado con ideas diferentes a las de su antecesor.

Un problema que se plantea es la falta en diversas instituciones de programas integrales aprobados por los órganos colegiados, lo cual ha conducido a la instrumentación de estrategias aisladas, sin continuidad, surgidas a veces de la voluntad de uno o varios profesores de formarse y que casi siempre son de corte disciplinario, sin tomar en cuenta la contraparte pedagógico-didáctica.

De esta forma, por lo anterior, algunos programas se inscriben en un marco de compromiso "moral", sea para diseñarlo o para asistir, sin que medie un verdadero compromiso académico para el buen desarrollo del mismo.

Hay instituciones a las cuales les resulta sencillo reproducir el programa de formación de profesores de otra institución, pero sin considerar los proyectos educativos particulares y los elementos fundamentales de dichos proyectos. Es evidente que con esto se crea confusión y no hay logros que incidan en los problemas reales del proyecto educativo propio de la institución y los que surgen en torno a su operación cotidiana.

Otras formas de abordar el problema son las que utilizan algunas instituciones, que sin embargo resultan menos sistematizadas. Entre éstas, la organización y asistencia a congresos, coloquios, foros, conferencias, elaboración de publicaciones periódicas o creación de espacios para la reflexión a través de los cuerpos colegiados.

Es importante señalar que las universidades, sobre todo en el Distrito Federal, están saturadas de cursos, talleres, seminarios, coloquios, foros... y si bien todo ello actualiza a los profesores, se ha dejado de lado la formación integral que remita a los problemas del quehacer docente, a las prácticas pedagógicas y al compromiso con la sociedad.

Como parte de la estrategia de formación habrá que considerar también la modalidad de tiempo y espacio para desarrollar el programa. Hasta el momento lo usual son los cursos breves de 20 a 50 horas, las especialidades y las maestrías, todos con corte escolarizado, lo que requiere tiempo y disponibilidad de los profesores. De ahí que se ofrezcan diversos cursos en vacaciones, intertrimestres, intersemestres o se den permisos especiales a los profesores para que asistan. El problema de los cursos cortos es que al finalizar, casi siempre los profesores manifiestan la poca discusión y análisis que se logró del tema y se solicita un nuevo curso para "profundizar" o para ejercitar mejor las técnicas operacionales.

En el caso de las especialidades o maestrías que elimina el factor de superficialidad —presente en cursos cortos— nuevamente nos enfrentamos a los programas escolarizados y sabemos que pocos profesores pueden involucrarse con un proceso de uno

a cuatro años para lograr la superación académica, sea disciplinaria o pedagógica. Además, la mayor parte de estos estudios son exclusivamente sobre educación o específicamente de orden técnico disciplinario; muy pocos combinan ambos elementos.

Otra situación a considerar es la siguiente: ¿cuándo se forma al profesor? Es usual que la formación se inicie cuando el docente ya está dentro del proyecto educativo particular, sea ésta una autoformación o una formación parcial en cursos o talleres de corte disciplinario. En el peor de los casos no hay formación alguna, ni interés por ella, y el profesor supone los lineamientos del proyecto educativo y los asume como reales, en tanto ello no le cause problemas para "dar clases".

Es usual además que los requisitos de ingreso a una institución de educación superior, no exijan experiencia docente e incluso no se examine al interesado en sus conocimientos al respecto, como se hace con la disciplina.

Otra cara de los problemas para la formación de los profesores, es aquella que involucra situaciones particulares que afectan a los docentes. Entre las más importantes se podrían citar la contratación y la seguridad que ésta representa para el profesor. Muchas veces la posibilidad de participación del docente en los eventos de la institución, depende de su situación laboral la cual cuando es por evaluación curricular, de tiempo parcial o por asignatura y con bajo salario, se contraponen a la situación de un profesor que tiene contratación por tiempo indeterminado o definitividad, una categoría media o alta (asociado o titular) y tiempo completo o ser profesor de carrera.

Este último, a pesar de que los salarios pueden no ser boyantes, tiene más posibilidades de asistir a los eventos de formación intra o extramuros, no sólo por tener una mayor seguridad laboral, sino por hacerse receptor a derechos como sabáticos, becas, cursos, congresos...

