

40
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

TESINA PROFESIONAL



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

*Vo B.
P. J. R. U.*

Trabajo que presenta:
Alejandro Román Rojo Ustaritz
Para optar por la Licenciatura
en Pedagogía.

Noviembre de 1988.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

**"LA FORMACION PEDAGOGICA DE PROFESORES EN LA UNAM: ANALISIS
DE UNA PROPUESTA CURRICULAR"**

I N D I C E

- JUSTIFICACION	5
- INTRODUCCION	8
CAPITULO 1 <u>PANORAMA GENERAL DE LA FORMACION PEDAGOGICA DE PROFESORES EN LA U.N.A.M.</u>	11
1.1 La Formación Pedagógica de Profesores en el marco de las Reformas Universitarias de la década de los setentas.	12
1.1.1. Causas atribuibles al impulso sistémico de la formación.	25
1.1.2. Instancias y estrategias en la formación.	28
1.1.3. Enfoques pedagógicos en la formación.	32
CAPITULO 2 <u>LA PROPUESTA DE FORMACION DE PROFESORES, EN LA LINEA DE LA PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA.</u>	39
2.1 Antecedentes.	40
2.2 Surgimiento y evolución.	44
2.3 Consideraciones iniciales generales sobre el desarrollo de la propuesta.	60
CAPITULO 3 <u>EL SUBPROGRAMA "B". ESPECIALIZACION PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA.</u>	63
3.1 Lineamientos generales del análisis.	64
3.2 El Subprograma "B" como currículo formal.	68
3.2.1. Caracterización General.	69
3.3 El Subprograma "B". Un análisis desde la práctica curricular.	80

- CONCLUSIONES.

120

- BIBLIOGRAFIA

122

JUSTIFICACIÓN

En el presente trabajo abordo la problemática que concierne a la formación pedagógica de profesores universitarios, a través del análisis de una propuesta curricular concreta.

La propuesta en cuestión es la que presenta el subprograma B "Especialización para el ejercicio de la Docencia", evento integral del Programa de Docencia que ofrece el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, al personal académico, tanto de la propia universidad, como a los de otras instituciones educativas de nivel medio superior y superior.

En el interés por tratar esta problemática, desde el crisis del subprograma B, subyacen las siguientes consideraciones:

1. En lo referente a la problemática general, está presente que en los últimos dieciocho años, la formación pedagógica de profesores ha representado un espacio de gran apertura para el campo de acción del pedagogo, permitiendo con ello la práctica concreta de diversos aspectos propios del quehacer profesional, además de constituir una importante veta para la investigación y teorización pedagógica.

2. La formación pedagógica de profesores, en tanto fenómeno educativo requiere para su estudio de distintas ópticas disciplinarias, que deriven diversos tipos de análisis, debido a la multiplicidad de factores y problemas que en ella convergen, articulan y determinan.

3. Con respecto al subprograma B, problemática de interés particular, está considerado que tanto mi condición de egresado del mismo, como mi actual condición de miembro integrante del personal académico que lo imparte, representan el aval para aventurarme al tipo de análisis que pretendo.

La importancia que pueda tener este trabajo, estriba en que el subprograma, objeto de análisis, es considerado dentro y fuera de la UNAM, como una de las propuestas de formación pedagógica de profesores más completa en términos de formación teórica y metodológica y mejor estructuradas en lo concerniente a integración disciplinaria; sin embargo hasta la fecha carece de evaluación cualitativa.

De esto último se desprende el propósito de este trabajo, - que si bien no pretende tal evaluación, si apunta a contribuir con algunas observaciones y reflexiones en la perspectiva de ésta, con la expectativa de que a su vez redunde en instancias superadoras.

Finalmente cabe señalar que la elección de la problemática, obedece a necesidades de delimitación temática, debido a la amplitud y complejidad que entraña el campo de la formación pedagógica de profesores, siendo que mi intención es la de alcanzar un nivel de concreción en el trabajo.

INTRODUCCION

En la actualidad la formación de profesores representa uno de los problemas más complejos de la educación universitaria.

Para la UNAM esta tarea ha constituido uno de los retos más importantes en los últimos dieciocho años, pues en ella se han depositado las más caras expectativas, al considerarla como un factor determinante para mejorar la calidad académica.

En el transcurso de estos años, múltiples esfuerzos se han canalizado para atenderla, y considerables avances se han obtenido; sin embargo, lejos aún de satisfacer la demanda de cantidad de profesores y ante los innumerables problemas que en la formación convergen; hoy, el desafío prevalece, lo cual reclama mayor creatividad y lucidez para afrontarlo.

Durante este tiempo, la formación de profesores universitarios, se ha abordado básicamente desde dos perspectivas; por un lado la actualización en conocimientos disciplinarios, y por el otro la capacitación o formación en conocimientos pedagógico-didácticos.

En esta última perspectiva, ángulo de interés de este trabajo, la formación ha sido tratada a través de distintas estrategias,

desde distintos enfoques teórico-metodológicos, y por encargo de diversas instancias institucionales.

Con respecto a las estrategias, se ha trabajado principalmente por medio de programas de formación, destacándose tres modalidades: cursos aislados, especializaciones y maestrías en educación.

Por lo que concierne a los enfoques, dos han sido las vertientes esenciales: una donde se concibe a la formación como capacitación técnica, y otra que la percibe como formación integral en el campo de la educación.

En cuanto a las instancias institucionales que han asumido el encargo están; las divisiones de estudio de posgrado, los centros de apoyo o extensión, y las secciones o unidades académicas creadas exprofeso en la mayoría de las escuelas y facultades de la Universidad.

Dentro de este escenario el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, y su antecesor el Centro de Didáctica, representan dos de las instancias que en distintos momentos históricos, han jugado un papel fundamental en las tareas de formación pedagógica del personal académico; su propuesta curricular de especialización para la docencia, ha sido una de las más difundidas, y de fuerte influencia, tanto en la propia --

UNAM como fuera de ella.

En su nivel general el presente trabajo se aboca a una somera revisión histórica de este ángulo de la formación de profesores, y en su nivel particular se circunscribe al análisis de la propuesta curricular antes aludida.

Si bien, el trabajo se puede considerar como un solo apartado, por razones metodológicas se divide en tres capítulos: en el primero se presenta un panorama histórico muy general sobre la formación pedagógica de profesores en la UNAM; en el segundo capítulo se describe el proceso de evolución que ha tenido la propuesta curricular de Especialización para la Docencia; y en el tercero se hace el análisis de esta propuesta, para finalmente concluir con algunas reflexiones.

CAPÍTULO I PANORAMA GENERAL DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA - DE PROFESORES EN LA U.N.A.M.

Como el título lo indica, en este primer capítulo se presenta un breve recuento sobre el ocurrir de la formación pedagógica de profesores en el contexto particular de la Universidad Nacional Autónoma de México; el recorte histórico que -- ocupa, es la década de los años setenta, periodo que resulta antecedente mínimo indispensable para comprender el estado -- actual de este tipo de formación.

El objetivo que se pretende con este capítulo, es el de contar con un contexto global, que permita la ubicación y articulación entre la problemática general y la problemática particular de interés de este trabajo.

