



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras Colegio de Pedagogía

EL DESARROLLO DE LA FORMACION DOCENTE EN MEXICO. TESTIMONIO DE UNA PRACTICA PROFESIONAL GOTIDIANA

Nº Bº NAg



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGIA

TRABAJO

[Handwritten signature]

Que presenta:

MATIAS MARTINEZ DIEZ

Para el examen de:

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION	
1. APERTURA DEL CAMPO DE TRABAJO DE LOS PEDAGOGOS.	7
1.1 Modernización de la Educación Superior	7
1.2 Necesidad de la capacitación del Docente en la Enseñanza.	11
1.3 Aplicación de la Tecnología Educativa	15
1.4 Fracaso de la Formación Docente basada en la Tecnología Educativa.	19
1.5 Perspectivas para la Formación Docente	20
2. BUSQUEDA DE UNA ALTERNATIVA DE FORMACION DOCENTE LATINOAMERICANA.	24
2.1 Se parte de la crítica a la Tecnología Educativa	24
2.2 Simplicidad de la Tecnología Educativa frente a la complejidad de la Formación Docente.	29
2.3 Se retoma la necesidad de una mayor participación de los profesores.	33
2.4 Se profundiza en la necesidad de la formación docente poniendo énfasis en lo histórico-social y académico-laboral.	35
2.5 Se crea un marco teórico propio como paso fundamental en la propuesta de Formación Docente.	39
2.6 Análisis del esquema de Modelo de Docencia.	41

3. INICIO DE LA FORMACION DOCENTE CON LA ALTERNATIVA DEL CISE.	47
3.1 Los primeros pasos se dieron en el Centro de Didáctica y en el CISE.	47
3.2 Se insiste sobre la participación de los profesores y el análisis históricosocial y educativo.	49
3.3 Se deja a un lado el manejo de los contenidos por parte de los profesores.	51
4. UNA EXPERIENCIA CONCRETA DE FORMACION DOCENTE. ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA.	55
4.1 El ingreso a la ENEP-Zaragoza	55
4.2 La organización del trabajo de Formación Docente en la estructura de la ENEP-Z. El inicio de la experiencia.	56
4.3 Acerca de los cambios en la estructura Académico-Administrativo y las concepciones sobre el trabajo pedagógico en la ENEP-Z.	58
4.4 La transición de Sección a Departamento de Tecnología Educativa y sus implicaciones en el giro de la Formación Docente en la ENEP-Z.	59
4.5 Búsqueda de una alternativa de Formación Docente en la ENEP-Z.	61
4.6 Se empieza a practicar esta alternativa de Formación Docente.	65
4.7 A un año de práctica de la propuesta: Participa -	

ción política y análisis histórico-social y educativo de la experiencia del grupo de pedagogos de la UFRHEA.	66
4.8 ENEP-Z 1979-1981: Una experiencia que se ha olvidado	78
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFIA	86

## PRESENTACION

Para delimitar el tema que se presentó en la tesina fue necesario pasar por varias etapas, desde la no claridad de lo que se deseaba trabajar hasta la delimitación del tema en la forma -ción docente, por ser una problemática en la cual he trabajado durante siete años. Esta primera etapa me basé en la experiencia que tenía sobre el tema, comentarios de personas que han trabajado en esta área y en una revisión documental y bibliográfica.

Posteriormente hice un esquema con los puntos que consideraba importantes y deseaba trabajar.

Así, en los capítulos I, II y III se presenta un marco de referencia en el cual planteo la situación de la educación superior, la crisis universitaria y el surgimiento de los centros, secciones y departamentos en la UNAM dedicados a la formación docente y como al inicio la corriente que se adoptó y se difundió en este trabajo fue la Tecnología Educativa, y cómo con el paso del tiempo se fue creando una corriente alternativa basada en las experiencias y en el análisis de la realidad educativa más ubicada en las necesidades de las universidades latinoamericanas.

En la segunda parte, Capítulo IV, en base a este marco de re-

ferencia analicé la experiencia que había vivido con un grupo de pedagogos en la ENEP-Z seis años atrás. En esta parte me basé en la experiencia individual en el contexto de un grupo, apoyándome en los documentos que en ese período se hicieron para el trabajo académico y en el movimiento político-laboral en el cual participamos; como, en pláticas con personas que también vivieron ese momento; es decir, busqué rescatar el trabajo que se realizó con la finalidad de analizarlo.

La primera parte, marco teórico, requirió de lectura para poder integrarla y ser escrita, tal vez por tratarse de una problemática más amplia, que no conocía a profundidad, sobre todo en relación con el surgimiento de los centros de formación docente en la UNAM; investigué el marco de referencia con el que iniciaron su trabajo, su desarrollo y los cambios posteriores que tuvieron.

En la segunda parte la lectura y la revisión documental fue menor porque me basé en mi propia experiencia, sobre una problemática más concreta, que en su momento, hace seis años, también se analizó por quienes lo vivimos.

Si bien la primera parte es importante porque intenta explicar un fenómeno, la segunda es más interesante porque en ella se plasma la experiencia que viví y como todo lo vivido es más fuerte e interesante que lo estudiado.

Esta segunda parte es un testimonio que si bien se basa en lo vivido personalmente, expresa el contexto general de la UNAM en esa época.

Así, en esta tesina se presentan aspectos de la formación docente en la UNAM entre 1969-1986 y lo sucedido en la ENEP Zaragoza entre 1979-1981.

## INTRODUCCION

Uno de los campos de trabajo abierto para el pedagogo a partir de la década de los 70's, con la idea de modernizar la educación superior, fue el de la formación docente. De ahí la creación de Centros y Departamentos de Didáctica, Pedagogía, Evaluación, Tecnología Educativa, etc. en las instituciones de educación superior.

En un primer momento la herramienta fundamental que se tenía era la que se conoce como Tecnología Educativa, con toda su carga ideológica y política propia de una corriente de trabajo educativo retomada de otra realidad histórico-social y educativa, que trajo consigo la necesidad de formar a los docentes en el campo de la enseñanza y, de una manera limitada, la idea de darle al alumno un papel de mayor participación o actividad.

Así, los departamentos y centros iniciaron su trabajo de capacitación, básicamente, a través de la impartición de cursos sobre cómo realizar mejor la enseñanza, qué recursos utilizar para hacerla más eficiente y qué técnicas emplear para lograr la mayor participación por parte del alumno. Tales cursos eran: "Taller de Didáctica", "Taller de Sistematización de la Enseñanza", "Taller de Elaboración de Objetivos", "Elaboración de Pruebas Objetivas", "Elaboración de Cartas Descriptivas", etc.

El tiempo y la experiencia probaron que esta "capacitación" no era suficiente para los profesores pues esto no cambió el fon-

do del problema, ya que seguían teniendo las mismas dificultades para impartir sus clases, los alumnos continuaban con el mismo bajo nivel académico y con escasa participación. Sin embargo, fue notorio que muchos profesores, al tener mayor información sobre cómo organizar de una forma más adecuada la enseñanza, buscaron una mayor participación en el desarrollo de su práctica educativa y así empezaron a proponer cambios en el orden de las materias, en los contenidos y en el cómo "dar clases". Con esto se empezó a lograr algo importante: que los profesores comprendieron que el problema más que individual, era grupal.

Si bien la Tecnología Educativa no ha dejado de tener peso en la capacitación de docentes, sí ha perdido influencia, sobre todo entre los pedagogos preocupados por buscar una alternativa ubicada en nuestra realidad histórico-social y educativa. Así se empezó a hacer una crítica fuerte a los planteamientos de la Tecnología Educativa junto con las concepciones de hombre, ciencia, sociedad, aprendizaje y realidad, implícitas en esta corriente. Esta crítica ha intentado constituirse como una alternativa, la cual, aún sigue construyéndose.

Al principio simplemente se planteó la necesidad de una mayor participación, tanto de los profesores como de los alumnos en el proceso educativo para hacerlo más "democrático". Pero el problema no terminó con la "democracia", sino que evidenció que el profesor requiere de una verdadera forma -

ción docente encaminada a:

- 1) Dominar el contenido de su materia conociendo y entendiendo su lógica interna, así como contextualizarlo en la realidad histórico-social y educativa del país.
- 2) Contar con una "formación pedagógica" que le posibilite analizar y organizar didácticamente los contenidos de la materia, y el trabajo con los alumnos.

Considero que la alternativa en construcción no debe perder algo esencial en la Universidad: sacrificar el nivel académico de los alumnos en aras de una supuesta democratización de la educación. El alumno al igual que el maestro, requieren de un alto nivel académico para contribuir al cambio social y educativo.

Este análisis lo iremos desarrollando a lo largo de este trabajo, ubicándolo, en lo general, en la U.N.A.M. y, en lo particular, en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza.

La idea central de este trabajo es analizar el desarrollo que ha tenido la formación docente y la forma como se ha ido construyendo una alternativa de formación a través del análisis, tanto de la experiencia cotidiana profesional, como de la problemática planteada.

## CAPITULO I

### 1. APERTURA DEL CAMPO DE TRABAJO DE LOS PEDAGOGOS.

Durante mucho tiempo el trabajo del pedagogo no logró insertarse en las Instituciones de Educación Superior por no tener una función concreta que realizar, pero la modernización de la Educación Superior a finales de los 60's y principios de los 70's abrió un amplio campo de trabajo a estos profesionistas: la Formación Docente.

Campo que se ha ido ampliando al curriculum, la evaluación y la planeación educativa, entre otras áreas.

#### 1.1 Modernización de la Educación Superior.

A finales de la década de los 60's y principios de los 70's se dió en las universidades de América Latina y Europa una crisis producida por el agotamiento del modelo tradicional de universidad que se manifestaba en el autoritarismo de la enseñanza y en las pocas oportunidades de empleo que tenían los egresados de las universidades. Esto produjo una reacción fuerte por parte de los estudiantes quienes empezaron a cuestionar la autoridad de los profesores, el valor y la utilidad de lo que se enseñaba así como los valores de la sociedad burguesa, produciéndose una serie de huelgas universitarias que duraron meses y que terminaron por agotarse o por ser reprimidas por los gobiernos.

"Por crisis universitaria se puede entender aquella situación en donde la Universidad y la Sociedad divergen y cada una de ellas tiene un desarrollo diverso, (...) La universidad es "repensada" a fin de encontrar solución a los problemas por los que atraviesa y busca un nuevo tipo de inserción de la universidad en la sociedad".<sup>1</sup>

Esta crisis universitaria tiene varias manifestaciones, entre las que podemos citar:

- La no correspondencia del perfil del egresado al trabajo profesional que debe realizar, ni a las necesidades sociales que debe cubrir.
- Cada vez menores oportunidades de trabajo de los egresados de las carreras tradicionales.
- Alto índice de deserción.
- Carencia de una política de planeación universitaria.
- Baja calidad de la enseñanza fincada en una docencia tradicional de tipo magisterial.
- Desvinculación de la universidad con el desarrollo económico del país.

Hubo cambios que surgieron como producto de la crisis social y educativa que tuvo como máxima manifestación el movimiento estudiantil del 68, es decir, a partir de esta fecha se observan

cambios importantes tanto en la sociedad en su conjunto, como  
1 Mendoza Rojas, J. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" Perfiles Educativos No. 12, p.3-21

en la universidad, donde los estudiantes lograron una apertura a su participación.

En los países de América Latina, la respuesta del estado fue intentar modernizar la Educación Superior, abrir nuevas y más oportunidades educativas así como buscar una adecuación de los estudios a las necesidades de los países.

Así tenemos que en México, a partir de la década de los 70's se inicia un replanteamiento y una modernización de la Educación Superior manifestado por:

1) Aumento de la matrícula universitaria, creándose:

-El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971, con cinco planteles: Vallejo, Azcapotzalco, Oriente, Sur y Naucalpan.

-Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's), con cinco planteles: Cuautitlán (1974), Acatlán e Iztacala (1975), Aragón y Zaragoza (1976).

-Se abre la Universidad Autónoma Metropolitana (1974) y el Colegio de Bachilleres (1975).

-Se crea el sistema de Universidad Abierta (1973)

2) Quedan nuevas formas de organización académico-administrativas surgiendo la departamental, necesaria para realizar otro tipo de reformas, por ejemplo: implantar troncos comunes, semestres comunes a ciertas especialidades, etc.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Castrejón Díez J. "Planeación educativa y formación docente". en: Foro Alternativas Universitarias. UAM p. 147.

- 3) Se realizan cambios a los planes de estudio de diferentes carreras. "Es revelador el hecho de que en las 15 sesiones del Consejo Universitario celebradas de enero de 1973 a diciembre de 1976 hayan sido aprobadas 49 modificaciones a los planes de estudio al nivel licenciatura, 14 al nivel maestría, 4 al nivel doctorado y 8 en especializaciones y que además 23, 27, 11 y 12 casos de los niveles indicados representaron creaciones de nuevos planes de estudio".<sup>3</sup>
- 4) En relación a la urgencia por mejorar el nivel académico se vió la necesidad de una formación didáctica por parte de los docentes creándose, en 1969 en la UNAM, el Centro de Didáctica.