Paralelo a lo anterior, se debe considerar a los profesores de medio tiempo o de tiempo completo que tengan actividades adicionales a la docencia, como pueden ser trabajos de investigación, comisiones diversas, representación ante cuerpos colegiados...

A lo anterior se pueden agregar las distancias, el transporte urbano y sus dificultades, la distribución de los tiempos disponibles... lo cual comparten por igual hombres y mujeres que laboran diariamente.

A los tiempos disponibles vale asociar la actual crisis salarial, que induce a los académicos a diversificar sus actividades para lograr una mejor remuneración económica.

Este deterioro salarial de los profesores llevó al "multichambismo" que hasta la fecha incide no sólo en la tarea cotidiana de docencia o investigación, sino en eventos paralelos a los que el docente no le da prioridad, como serían los cursos o seminarios de formación.

Otro problema para lograr la participación de los profesores

es el temor a confrontar su saber ante un grupo de compañeros o formadores, por la sensación de sentirse juzgados o evaluados, sobre todo si transitan por procesos de evaluación curricular o tienen tiempos parciales y desean optar por tiempos completos. Incluso este temor lo expresan algunos de los profesores con mayor antigüedad (15 o 20 años de docencia), para los que la repetición de textos clásicos y el dominio de algunos elementos disciplinarios son suficientes para ser profesor.

Otro punto a considerar de índole emocional, a veces soslayado pero no por ello falto de relevancia, es cuando el profesor busca la práctica docente como espacio donde lograr el control sobre otros sujetos, lo cual matizado por un supuesto interés y compromiso con la enseñanza, la sociedad y las generaciones jóvenes le permite descargar toda su necesidad de dominio. En estos casos los programas de formación si no son espacios de reflexión y análisis para concientizar el quehacer académico y su compromiso, sólo le permiten al docente un elemento más para acumular cursos y técnicas didácticas que le permiten presionar más a sus alumnos.

Aunado a todo lo anterior está la devaluación del trabajo académico, sobre todo la docencia, la cual aún hoy no se considera como tarea valorativa del docente. Lo anterior se refleja en la poca validez curricular de los cursos, talleres o seminarios de formación que deben permitir al profesor invertir su tiempo, no sólo para desarrollar mejor su docencia, sino como una forma de lograr una mejor categoría salarial o profesional, dentro de los lineamientos de promoción de su institución. Casi siempre el puntaje por cursos de educación continua son mínimos comparados con otros logros no docentes (grados académicos, investigaciones, publicaciones de alto nivel...).

De hecho no es fácil sentarse y diseñar un programa de formación de profesores, que pronostique éxito inmediato, ya que en ello confluyen elementos de muy diversa índole. Sin embargo, con un buen diagnóstico previo de intereses y necesidades de los profesores, además con un enfoque interdisciplinario del diseño curricular que se estructure se podrá contar con el análisis y discusión crítica necesaria, que permita un programa acorde a la realidad institucional y al modelo educativo que la sustenta.

Por todo lo planteado, que no son problemas fáciles de abordar, se infiere la urgencia de buscar estrategias de formación de profesores que propicien el diagnóstico, la participación y la búsqueda de la profesionalización, por parte de los docentes. En este sentido el artículo presenta una propuesta estructurada a partir del estudio de campo con profesores de una institución de educación superior.

### Características del estudio

Se realizó una investigación de campo con profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco que incluyó docentes del Tronco Básico de las carreras de la División de

Ciencias Biológicas y de la Salud (Agronomía, Biología, Enfermería, Estomatología, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Nutrición y Químico Farmacobiólogo). En total participaron en la investigación cuarenta y seis de los académicos asignados a docencia, que representaron el 27,8% de la población.

En la muestra también participaron funcionarios académicos en funciones y otros que ya habían cumplido algún cargo en la institución. Se intentaba conocer su posición y estrategias respecto al objeto de estudio.

Para la recolección de los datos se optó por la entrevista estructurada de respuesta abierta. Esta forma de indagación permitió a los profesores construir su discurso durante la elaboración de las respuestas.

### Resultados

Respecto a los resultados, por lo extenso del material, en este artículo sólo se apuntan en el cuadro algunos datos que orientan los puntos esenciales de la propuesta que se plantea a continuación. Los porcentajes indicados parten de una base de respuesta para cada inciso, de cuarenta y seis profesores como 100%.