Desde el punto de vista organizativo, el capítulo está conformado por un apartado eje, mismo que a su vez alberga a -- tres más, a saber: La formación pedagógica de profesores en el marco de las Reformas Universitarias de la década de los setenta, causas atribuibles al impulso sistemático de la -- formación, instancias institucionales y estrategias en la -- formación, y enfoques pedagógicos en la formación de profesores.

1.1 LA FORMACION PEDAGOGICA DE PROFESORES EN EL MARCO DE LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS DE LA DECADA DE LOS SETENTAS.

La crisis educativa que experimentaron varios países del mundo a finales de los años setenta, dio pauta a movimientos sociales de crítica, mismos que sirvieron de presión para canalizar reformas e innovaciones de distinta índole en los sistemas educativos.

En el caso de México, el movimiento estudiantil-popular de 1968, no sólo fue el motor de crítica al modelo tradicional dominante en la educación superior, sino además - puso en evidencia la crisis del sistema económico, político y social, caracterizado en el modelo de "desarrollo estabilizador" que había seguido el país desde 1940 (1).

Mundialmente conocida la forma brutal en que culminó este movimiento, empero, es a raíz y consecuencia de él, - que la década de los setentas se vio acompañada de reformas e innovaciones muy diversas; en la UNAM, entre otras se observaron las siguientes: Modificaciones en los planes de estudio, cambios en los sistemas de gobierno, -- transformaciones en el espacio escolar, creación de nuevas escuelas, colegios e instancias académicas, reformu-

(1) Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965 - 1980). en Rev. Perfiles Educativos No. 12. CISE-UNAM, - México 1981. pp. 10-11.

lación de la teoría y la práctica de la investigación, -
etc.

Muchas de estas innovaciones tuvieron su origen en proyectos meramente modernizadores, con propósitos de refuncionalizar a la universidad desde una perspectiva eficientista y adaptativa; y otras tendieron hacia una ruptura con la inercia del conservadurismo y adaptación, - con el fin de transformar las prácticas de la institución y hacer de la universidad un verdadero agente de cambio social (2).

Si bien desde los años cuarentas, ya se planteaba como necesidad para el progreso la búsqueda de la vinculación universidad-sociedad, y específicamente la relación universidad-aparato productivo, es a partir de los años cincuenta que la UNAM es sujeto de constantes reformas a pesar de que cada reforma ha sido impulsada por distintos sectores universitarios y con características propias; todas han tenido el sello modernizador y no obstante sus distintas concepciones, han estado marcadas por el carácter particular del modo de producción capitalista dependiente de México.

El movimiento del 68 "tuvo la virtud de hacer posible --

(2) Guevara Niebla, Gilberto. "La Universidad alternativa", en Rev. Bueina No. 2 y 3, 2a. época, U.A.S., 1983, pág. 5.

cas: la agilización del aparato productor agrícola e industrial con la participación del Estado y sobre la base del desarrollo de una autonomía tecnológica; el interés por lograr la paz social con justicia, incrementando la participación popular y estudiantil, democratizar la estructura política y las instituciones sociales; y buscar el incremento y consolidación de las relaciones internacionales (5).

Así, dentro de un clima de "Apertura Democrática", la re forma universitaria apuntó en términos generales, a las siguientes políticas; a) lograr que la universidad responda a las necesidades del aparato productivo, para lo cual se propone la creación de nuevas carreras, incluyendo las cortas y el rediseño de los planes de estudio conforme a la oferta y la demanda; b) racionalizar el crecimiento de las instituciones, por medio de la selección y la descentralización; c) crear unidades de planeación; - d) desarrollar programas de formación profesional con el empleo de la tecnología educativa; e) priorizar las carreras técnicas sobre las humanísticas; f) ajustar el producto universitario a los requerimientos del sector moderno de la economía; g) incrementar las exigencias pedagógicas; y h) ordenar todas las medidas en el marco de una planeación vigorosa (6).

(5) Ibidem pág. 28.

(6) De Leonardo, P. y Solares B. op. cit. pág. 27.

Sin embargo, antes de estos lineamientos oficiales de la política modernizadora, ya el Ing. Javier Barros Sierra había emprendido las primeras acciones, incluso en el mismo año de 1969, se llevó a cabo el Seminario sobre Planeación Universitaria, organizado por la UNAM y la ANUIES, la importancia de este evento fue que en él se define el contenido de la reforma y se determina la necesidad de modernizar el sistema educativo como agente motor del desarrollo.

Los tres contenidos fundamentales de la reforma fueron tres: se propone la creación de programas de formación de profesores, como condición básica para la renovación de la educación superior y la superación de la calidad de la enseñanza; la innovación de métodos de enseñanza que posibiliten la participación de maestros y alumnos; y la racionalización de la estructura académico-administrativa (7).

También en este año el Ing. Barros Sierra había impulsado la revisión de planes y programas de estudio, además de haber creado en 1966 la Dirección General del Profesorado, donde se origina el programa de formación de profesores en contenido disciplinar, asimismo impulsa las becas del posgrado para el extranjero, organiza eventos pedagógicos y comienza a promover la formación

(7) Chehaibar L. y Esquivel J.E. Profesionalización de la Docencia. op-cit. pág. 26.

pedagógica de profesores, a través de la fundación de - dos dependencias, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (8).

En 1970 llega a la rectoría el Dr. Pablo González Casanova, en un momento particularmente difícil, pues eran múltiples los problemas que aquejaban a la universidad, se le cuestionaba por su ineficiencia al exterior y por su desorganización al interior, resultado del aún reciente movimiento estudiantil.

∴
El proyecto de reforma de González Casanova, apuntó entonces hacia una solución radical de los problemas de - la universidad, su propuesta incluía desde modificaciones sustanciales a la estructura y funciones de la universidad, a fin de cambiar las relaciones universidad - sociedad; hasta la modificación de las políticas y compromisos universitarios, para así responder a las necesidades de un desarrollo nacional, anti-imperialista y popular (9).

Es decir, la propuesta del rector era de carácter radical e integral, puesto que además de tener un nuevo contenido ético-moral que permitiera la innovación pedagógica, estaba pensada en el sentido de abarcar reformas tanto académicas, de la legislación, del gobierno y de

(8) Ibidem pág. 27.

(9) De Leonardo P. y Solares B. op. cit. pág. 28.

la administración.

Para el rector el principal problema de la universidad era que había evolucionado dentro del modelo clásico humanístico-liberal y continuaba produciendo profesionales liberales, con lo cual se seguía preparando pequeñas élites y con ello una tendencia predominantemente profesionalizante.

Ante este modelo napoleónico, decía G. Casanova, se requiere un reagrupamiento de materias que rompan con los límites de las disciplinas tradicionales y den lugar al trabajo interdisciplinario; además, esta estructura académica tradicional ha generado una relación investigador-profesor-alumno, en el que el primero se dedica a transmitir resultados y no métodos y técnicas de investigación, el segundo a reproducir resultados y el tercero a aceptarlos pasivamente. (10)

Asimismo, decía, en todas las carreras han surgido especializaciones, que si bien en un tiempo coadyuvaron al desarrollo de la ciencia y cultura, también han provocado fragmentaciones y separaciones disfuncionales para la investigación y la tecnología; además, se preguntaba, de qué serviría una reforma académica que no propusiera cambiar las relaciones en el aula; de qué serviría demo-

(10) Idem pág. 28.

cratizar la enseñanza si no se incrementa la participación, si no se modifican los métodos de enseñanza, si tampoco se impulsa la investigación, de qué serviría - lo anterior si no se forma a nuevos profesores y se actualiza a los antiguos, con nuevos conocimientos científicos, humanísticos y políticos (11).