En el acuerdo de su creación, del 10. de abril de 1969, dice:

"Con propósito de fortalecer en la Universidad el interés por las cuestiones didácticas y para conseguir que de una manera organizada y permanente, los profesores puedan intercambiar experiencias acerca de los problemas de la enseñanza.

Para que los becarios del programa de formación de profesores e investigadores que tiene establecido la universidad reciban una formación didáctica complementaria que facilite su incorporación a las tareas docentes y

Con el objeto de ofrecer regularmente cursos intensivos de didáctica general y especializada al personal académico de

<sup>3</sup> UNAM. Informe del Rector, 1973-1976, p. 18.

la Universidad interesado en ellos, se crea el Centro de Didáctica".<sup>4</sup>

Un hecho que pone de manifiesto la importancia de participar en este tipo de eventos se observa en uno de los puntos del acuerdo de creación que señala: "En igualdad de circunstancias, los planteles preferirán para el nombramiento de profesores interinos a quienes hayan seguido satisfactoriamente los cursos que ofrezca el Centro".<sup>5</sup>

-Se crea la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y en 1971, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la salud.

-Se empiezan a crear las secciones de didáctica en las diferentes escuelas y facultades de la UNAM.

-En las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, así como en algunas Escuelas y Facultades, también se crean departamentos de Tecnología Educativa, Evaluación Académica, Pedagogía, etc.

-Se crea el Programa Nacional de Formación de Profesores (1971), promovido por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior ANUIES, etc.

## 1.2 Necesidad de la Capacitación del Docente en la Enseñanza.

---

4 Cuadernos del Centro de Didáctica.No. Especial.Enero-Marzo 1977, p. 69

5 Ibídem.

Como se mencionó en el punto anterior, una de las manifestaciones de la crisis que vivía la universidad, era el bajo nivel académico de los alumnos. Se pensó que el problema podía estar en la enseñanza y específicamente en quien enseñaba: el profesor, por lo que, bajo la idea de modernización que estaba en auge en las universidades en la década de los 70's, se pensó que tal vez la manera de enseñar había quedado rezagada y lo que se necesitaba era una modernización de las técnicas de enseñar, o que los profesores no ordenaban adecuadamente lo que enseñaban y lo que requerían era sistematización.

"...ante la crisis en la universidad 'uno de los elementos clave del problema lo constituye la enseñanza y, en concreto los agentes de la enseñanza, los profesores'. Este es, precisamente el sentir generalizado dentro de las universidades en toda la década, por tanto se pensó como necesario un docente más capacitado no sólo en el manejo de los contenidos propios de la disciplina, sino también en el manejo de ciertas estrategias didáctico-pedagógicas para enfrentar el reto de cambio que demandaba la crisis".<sup>6</sup>

Bajo esta idea de capacitación del personal académico se crea el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Sobre estos primeros años, Martín Arredondo dice lo siguiente: "En esta etapa de arranque se organizaron cursillos

<sup>6</sup> Regalado Acuña, F. "La Formación Didáctico-Pedagógica del Profesorado de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM". Tesina. p. 56.

eventos, mesas redondas, simposios y coloquios, exposiciones de material didáctico y se produjeron textos de enseñanza programada".<sup>7</sup> Es decir, se estaba iniciando la formación docente y no se sabía exactamente qué era lo que se debía de hacer y cómo.

Pero a partir de 1971, con el Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP) se fue definiendo la manera como se iba a realizar el trabajo de capacitación del personal docente.

Este programa incluía básicamente cuatro rubros:

- La formación de nuevos profesores
- El mejoramiento del profesor en servicio
- La instrumentación para la docencia y la preparación de materiales y publicaciones.<sup>8</sup>

Con estos lineamientos la capacitación consistía básicamente en la impartición de cursos y talleres y en la elaboración de material didáctico. Esto último, incluía textos programados dirigidos a los profesores, con una intención de "autoenseñanza". Estas actividades eran llevadas a cabo tanto por parte del Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para el Área de la Salud, como por las secciones de didáctica y los departamentos de pedagogía que se fueron creando en las distintas escuelas y facultades.

7 Arredondo, M. "La Formación del Personal Académico", en Foro Alternativas Universitarias, p. 127.

8 ANUIES. Folleto Informativo sobre el Programa Nacional de Formación de Profesores.

El impulso que se dió a los cursos de capacitación fue muy gran de, tal como se manifiesta en los siguientes datos del informe del Rector, período 1973-1976: "...desde 1973 la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza ha impartido 62 cursos (...). En estos cursos han participado 2 032 profesores, tanto de la UNAM como de otras instituciones (...). En el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para el Área de la Salud, en el período comprendido entre 1973-1976, se desarrollaron 662 talleres en los que participaron 12 491 profesores (...)

El Centro de Didáctica ha tenido una activa participación en la capacitación del profesorado. Su tarea ha consistido fundamentalmente en la elaboración de material para la enseñanza, preparación de aspirantes a profesores a través de cursos(...). En los últimos cuatro años impartieron 452 cursos en los que participaron 12 480 profesores, destacándose la asistencia de los provenientes de universidades del interior de la república. Es importante señalar el efecto multiplicador de estos cursos, ya que los participantes están a su vez en capacidad de impartirlos en otros niveles".<sup>9</sup>

Con estos datos se demuestra el impulso que se dió a la capacitación docente a través de cursos y textos programados. En el año de 1976 había aproximadamente 16,000 profesores en la UNAM, lo que supondría que la mayoría tomó algún curso en cualquiera de estas instituciones de Formación Docente.

---

<sup>9</sup> UNAM, Op. cit., p. 24.

### 1.3 Aplicación de la Tecnología Educativa.

Según C. Chadwick, las tres áreas que forman el sustento teórico de la Tecnología Educativa son: la Psicología Conductual, el Enfoque Sistémico y la teoría de la Comunicación. "La Tecnología Educacional ha sido descrita como el enfoque sistemático y la aplicación de un conjunto de conocimientos científicos al ordenamiento del ámbito específico conocido con el nombre de educación y especialmente al que se denomina sistema de educación formal. (...)

Una vez que se ha representado la escuela como un sistema es posible comprender, analizar, controlar y utilizar la información acerca de ella de manera más eficaz".<sup>10</sup>

Al tomar el modelo de la Tecnología Educativa en el trabajo de Formación Docente muchas instituciones y formadores se quedaron en el planteamiento inicial, y no fueron cambiando sus ideas, sin embargo la teoría de la Tecnología Educativa fue ampliándose y dándole valor a elementos que en un principio no tomaron en cuenta: "Uno de los varios conceptos que se ha afirmado en la última década es el de la importancia de analizar y entender el contexto en el cual una innovación estará inserto, factores políticos, culturales, psicológicos y otros que componen el contexto son de gran importancia para la factibilidad de innovación".<sup>11</sup>

10 C.Chadwick, "Tecnología Educacional para el Docente", pp.21 y 31.

11 C.Chadwick, "La Tecnología Educativa en la década de los 70's," p. 2.

Con base en esta corriente educativa, que fue la que más auge tuvo en México en la década de los 70's se organizaron los diferentes cursos y talleres del P.N.F.P. Así tenemos que el denominado "Núcleo Básico," con el que se pretendía cubrir los aspectos esenciales de la actividad pedagógica, incluía los siguientes talleres:

- Organización de la actividad docente
- Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos.
- Evaluación del aprendizaje
- Realización de experiencias de aprendizaje
- Organización de grupos para el aprendizaje
- Comunicación y medios en la enseñanza

Los temas que más se estudiaban en estos talleres eran: elaboración de objetivos de aprendizaje, elaboración de cartas descriptivas y utilización de técnicas y recursos para la enseñanza.

Los cursos que impartía el Centro de Didáctica eran entre otros:

- Didáctica General
- Objetivos de Aprendizaje
- Didáctica en las distintas especialidades

La Comisión de Nuevos Métodos impartió cursos como:

- Sistematización de la Enseñanza

- Diseño de planes de estudio
- Evaluación del aprovechamiento escolar
- Semiología de la imagen
- Metodología de las Ciencias Sociales

En CLATES se realizaban seminarios para el Diseño de planes de estudio y elaboración de Material Didáctico.<sup>12</sup>

La Tecnología Educativa empezaba a tener una gran penetración y difusión, tanto entre el personal encargado de la formación docente, como entre los profesores (y que aún existe en las instituciones de educación superior).

Con estos cursos se lograron avances en la visión del problema educativo por parte de los profesores; empezaron a plantearse la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza de una manera menos monótona; ya podían planear su trabajo a través de las cartas descriptivas que, por lo general, tenían los siguientes elementos:

- Objetivo general
- Objetivos específicos
- Contenidos
- Actividades de aprendizaje
- Técnicas y recursos didácticos
- Tiempo estimado

---

<sup>12</sup> Cfr. UNAM. Op.cit. p. 24.

-Evaluación

-Bibliografía

-Observaciones

Estos elementos, estudiados en los cursos, abrían una perspectiva diferente a los profesores para incorporarlos a la planeación del proceso-enseñanza-aprendizaje. Con los cursos de elaboración de objetivos, los profesores que los tomaban sentían que tenían cierta especialización en sus labores académicas, con los cursos de técnicas y recursos didácticos "modernizaban" su forma de trabajo al entrar al mundo de la aplicación de los avances tecnológicos en la educación y recobrar la posibilidad de ser creativos en la elaboración del recurso que podían utilizar con sus alumnos. Además, a través de la utilización de técnicas didácticas como el Phillip's 6'6, corrillos, debate, etc., establecían la posibilidad de delegar responsabilidades en los alumnos y propiciar su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien, hubo cambios, éstos no fueron los pretendidos por los impulsores de la Tecnología Educativa: es decir, no solucionaron los graves problemas de la educación superior; sólo representaron el inicio de la búsqueda de soluciones con una mayor participación de los profesores.

En conclusión, considero que los mayores aportes de la Tecnología Educativa fueron: a) propiciar el interés por la forma-

ción docente al considerar que la enseñanza se podía mejorar y b) ver que se podían experimentar otras formas de llevar a cabo el proceso-enseñanza-aprendizaje.

#### 1.4 Fracaso de la Formación Docente basada en la Tecnología Educativa.

Muchos profesores participaron en estos cursos y, sin duda en un principio, les ayudaron a realizar mejor su trabajo docente; al utilizar diferentes técnicas didácticas y variar los recursos, los alumnos ponían mayor atención, participaban más y las exposiciones se hacían menos monótonas.

Básicamente las expectativas que manifestaban los docentes que por primera vez asistían a estos cursos eran: actualizar sus conocimientos, buscar una manera de enseñar más acorde con sus necesidades y las de sus alumnos, lograr la participación de los alumnos en su propio aprendizaje, planear los cursos siguiendo el modelo de las cartas descriptivas y utilizar diferentes técnicas y recursos didácticos.

Sin embargo, estos cursos no tuvieron el impacto que se esperaba en el mejoramiento de la calidad académica de las instituciones de educación superior: "El tiempo ha pasado, una cantidad de docentes han participado en alguno o algunos cursos que al abrigo del Programa de Superación del Personal Académico se han impartido en otras instancias de la UNAM y la práctica docente no se ha modificado sustancial

mente"13

El tiempo y la experiencia, tanto de los profesores que asistían a los cursos como de los formadores que los impartían, fueron demostrando que esta capacitación o actualización no era suficiente, que se requería algo más, aparte del uso de técnicas y recursos didácticos, cartas descriptivas y objetivos de aprendizaje. Se requería que los profesores reflexionaran sobre sus problemas concretos con los alumnos, los contenidos de sus materias, el curriculum, la realidad educativa y social y el perfil del egresado. La magnitud de los problemas educativos demandaban continuar reflexionando sobre ellos para encontrar sus causas y buscar soluciones, es decir, el problema era y es mucho más complejo que como la Tecnología Educativa lo pensaba y lo presentaba.