#### *Propuesta para la organización de programas de formación de profesores*

##### A. Asociadas a las políticas educativas

- Se consideró que era necesario recoger las diferentes concepciones sobre el proyecto académico.
- Definir el modelo educativo y los ejes técnicos-metodológicos.
- Estructurar un proyecto de universidad, político, económico y social.

39.1%

Se sugiere crear:

- Una Comisión Institucional para la formación de profesores;
- Un Comité de Investigación de necesidades académicas;
- Una Comisión de Formación Docente del órgano colegiado correspondiente.

19.6%

##### B. Asociadas a los profesores

- Se puntualizó la pertinencia de tomar en cuenta necesidades, el interés y el perfil de éstos. Además retomar la opinión de los académicos con experiencia.
- Se señaló la importancia de que las propuestas de formación surjan "de abajo" (personal docente) y tengan apoyo "de arriba" (directivos).

39.1%

##### C. Asociadas a la infraestructura académico-administrativa

- Se sugirió insertar los programas de formación docente en

los núcleos académicos que concentran a los profesores (áreas, departamentos, coordinaciones...) y analizar los recursos humanos y financieros disponibles para esta actividad.  
17.4%

**Estructuración de estrategias de formación a partir de las propuestas de los profesores**

Las tres estrategias que se plantean deben considerarse de manera integral y simultánea para su implementación. De la misma forma que deberán programarse periódicamente para lograr que la formación sea continua.

**A. Creación de una Comisión de Formación de Profesores a nivel de algún Órgano Colegiado**

Se presenta esta estrategia posible de instrumentar en cualquier institución educativa.

Con el fin de lograr permanencia de los programas de formación de profesores e institucionalizar esta tarea, se propone la creación en las instituciones de una instancia dentro de algún cuerpo colegiado que podría llamarse Comisión de Formación de Profesores que sea sancionada por los representantes de la comunidad académica presentes en el órgano colegiado. De hecho se propone que se considere como parte del organigrama de la institución.

**B. Alternativa de Internalización o Inducción**

Se proponen los contenidos académicos básicos para una alternativa de internalización o inducción dirigida a profesores de recién ingreso a las instituciones educativas. Cabe aclarar que estos contenidos surgen también de las propuestas aportadas por los profesores, mismas que fueron integradas de manera coherente en las tres unidades que se presentan y que deberán impartirse de forma integral en periodos intertrimestrales o intersemestrales, dependiendo de la institución.

Contenidos básicos de la ALTERNATIVA DE INTERNALIZACIÓN:

**Unidad I:** Universidad y Sociedad.  
Realidad Educativa Nacional.  
Educación tradicional (relación docente-alumno, alumno-alumno, trabajo en aula, evaluación...)  
Sistemas alternativos de educación (modular, abierta, a distancia..., elementos conceptuales y de operación).

**Unidad II:** Teorías de Aprendizaje.  
Estrategias de Aprendizaje propias del proyecto educativo.  
Experiencias de trabajo de los participantes.

**Unidad III:** Metodología de Investigación.  
El proceso de investigación.  
Relación Investigación-Docencia en la institución.  
Experiencia de investigación de los participantes.

Es evidente que estos contenidos básicos pueden variar dependiendo del diagnóstico de necesidades que cada institución realice entre sus profesores.

**C. Reuniones de Análisis temático.**

Estas reuniones se plantean para profesores con experiencia y con más de un año de antigüedad en la institución. Las diferentes variables y su interrelación deberán estructurarse acorde con la temática especial que se desee estudiar. Como ejemplo se presenta un diagrama que puede ser útil para estructurar estas reuniones de análisis temático. Para el caso particular se aplicó en el análisis del proyecto educativo de una institución de educación superior.

Diagrama del diseño de las reuniones de análisis temático para establecer el proyecto educativo de una institución de nivel superior

	Ejercicio docente disc./ pedagógico	Apoyo infraestructural acad./mat./ hum.	Vigencia de planes y prog. curric./Políticas educativas
Problemas			
Necesidades			
Conclusiones y propuestas			

Se sugieren los siguientes criterios para implantar estas reuniones:

- Habrá que recordar que las tres estrategias sugeridas, incluyendo ésta, deben coincidir en el inicio de cualquier programa de formación docente.
- Los profesores escogerán una temática (operación docente, apoyo didáctico, investigación...) de acuerdo con la prioridad de las problemáticas de la institución.
- Estas reuniones se realizarán periódicamente (cada tres o seis meses) y serán *siempre extramuros* para favorecer las condiciones de trabajo grupal y propiciar que el profesor se involucre con esta tarea.
- Extramuros implica un lugar físico agradable, cercano al sitio donde se ubica la institución y con posibilidades de permanecer de dos a tres días.