De estas últimas ideas, se advierte la importancia que el rector atribuía a la necesidad de la formación y actualización de los profesores, misma que quedó contemplada de manera fundamental, dentro de su proyecto de reforma; el cual finalmente se pudo apreciar concretamente en dos de sus más importantes creaciones: el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta.

Por otra parte, en este mismo período la ANUIES organizó la reunión de Hermosillo (1970), para analizar a nivel nacional los desajustes de la reforma, en este -- evento se redefine el concepto de reforma universitaria como reforma integral, se concluye con la necesidad de superar el desfase universidad-sociedad, y atender la demanda escolar y proveer los recursos suficientes.

(11) Ibidem pág. 29.

En 1971 se lleva a cabo la reunión de Villahermosa, don de la ANUIES sostiene la necesidad de impulsar en todo el sistema de educación superior los estudios de posgra do, a fin de formar investigadores, docentes y especia listas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior, de la industria, la -- ciencia y la tecnología.

Este mismo año se celebra otra reunión de la ANUIES en Toluca, en la cual se decide implantar el Programa Na cional de Formación de Profesores, cuyo contenido apun taba hacia la formación de nuevos profesores, el mejora miento de los profesores en servicio y la instrumenta ción para la docencia, así como la preparación de mate riales y publicaciones (12).

Este programa se puso en marcha en 1972, y para el inte rior de la UNAM se elaboró el Programa de Superación -- del Personal Académico, obedeciendo básicamente a la -- orientación de PNFP.

En 1973 tras la renuncia del Dr. Pablo González Casano va, asume la rectoría el Dr. Guillermo Soberón Acevedo.

El nuevo rector inició su administración ante un panora ma no menos crítico que su antecesor, en lo externo el

(12) Chehaibar L. y Esquivel J.E. op-cit. pág. 29.

país se encontraba en una crisis económica y política, - que después de la revolución de 1910 no había tenido precedente, y en lo interno, la UNAM vivía un clima de violencia y caos político; nacía el sindicalismo y las relaciones universidad-Estado se encontraban muy deterioradas.

Por otro lado, el crecimiento de la matrícula había aumentado excesivamente, "de cerca de 70 mil estudiantes en -- 1962, a más de 168 mil en 1972" (13); además se observaba un desajuste entre las funciones y productos de la universidad y el aparato productivo.

Ante esta situación, las políticas del rector apuntaron - hacia: a) el restablecimiento de las relaciones de la -- UNAM con el Estado, principalmente a través del "orden - institucional", b) la búsqueda de mayor vinculación con - el aparato productivo; y c) la resolución del problema de masificación, así como los de la calidad de la educación (14).

En los dos periodos que ocupó la rectoría el Dr. Soberón (1973-1981), la universidad fue sujeto de modificaciones y transformaciones prácticamente en todos ángulos; dentro de las cuales se destacan entre las más importantes las siguientes:

-
- (13) Kent Rollin. "Los Profesores y la crisis Universitaria" en Cuadernos Políticos No. 46. edit. Era, México 1986, - pág. 43.
- (14) De Leonardo P. y Solares B. op-cit. pp. 30.

1. Ante la sobresaturación de la universidad, por el crecimiento desmedido de la matrícula, las acciones emprendidas fueron, el impulso a la descentralización, con la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPS), Cuautitlán, Acatlán e Iztacala en 1974 y Aragón y Zaragoza en 1975; asimismo, como medida de desahogo, se crearon el Colegio de Bachilleres (1973) y la Universidad Autónoma Metropolitana (1974); también se establece el límite de ingreso a la universidad (nivel medio superior y superior) de 40 mil alumnos (15).

2. En cuanto a la superación académica, se reforzó e impulsó la enseñanza media superior, los estudios de licenciatura y posgrado, y la formación y actualización del personal académico y apoyos educativos:

Entre 1973 y 1980 se revisaron la mayoría de las carreras, 47 de 53, se crearon nuevas, y varias escuelas se convirtieron en Facultades; se revisó el currículo del CCH, se continuó impulsando el Programa de Superación del Personal Académico. Por otra parte se incrementó de manera importante los estudios de posgrado, sobre todo los del área científico-experimental, y por lo que se refiere a la formación del personal académico, se crearon nuevas instancias de apoyo educativo (16).

(15) Ibidem pág. 31.

(16) Ibidem pág. 33.

3. Con respecto a la investigación, la universidad tuvo - un impulso y crecimiento sin precedente, se crearon -- cantidad y diversidad de centros, institutos, progra - mas y proyectos; por citar sólo algunos, se pueden men - cionar: El Centro de Estudios sobre la Universidad, de Servicios de Cómputo, de Ciencias del Mar, de Investi - gaciones Antropológicas, el Programa de Investigacio - nes Interdisciplinarias, etc. etc. (17).
4. El área administrativa sufrió grandes transformaciones; se crearon varias instancias de apoyo: direcciones, - coordinaciones, y se modificaron algunas secretarías;- por ejemplo, al Secretaría General se transformó en Se - cretaría General Académica, se creó la Coordinación de Extensión Universitaria, también se creó la Secretaría de Estudios de Posgrado, la Dirección de Asuntos del - Personal Académico; la Dirección General de Servicios Auxiliares, etc.

De hecho entre 1973 y 1980, el área administrativa de fun - ciones de apoyo, observó la formación de una burocracia - sin precedente en la universidad (18).

En resumen, con el Dr. Soberón se definió la disyuntiva - entre las tendencias de la reforma universitaria, el pro-

(17) Ibidem pág. 34.

(18) Idem pág. 34.

yecto del Dr. González Casanova de orientación democrática quedó atrás, para dar paso a la línea modernizadora - de corte eficientista, misma que sirvió de dirección para los periodos rectorales subsecuentes.

Con las políticas de orden institucional o control, el - mejoramiento evidente de las relaciones entre la universidad y el Estado, y con las medidas para atender el problema de la masificación; se puede decir que el Dr. Sobrón cumplió exitosamente.

Para los años ochentas, las relaciones universidad-Estado, observaron una continuidad; aún con agudización galopante de la crisis económica, la política oficial y la - universitaria marcharon en estrecha articulación. La tendencia de las reformas continuó en la línea política Soberonista, tecnocrática-eficientista, cuya última expresión se manifestó en las propuestas del rector Jorge Carpizo en septiembre del 86, que por fortuna no trascendieron.

Por otra parte, en lo que concierne a la formación de -- profesores, desde el 69 a la fecha, ha seguido constituyendo un elemento fundamental en la política educativa - de reformar y modernizar a la universidad.

1.1.1. Causas atribuibles al impulso sistemático de la formación.

En la década de los años setentas, la presencia de la formación pedagógica de profesores dentro del proyecto de la política educativa de reforma para la modernización de la universidad; respondió a -- causas tanto de orden internacional, como nacional.

Las de orden internacional se ubican en el marco de los proyectos alternativos lanzados por distintos organismos, (UNESCO, OEA, AID), a partir del reconocimiento de un estado de "crisis mundial de la educación" (19).