### 1.5 Perspectivas para la Formación Docente.

Después del auge de la formación docente que se dio básicamente a través de los cursos, se inició un proceso de evaluación y reflexión sobre lo que se había hecho "...los cursos tuvieron una gran acogida por parte de los profesores, sobre todo porque sentían un ambiente de camaradería (...) se hablaban con franqueza y menos formalidad. Pensamos que esto fue uno de los logros principales, porque a su vez los maestros se abrieron a nuevas posibilidades en cuanto a formas de trabajo y, de alguna manera, empezaron

13 Regalado Acuña, F., Op. cit., p. 62.

a tomar mas cuenta a sus alumnos (...) otra consecuencia fue el preocuparse por planear los programas aplicando los criterios didácticos vistos, (...) La ventaja de esto fue, a nuestro juicio, la reflexión que sobre los programas empezó a propiciarse".<sup>14</sup>

Se empezaba a pensar en una formación docente más consistente que en lugar de limitarse a conferencias, talleres o cursos, incluyera programas completos que tuvieran una mayor duración de tiempo y cuyos contenidos fueran secuenciados y estuvieran relacionados con la docencia. Se empezó a pensar de manera más seria y sistemática en la "Profesionalización de la Docencia", con la idea de recalcar la importancia de que los profesores tuvieran una mejor formación didáctico-pedagógica, que les permitiera conducir adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así tenemos que en un número especial de los "Cuadernos del Centro de Didáctica" se dice: "La primera etapa del Centro de Didáctica se inscribe, desde su creación en 1969, en proceso de desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria. Las prioridades durante este período han sido: promover el interés y la sensibilización de los profesores sobre cuestiones pedagógicas; proporcionarles una formación introductoria de didáctica general y didácticas especiales; promover el intercambio

---

14 Ponce B., Quesada C., "Análisis de la práctica educativa en la ENEO", p. 12.

de experiencias a través de coloquios y, la creación y consolidación de unidades académicas de formación de profesores y de servicios docentes de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades de los estados. (...) los servicios del Centro de Didáctica se han orientado a través de dos grandes causas: por un lado a satisfacer las demandas de la propia UNAM y, por otro, a la colaboración permanente con el Programa Nacional de Formación de Profesores (...) Si bien, en términos generales, las actividades y los resultados durante estos años parecen satisfactorios, el interés por responder de mejor manera a la problemática de la formación de profesores universitarios, condujo al Centro de Didáctica a un análisis más profundo de los problemas y necesidades de la educación superior y de sus propias posibilidades como Centro de Extensión Institucional, el Centro de Didáctica llegó a una nueva etapa, en la que plantea sus servicios como una oportunidad para la Profesionalización de la Docencia".<sup>15</sup>

Esta experiencia hizo ver que la formación docente es necesaria, pero que no basta únicamente con impartir cursos, sino programas amplios y que, así como la Tecnología Educativa ayudó a ver que se podía trabajar de una manera distinta con los alumnos y que los profesores podían participar más en la planeación y ejecución de su trabajo, se fue haciendo evidente que la propuesta de formación docente que presentaba la Tecno

---

15 Cuadernos del Centro de Didáctica, Op. cit., p. 14

logía Educativa, no era la única y que se podía ir construyendo una propuesta diferente, que ayudara a una verdadera superación del nivel académico en la universidad.

## CAPITULO II

### 2. BUSQUEDA DE UNA ALTERNATIVA DE FORMACION DOCENTE LATINOAMERICANA.

Las primeras experiencias de formación docente bajo la Tecnología Educativa ya se habían dado, algo no andaba bien, se requería hacer una evaluación del trabajo realizado para buscar una alternativa centrada en la realidad de las universidades latinoamericanas.

#### 2.1 Se parte de la crítica a la Tecnología Educativa.

En esta búsqueda se parte de una crítica a la Tecnología Educativa para buscar opciones. "Para un mundo cada vez más amenazado por sutiles mecanismos de dominación procedentes de las más diversas fuentes, no parece que la psicología del condicionamiento operante y la Tecnología Educativa que ha elaborado en torno a sus principios represente el modelo más plausible para superar su alienación y recuperar su ya casi perdida capacidad de autorrealización".<sup>16</sup>

De esta manera la Tecnología Educativa pasa, de ser una propuesta única e incuestionable, a ser atacada duramente. Se empiezan a cuestionar sus fundamentos: la psico-

---

16 Lafourcade P, "La Tecnología Educativa y la Formación Docente", en: Revista Colección Pedagógica, p. 77.

logía conductista, en la que basa su noción de aprendizaje y la Teoría de Sistemas, retomada del área administrativa, en la cual se fundamentan sus ideas de capacitación. Asimismo, se la deja de ver como una propuesta innovadora que aportaba muchos cambios en el campo de la educación: "En el fondo, existe aquí otra similitud entre la Tecnología Educativa, como respuesta moderna a los problemas de la educación y las prácticas pedagógicas vigentes que tienden a llamarse genéricamente tradicionales. Estas últimas, al hacer énfasis en el dominio enciclopédico de cierta información, convierten a la retención, así como a la repetición de información y a la resolución mecánica de problemas en los mecanismos más privilegiados de la escuela, mientras que la "nueva" Tecnología Educativa propugna sólo por el logro de ciertas conductas, por el dominio en la ejecución, la incorporación de nuevas conductas en el repertorio del estudiante, asignándole a éste un papel pasivo de adopción e incorporación de comportamientos".<sup>17</sup>

También se analiza y critica de dónde surgió realmente la idea de que la Tecnología Educativa representaba la solución a los problemas educativos y que era un gran aporte a la formación de profesores y se ve cómo responde a unos intereses muy distintos a los del progreso y desarrollo de la educación en los países latinoamericanos: "La pedagogía en su conjunto se transforma en un fragmento de ciencia (una de las ciencias de la educación) y ordena su quehacer bajo criterios e

---

17 Díaz Barriga, A. "Didáctica y Curriculum," p. 69

ficientistas. Fundamentada en una psicología conductista, se torna tecnología en su versión para los países dependientes. El quehacer pedagógico se reduce a la didáctica. El vínculo con la filosofía ha sido abandonado y se reducen las posibilidades de trabajo de los pedagogos latinoamericanos. Pero en este campo se manifiesta en forma determinante el carácter dependiente de los modelos y las mediaciones. Una didáctica dependiente para un modelo educativo dependiente. Una didáctica cuya apariencia científica otorgue legalidad a la penetración de la tecnología educativa desarrollada por las multinacionales durante la última década" (Mattelart, 1974; Santos, 1974)".<sup>18</sup>

Otro aspecto cuestionado y puesto en duda es el supuesto cambio que trae la Tecnología Educativa en la relación maestro - alumno. Se analiza cómo, aunque se introduzcan nuevas técnicas y recursos didácticos, si no cambian las actitudes de los profesores y los fines de la educación, las cosas van a seguir igual: "La Tecnología Educativa que preferentemente se empleará fortalecerá la unidireccionalidad de la comunicación a través de la clase magistral y la infraestructura de apoyo que fue re necesaria: espacios destinados fundamentalmente a contener individuos que sólo toman notas; frente con grandes pizarrones para que el docente actúe su pericia didáctica de la tiza o, más modernamente, su habilidad en el manejo del retroproyector".<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Puiggrós, A., Imperialismo y Educación en América Latina, p.18  
<sup>19</sup> Lafourcade P., Op. cit., p. 78 .

Asimismo con el desarrollo de los textos programados, la Tecnología Educativa pretendía restarle importancia al valor que tiene el maestro en cualquier sistema educativo; pretendía descartar, en lo posible, a los maestros por ineficientes y suplantarlos con textos "científicamente" elaborados, en los cuales no hubiera error en las respuestas. De esta manera se cambiaría la subjetividad de los profesores por la objetividad de los textos. Esta forma de instrucción, también fue cuestionada: "La aparición de la instrucción programada ha coadyuvado, (...) a consolidar auténticas formas de adiestramiento intelectual y a ejercer un sutil aherrojamiento sobre las capacidades creadoras y decisorias de sus destinatarios".<sup>20</sup>

Se toca algo muy importante que la Tecnología Educativa pretendía dejar a un lado: ¿Qué papel juegan los contenidos en la educación?, ¿Es posible cambiar y mejorar la educación sin tocar los contenidos?

Al respecto considero que los contenidos tienen un papel muy importante y hace falta analizarlos.

Se empezó a ver cómo la Tecnología Educativa pretendía presentar los contenidos y las formas de trabajo como algo acabado; algo que ya no necesita cuestionarse, ni cambiar. El hombre y la sociedad no tienen historia; son así... porque así son.

---

20 *Ibidem.*

"Decíamos que los pedagogos latinoamericanos han abandonado la reflexión filosófica. El modelo economicista y eficientista exhibe un grado de generalidad que todo lo abarca; el fin, los objetivos, el carácter de las mediaciones, el objeto de la pedagogía están ya determinados en forma universal y nada resta a la reflexión. Hombre y sociedad, cosificados, son descritos por una sociopedagogía reduccionista dedicada a realizar un balance permanente de los hombres y las instituciones de los países dependientes, que el imperialismo y las clases dominantes locales necesitan tener en cuenta para sus programas de dominación. Se tratará de clasificar la inteligencia, la creatividad, las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación..."<sup>21</sup>

Es decir, la Tecnología Educativa empezaba a ser cuestionada no por todos los formadores, ni todos los profesores, pero sí por un sector importante, el cual principiaba a buscar una alternativa de formación docente basada en la necesidad real de superación académica y didáctico-pedagógica de los profesores para elevar el nivel académico tanto de estos como de los alumnos, buscando darle al trabajo docente un sentido de participación dentro de la universidad por su importancia en el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior.

---

21 Puiggrós, A. Op.cit. p. 18

## 2.2 Simplicidad de la Tecnología Educativa frente a la complejidad de la Formación Docente.

Un punto que se empieza a cuestionar a la Tecnología Educativa es su visión del proceso educativo en general y la formación docente en particular, en cuanto a la simplicidad y facilidad con que plantea la solución de los problemas educativos. Se veía cómo, más que proponer una formación docente, la Tecnología Educativa capacitaba o adiestraba a través de los cursos y talleres ya que al no darse un contexto en el cual se desarrollaría esta práctica su formación quedaba fragmentada: "...en el planteamiento tecnológico el fenómeno educativo sufre su primera reducción: la psicológica. Se trata, bajo el signo de la eficiencia, de otorgar "cientificidad" a la práctica educativa reduciéndola sólo al plano de la intervención técnica. Queda así la educación planteada como espacio aplicativo de principios y conceptos "donados" por la psicología. Su nivel de intervención se reduce a ser "la aplicadora" de elementos prestados por otra ciencia la que le extiende, por ende, su científicidad. Entendida entonces la práctica educativa en su rol instrumental se constriñe su plano de acción a un "único y privilegiado lugar": el aula.

El fenómeno educativo se descontextualiza de un campo más amplio que afecta a lo social en su conjunto y queda reducido a nivel del tratamiento de microanálisis, a algo que

sucede en espacio y tiempo "controlables", el nivel del aula".<sup>22</sup>

Es así que en muchos profesionistas (médicos, ingenieros, químicos, etc.) que tomaron estos cursos se produjo la idea de que se podían volver especialistas en educación por el simple hecho de tomar cursos de Tecnología Educativa debido a que el problema de la educación era muy "sencillo".

"El entrenamiento ha sido una de las actividades principales en la década. Para citar algunos pocos ejemplos, la O.E.A. a través de su proyecto multinacional de Tecnología Educativa ha entrenado más de 150 personas a nivel magister y doctorado (en U.S.A.) más de 600 especialistas y técnicos a nivel postgrado en varios países de América Latina y más de 6,000 personas a través de seminarios y talleres de corta duración".<sup>23</sup>

Muchos de los profesionistas fueron formados con la idea de entrenamiento; es decir, se producía la idea de la transferencia tecnológica en el área educativa. En estos entrenamientos se daba la manera de ir construyendo una solución a través del análisis de todos los elementos que intervenían en ellos.

Esto trajo un grave problema, ya que, al universalizar la problemática educativa en un modelo en el cual ya se daban las so

22 Fernández, P. "Planteamiento Metodológico de la Tecnología Educativa." pp.58-59

23 C.Chadwick, "La Tecnología Educativa en la Década de los 70" p.4

luciones a todos los problemas, en la práctica pocos problemas reales se apegaban al modelo. Es como cuando en México y los países de América Latina se importan las máquinas (computadoras, carros, perforadoras, etc) y aquí se ponen a trabajar, sin conocer realmente su funcionamiento y todas sus capacidades de desarrollo. Luego se adiestra a las personas para que las manejen sin conocer nada de ellas. Con el tiempo cuando se importa un modelo nuevo hay que volver a capacitar a esa persona. Sin embargo, esta persona considera que conoce perfectamente la máquina, pero es incapaz de saber la complejidad y funcionamiento de ella, no así quien desarrolla los modelos nuevos que sí conoce la lógica del funcionamiento y puede mejorarla.

Esto sucedió con los cursos de Tecnología Educativa, que muchos de los profesionistas que los tomaron se consideraban especialistas por saber redactar objetivos, usar técnicas y recursos didácticos, hacer cartas descriptivas, etc., sin conocer ni comprender la complejidad de la labor educativa. Es decir, el problema de Formación Docente, que requería del análisis de la problemática educativa, en toda su complejidad, era reducido a un adiestramiento por la Tecnología Educativa.

Muchos profesionistas que se formaron bajo esta corriente aún se consideran expertos en educación pues al no haber adquirido un marco de referencia más amplio acerca del fenómeno educativo siguen reproduciendo las mismas soluciones al problema educativo

y a la formación docente, con los mismos cursos que tomaron hace diez años. A diferencia de otros docentes y especialistas en educación quienes han desarrollado un marco de referencia del fenómeno educativo, han ido buscando soluciones a la formación docente a través de diversas estrategias de acuerdo a la realidad socioeconómica y educativa en los que se inserta este trabajo.

Tal vez el ejemplo más notorio sea el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), antes CLATES, que aunque en los últimos años ha cambiado y aceptado corrientes críticas a la Tecnología Educativa, siguen predominando los mismos cursos de formación docente, basados en la Tecnología Educativa, a diferencia del proceso que ha tenido el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), antes Centro de Didáctica que ha cambiado radicalmente su interpretación del fenómeno educativo y de formación docente a través de desarrollar un marco de referencia más amplio.