- ❑ Seleccionar aquellos profesores que han demostrado compromiso con la institución e interesados en la profesionalización de la docencia.
- ❑ Se sugieren dos o tres días de trabajo con reflexión y discusión intensivas de la temática seleccionada que conlleven a propuestas concretas.
- ❑ Cada institución deberá presupuestar el costo de estas reuniones en la periodicidad que considere conveniente.

Además de los criterios mencionados, esta estrategia *siempre* deberá obtener como producto de trabajo, un documento que permita la difusión de la temática discutida.

Posterior a cada reunión deberá propiciarse la evaluación de la misma con el fin de retroalimentar la estrategia o en su caso, buscar alternativas.

### Conclusiones

- ❑ Al definirse como una tarea institucional reciente, la formación de profesores no es en la actualidad quehacer cotidiano sistemático e integral como debiera, aunque el discurso oficial así lo establezca.
- ❑ La formación de profesores universitarios no es una tarea fácil de instrumentarse sin diagnóstico y discusión previa por parte de los docentes involucrados.
- ❑ Por sus características individuales, los profesores llevan a las instituciones educativas sus saberes técnicos particulares, ideologías, intereses personales y expectativas diversas; que se entrelazan con elementos de tipo laboral y salarial, que habrán de considerarse al diseñar las estrategias de formación de profesores, toda vez que aquellos elementos inciden en los procesos de formación.
- ❑ Hasta ahora las prácticas de formación docente han sido de carácter individual o de grupos aislados, de talleres, conferencias, cursos... lo cual no representa una formación integral como se requiere en todas las instituciones educativas, en particular las de nivel superior. Por ello es necesario reflexionar en verdaderos programas de formación con sistematización de los mismos, permanencia sancionada y avalada por cuerpos colegiados y participación de la comunidad académica, de cada institución.
- ❑ La investigación educativa como fundamentadora de los programas de formación de profesores todavía es escasa en el conjunto de instituciones educativas de nivel superior, por lo que ésta requiere impulso y ser considerada como parte

de la estructura investigativa de todas las instituciones educativas.

- ❑ Se requiere que los programas de formación de profesores sean de y para los docentes involucrados, no diseñados por "expertos", toda vez que sólo aquellos pueden reconocer y ubicar sus aciertos y fallas así como necesidades e intereses, para su mejor desempeño en el quehacer académico.
- ❑ La formación de los profesores universitarios requiere de un trabajo político, académico y de organización para investigar y analizar los problemas no resueltos y buscar soluciones como colectivo. En este punto sería deseable, que los diferentes grupos académicos que de manera natural y activa se involucran en los procesos para renovar cargos directivos también participaran con la misma motivación en la búsqueda de una formación docente institucional, integral y sistemática, esencial para los centros educativos del país.

### Bibliografía

- Arredondo M., "El futuro de la formación de profesores en México", en *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, Memorias, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1988. pp. 1-25.
- Chehaibar L.M., "Aspectos contextuales e institucionales de la formación de profesores", en *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, Memorias, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1988. pp. 36-37.
- Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), Secretariado conjunto SEP-ANUIES, "Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XV, No. 4 (60), octubre-diciembre, México, 1986. pp. 84-124.
- Coronado H.M., *La formación de profesores en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM-X*. Tesis de Maestría, ILCE, México, 1991.
- Hirsch Adler A., *Investigación superior, universidad y formación de Profesores*, 3a. Ed., Trillas, México, 1990.
- Poder Ejecutivo Federal, "Educación Superior y de Posgrado e Investigación Científica, Humanística y Tecnológica". Cap. 7, en *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Encuadernación Progreso, México, 1989. pp. 123-165.
- UNAM-SEP-ANUIES, *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, Memorias, México, 1988, p. 198. ❑