Para latinoamérica los esfuerzos de estos organismos derivaron en la penetración, con fines de expansión, de la Tecnología Educativa (teoría pedagógica norteamericana); al considerarla como una de las fórmulas para modernizar a la educación y con el objeto de contribuir con ella al logro del paralelismo entre los avances de la educación y los de la ciencia y la tecnología.

(19) Díaz Barriga, Angél. "Evaluación de la Formación Pedagógica de los Profesores Universitarios en México (1970-1987)" en Cuaderno de Trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios (ANUIES-SEP-UNAM), México 1987, pág. 4.

La forma de penetración se hizo originalmente vía los "proyectos multinacionales de tecnología educativa", impulsados por la OEA, a través de su Departamento de asuntos educativos, los cuales organizaron programas de formación de cuadros con la expectativa de lograr efectos multiplicadores.

Dentro de estos proyectos y programas, la formación de profesores, constituyó un elemento clave para la modernización de la educación y se expresó concretamente en cursos de capacitación en nuevos métodos y técnicas de enseñanza entre otros (20).

Por lo que respecta a las causas de orden nacional, se consideran entre otras:

- 1.- En el proyecto modernizador para la reforma universitaria, una política fundamental era la que apuntaba hacia el ajuste de la vinculación de la universidad con las necesidades del aparato productivo; esto entrañaba a la vez, la necesidad de establecer una articulación entre la formación escolar y la capacitación de mano de obra (21); para lo cual la --

(20) Ibidem pág. 5.

(21) Ibidem pág. 4.

formación y actualización de profesores resultaba imprescindible.

- 2.- El crecimiento vertiginoso de la matrícula -- que venía experimentando la universidad desde los años sesenta y que se agudiza en los setenta; por ejemplo, de 48,468 estudiantes de licenciatura en 1965, a 153,289 en 1983 (22); -- llevó a la necesidad de reclutamiento masivo -- de pasantes y egresados de licenciatura como profesores; asimismo, uno de los reclamos de los estudiantes del 68, era la crítica a la docencia tradicional dominante en la universidad, de esto que tanto para los nuevos profesores, -- como para los que estaban en ejercicio, se destinaron los programas de capacitación pedagógica y actualización disciplinaria.

Otras causas que se atribuyen a la necesidad de formación docente, se refieren a cuestiones de carácter académico, relacionadas con aprovechamiento escolar, así como con los planes y programas de estudio (23).

En relación a las primeras, los índices de deserción y reprobación llegaron a ser alarmantes

(22) Kent Rollin. op-cit. pág. 45.

(23) Arredondo, Martiniano. "La Formación de Personal Académico" en la Rev. Perfiles Educativos No. 7, CISE-UNAM, México -- 1980 pp. 35-36.

tes; y aunque este problema entraña múltiples causas a la vez, la acción de profesores representaba un elemento fundamental del problema; por lo que concierne a los planes y programas se requería de la capacitación de los profesores, para que participaran en su definición, - interpretación y adecuación a las necesidades concretas de los estudiantes.

1.1.2. Instancias institucionales y estrategias en la formación.

Dentro de las instancias institucionales encargadas de la formación pedagógica de profesores, se destacan principalmente las siguientes:

Como antecedente inmediato a los acontecimientos del 68, la formación se atendía a través de la maestría en pedagogía (1955) de la Facultad de Filosofía y Letras (24); posteriormente el Ing. Barros Sierra creo la Dirección General del Profesorado - (1966), la cual también canalizaba eventos de formación pedagógica.

(24) Hirsch A. Ana. Formación de Profesores Investigadores universitarios en México. edit. DGIA-UNAM. México 1984. pág.-186.

En 1969 se fundan el Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de nuevos métodos de enseñanza (CNME), en el marco de la reforma y en la perspectiva de desarrollar la formación de una manera sistemática y masiva; lo cual se manifestó, sobre todo, a raíz de la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP) 1972.

En 1973 se creó el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), con el fin de atender a los profesores y directivos del área de la Salud, particularmente a los de nivel medio.

Entre 1974 y 1976 se crean centros, secciones, departamentos y unidades de formación, en la gran mayoría de escuelas y facultades, por ejemplo: se crea el Centro de Servicios Educativos de la Facultad de Ingeniería (CESEFI), los departamentos de formación en las distintas ENEPS, el Departamento de Pedagogía en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, etc.

Para 1977 se fusionaron el C.D., y la CNME, dando lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), en este año también se crea la

Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), quien promueve el Programa de Superación del Personal Académico (DPSA); asimismo se promueve el Programa de Colaboración Académica Interuniversitaria (PCAI), coordinado por la Dirección General de Intercambio Académico (DGIA) (25).

Entre 1974 y 1979, cobran fuerte impulso las maestrías en educación y finalmente, en 1980 el CLATES pasa a ser el Centro Universitario de Tecnología - Educativa para la Salud (CEUTES).

Por otra parte, en lo que concierne a las estrategias, que se han utilizado en las acciones sistemáticas de formación pedagógica de profesores, básicamente se han emprendido a través de Programas de Formación bajo tres modalidades: cursos aislados, especializaciones, y maestrías en educación (26); mismos que se pueden ubicar en tres momentos de la década pasada, no obstante que en nuestros días coexisten los tres, estos son:

1.- Cursos aislados 1969-1975. En estos años la formación pedagógica se caracteriza por la capacitación y actualización de los profesores, con predominio de cursos de Didáctica General, Sistemati

(25) Chehaibar L. y Esquivel J.E. op.cit. pág. 32.

(26) Diaz Barriga, Angel. op.cit. pág. 6

zación de la Enseñanza, Talleres de elaboración de Programas por Objetivos, elaboración de Material - Didáctico, etc.

2.- Especializaciones en Docencia 1976-1979. En este periodo se impulsan programas más amplios y secuenciados, y desde una perspectiva de formación integral en el campo de la educación; en la UNAM a través del C.D., y después del CISE, y en la ANUIES en su programa de Especialización en Docencia.

3.- Maestrías en Educación 1977-1980. Si bien, como ya señalaba el antecedente inmediato a las reformas post-68, en materia de formación pedagógica está la maestría en pedagogía de la FFyL, en la segunda mitad de la década de los setentas, se observó un incremento notable en las maestrías en educación con diversas modalidades, en 1979 se reconocen 17 programas y para 1984 existían hasta 44 maestrías en educación, lo cual demostró un crecimiento de más del 100% (27).

1.1.3. Enfoques pedagógicos en la formación.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, la formación pedagógica de profesores, en la década - de los años setenta, se abordó básicamente desde - la óptica de dos grandes enfoques o tendencias (28):

a) El enfoque tecnológico, sustentado por el modelo pedagógico norteamericano referido por Tecnología Educativa, cuya influencia prácticamente resultó dominante durante toda la década; se caracteriza por concebir a la formación en calidad de capacitación, haciendo énfasis en los conocimientos técnico-instrumentales para la planeación y la acción docente.

b) El enfoque integral, representa la alternativa al enfoque tecnológico, que se fue definiendo - con carácter contestatario al reduccionismo propuesto por la capacitación técnica; a partir de la segunda mitad de la década.

La formación en este enfoque se caracteriza por ser concebida desde una perspectiva más abarcativa que el anterior, como formación integral, - haciendo énfasis en dimensiones sociológicas, -

(28) Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa; en Documento Base, Vol. I, México, CONACYT 1981, pág. 226.

psicológicas y pedagógicas, en el estudio del fenómeno educativo en general y de la docencia en particular.