Sin querer extenderme más, tal vez la diferencia del proceso de los dos Centros se debe a que en CEUTES predominan profesionistas formados en un área diferente a la educativa (salud) y en el CISE profesionistas cuya formación está relacionada con la educación (Pedagogos, Sociólogos, Psicólogos Educativos, etc.), lo que les da una visión más global de la problemática educativa.

### 2.3 Se retoma la necesidad de una mayor participación de los profesores.

Desde el año de 1972 se da, en la UNAM y otras instituciones de educación superior, una lucha por reconocer el carácter de trabajadores tanto a los empleados administrativos como a los profesores. Así, se organiza en la UNAM el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM) el cual es reconocido por las autoridades en 1973 y se firma el convenio bilateral (Sindicato-UNAM) para regularizar las relaciones laborales.

Los profesores también realizan su lucha sindical y forman el Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM), el cual desde 1973 busca alcanzar la titularidad del Contrato Colectivo que regularice el trabajo y los salarios de los trabajadores académicos de la UNAM. Con la formación del SPAUNAM se intenta una participación mayor y más organizada de los académicos en la vida de la universidad. Así, en un mitin en la explanada de rectoría, el 6 de noviembre de 1974, ante aproximadamente 5,000 profesores, el Maestro Manuel Peimbert a nombre del SPAUNAM dijo: "Los miembros del SPAUNAM nos planteamos el siguiente objetivo: deseamos una Universidad de primera que permita ayudar a la transformación de la sociedad en que vivimos. Consecuentemente deseamos la democratización de la Universidad y la elevación del nivel académico. Esto es queremos provocar

un cambio de actitudes por parte de los universitarios. Queremos que el personal académico en su conjunto tome las decisiones académicas para resolver los problemas de esta Universidad. Queremos una participación individual efectiva de cada miembro del personal académico, lo cual implica mas derechos, pero al mismo tiempo obligaciones que estamos dispuestos a asumir".<sup>24</sup>

Bajo este contexto de lucha de los profesores por lograr mejores condiciones de trabajo, estabilidad laboral y mayor participación que llevara a la profesionalización de la docencia, para poder realizar su trabajo académico de una manera más fructífera y con menos arbitrariedades, era de esperarse que se buscara una mejor formación académica y pedagógica a través de cursos y programas en los cuales se pudiera discutir la problemática académico laboral para buscar entenderla y superarla y no quedarse únicamente con las propuestas instrumentalistas con las cuales la Tecnología Educativa pretendía resolverla.

Se manifiesta la necesidad de que los profesores participen desde la planeación de su clase hasta en la elaboración de los programas y planes de estudio para poder elevar realmente el nivel académico: "No se trata de reducir el problema a una cuestión de mera capacitación, es necesario, en forma paralela, establecer una política académica que fomente y propicie la participación de los profesores en la vida institucional".<sup>25</sup>

24 Woldenberg, J. "Inicio del combate por la contratación colectiva (Historia del SPAUNAM XII)" p. 15

25 Arredondo, M. Op. cit. p. 135.

2.4 Se profundiza en la necesidad de la formación docente poniendo énfasis en lo histórico social y académico laboral.

Después de la crítica a la Tecnología Educativa, se empieza a resaltar cómo esta propuesta pretendía ser una respuesta universal y técnica a los problemas educativos en todas las naciones; cómo pretendía dejar a un lado los aspectos económicos-políticos-sociales que la impulsaban y presentarse como algo neutro, técnico, que podía ser aplicado en cualquier realidad y en cualquier sistema educativo: "La fragmentación del objeto teórico expresa la intención de fragmentación político-educativa de la realidad educativa y, en un segundo movimiento, los fragmentos son enlazados a la estructura de un modelo "universal". La educación se torna ahistórica y los procesos educativos se congelan, adaptándose a categorías funcionalistas. La particularidad histórico-social de los procesos educativos latinoamericanos queda aplastada bajo las emisiones programadas desde el desarrollo hacia el subdesarrollo".<sup>26</sup>

Es decir, ya no era posible pensar en que se podía copiar algún modelo educativo o de formación docente para superar el problema educativo de las instituciones de educación superior, por lo que era necesario contextualizar esta problemática.

---

26 Pulgrós, A. Op. cit. p. 19

#### 2.4.1 Contexto histórico-social.

Al ir contextualizando el trabajo de formación docente se comienzan a tomar en cuenta varios factores que la Tecnología Educativa no contemplaba; se habla del contexto histórico-social y educativo en el cual se pretenden llevar a cabo los cambios y mejoras: ¿A qué responden las necesidades de modernización de la Educación Superior? ¿Para qué los cambios? ¿Cuál es la función del docente? ¿Qué vinculación existe entre la Universidad y la sociedad, etc. Es decir, muchas preguntas tenían que ser analizadas para poder entender el por qué y para qué se estaban haciendo los esfuerzos por cambiar y mejorar.

"Una tercera etapa, de 1975 a 1977, puede caracterizarse por una búsqueda intensa de adecuar mejor el trabajo de formación del personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socioeconómica y cultural del país. (...) El interés de los profesores y de algunas dependencias académicas, hizo que se buscara la manera de proporcionar una formación más amplia al personal académico universitario y no exclusivamente centrada en la tecnología educativa, sino mas bien en un enfoque inter-disciplinario..."<sup>27</sup> Así es como se le va dando importancia y peso al contexto histórico social y educativo en la formación de docentes.

Es importante resaltar que el análisis de este contexto permite entender de una manera más clara, el por qué ciertos cursos,

---

27 Arredondo M. Op. cit. pp. 128-129.

programas y políticas de formación de profesores no tenían el resultado esperado. Esto se debió al hecho de no tomar en cuenta los factores socio-políticos, los cuales son muy importantes.

Al tocarse estos elementos en los cursos de formación docente, los profesores empiezan a interpretar mejor como han sido ellos influidos por esta estructura para desarrollar su práctica profesional y docente de una determinada manera, con lo cual es más factible buscar un cambio.

Pero no era suficiente el contexto histórico-social y educativo, hacía falta conocer el contexto académico-laboral de los profesores, para ver las posibilidades concretas y reales que tenían los maestros para poder participar en los cursos y programas de formación docente.

#### 2.4.2 Contexto Académico-laboral.

Algo que es importante recalcar en la manera como fue evolucionando la importancia de la formación docente, en cuanto a los contenidos de cada materia y lo pedagógico fue, cómo a nivel individual, gremial, institucional y de corrientes de pensamiento empezó a destacar la importancia de la profesionalización de la docencia, como condición para la superación académica de los profesores y por ende de la Universidad: "La Profesionalización de la Docencia, constituye el marco que permite

redefinir las funciones del docente universitario, así como precisar los requerimientos de su formación".<sup>28</sup>

Sin embargo, al analizarse la situación académica y laboral, se observó que la mayoría de los profesores no son de tiempo completo, no tienen definitividad y por lo tanto, seguridad laboral, así tenemos, según el anuario estadístico de la UNAM de 1980, los siguientes datos: de 27,515 docentes solamente 1805 (el 6.56%) son profesores de carrera y de ellos, 1306 (4.75%) tienen contrato de tiempo completo. En ese año (1980), el 93.94% de la población docente corresponde a profesores de asignatura para quienes el Estatuto del Personal Académico de la UNAM señala que "serán remunerados en función del número de horas de clase que impartan".<sup>29</sup> Aunque esta situación ha cambiado en los últimos años, aún es cierto que:

"...es una mínima cantidad de docentes la que puede realizar investigación dentro de la Universidad, pues la inmensa mayoría ha sido contratado para trabajar la totalidad de su tiempo frente a grupo, lo cual no solamente impide que el docente desarrolle trabajos de investigación, sino que descuide el cumplimiento de otras funciones ligadas a la práctica docente como la actualización y la formación pedagógica".<sup>30</sup>

Este es otro elemento no considerado por la Tecnología Educativa. En las instituciones el personal académico encargado de los programas de formación, empieza a considerar el aspecto la

28 Cuadernos del Centro de Didáctica. Núm. especial. Enero-Marzo 1977. p. 15

29 Estatuto del Personal Académico de la UNAM p.10

30 Cerda, A. et al. "Los obstáculos académicos-laborales en el vínculo docencia-investigación como manifestación ideológica". p.4

boral como algo fundamental, sin el cual no es posible desarrollar un buen programa de formación docente con posibilidades de éxito académico institucional: "Podríamos seguir analizando el problema de formación del personal académico desde otros puntos de vista también importantes tales como el problema de espacio social para el desarrollo de las actividades de la universidad y las implicaciones que en el campo laboral, en la contratación y promoción de personal deben tener los programas de formación docente..."<sup>31</sup>

En conclusión, la propuesta universal, técnica y válida para todos los problemas educativos presentada por la Tecnología Educativa tenía serias limitaciones en el plano interno de cada institución, debido al contexto académico-laboral y en el plano externo, debido a la realidad económica e histórica-social y educativa en la que se desarrollaba la problemática a resolver. La alternativa de formación docente, que se estaba gestando empezó a tener en cuenta estos problemas.

## 2.5 Se crea un Marco Teórico propio como paso fundamental en la propuesta de Formación Docente.

Aunque con el tiempo evolucionó, se criticó y cambió pue de considerarse al artículo "Notas para un Modelo de Docencia",<sup>32</sup> cuyo antecedente "Marco de Referencia: Modelo

31 Villareal, R. "Comentario a la ponencia sobre . formación del personal Académico" Foro Alternativas Universitarias. p.182

32 Arredondo, Uribe, Wuest. "Notas para un Modelo de Docencia" pp. 3-27

de Docencia"<sup>33</sup> como la primera propuesta teórica alternativa al modelo de la Tecnología Educativa.

Como se vió en los puntos anteriores de este capítulo, uno de los elementos, tal vez el más importante, por el que no se desarrollaban otras alternativas, fue el haber considerado a la Tecnología Educativa como la propuesta única de desarrollo de la formación didáctica de los profesores. Al no tenerse una propuesta alternativa, el emprender un camino diferente en la formación didáctica de los profesores era casi imposible, por lo que, el desarrollo y publicación de este "Modelo de Docencia" constituyó, a mi parecer, el inicio de la construcción de un marco teórico que fundamentaría y posibilitaría el desarrollo de una alternativa propia de formación didáctico-pedagógica.

"El Centro de Didáctica pretende contribuir a la profesionalización de la docencia universitaria, en lo que es su campo propio, la formación pedagógica de los profesores. Esta formación pedagógica ha sido concebida conforme a un marco de referencia-modelo de docencia- que es un intento de elaborar una teoría operativa de la docencia, de explicarla como fenómeno y profundizar en sus implicaciones tanto a nivel teórico como a nivel técnico-práctico. Este marco de referencia ha hecho posible el diseño de la Especialización para la Docencia y ha proporcionado criterios para la orientación y organización de

---

33 Cuadernos del Centro de Didáctica, pp.17-20. 1977.

los demás servicios del Centro de Didáctica".<sup>34</sup>

Esta alternativa empieza a sustituir a la corriente de la Tecnología Educativa, aunque sin desecharla totalmente, en algunos centros o departamentos de formación didáctico-pedagógica. Se desarrolla fundamentalmente, al menos en un inicio, en lo que fue el Centro de Didáctica y luego en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.

Por la importancia que tuvo este Modelo de Docencia, presento el esquema del artículo a través del cual se expuso, publicado en la Revista Perfiles Educativos Núm. 3 del CISE.<sup>35</sup>

---

34 Cuadernos del Centro de Didáctica. Op.cit. p.17

35 Arredondo, Uribe, Wuest, Op.cit. p.p. 3-27

## NOTAS PARA UN MODELO DE DOCENCIA

### 1. EDUCACION Y DOCENCIA.

1.1 La educación

1.2 La docencia

1.3 El aprendizaje

### 2. EL PROPOSITO DE LA DOCENCIA

2.1 Propiciar aprendizajes

2.2 Aprendizajes significativos

### 3. HACIA UNA CATEGORIZACION DE LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.

3.1 Los postulados pedagógicos de la UNESCO.

3.2 Propuesta de categorización

3.2.1 Aprender a hacer

3.2.2 Aprender a aprender

3.2.3 Aprender a ser

3.3 Un perfil posible del egresado universitario.

3.3.1 Aprender a hacer

3.3.2 Aprender a aprender

3.3.3 Aprender a ser

### 4. VARIABLES DE LA DOCENCIA.

4.1 Variables de los individuos.

4.2 Variables de aprendizaje

4.3 Variables contextuales y ambientales

4.4 Variables instrumentales y metodológicas

4.5 El ejercicio de la docencia

4.5.1 Conocimiento y comprensión

4.5.2 Estudio y análisis

4.5.3 Síntesis y evaluación

## 5. DIMENSIONES DE LA DOCENCIA.

5.1 La docencia puede caracterizarse como una actividad intencionada.

5.2 La docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre personas.

5.3 La docencia puede caracterizarse como un proceso circun-  
tanciado.

5.4 La docencia puede ser considerada como una actividad de carácter instrumental.

5.5 El ejercicio de la docencia.

5.5.1 Dimensión de intencionalidad

5.5.2 Dimensión de interacción

5.5.3 Dimensión de circunstancialidad

5.5.4 Dimensión de instrumentalidad

## 6. FUNCIONES DE LA DOCENCIA

- 6.1 Generación de hipótesis
- 6.2 Instrumentación de hipótesis
- 6.3 Verificación de las hipótesis

## 7. TAREAS DE LA DOCENCIA.

- 7.1 Tareas previas a la interacción
- 7.2 Tareas propias de la interacción educativa
- 7.3 Tareas posteriores a la interacción

Este esquema comienza a romper con el enfoque simplista que había creado la Tecnología Educativa en relación a la educación y la docencia, en el cual la solución a esta problemática se había reducido a una cuestión instrumental, de sistematización, técnicas y recursos.