Cabe mencionar que, por las mismas pretensiones abarcativas, este enfoque se fue sustentando por la conformación de diversos marcos teóricos interpretativos.

Entre los presupuestos básicos de estos enfoques se encuentran, entre otros los siguientes: con respecto al enfoque de la capacitación técnica, se consideraba que era necesario un alto espíritu innovador para encontrar soluciones al problema educativo; por lo tanto se imponía el recurso de la Tecnología Educativa a fin de lograr un nivel óptimo de formación profesional; también se pensaba que era preciso abandonar las prácticas docentes tradicionales e incorporar nuevos métodos de enseñanza y, que el problema educativo se podría solucionar en gran parte si se le proporcionaba al profesor técnicas eficaces para el dominio de su quehacer. Por lo que respecta a los presupuestos de la formación integral, se consideraba que los programas de formación deberían incluir distintos aspectos, tales como: teoría educativa, contexto institucional y social de la

tarea educativa, técnicas y recursos didácticos; así como, tomar en cuenta las características individuales y grupales de los profesores involucrados en la formación (29).

Dentro de las características teórico-metodológicas y estratégicas que acompañaron a estos enfoques, se destacan entre muchas otras las siguientes:

En el enfoque tecnológico, con el afán de dar -- respuesta a los anquilosados métodos tradicionales vía la capacitación, la innovación consistía en la apropiación del dominio de la técnica para el logro eficiente, racional y productivo del -- trabajo docente; además esto incluía explícita -- mente el propósito de hacer de la docencia un -- quehacer científico.

El soporte teórico de este enfoque lo conformaron tres ejes fundamentales; la teoría de sistemas extraída de la ingeniería y la administración industrial, la psicología del aprendizaje -- de orientación neoconductista y algunas aportaciones del cognositivismo y la teoría clásica -- de la comunicación.

(29) Ibidem pág. 227.

Con esta base la capacitación consistía en dotar a los profesores de las herramientas instrumentales necesarias para programar, de manera sistemática, las conductas deseables de modificar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estratégicamente la capacitación se organizó en Programas, los cuales se implementaban a través de diversidad de cursos y talleres, mismos que eran apoyados por manuales, libros, materiales de instrucción programada etc., cuyo contenido generalmente apuntaba con fines prescriptivos; asimismo, y como elemento fundamental de apoyo a estas acciones, constituyó la incorporación de los medios (visuales, audiovisuales, etc.), y operativamente la utilización de técnicas didácticas de diverso tipo.

Como se puede apreciar en este enfoque la perspectiva de la capacitación se centra en el - - adiestramiento para la planeación y la conducción, de esto que el aula representa el espacio privilegiado, el "microcosmos", escenario límite de atención (30).

(30) Ibidem pág. 224.

El enfoque integral surge como opción alternativa, con el intento, en un primer momento, de encontrar vinculaciones entre la propuesta técnica y la reflexión teórica sobre la educación y la docencia, lo cual entrañaba el propósito de superar el reduccionismo del enfoque tecnológico, abarcando otras dimensiones omitidas en éste; así por ejemplo se incorpora la sociología, la psicología social, etc.

Paulatinamente el enfoque se fue perfilando hacia una perspectiva global, y a la par se fueron generando múltiples críticas sobre el enfoque tecnológico; entre otras, se criticó su carácter esencialmente pragmático, su ahistoricismo, su aparente asepsia de contaminación ideológica, su cientifismo, etc., mismas que llevaron a una serie de rupturas; aunque no totalmente con la propuesta técnica (31).

Desde el punto de vista teórico el enfoque se fue configurando por diversidad de marcos interpretativos; por ejemplo, en un principio coexistieron, de manera por demás extraña y contradictoria, la teoría de sistemas, el neoconductismo, la psicología

(31) Díaz Barriga. La Evolución de la Formación Pedagógica..., op-cit. pág. 10.

gía social a través de la teoría de los grupos - operativos, la pedagogía institucional, pedagogía del oprimido de Freire, el marxismo aithusse riano, etc.

Más tarde se fue depurando el enfoque con otros marcos teóricos, se incorporaron las teorías reproductivistas, más elementos teóricos del psicoanálisis, las aportaciones de Gramsci etc., con lo cual se fue desplazando los marcos retomados del enfoque tecnológico.

Con este sustento la formación integral se comprometía a proporcionar a los profesores las herramientas teóricas y técnicas para el estudio - del fenómeno educativo y de la docencia, en sus múltiples determinaciones, atendiendo tanto el espacio social, institucional; como curricular y áulico.

Así, en esta perspectiva totalizadora, la formación pedagógica se organizó en Programas, estructurados curricularmente por áreas disciplinarias e implementados por medio de distintas modalidades didácticas (cursos, seminarios, talleres, la

boratorios), los cuales a su vez guardaban una articulación secuencial.

Técnicamente la formación se operaba, en un principio a través de dinámicas de grupos y posteriormente desde la técnica de los grupos operativos.

Para los años ochentas se fueron intentando otras alternativas; sin embargo los que anteriormente se han esbozado, significaron y continúan siendo los de mayor difusión, impacto y consistencia en el ámbito universitario.

CAPÍTULO 2 LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA, EN LÍNEA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA,

Con relación al marco general expuesto anteriormente y a fin de abocarse a la revisión histórica de una estrategia de formación pedagógica de profesores inserta en el mismo, el propósito que acompaña a este capítulo es el de presentar a grosso modo el proceso de construcción que ha tenido la propuesta curricular, con la cual desde mediados de la década pasada se ha pretendido contribuir a la profesionalización de la docencia universitaria.

Abordar históricamente esta propuesta, implica necesariamente ubicarla dentro del marco institucional particular en que se ha gestado y desarrollado, a saber; en el seno del Centro de Didáctica, y más tarde en el de su heredero el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

En la perspectiva global del trabajo, este capítulo representa no sólo la entrada al asunto de interés específico, sino además significa el antecedente imprescindible para la comprensión del subsecuente.

El capítulo se desarrolla en tres apartados: el primero se refiere a los antecedentes de la propuesta y el segundo abar

ca su surgimiento y evolución, y el tercero se refiere al planteamiento de algunas consideraciones iniciales.

Estos apartados se contemplan, considerando tres de las etapas por las que han pasado los centros aludidos en distintos momentos históricos.

2.1 ANTECEDENTES

Como antes se ha mencionado, una de las medidas concretas de la política modernizadora para refuncionalizar a la Universidad, derivó en la creación de instancias institucionales, para que se abocaran a la formación de profesores, con el fin de iniciarlos en el conocimiento de nuevos métodos y técnicas didácticas.

El Centro de Didáctica, pionero en este encargo, junto con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, surge el 10. de abril de 1969, como organismo dependiente de la Dirección General del Profesorado; teniendo como función principal "ofrecer cursos especializados sobre cuestiones de enseñanza, a profesores en ejercicio, a aspirantes a profesores, y a becarios del programa de formación de profesores e investigadores de la Universidad" (32); y como objetivos prioritarios: sensibilizar a los docentes en

(32) CFR. Acuerdo de creación del Centro de Didáctica, en Cuadernos del Centro de Didáctica Número Especial enero-marzo de 1977, pág. 69.

aspectos pedagógicos, proporcionándoles una formación - introductoria a la didáctica, promover el intercambio de experiencias a través de coloquios, y crear unidades y - secciones académicas de formación docente, en escuelas y facultades de la UNAM, y en otras instituciones de educación superior del país.