El modelo intenta recuperar la complejidad que tiene el fenómeno educativo y la docencia dentro de él. Se parte de un análisis de la educación, la docencia y el aprendizaje para un modelo que fuera más acorde a la problemática que se vivía en ese momento. Después, se define cuál debía ser el propósito de la docencia para comprender su función en relación al aprendizaje. En este momento ya se hace una diferencia entre conducta y aprendizaje y se habla de aprendijajes significativos; es decir, lo que el alumno debe aprender con el fin de desarrollar autónomamente sus conocimientos. Así, se toman en cuenta los postulados pedagógicos de

la UNESCO que a fines de los 70's se difundieron ampliamente: aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser, para transferirlos a lo que el egresado universitario debía saber al final de sus estudios. Es decir, se estaba rompiendo con la idea de que el aprendizaje era adquirir "repertorios conductuales", memorizar y repetir para ser considerado como algo que se va construyendo permanentemente.

Se comienza a analizar la complejidad de la docencia y la necesidad de estudiarla a fondo para poderla entender y contextualizar. Con esto, se va superando la simplicidad de la Tecnología Educativa ante la labor docente, reflejada en los cursos y talleres de capacitación. Esta manera simple de interpretar el problema llevó a proponer un modelo universal de formación docente. Si el problema de la docencia era sencillo, los programas de formación docente también debían serlo.

En cambio, el análisis que se comenzó a realizar en el Centro de Didáctica y posteriormente en el CISE, basado en los fundamentos de este modelo, resaltaba la complejidad de la docencia; por lo tanto, los cursos y programas de formación docente que se implementaran requerían ser más amplios para poder articular y vincular toda esta problemática. A partir de este modelo cualquier curso o programa que se llevara a cabo debía contextualizarse y evaluarse constantemente. Así, se comenzaba a superar la simplicidad con la que se había tomado la Formación Docente.

Este marco de referencia, modelo de docencia, será el punto de

partida para el desarrollo y fundamentación de los programas del CISE. La idea era favorecer una formación pedagógica en los docentes adquirida a través de una carrera o especialidad universitaria que les permitiera tener elementos para interpretar de una manera adecuada la problemática educativa y romper con la idea de que a través de cursos y talleres aislados se podían hacer expertos en educación.

En conclusión, el paso necesario para la creación de una alternativa de formación didáctico-pedagógica estaba dado, ahora faltaba ver qué resultados se obtenían al trabajar esta alternativa con los profesores.

### CAPITULO III

#### 3. INICIO DE LA FORMACION DOCENTE BASADA EN LA ALTERNATIVA DEL CISE.

Al profundizar en el análisis de la problemática de formación docente y buscar cuál debía ser la alternativa para mejorar la propuesta se va viendo la importancia de que los profesores adquieran un Marco de Referencia más amplio que les permita entender de una manera más clara la complejidad de la problemática docente y no únicamente los aspectos técnicos de ella.

##### 3.1 Los primeros pasos se dieron en el Centro de Didáctica y en el CISE.

La propuesta de formación que empieza a trabajarse en el Centro de Didáctica y posteriormente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM incorpora elementos sociales, económicos, históricos, psicopedagógicos que ayudan a tener una visión más clara y amplia de la problemática educativa. Se crean programas más prolongados y profundos en cuanto a contenidos y tiempos, superándose la idea de una capacitación "técnica", por la de una formación teórico metodológica que lograra una profesionalización de la docencia.

La importancia de esta propuesta es que se iba construyendo en base a la experiencia concreta al trabajar con los profesores: "Conviene señalar ahora que ésta aproximación teórica surgió dentro de un proceso y una tarea de formación de profesores universitarios y que la intención fue, precisamente, proporcionar una propuesta de marco teórico de referencia para la labor de la formación de los profesores. En esta perspectiva, a partir de lo dicho hasta ahora y particularmente en lo relativo a las dimensiones y tareas de la docencia, se pueden inferir los campos de conocimiento necesarios que, para el ejercicio de la docencia, requieren los profesores universitarios".<sup>36</sup>

Así, con base en la experiencia se propusieron varios cambios tanto a nivel administrativo como de contenidos, a saber:

- a) Los cursos y programas ya no eran intensivos como proponía la Tecnología Educativa, de una, dos o tres semanas, sino que se daban en dos sesiones semanales de 4:30 hrs. cada una hasta completar las 60 hrs. de un curso y las 300 de un subprograma.\*

De esta manera los profesores no tenían que descuidar su trabajo diario y podían confrontar lo que se estudiaba en los cursos con su práctica docente cotidiana.

- b) En los objetivos de los subprogramas ya se planteaban ideas que iban más allá de las "conductas observables" y se contex

tualizaba el trabajo a realizar, elemento que la Tecnología -

<sup>36</sup> Arredondo, Uribe, Wuest, *Op.cit.* p. 27

\* Subprogramas: 1) Actualización Didáctica, 2) Formación básica para el ejercicio de la docencia. 3) Capacitación en aspectos específicos de la docencia. 4) Especialización para la docencia.

gía Educativa tampoco tomaba en cuenta: "Diseñar programas propositivos de docencia a partir de la correlación de las características contextuales, de las personas y de los objetivos curriculares, especificando: objetivos terminales, criterios e indicadores de evaluación y las operaciones y estrategias didácticas pertinentes".<sup>37</sup>

Con la puesta en práctica de esta propuesta apoyada en el modelo de docencia creado en el Centro de Didáctica, se superó la idea que la Tecnología Educativa había impuesto en cuanto a que la formación didáctico-pedagógica de los profesores debía ser instrumental y se adquiría a través de cursos y talleres cortos, y se establecía que ésta formación debía ser mucho más amplia y requería conocimientos de Historia, Filosofía, Sociología, Psicopedagogía, etc. que se adquirían a través de una formación más prolongada y permanente en varios cursos y subprogramas.

### 3.2 Se insiste sobre la participación de los profesores y el análisis histórico, social y educativo.

En los programas de formación que ofrece el CISE se manifiesta otro cambio importante; en ellos se habla cada vez más de la necesidad de que el profesor tenga un marco de referencia amplio que le permita contextualizar su trabajo para que participe con más elementos en la dirección del mismo. Para esto se empieza a analizar la relación entre

37 Folleto Informativo de la Revista Perfiles Educativos No.3

la educación y la sociedad, el papel de las universidades en el desarrollo de un país, el papel de la ideología en la educación, etc. Estos contenidos van rompiendo con la propuesta instrumentalista y "neutra" de la Tecnología Educativa, dando una visión más amplia de la complejidad de la problemática educativa. Así también, en estos programas se presenta otro elemento que la Tecnología Educativa no tomaba en cuenta en la formación de profesores, la investigación y en concreto la investigación educativa.

Con la idea de que el profesor podía y debía hacer investigación educativa en su área de trabajo, se reafirmaban dos de los elementos más importantes en esta alternativa de formación docente:

- a) La profesionalización de la docencia
- b) La formación como un proceso constante

Como ejemplo de lo anterior está el subprograma "B"\* que tenía como objetivo central: "...contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios, a través de una formación que los capacite para el desempeño adecuado de las tareas docentes..." (...)

Este subprograma pretende formar a los profesores para:

- \* Iniciado en 1980, constaba de los siguientes cursos: 1) Introducción a la docencia 2) Introducción a la investigación educativa 3) Aspectos sociales de la docencia, 4) Aspectos psicopedagógicos de la docencia, 5) Aspectos didácticos de la docencia, 6) Laboratorio de docencia.

1. "Desarrollar actividades de investigación acerca de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
2. Desarrollar sus actividades docentes en la perspectiva de una didáctica grupal, fundamentada en el análisis psicológico y social de las situaciones particulares de docencia.
3. Colaborar en procesos de innovación educativa y de reestructuración curricular en sus propias escuelas o instituciones educativas".<sup>38</sup>

En esta propuesta también se rescataba la idea que el análisis y las propuestas de solución de los problemas educativos debían ser una labor grupal, en contraposición a la individual señalada por la Tecnología Educativa.

### 3.3 Se deja a un lado el manejo de los contenidos por parte de los profesores.

Con la propuesta que va materializando el CISE sobre formación docente se va desarrollando la llamada didáctica grupal que busca ser una alternativa a la didáctica tradicional y de la Tecnología Educativa, esta propuesta didáctica consiste en que el profesor coordina el aprendizaje en un grupo a partir de un tema o tarea en el cual todos participan buscando alcanzar el aprendizaje grupal con la participación de todos.

---

<sup>38</sup> "Calendario de actividades docentes del CISE. Julio-Diciembre 1981". Revista Perfiles Educativos. No. 13

En la Tecnología Educativa la planeación escolar se centró en los objetivos conductuales. Así, "El maestro opera sobre los datos de la conducta "inicial" observable para "conducir" al cambio "final" que se esperará, expresado en un objetivo. (...) Una vez identificado y construido el objetivo se deben reconocer las destrezas y conocimientos que necesita el alumno para alcanzar los propósitos"<sup>39</sup>

En la propuesta alternativa se buscaba que la planeación del aprendizaje se centrara en los contenidos y la manera como éstos debían ser abarcados por los alumnos y el grupo. Por lo general el alumno requería una lectura previa, y una discusión grupal para buscar entender el contenido de una manera más profunda. Es decir, ya no se buscaba una conducta sino un aprendizaje que implicaba mayor comprensión.

Así mismo esta propuesta didáctica analiza el vínculo que se establece entre el profesor y el alumno en la didáctica tradicional y la Tecnología Educativa, llegándose a la conclusión que se da un vínculo dependiente, el cual debe superarse porque limita el aprendizaje. Sin embargo, considero que estos dos elementos deben ser analizados más profundamente:

a) En relación a la tarea como líder, pienso que el postulado, es correcto; sin embargo, la interpretación que se hizo en

<sup>39</sup> Fernández, P. "Planteamiento metodológico de la Tecnología Educativa". pp. 58-59.

muchos casos llevó a plantear que el profesor requería única - mente proponer la tarea y coordinar el aprendizaje del grupo, lo que propició que en ocasiones los profesores restaran im - portancia al manejo del contenido.

b) En el análisis que se hacía del vínculo maestro-alumno, se llegó a establecer que era dependiente y requería ser cam - biado por un vínculo cooperativo, lo que suponía que el gru - po fuera proponiendo contenidos y formas de trabajo; sin em - bargo, ésto representa muchos obstáculos. El principal de ellos es que los alumnos en la mayoría de los casos, no tie - nen la suficiente información y formación para proponer contenidos y formas de trabajo diferentes.

Si bien estas posturas son válidas y se contraponen a la di - dáctica tradicional y a la Tecnología Educativa, en ocasio - nes se cayó en el error de considerar que el profesor no re - quería de un manejo profundo del contenido de su materia, lo que ocasionaba que muchos profesores consideraran que la for - mación didáctico-pedagógica no se vinculaba en la práctica con su formación profesional.

En conclusión, se puede considerar que en el subprograma "B", ya está plasmada la experiencia anterior del Centro de Didácti - ca, de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y del CISE, sobre lo que debía ser un programa de formación docente. Así se materializó el análisis que se hizo del contexto donde los profesores realizaban su práctica.

Así, los contenidos de los cursos debían propiciar que el docente tuviera un marco de referencia que le posibilitara contextualizar su trabajo en lo económico-social y educativo para entender y mejorar su trabajo docente, para buscar alternativas de mejoramiento y transformación de su práctica.

## CAPITULO IV

### 4. UNA EXPERIENCIA CONCRETA DE FORMACION DOCENTE: ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA.

En este capítulo presentaré mi experiencia concreta en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, donde de alguna manera se manifestó en pequeña escala el desarrollo que ha tenido la formación docente desde la Tecnología Educativa hasta la búsqueda de una alternativa más adecuada a la realidad del país y de las instituciones de educación superior.

#### 4.1 El ingreso a la ENEP-Zaragoza.

En 1979 la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP-Z) contaba con un Departamento de Pedagogía y Formación de Recursos Humanos que constaba de dos secciones, Pedagogía Aplicada y Tecnología Educativa. Esta última era la encargada de la formación docente y a ella ingresé en septiembre del mismo año.

Como se mencionó en los capítulos anteriores, en la década de los 70's se da una apertura al trabajo de los pedagogos debido básicamente a la modernización en la educación superior y a la apertura del trabajo de formación docente a través de los centros, departamentos y secciones de didáctica, tecnología educativa, etc.