Asumiendo el papel asignado el C.D., inició sus primeras actividades de formación organizando cursos de didáctica, mesas redondas y coloquios.

Paulatinamente, en esta primera etapa, el Centro fue cobrando relevancia como instancia capacitadora de profesores, sobre todo a partir de 1972 cuando a solicitud de - la ANUIES participa, al igual que la CNME, en el Programa Nacional de Formación de Profesores, impartiendo cursos de Didáctica General tanto en la UNAM, como en varias universidades de la República; campaña en la cual - se estima que se captó una demanda aproximadamente de -- 15,000 profesores entre 1972-1975 (33).

Asimismo, paralelamente a este trabajo el C.D., se hizo

(33) Pérez Rivera, Graciela. La Formación Docente en la Perspectiva del Centro de Didáctica, y su Proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, en -- Cuaderno de Trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores. México (SEP. ANUIES. UNAM) 1987 pág. 7.

cargo de la formación del personal académico, del recién creado Colegio de Ciencias y Humanidades; lo cual significó una experiencia enriquecedora para el personal del Centro.

Cabe mencionar, que a estas alturas de la etapa el C.D., impartía además de los cursos de didáctica, cursos de didáctica en ciencias experimentales, histórico-sociales, lengua y matemáticas, para lo cual se elaboraron manuales, también se realizaban talleres de programación por objetivos, cursos de dinámica de grupos; las formas de implementación se realizaban a través de dinámica de grupos; y a pesar de que la tecnología educativa era el sustento fuerte en este periodo, la influencia de las aportaciones de Paulo Freiré se hacían presentes, particularmente en las formas de trabajar la información a través de la discusión y la reflexión que se generaba en los grupos. (34)

Entre 1973 y 1974, el C.D., participó en dos eventos también importantes, en el primero organizó junto con la CNME, el Colegio de Pedagogía y la ANUIES, el Coloquio

(34) Díaz Barriga, Angel. "El Programa de Especialización de la Docencia"; una experiencia curricular en el Centro de Didáctica de la UNAM, en el Simposio Experiencias Curriculares en la Última Década, Méx. DIE, INVESTAV, IPN. 1983, Pág. 2.7.

Nacional sobre Formación de Profesores de Educación Superior, al cual asistieron representantes de más de sesenta instituciones; en el segundo se le invitó a participar en el Programa de Formación de Profesores a nivel de especialización en el posgrado, de la entonces Escuela de Odontología; esta especialización contemplaba tanto aspectos disciplinarios de odontología, como de docencia; y es dentro de esta última donde por primera vez el C.D., ofrece un programa integral de formación pedagógica.

∴

Para el cierre de esta etapa, el C.D., logró alcanzar sus objetivos, ya que se fueron creando las secciones o unidades académicas de formación docente en distintas escuelas y facultades, y la sensibilización a los profesores en cuestiones didácticas se fue haciendo más notoria.

En síntesis, se considera que las experiencias del C.D., en el PNF, sobre todo en el CCH, y en la Escuela de Odontología, representan el precedente directo que dio pauta a la propuesta de profesionalización de la docencia (35).

(35) Eusse, Ofelia. et. al. "Programas de Formación de Profesores", en Cuaderno de Trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores, México (SEP. ANUIES. UNAM) 1987. Pág. 38.

2.2 SURGIMIENTO Y EVOLUCION

En 1975 el C.D., inició su segunda etapa, con un proceso de evaluación interna con la participación de todo el personal académico del Centro.

La evaluación se llevó a cabo a dos niveles, por un lado se organizó un seminario para analizar el trabajo realizado hasta entonces, con la expectativa de elaborar un proyecto de restructuración del Centro, y por otra parte se procedió a realizar un estudio sobre la influencia del curso de Didáctica General en los profesores (36).

El resultado del estudio arrojó la demanda de una formación más completa por parte de los profesores, aspecto que fue analizado en el seminario, a la par de discusiones y reflexiones sobre distintos modelos y teorías de orden educativo, así como del análisis de la problemática de la Universidad y de la educación superior mexicana en general.

El producto del seminario derivó en el replanteamiento de la concepción teórica, curricular y organizativa del Centro.

(36) Díaz Barriga. "El Programa de Especialización de la Docencia". op. cit. Pág. 2.6

La reformulación teórica introdujo una nueva estrategia de formación pedagógica de profesores; la profesionalización de la docencia, asimismo esta reformulación llevó a la construcción de un marco de referencia teórico-conceptual sobre la docencia, el Modelo de Docencia -- (37).

Esta estrategia además de orientar las funciones objetivas y servicios del Centro, se constituyó en el eje de la propuesta curricular innovadora, el Programa de Especialización para la Docencia.

∴

A) Características Generales del Programa de Especialización para la Docencia en su versión original - - (1976).

- Principales fundamentos teóricos.

En principio la profesionalización a la docencia se conceptualizó en cinco referentes específicos: 1) a nivel de dedicación, como actividad prioritaria del desempeño profesional del docente; 2) a nivel de - formación especializada, como un conjunto de conocimientos y habilidades específicas en un área o dis-

(37) Chehaibar L. Esquivel J.É. "La Profesionalización de la Docencia" op. cit. Pág. 36.

ciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere la docencia; 3) en relación a la investigación, como la posibilidad de convertir a la docencia en objeto y práctica de la investigación; 4) a nivel de inserción institucional amplia de los docentes en los temas propios de la Universidad; y 5) en relación a la sociedad, como actividad consciente de la función social de la Universidad, en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades de la comunidad (38).

Dentro de este marco de profesionalización de la docencia, la formación pedagógica de profesores es el ángulo de interés y límite del programa.

La formación pedagógica se concibe conforme al modelo de docencia, el cual "es un intento de elaboración de una teoría operativa de la docencia, de explicarla como fenómeno y de profundizar en sus implicaciones, tanto a nivel teórico, como a nivel técnico-práctico" (39).

(38) Cuadernos del Centro de Didáctica. op. cit. Pág. 15

(39) Ibidem. Pág. 17.

Asimismo este modelo de docencia, se establece en la perspectiva del análisis de sistemas, intentando definir todos los componentes de la docencia en tanto objeto de análisis, y determinando las interrelaciones de los distintos elementos que en ella inciden, además, el modelo fundamenta la capacitación de los profesores en el sentido de que puedan propiciar aprendizajes significativos; a través del conocimiento y manejo de múltiples variables: de los individuos; -- del aprendizaje; contextuales y ambientales; y metodológicas e instrumentales. También se reconoce que el propiciar aprendizajes significativos tiene implicaciones pedagógicas diversas de acuerdo a la dimensión que se aborde, de las cuales en la docencia se consideran cuatro: como interacción entre personas; como actividad intencionada que pretende resultados (por parte de los profesores, alumnos, instituciones, y sociedad en sus diversas instancias y sectores); como actividad circunstanciada en condiciones de espacio y tiempo determinados; y como actividad instrumental que requiere para sus propósitos de metodologías, técnicas y recursos didácticos (40).