A diferencia de los CCH's creados en 1971 bajo el rectorado de Don Pablo González Casanova en los cuales se pretendía un cambio profundo en la concepción de universidad y educación a través de un curriculum diferente en cuanto a contenidos y metodología de trabajo, además de la ampliación de las instalaciones y la apertura de nuevas oportunidades de educación para los jóvenes, las ENEP's buscan básicamente descentralizar las carreras saturadas existentes en Ciudad Universitaria creando nuevas instalaciones en la periferia del Area Metropolitana e implementar diversas formas académico-administrativas, sin buscar una transformación curricular tan profunda como la que se inició en los CCH's.

Así en 1976 la ENEP-Z empieza a trabajar con el llamado sistema de enseñanza modular, creándose varias carreras: Area de Salud (Medicina, Odontología, Psicología y Enfermería), Area Químico-Biológica (Químico Farmacobiólogo, Biología e Ing. químico). Para organizar la Escuela y las carreras se crean varios departamentos académicos entre ellos el departamento de Pedagogía y Formación de Recursos Humanos.

#### 4.2 La organización del trabajo de formación docente en la estructura de la ENEP-Z. El inicio de la experiencia.

Cuando ingresé ya había comenzado la formación docente en el departamento de Pedagogía a través de dos estrategias: a) La elaboración de manuales que se editaron bajo el título de

"Materiales de Apoyo Pedagógico para Personal Académico" escritos por las dos secciones del departamento. Estos manuales tenían una clara influencia de la Tecnología Educativa, lo que se demuestra en los títulos\* y en su elaboración, ya que estaban diseñados como unidades de autoinstrucción divididas en fascículos que establecían los siguientes puntos: objetivo terminal, objetivos intermedios, autoevaluación diagnóstica y actividades de aprendizaje (A. Información y B. Ejercicio). Terminado y aprobado un fascículo se pasaba al siguiente hasta terminar el manual.

b) La impartición de cursos por la Sección de Tecnología Educativa. Estos tenían dos modalidades: 1) Curso de Autoinstrucción de Capacitación Docente que se impartía por medio de cuatro unidades: elaboración de objetivos educacionales, secuenciación de objetivos, técnicas de evaluación y técnicas didácticas. 2) Los cursos Básicos de Didáctica, Enseñanza Modular y Taller de Elaboración de Recursos Didácticos, cuya duración era de 20 horas.

Estos cursos eran planeados e impartidos por la sección de Tecnología Educativa. Se presentaban y programaban según el modelo de las cartas descriptivas, en las que se seguían las orientaciones de la Tecnología Educativa.

\*No.3 Guía para el desarrollo y ejercitación de hábitos de estudio.

No.4 Elaboración de objetivos educacionales

No.5 Secuenciación de objetivos

No.6 Técnicas didácticas

No.7 Técnicas de evaluación

Los cursos eran solicitados por los diferentes departamentos o secciones para su personal y sólo en algunas ocasiones se hacían abiertos. La asistencia era mayor cuando los cursos eran solicitados.

Al final del curso Básico de Didáctica los profesores debían estar en condiciones de planear su materia a través de una carta descriptiva. En el de Enseñanza Modular se daba información sobre las diversas concepciones de esta organización curricular; sin embargo la ENEP-Z no tenía establecida su propia concepción, por lo que el curso era ambiguo.

En el de Recursos Didácticos los profesores conocían los diferentes recursos y al final elaboraban un audiovisual

#### 4.3 Acerca de los cambios en la estructura académico-administrativo y en las concepciones sobre el trabajo pedagógico en la ENEP-Z.

A finales de 1979 y comienzos de 1980 los pedagogos que trabajábamos en la ENEP-Z nos encontrábamos divididos. El Departamento de Pedagogía (Secciones de Tecnología Educativa y Pedagogía Aplicada) dependía de la División de Ciencias Sociales y Humanas, y el Departamento de Evaluación Académica de la Unidad de Apoyo Académico, lo que implicaba que formalmente no pudiéramos desarrollar un trabajo conjunto. No obstante, en la práctica sí había intercambio de experiencias y reflexiones conjuntas.

Pero en base a una evaluación del trabajo y por iniciativa de los pedagogos que trabajábamos en la Escuela (principalmente de los jefes de los departamentos y las secciones) se propuso y se llevó a cabo la creación de la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica (UFRHEA) en la cual nos unimos orgánicamente todos los pedagogos de la ENEP-Z; lo que nos permitió trabajar conjuntamente y profundizar sobre el trabajo pedagógico: "La formación de dicha unidad da origen a un espacio de trabajo desde el cual es posible empezar a cuestionar el proyecto de la Tecnología Educativa, (...) Es importante señalar que es en este proceso donde se consolida el germen de lo que constituirá un esfuerzo para pensar a la práctica pedagógica, en la formación de docentes y elaboración y revisión de planes y programas de estudio, desde una posición alternativa".<sup>40</sup>

La UFRHEA logró independencia y se conformó con los Departamentos docentes de a) Pedagogía Aplicada, avocado principalmente a la revisión, diseño y rediseño de planes y programas de estudio. b) Tecnología Educativa, dedicado a la formación docente, c) Evaluación Académica, encargado de la evaluación de los planes de estudio y de los aprendizajes de los alumnos y d) Lenguas Extranjeras, para la impartición de idiomas.

#### 4.4 La transición de Sección a Departamento de Tecnología Educativa y sus implicaciones en el giro de la Formación Docente en la ENEP-Z

<sup>40</sup> Alba, A. "Apuntes para la configuración de Ejes Teórico- Metodológicos en el Área de Evaluación Académica en Educación Superior." Tesina. pp. 51-52

En el Departamento de Tecnología Educativa se hizo una evaluación del trabajo realizado y se obtuvieron varias conclusiones: se observó que pocos profesores cursaban las unidades de auto-instrucción y sólo mostraban interés al principio, después se iban alejando del curso aunque consideraban que el material era sencillo. Las razones por las que se alejaban eran básicamente porque decían que no tenían tiempo o simplemente dejaban de asistir. A los profesores les interesaba el curso Básico de Didáctica debido a que en sus departamentos se les pedían cartas descriptivas y en el curso aprendían a elaborarlas. Sin embargo, se notó que la mayoría de los profesores regresaban al departamento únicamente por la lista de verbos conductuales y las formas de las cartas descriptivas.

Con el curso de Enseñanza Modular se lograba que los profesores tuvieran más información sobre el sistema modular y la creación de la ENEP-Z; sin embargo, al no existir una propuesta propia, el curso quedaba con muchas lagunas y no se lograba que los profesores se interesaran por el sistema.

Con el de Elaboración de Recursos Didácticos los profesores conocían éstos y aprendían a hacer audiovisuales, sin embargo no los usaban en la práctica.

De acuerdo a lo anterior se decidieron otros cambios que señalaremos más adelante.

#### 4.5 Búsqueda de una alternativa de formación docente en la ENEP-Z

En la ENEP-Z como en muchas instituciones de educación superior que imparten carreras del área de salud se tenía una considerable influencia de la Tecnología Educativa difundida por el Centro Latinoamericano de Educación para la Salud (CLATES), a cuyos cursos asistían muchos profesores de la escuela e incluso miembros del Departamento de Pedagogía.

En cambio los integrantes de la UFRHEA (excepto dos), egresados o pasantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, comenzamos a recibir la influencia de corrientes críticas hacia la Tecnología Educativa como eran:

- La del CISE, a través de la incorporación de un miembro del mismo a finales de 1979 como jefe de la unidad de Apoyo Académico de la ENEP-Z.
- La asistencia de varios miembros al taller sobre "Análisis del Discurso de la Tecnología Educativa" en la ENEP-I por G.Vainsten a fines de 1979.
- Del Departamento de Pedagogía de la ENEP-I por la relación personal que existía entre algunos miembros de la UFRHEA y la ENEP-I y por el libro "Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior" editado por el Departamento de Pedagogía de la ENEP-I

-De la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la UNAM-Azcapotzalco a través del foro preparatorio al simposio sobre Alternativas Universitarias efectuado en noviembre de 1979, así como la relación que se tuvo con alguno de sus miembros.

Los miembros de la UFRHEA con base en la influencia de las corrientes anteriores pero con el fin de tener MAS CLARIDAD EN EL TRABAJO PEDAGOGICO que se pretendía realizar llevamos a cabo un seminario interno centrado en el análisis y la crítica a la Tecnología Educativa, para que a partir de éste se pudiera buscar una alternativa de trabajo pedagógico diferente.

En esta crítica se destacaba cómo la propuesta educativa de la Tecnología Educativa pretendía imponerse en las instituciones de educación superior, siendo una propuesta ideológica de los Estados Unidos, y las repercusiones que había tenido su aplicación en México.

En este seminario se analizó cómo la Tecnología Educativa con su idea de especialistas y de contenidos ya hechos sin posibilidad de cambio, no tomaba en cuenta el contexto histórico social y educativo, por lo que era necesario contextualizar el trabajo pedagógico para buscar que fuera más fructífero. Así, se consideró cómo la ubicación de la ENEP-Z en una zona proletaria requería del análisis del papel que debía cumplir la Universidad en esa zona para adecuar el

trabajo de comunidad que se pretendía hacer buscando la participación de los profesores y de los alumnos.

También se analizó el contexto académico-laboral de la ENEP-Z y se hizo evidente tanto la gran inestabilidad laboral como el hecho de que las condiciones de trabajo no eran las más adecuadas para un buen desarrollo académico.

Este Seminario trajo cambios en la unidad y al interior de los Departamentos, pero tal vez lo más importante fue que se logró un marco de referencia común para el trabajo pedagógico en la UFRHEA de la ENEP-Z con base en la discusión y análisis de las experiencias, documentos y situaciones que se trabajaron al interior del mismo. También sentó las bases para trabajar en la unidad: dar la mayor información posible a todos los integrantes para que con base en el análisis y la discusión grupal se plantearan las posibles soluciones a los problemas.

A partir de este seminario y de las discusiones internas en los diferentes departamentos se buscó crear un marco de referencia para el trabajo pedagógico de la escuela.

Más adelante se verá cómo ante una situación difícil para la UFRHEA originada por la Dirección del Plantel, la unidad, organización y discusión al interior del equipo de trabajo, posibilitaron ganar el reconocimiento de la labor profesional realizada por los pedagogos en la Escuela.

En el departamento de Tecnología Educativa (Formación Docente) se buscó contextualizar el trabajo de Formación Docente y plantear una metodología de trabajo diferente a la Tecnología Educativa. Así se empiezan a trabajar a nivel teórico los planteamientos de Ausubel, Lafourcade, así como los del libro del departamento de Pedagogía de la ENEP-I, buscando que los profesores fueran creando los esquemas conceptuales de sus materias y buscando abandonar, en lo posible, los planteamientos de la Psicología Conductista.

En concreto y usando este marco de referencia en el Departamento de Tecnología Educativa se hicieron varios cambios en el programa de Formación Docente que consistieron en:

- a) Se quitó el curso de Capacitación Docente, dejándose los manuales únicamente como material de apoyo.
- b) Se revisaron y reformularon los cursos que ya existían buscando adecuar los contenidos y el material a los requerimientos de los profesores de la ENEP-Z y a la visión que se iba teniendo de la problemática de la formación docente y sus posibles soluciones. Se cambió el Básico de Didáctica por el de Metodología de la Enseñanza.
- c) Se decidió la creación de dos cursos nuevos: uno pedido por los departamentos de Medicina y Odontología que fue el de Evaluación de la Práctica Clínica, y otro, el taller de Investigación para la Docencia, que se consideró importante para buscar que los profesores tuvieran elementos para estudiar constantemente la problemática educativa.

4.6 Se empieza a practicar esta alternativa de Formación Docente.

Con la idea de practicar esta alternativa se inician los cursos en 1980 buscando que los profesores se interesaran por participar en el sistema de enseñanza modular de la ENEP-Z para ir definiendo una concepción de enseñanza modular en la escuela (de la enseñanza modular). Esto a través del curso Sistema de Enseñanza Modular.

Con el curso de Metodología de la Enseñanza se buscaba que los profesores indagaran las estrategias necesarias para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, es decir, se pretendía superar la idea de que se requería exclusivamente de técnicas y recursos didácticos para promover los aprendizajes en los alumnos.

Así mismo se intentaba que los profesores se fueran interesando por la relación de la Universidad con la Sociedad la importancia del Servicio Social y Extensión como oportunidad de formación social y académica de los alumnos.

También se buscaba que los profesores intentaran que los alumnos participaran más en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En los cursos también se destacaba la importancia de que los profesores tuvieran un manejo adecuado de los conteni

dos de sus materias para poder organizar correctamente su trabajo.

4.7 A un año de práctica de la propuesta: participación política y análisis histórico-social y educativo de la experiencia del grupo de pedagogos en la UFRHEA.

Al aplicar la propuesta de trabajo pedagógico, en la cual se encontraba la de Formación Docente, comenzó a haber un cambio de actitud tanto de las autoridades del plantel como de los profesores y alumnos. Se observa que los primeros empezaron a ver mal el trabajo pedagógico que se estaba haciendo, no así los profesores y alumnos. Por ejemplo, en la Evaluación del Plan de Estudios de la Carrera de Biología, en 1980, se logró incorporar la participación de profesores y alumnos a él, lo que generó un descontento de las autoridades ya que ellos deseaban que la evaluación la realizaran especialistas ajenos a la escuela, sin embargo los profesores y alumnos tuvieron respaldo de la UFRHEA en su planteamiento de participar en el destino de su carrera, lo que valió el apoyo y reconocimiento al trabajo de la Unidad.

Los cursos de Formación Docente comenzaron a impartirse en las clínicas periféricas de la ENEP-2, ubicadas en ciudad Netzahualcoyotl y en el Campo II de la Escuela, y se abrieron a todos aquellos profesores que quisieran participar, lo que ocasionó que hubiera un acercamiento más di

recto con la problemática académica de los profesores y alumnos.

Con estos trabajos académicos los profesores y alumnos comenzaron a interesarse y acercarse a la UFRHEA para pedir asesorías u orientación pedagógica.

Asimismo, a través del trabajo académico básicamente, pero también con una participación sindical y política en los problemas académico-laborales del plantel, se iba logrando una buena imagen del trabajo pedagógico no entre las autoridades pero sí entre profesores y alumnos.

También nos afiliamos al STUNAM y comenzamos a participar en las asambleas y congresos del Sindicato, lográndose también a principio de 1981 que la ENEP-Z tuviera el primer delegado académico a través de un miembro de la UFRHEA.

Así como en los cursos y en los diferentes eventos en que participamos los integrantes de la UFRHEA se mencionaba la importancia de la participación política para tener opción a desarrollar los proyectos académicos que los profesores consideraban importantes, también los integrantes de la UFRHEA tuvimos que luchar por buscar una estabilidad laboral y hacer valer nuestro trabajo profesional.

Fue así que a finales de 1980 se pretendió reducir de 16 a 6 el número de integrantes de la UFRHEA, sin embargo, gracias a la unidad interior que logró el grupo y al análisis constante

de la problemática y sus posibles soluciones se buscó el apoyo de Instancias Académicas y Laborales al interior y exterior de la UNAM, y se logró la recontractación de todo el personal.

Para explicar más la situación que se vivió y la manera como se enfrentó se reproduce un documento del primero de diciembre de 1980, relativo al conflicto académico-laboral descrito.

A LA COMUNIDAD DE LA E.N.E.P.-ZARAGOZA (TRABAJADORES ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS Y ESTUDIANTES):

A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA:

El personal de base de la Unidad de Recursos Humanos y Evaluación Académica quiere hacer extensiva a la comunidad universitaria, la situación laboral que vive, y las demandas que ante esta situación se ve en la necesidad de levantar.

1) QUE ES LA UNIDAD DE FORMACION DE RECURSOS HUMANOS Y EVALUACION ACADEMICA DE LA E.N.E.P. ZARAGOZA.

La unidad académica en la que laboramos actualmente 16 trabajadores, surge teniendo como base lo que antes era el "Departamento de Pedagogía y Formación de Recursos Humanos", dependiendo de la División de Ciencias Sociales y del Comportamiento, y del Departamento de Evaluación Académica dependiente de la entonces Unidad de Apoyo Académico.

A raíz de ser convertidos los departamentos en Unidad, ésta que dó conformada por cuatro departamentos académicos:

a) Pedagogía Aplicada,avocado principalmente a la revisión,diseño y rediseño de planes y programas de estudio, trabajando también con asesorías en esta área;b) El de Tecnología Educativa, dedicado a la formación docente;c) El de Evaluación Académica, dedicado a la evaluación de planes de estudio, de los aprendizajes,etc.y d) El de Lenguas Extranjeras, que imparte la enseñanza de Idiomas.

Para empezar,es de destacarse la importancia que las tres primeras áreas de trabajo representan en cualquier institución educativa, y particularmente en las escuelas que se autonombran "innovadoras" en el contexto de la educación superior, y que por lo mismo, se configuran como "modelos piloto" en el ámbito del nivel superior.

## 2) SITUACION LABORAL DEL PERSONAL DE LA UNIDAD...

Cuando existíamos como departamento académico (1979),éste empezó a recibir apoyo presupuestario que permitió la incorporación de más personal, y el abordaje de las tareas descritas. Así, al finalizar 1979, ya nos encontrábamos laborando la gran mayoría de nosotros, y hasta este momento la contratación del personal ha quedado de la siguiente manera:

- 3 plazas de Técnico Académico de tiempo completo
- 6 contrataciones bajo la modalidad "Honorarios profesionales", tiempo completo.
- 1 por "Honorarios Profesionales", 26 hrs./Sem.

- 1 por "Honorarios Profesionales", 20 hrs./Sem.
- 1 por "Honorarios Profesionales", 16 hrs./Sem.
- 2 por "Honorarios Profesionales", 15 hrs./Sem.
- 2 por "Honorarios Profesionales", 10 hrs./Sem.

Esta relación evidencia la fragilidad de nuestra situación laboral, la cual como detallaremos más adelante, incide de manera determinante en la calidad de nuestro trabajo profesional.

3) RESPUESTA DE LAS AUTORIDADES A NUESTRAS PROPUESTAS DE CONTRATACION Y EXPLICACIONES QUE ENCONTRAMOS DE ESA RESPUESTA.

3.1) Una vez ubicada la Unidad Institucionalmente, y explicada la situación laboral en la que nos hemos desempeñado, pasamos a plantear lo esencial del problema por el que pasamos:

Desde el mes de Julio, cuando la administración de esta escuela revisó lo que se conoce como "presupuesto por programa" se nos anunció un recorte de presupuesto bastante considerable que hoy se concreta en la no contratación (despidos "legales") de 10 de nosotros. Así, una vez presentados por nuestros jefes las propuestas para nuestra recontractación, la respuesta de las autoridades es de contratar solamente a los 3 que tienen plaza de técnico-académico, y a tres de ellos que tienen "Honorarios Profesionales", existiendo en trámite dos plazas de técnico académico, esto es, sólo a nivel

de promesa. Para esto, la dirección argumenta falta de presupuesto.

Sacando cuentas, de 16 trabajadores, 10 quedamos sin empleo.

- 3.2) La Unidad de Formación...fue concebida por las autoridades como una instancia académica que normara algunas actividades de la enseñanza superior, como por ejemplo, que nuestro trabajo "dictara" los procedimientos para la elaboración de cartas descriptivas, para la revisión de programas, etc. También se veía en nosotros, una instancia que "avalara" desde el punto de vista "pedagógico", algunas iniciativas de la dirección, como la implementación de sus concepciones sobre el trabajo de campo, el servicio social, la evaluación, etc.

Sin embargo nosotros, más allá de la concepción que tiene la burocracia universitaria de nuestro trabajo, pensamos que éste ~~debe~~ tener características sensiblemente diferentes a las que describimos arriba. Para empezar, creemos que, lejos de ser nuestro trabajo esencialmente normativo, pensamos que es fundamental la cooperatividad y la problematización de la tarea de la enseñanza superior, entendiéndose con esto, el poner en claro la situación problemática que en diversos aspectos (formación docente, evaluación curricular, planes y programas de estudio, etc.)

atraviesa nuestra escuela.

Otro aspecto que es importante destacar, es que pensamos que esos problemas y las tareas que desempeñamos, no deben ser resueltos ni realizados por ninguna instancia que no esté directamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto plantea dos orientaciones fundamentales de nuestra práctica: a) por un lado, hacia un acercamiento cada vez mayor de nuestra parte al proceso mencionado, y b) De esto se desprende que, en esas áreas de trabajo deben participar quienes dinamizan en primera instancia a la educación, a saber: los maestros y los alumnos.

- 3.3) Consideramos que es necesario mencionar también que entendemos que podemos presentar algunas deficiencias teóricas y prácticas que nos han llevado a cometer errores; pero, por un lado, preguntamos ¿Acaso muestran algún grado superior de eficiencia otras instancias que el trabajo de nuestra unidad? Paradójicamente, en esta escuela en que rigen a nivel ideológico los criterios de eficiencia y eficacia, éstos se ven seriamente obstaculizados en la práctica institucional. Cada uno de nosotros presentó un informe detallado de las actividades realizadas, y estos demuestran cargas de trabajo mucho más fuertes que las que oficialmente tenemos asignadas (estos informes están a la disposición de quien los desee).

Ese es el aspecto académico, desde el cual ya encontramos moti  
vos para que las autoridades cuestionen seriamente nuestra pre  
sencia. Sin embargo, pensamos que la causa fundamental de nues  
tro despido legal, se encuentra en el plano político, por lo  
siguiente:

-No obstante estar contratados por honorarios profesionales y  
representar esto un obstáculo para nuestra organización en al  
guna instancia laboral que defendiera nuestros derechos, noso  
tros hemos dicho no a ese obstáculo tan difundido en las ENEP's  
y nos hemos afiliado en la organización que representa a los  
trabajadores en esta universidad: S.T.U.N.A.M.

-Hemos participado en los conflictos que se refieren al aspec  
to laboral de los trabajadores como: reinstalación a maestros  
despedidos, estabilidad laboral, etc.

-Hemos participado en la organización del personal académico  
contribuyendo a la formación de grupos como el Frente Amplio  
de Personal Académico de la E.N.E.P.-Z, a la edición de la re  
vista "Ni Módulo...", entre otras formas organizativas.

-Algunos de nosotros hemos jugado un papel de dirección en la  
organización de profesores y en las luchas que hemos menciona  
do, como por ejemplo en la revisión contractual de administra  
tivos, en los congresos de S.T.U.N.A.M. y S.U.N.T.U., en el  
comité de Huelga durante el emplazamiento, y finalmente en el  
recuento entre académicos realizado recientemente.

Todo lo anterior, nos hace concluir que las causas de nuestro despedido son eminentemente políticas. Esto es, aquella que siempre hemos planteado en los mítines abiertamente de que los actuales criterios de ingreso, promoción y permanencia del personal académico son los criterios políticos, se concreta en nuestro caso.

4) POR TODO LO ANTERIOR, HACEMOS UN LLAMADO A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA A QUE SE SOLIDARICE CON NUESTRAS DEMANDAS QUE SON LAS SIGUIENTES:

- 1) RECONTRATACIÓN A TODO EL PERSONAL DESPEDIDO
- 2) SOLUCION FAVORABLE A LAS 2 PLAZAS DE TECNICO ACADEMICO EN TRAMITE.
- 3) AUMENTO DE PLAZAS: ALTO A LA CONTRATACION VIOLATORIA A LA LEY FEDERAL DEL TRABAJO POR HONORARIOS PROFESIONALES.

Consideramos de fundamental importancia, por lo que nuestro despedido representa para la lucha de los trabajadores universitarios, que nuestro conflicto sea abordado desde una perspectiva sindical, con los métodos de movilización y compromiso de los trabajadores.

Asimismo llamamos a todos aquellos maestros de la E.N.E.P.-Z y a todos los miembros de la comunidad universitaria a firmar este documento como muestra de solidaridad ante nuestras demandas; así como también a los trabajadores administrativos y a los estudiantes.

!!!RECONOCIMIENTO AL TRABAJO PROFESIONAL QUE SE REALIZA CON LA  
INSTITUCION!!!

!!!POR LA SUPERACION ACADEMICA DE LA E.N.E.P.- ZARAGOZA!!!

México, D.F., Diciembre 1 de 1980.

Personal de base de los Departamentos de Evaluación Académica,  
Pedagogía Aplicada y Tecnología Educativa.

Este documento presenta elementos que considero importantes de analizar tanto en el aspecto teórico-metodológico, en relación a la concepción del trabajo académico que se deba realizar en las universidades como en relación a la importancia de la participación política en la solución a los problemas académico - laborales.

El rector de la UNAM en este período fue el Dr. Guillermo Soberón, el cual se caracterizó por sus decisiones autoritarias en los asuntos académicos y laborales de la Universidad. Bajo este rectorado, que duró 8 años, se creó una burocracia universitaria que pretendió por todos los medios limitar la participación de alumnos; profesores y trabajadores en la dirección y administración de la UNAM.

Bajo este contexto se dió el movimiento de los pedagogos en la ENEP-7, en el cual se enfrentaron dos formas opuestas de ver el trabajo académico en general y el pedagógico en particular dentro de las universidades. Por un lado la dirección del plantel, fiel reflejo de la burocracia universitaria, pretendía tener un grupo de "especialistas" que avalaran sus propuestas y normaran la actividad de Evaluación y Formación Docente, sin buscar la opinión y menos la participación de los maestros y alumnos. Por el otro, los pedagogos habíamos puesto en práctica un proyecto participativo en el cual se lograba la incorporación de alumnos y profesores al proceso de análisis y participación en la solución de los problemas académicos.

Otro elemento importante que se observa es la autocrítica que se hizo sobre el trabajo que se estaba realizando, elemento que es difícil encontrar en las autoridades, pero también muchas veces en los proyectos democráticos de las universidades.

También es importante rescatar la idea planteada en el documento acerca de que el trabajo se defiende con trabajo, es decir se estaba defendiendo un espacio que se había ganado con un esfuerzo académico-laboral.