En este modelo, además de considerar que el propósito de la docencia es propiciar aprendizajes signifi-

(40) Ibidem. p. 18.

cativos; se plantea que la docencia implica una actividad susceptible de sistematizarse y realizarse bajo criterios científicos, como un proceso de generación, implementación y verificación de hipótesis (41).

Con este propósito de la docencia, el modelo presenta un perfil del egresado universitario basado en tres categorías pedagógicas de la UNESCO: aprender a hacer, aprender a aprender, y aprender a ser.

La primer categoría se refiere a los aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarios para el desempeño profesional, la segunda a los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación e incorporación activa a los procesos de cambio, en la ciencia, tecnología, práctica profesional, etc.; y la tercera referente al desarrollo de las capacidades y valores humanos y la participación crítica y activa en las transformaciones sociales (42).

(41) Ibidem p. 19

(42) Ibidem p. 17

- Organización y estructura curricular.

Con la base del marco referencial anterior, el programa se organizó en tres áreas de conocimiento: - psicopedagogía, tecnopedagogía y sociopedagogía; y en tres núcleos progresivos: Básico de fundamentación, para el conocimiento de variables de la docencia; analítico-metodológico para el abordaje de las funciones y tareas de la docencia; y de integración para el análisis de modelos de docencia.

∴

Estructuralmente quedó integrado por nueve unidades didácticas, entre cursos, talleres, seminarios y laboratorios; estas unidades a su vez se organizaron con base a dos criterios: por área de conocimiento y por unidades globalizadoras (43).

Las unidades didácticas, entonces fueron las siguientes:

1. Introducción a la didáctica general.
2. Aspectos psicopedagógicos de la docencia.
3. Aspectos tecnopedagógicos de la docencia.
4. Aspectos sociopedagógicos de la docencia.
5. Laboratorio de dinámica de grupos.

(43) Ibidem p.p. 36-37

6. Taller de tecnología educativa.
7. Seminario sobre implicaciones sociopedagógicas de la docencia.
8. Laboratorio de docencia.
9. Seminario de teoría y práctica de la docencia.

Internamente, el programa se subdividió en dos subprogramas: A) Formación básica para el ejercicio de la docencia, y B) Formación integral en la docencia. El primero incluía las cuatro primeras unidades didácticas, y el segundo el programa completo.

El primero estaba destinado a los profesores de asignatura, por considerar su tiempo disponible; y el segundo para los profesores de carrera de tiempo completo.

La primera generación de este programa inició en 1976, dentro de la maestría con formación en investigación y docencia, de la Facultad de Contaduría y Administración; y posteriormente, en este mismo año, el programa se ofreció a toda la comunidad docente universitaria (44).

(44) Díaz Barriga A. El Programa de Especialización de la Docencia. op. cit. p.p. 2.16-2.17.

En 1977 el Centro de Didáctica entra a su tercera etapa, pasando por un momento de transición institucional (45) por acuerdo del Consejo de Metodología y Apoyo - Educativos, organismo que entonces coordinaba a cinco dependencias; el C.D., el C.L.A.T.E.S., la C.N.M.E., - el S.U.A., y DIDACTA, se decide la fusión del C.D., y C.N.M.E., para dar lugar, el 22 de noviembre del mismo año, al Centro de Investigación y Servicios Educativos (C.I.S.E.).

Así pues, el CISE surge como un organismo técnico-académico, dependiente de la Secretaria Académica, teniendo por encargo las siguientes funciones (46).

1. Asesorar al rector, al secretario académico y - otras autoridades universitarias en los procesos de innovación, reforma y proyección académica que promuevan tanto la Universidad en su conjunto, como escuelas, facultades, C.C.H., institutos y Centros de la UNAM, así como el propio - CISE.
2. Establecer vínculos con las dependencias de la administración central de la Universidad, dedicados a cuestiones educativas y coordinar sus -

(45) Chehaibar L. y Esquivel J.E. "La Profesionalización - la Docencia". *op. cit.* pág. 48.

(46) cfr. al Acuerdo de creación del CISE de la UNAM, 22 - de noviembre de 1977.

programas con éstos, a través del C.M.A.E.

3. Diseñar y organizar, implantar y apoyar programas de formación y actualización pedagógica del personal académico de la UNAM, con el propósito de contribuir a la mejor formación de los profesores - universitarios.
4. Desarrollar, en el marco del Programa de Cooperación e Intercambio de la UNAM, programas de formación del personal académico y de apoyo técnico-educativo, con universidades de los estados y otras instituciones nacionales y del extranjero.
5. Realizar investigaciones sobre problemas y necesidades de la educación nacional, particularmente de la UNAM, a fin de coadyuvar a su solución.
6. Colaborar con el Consejo de Estudios Superiores y las Divisiones respectivas de las Facultades, en sus programas de posgrado, referidos a la formación pedagógica de profesores.
7. Organizar investigaciones que desarrollen una tecnología propia que responda a condiciones y circunstancias nacionales, particularmente universitarias.

8. Realizar investigación básica que permita ampliar y enriquecer el conocimiento del campo educativo.

9. Organizar programas de publicaciones y de eventos diversos para extender y difundir el conocimiento en las ciencias y técnicas de la educación.

En esta etapa se hace un esfuerzo por conciliar las estrategias curriculares que identificaban la línea de las dependencias fusionadas; así, en este periodo persistieron los cursos de enseñanza programada, de evaluación educativa y material audiovisual, que le eran propias a la -- CNME con su perspectiva de sistematización de la enseñanza; mientras que el Programa de Especialización propio - del C.D., predominó como propuesta (47), la cual se implanta definitivamente a partir de 1978.

Asimismo, en esta etapa el CISE vive un proceso de crecimiento, se integra nuevo personal académico y paulatinamente sale el personal que provenía de la CNME, se crean nuevas instancias académicas; el Departamento de Cooperación e Intercambio Académico, se crea el área de comunicación educativa y se funda la Revista Perfiles Educativos. En 1979 se inicia el primer Programa de Capacitación para la Investigación y la Formación de Profesores en Ciencias y Técnicas de la Educación, destinado a vein

(47) Ibidem pág. 49

ticinco becarios de tiempo completo, profesionales en - distintas áreas disciplinarias, los cuales se integra - ron posteriormente como investigadores del CISE (48).

En cuanto al Programa de Especialización, este mismo año egresa la primera generación, que habían iniciado en el C.D., y comienzan a formarse las generaciones en el -- CISE; asimismo este año, se lleva a cabo otra evaluación del programa, con lo cual sufre algunas modificaciones.

B) Los cambios se presentan a nivel de rediseño general del programa y particularmente de las unidades didácticas, no así en los contenidos y la estructura original, con excepción de la introducción de - un nuevo evento, el Seminario de Metodología de la Investigación Educativa; por lo demás, las modificaciones son las siguientes:

- Formación básica para el ejercicio de la Docencia.

1. Introducción a la docencia.
2. Aspectos psicopedagógicos de la docencia.
3. Aspectos sociales de la docencia.
4. Elaboración y administración de Programas de Es tudios.
5. Laboratorio de docencia.

- Especialización para la Docencia.

Las cinco unidades didácticas anteriores más:

6. Seminario de Metodología de la Investigación Educativa.
7. Laboratorio de Dinámica de Grupos
8. Seminario de Implicaciones Sociales de la Docencia.
9. Elementos para el Diseño de Planes de Estudio.
10. Seminario de Teoría y Práctica de la Docencia.