En relación a la presentación misma del documento se refleja una manera de concebir el trabajo pedagógico con profesores y alumnos:

- a) se presenta la situación que sucede
- b) se contextualiza la situación
- c) se hace un breve análisis y planteamiento del por qué de esa situación.
- d) se presentan logros y obstáculos
- e) se hace una autocrítica
- f) se presenta una posición en cuanto al trabajo que se debe hacer.
- g) una vez presentada la problemática se pide apoyo, pero siempre planteando que se seguirá peleando lo que se considera justo.

#### 4.8 ENEP-Z, 1979-1981: una experiencia que se ha olvidado.

Cuando se revisa la bibliografía sobre las experiencias pedagógicas relacionadas con la formación docente, la evaluación académica, el desarrollo curricular, etc. entre 1979-1981 en la Educación Superior en México y en particular en la UNAM, se detecta la falta de referencia a la experiencia vivida en la ENEP-Z, a pesar de haber sido muy rica en el trabajo académico y en el ámbito político-laboral.

Tal vez la omisión de los autores que han estudiado este período se deba a:

- La circulación limitada del material escrito al respecto: tesis, ponencias y folletos editados por la misma ENEP-Z
- La mayoría de quienes vivimos esa experiencia éramos muy jóvenes y no habíamos realizado ningún otro trabajo en el área de pedagogía.
- No haber podido establecer una relación continua y orgánica con los grupos de pedagogos con quienes compartíamos la idea del trabajo que se debía realizar.

Considero que esta experiencia debe ser rescatada y analizada por haber sido, de alguna manera, un espacio que se ganó a base de esfuerzo y organización, tanto en lo académico como en lo político-laboral, y que en su momento fue una victoria de la concepción democrática del trabajo a-

académico sobre la concepción burocrática de las autoridades uni  
versitarias, que dirigían la ENEP-Z en aquel entonces.

Con el tiempo el espacio ganado se ha ido perdiendo, muchos ya  
no trabajamos en Zaragoza, pero no cabe duda que individualmen  
te esta experiencia grupal nos formó en lo académico, lo labo-  
ral y lo polí<sub>1</sub>tico.

#### CONCLUSIONES BASICAS.

- A seis años de haber sucedido la experiencia de la ENEP-Z, considero que fue un hecho que marcó mi idea de lo que debe ser el trabajo académico y didáctico pedagógico en la formación docente así como sobre la importancia de participar organizadamente en la resolución de los problemas universitarios.
- La convicción de que es a través del análisis de la problemática educativa como se pueden ir buscando soluciones y planteando alternativas que lleven a la superación académica constante de los alumnos y profesores en la tarea de crear una Universidad que sirva al desarrollo y transformación de los individuos, de los grupos, de los sectores y de la sociedad en su conjunto.

#### CONCLUSIONES GENERALES.

- La gran demanda que tuvo en las instituciones de Educación Superior el trabajo de los pedagogos se debió a la modernización de la Enseñanza Superior a principios de los 70's en los cuales hubo cambios y se crearon un considerable número de Instituciones de Educación Superior, donde desde su inicio se contemplaba a la formación docente como algo necesario, por lo que, se crearon departamentos o centros de Didáctica, Tecnología Educativa, Pedagogía, etc. que surgieron con los mismos planteles.

-En la UNAM se creó el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, siendo estas dependencias los ejes rectores del trabajo de formación docente que se debía realizar en la UNAM.

En esta primera etapa se difundió enormemente la Tecnología Educativa, debido básicamente a que no se contaba con otro marco de referencia que pudiera orientar este trabajo. El CLATES, hoy CEUTES, también difundió esta corriente, sin embargo el camino de estos dos centros ha sido muy diferente. En 1977 con la unión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en el CISE, se creó un marco de referencia-modelo de docencia que cambió radicalmente la interpretación del fenómeno educativo en el ámbito de las instituciones de educación superior del país, con él, la concepción de docencia y por tanto, la de formación docente. En el CEUTES aún sigue predominando la Tecnología Educativa, aunque últimamente comienzan a tener influencia corrientes diferentes a la Tecnología Educativa.

-Con la Tecnología Educativa se dió un gran auge a los cursos cortos de formación docente, lo que permitió que un gran número de profesores los tomaran y coménzaran a interesarse por la formación docente, lo que trajo dos aportes:

- a) Los profesores empezaron a considerar que era posible mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una formación didáctica.

b) Se comenzaron a experimentar nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que rompió con la idea de que únicamente se podía ser maestro tradicional.

-Después de aplicar la Tecnología Educativa (T.E.) en la formación docente como una propuesta única y verdadera comenzó a criticarse y analizarse ya que los resultados que se iban obteniendo no eran los deseados. Así comenzó a cuestionarse en diferentes lugares a la T.E., sin embargo en el primer lugar donde se creó un Marco de Referencia diferente fue en el Centro de Didáctica (CISE) lo que permitió entender el fenómeno educativo y la docencia de una manera diferente, lo que llevó a presentar una propuesta alternativa sobre lo que debía ser la formación docente. Así se crearon programas de formación docente más completos y amplios, tanto en contenidos como en tiempo, contemplándose elementos de sociología, economía, psicopedagogía, historia, que ayudaron a comprender mejor la docencia, ubicándola en un contexto económico-social y educativo.

-La diferente evolución que han tenido el Centro de Didáctica (CISE) y CLATES (CEUTES) tal vez se deba a que la formación académica de los profesionistas que predominaban en el primer Centro, les permitía tener un marco de referencia más amplio del fenómeno educativo (Pedagogos, Sociólogos, Psicólogos Educativos) lo que permitió, que si bien en un principio aceptaron la propuesta de la T.E., con la experiencia de aplicarla, encontraron que no tenía el éxito que se esperaba, lo que

los llevó a proponer una alternativa. En el segundo Centro, ha sido diferente la evolución. Los profesionistas que comenzaron a trabajar ahí tenían una formación académica que no está relacionada con la educación, eran básicamente del área de salud (Médicos, Odontólogos) lo que ocasionó que su evolución fuera más lenta, y aún cuando sigue siendo predominante la Tecnología Educativa actualmente (1986), comienzan a trabajarse corrientes diferentes a la Tecnología Educativa.

-Por ser Centros rectores en la UNAM, principal universidad del país, así como tuvo eco y difusión la propuesta de F.D. con la T.E., la propuesta alternativa del CISE comienza a tener aceptación y difusión, sin embargo es notorio que la propuesta de la T.E. tuvo una aceptación más rápida, considero que ésto se debe básicamente a:

- a) Al inicio, la propuesta de la Tecnología Educativa no tenía una contrapropuesta y por ser una "necesidad" la formación docente se aceptó lo que se tenía.
- b) La Tecnología Educativa presenta a la formación docente (F.D.) como algo simple, algo instrumental, por lo que no se requiere mucha preparación para trabajar en esta línea. No así la propuesta alternativa que presenta a la F.D. con toda su complejidad, lo que implica un mayor esfuerzo y una mayor formación.

-La propuesta del CISE, lleva a plantear tres elementos sin los cuales los programas de F.D. quedan sin posibilidades de

éxito.

- a) La profesionalización de la docencia.
- b) La formación docente como un proceso constante.
- c) La discusión y solución a los problemas educativos es gru  
pal, no individual.

-Como el fenómeno educativo y la docencia presentan muchas par  
ticularidades según el plantel o la institución de Educación Superior en la cual se presente, es necesario que en cada lugar se cuente con un departamento o Centro de Pedagogía o For  
mación Docente que estudie e interprete desde adentro las necesidades de formación docente, en lo didáctico en lo particular de los contenidos de cada carrera, para poder proponer programas que estén ubicados en su contexto y sean viables.

-Quienes consideramos que la Tecnología Educativa no es la so  
lución a los problemas de la formación docente, hemos trabajado distintas alternativas que en el fondo no son tan diferentes, sin embargo hace falta tener más conocimiento e inter  
cambio sobre estas experiencias, con la finalidad de mejorar el trabajo y no dispensarnos más, si no se corre el riesgo de que experiencias importantes como la de la UFRHEA de la ENEP-Z se pierdan sin rescatar el valor que tuvieron.

-Es importante que la complejidad que representa el analizar el fenómeno educativo y la F.D. no lleve a crear (tal vez ya

se creó un grupo de "especialistas" que cada vez con más poder, se alejen en su discurso y en sus propuestas de quienes llevan cotidianamente el proceso educativo: los profesores y alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE LORA, Ma.Esther. "Un punto de vista sobre las maestras en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores". en Perfiles Educativos No. 17 CISE - UNAM; julio-septiembre, 1982. 12 - 26 pp.
- AGUIRRE, LORA, Ma.Esther. "Consideraciones sobre la formación docente" en Foro Universitario No. 2. STUNAM; 1981. 43 - 48 pp.
- ALBA CEBALLOS, Alicia de. Apuntes para la configuración de Ejes Teórico-Methodológicos en el Area de Evaluación Académica en Educación Superior . Tesina Profesional. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, 1981. 130 pp.
- ARREDONDO, Martiniano. "La Formación de Personal Académico" en Foro Alternativas Universitarias. UAM-AZCAPOTZALCO; noviembre 1987. 121-144 pp.
- ARREDONDO, Martiniano. et al. "Notas para un modelo de docencia" en Perfiles Educativos No. 3 CISE-UNAM; enero-marzo, 1979 3-27 pp.
- AZCONA SANCHEZ, Jorge. "Metodología de la Enseñanza Universitaria, un enfoque interdisciplinario. La experiencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos", en Perfiles Educativos No. extraordinario, CISE-UNAM; diciembre, 1979 81-99 pp.

BERRÚEZO, Jesús. Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases MIMEO s/f, 67 pp.

CASTREJON, DIEZ, Jaime. "Planeación Educativa y Formación Docente" en Foro Alternativas Universitarias. UNAM-AZCAPOTZALCO; noviembre 1979, 145-175 pp.

CERDA, Arturo, et al. Los obstáculos académico-laborales en el vínculo docencia-investigación como manifestación ideológica . MIMEO, 1983, 21 pp.

CENTRO DE DIDACTICA-UNAM, Cuadernos del Centro de Didáctica No. Especial, Marzo 1977, 77 pp.

CHADWICK, Clifton. Tecnología Educativa para el Docente; Buenos Aires. Paidós, 1979, 202 pp.

CHADWICK, Clifton. La Tecnología Educativa en la Década de los 70's MIMEO S/f. 10 pp.

DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y Curriculum, México, Nuevo mar, 1984, 150 pp.

FERNANDEZ, Pablo. "Planteamiento Metodológico de la Tecnología Educativa". en Foro Universitario No. 5 STUNAM; 1981, 56-60 pp.

HIRSCH ADLER, Ana. Formación de profesores investigadores universitarios en México. México, UNAM-Dirección General de

Intercambio Académico, 1984, 305 pp.

LAFOURCADE, Pedro. "La Tecnología Educativa y la Formación Docente". en Colección Pedagógica Universitaria. 2 Universidad Veracruzana; México, junio-diciembre 1976,. 75-95 pp.

MENDOZA ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles Educativos No. 12 CISE-UNAM; abril-junio 1981,3-21pp.

PANZSA, Margarita. "Los medios de enseñanza aprendizaje" en Perfiles Educativos No. 3 CISE-UNAM; Enero-Marzo, 1979, 29-36 pp.

PONCE, Blanca y QUEZADA, Catalina. Análisis de la práctica educativa en la ENEO MIMEO. agosto 1981. 17 pp.

PUIGGROS, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1980. 247 pp.

QUESADA CASTILLO, Rocío. "El apoyo educativo y la superación académica en la UNAM" en Perfiles Educativos No. 4 CISE-UNAM abril-junio 1979, 3-16 pp.

REGALADO ACUNA, Francisco. "La formación Didáctico-Pedagógica del profesorado de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM" Tesina profesional. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, 1983.

RIBEIRO, Darcy. "Perspectiva de la Universidad Latinoamericana" en Foro Alternativas Universitarias. UAM-Azacapozalco; noviembre, 1979, 83-119 pp.

RODRIGUEZ, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el Nivel Superior y Universitario" en Colección Pedagógica Universitaria. No. 2 Universidad Veracruzana; México junio-diciembre 1976. 7-25 pp.

RODRIGUEZ, Azucena, 'El programa como instrumento de Trabajo Mimeo, México, junio 1978 4 pp.

UNAM. Estatuto del Personal Académico de la UNAM. México, 1985. 33 pp.

VILLAREAL, Ramón. "Comentario a las ponencias sobre Formación del Personal Académico" en Foro Alternativas Universitarias, UAM-Azacapozalco; noviembre 1979. 177-183 pp.

WOLDENBERG, José. "Inicio del Combate por la Contratación Colectiva (Historia del SPAUNAM XII)" en Foro Universitario No. 26 STUNAM; enero 1983. 9-20 pp.

WUEST, Teresa y PACHECO, Teresa. "Formación de Personal Académico de las Universidades de los estados en el campo de las ciencias y técnicas de la educación. Informe y valoración del curso nacional realizado por el CISE-UNAM, en la Universidad

de Yucatán (septiembre 1979-junio 1980)" en Perfiles Educati  
vos No. 12 CISE-UNAM; abril-junio, 1981. 38-49 pp.