Se considera que el CISE vino a constituir el espacio en el cual se logró impulsar y consolidar el programa de especialización, ya que desde 1979, el programa logró la hegemonía, que en realidad constituyó un acto de contrahegemonía, en relación a las propuestas y tendencias tecnocráticas dominantes en aquel entonces (49).

Entre 1981 y 1982 el programa fue objeto de otra evaluación, la cual se hizo considerando la experiencia acumulada en cinco años, de realizar tareas de formación de profesores; cabe señalar que esta evaluación se realizó con la participación de todo el personal académico del Centro, esta evaluación condujo a la reformulación del

(49) Díaz Barriga Angel. "El Programa de Especialización de la Docencia". op. cit. pág. 2.18.

programa, destacándose cambios y ampliaciones en las - supuestos teóricos originales, así como en su estructura a nivel de integración de las unidades didácticas.

En cuanto a la reformulación teórica, el programa quedó orientado esencialmente por el materialismo histórico, como corriente de interpretación de lo social y por el psicoanálisis, bajo la expresión de la corriente de la psicología social -argentina- de Pichón Riviere y sus discípulos.

C) Estructuralmente de las diez unidades didácticas que tenía, se redujo, quedando integrado por seis:

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.

Para 1983 el programa tuvo otra modificación en su estructura, particularmente en el orden de dos unidades didácticas, esto es; se invirtió el orden de la segunda unidad, y la tercera unidad; desde entonces a la fecha el programa no ha tenido ninguna modificación (50).

(50) Eusse Ofelia. et. al. Programa de Formación de Profesores. op. cit. pp. 40-41.

Con el propósito de presentar cómo quedó ubicado el Programa de Especialización, dentro del marco de los programas de formación docente del CISE; a continuación se expone de manera sucinta algunas de las características del Programa de Docencia.

Estructuralmente está conformado por tres subprogramas:

1. Subprograma "A" Formación y actualización en la práctica educativa.
2. Subprograma "B" Especialización para el ejercicio de la Docencia.
3. Subprograma "C" Formación de Personal Académico para la Docencia y la Investigación Educativa.

Estos tres subprogramas están organizados de distinta forma y presentan características particulares:

1. El Subprograma "A" tiene por propósito la formación y actualización del personal académico en diversos aspectos de carácter educativo, relacionados, por ejemplo con: la evaluación, la planeación, el análisis curricular, la comunicación, etc., los eventos que conforman este subprograma se organizan a través de programas particulares, bajo distin

tas modalidades didácticas: cursos, seminarios, talleres, etc., los cuales generalmente operan de manera independiente; además el espacio de este subprograma, es uno más, donde se canaliza la difusión de los productos de las investigaciones que se realizan en el Centro.

La duración de los eventos fluctua entre 40 y 80 horas y el destinatario es el personal académico, tanto de la UNAM, como el de otras instituciones educativas de nivel superior y medio superior.

2. El Subprograma "B"* es el evento donde se presenta con carácter de especialización, la propuesta de formación pedagógica para docentes universitarios; con la cual se pretende contribuir a la profesionalización de la docencia.
3. El Subprograma "C" ** se caracteriza por ser el evento destinado a la formación, tanto de investigadores en el campo educativo, como de formadores de docentes.

* El Subprograma "B" representa la versión actual del Programa de Especialización; el cual se aborda con amplitud en el siguiente capítulo: por ser el objeto de análisis e interés particular de este trabajo.

** Este Subprograma sólo se ha llevado a cabo en dos ocasiones, en 1979-1980, y en 1982-1983.

El Subprograma está organizado en dos etapas: la primera orientada a la formación para la práctica docente y la segunda a la formación para la investigación educativa; en ambas se trabajan tanto -- cuestiones de carácter teórico como práctico.

Los destinatarios son grupos de académicos beca -- rios, y la duración del evento es aproximadamente un año.

Así, con la base de estos subprogramas, el programa de docencia tiene por objetivos (51):

- a) Elevar la calidad de la educación superior en general y la universitaria en particular.
- b) Generar y consolidar procesos de innovación y reforma académica en la UNAM e instituciones y dependencias educativas de nivel superior.
- c) Formar equipos de personal académico que pro -- muevan centros de investigación educativa y -- formación docente.
- d) La profesionalización de la práctica docente -- de los profesores universitarios y otros agen -- tes educativos.

(51) Documento informativo CISE-UNAM, op. cit. pág. 21.

De estos subprogramas en la actualidad, el subprograma "B", constituye prácticamente el evento característico donde se expone la propuesta de formación pedagógica - de profesores del CISE con mayor amplitud.

2.3 CONSIDERACIONES INICIALES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA.

Como primera aproximación, en este apartado expongo sin téticamente algunas apreciaciones con respecto al proceso histórico que tuvo la propuesta de formación pedagógica de profesores, a través del programa de especialización para la docencia.

En primera instancia considero que la propuesta, desde su génesis, es representativa del proceso de destecno-cratización que sufrieron las propuestas de formación de profesores dominantes hacia mediados de la década de los años setenta.

Este proceso respondió a distintos momentos o fases, de las cuales se pueden distinguir tres: 1) transición, 2) ajuste y, 3) definición.

El momento de transición se ubica desde la génesis de - la propuesta, en el cual se advierte el salto de la capacitación técnica a la formación pedagógica integral, don

de se redimensiona la formación desde una perspectiva - más abarcativa, se reformula la orientación teórica, - con características de hibridez y/o amalgama de concepciones incluso contradictorias, donde se expresa el esfuerzo de explicar teóricamente la docencia, a fin de - darle un carácter de cientificidad (modelo de docencia).

El momento de ajuste se observa en el desarrollo del - proceso de la propuesta, a través de las evaluaciones - que se realizaron y a la par de las aportaciones teórico-metodológicas que la enriquecieron y por ende se fue definiendo paulatinamente una orientación distinta.

Desde mi perspectiva dos ejemplos de lo anterior son: - la decisión por adoptar el enfoque de los grupos operativos como uno de los soportes fundamentales del programa de especialización, tanto teórica como operativamente; y otro la incorporación de la investigación educativa dentro de la estructura curricular del mismo.

El tercer momento lo caracteriza la incorporación definitiva del materialismo histórico, y la psicología social como sustento esencial del programa.

Por otra parte, el desarrollo de la propuesta se puede leer desde el punto de vista de la ruptura y la conti -

nidad; con respecto a la ruptura, de hecho la propuesta surge con ella al representar una opción cualitativamente distinta con relación a las propuestas reduccionistas de corte meramente técnico-instrumental; posteriormente otra ruptura importante se presenta en el momento en que se reformula su fundamentación teórica (tercer momento)- y se presenta como una propuesta abiertamente contrahegmónica.

Desde la perspectiva de la continuidad, se puede señalar entre otras, las siguientes; una primera con relación a la estructura curricular que prevalece en el programa, - tanto en la lógica de apertura-desarrollo-cierre que lo acompaña, como la continuidad en obedecer a los criterios de organización de unidades globalizadoras y unidades por área de conocimiento.

Otra se relaciona con el uso de la propuesta, la cual se ha llevado a muy diversas instituciones tal cual, como modelo de formación; no obstante las diferencias, necesidades y particularidades de cada institución y de los profesores.

Por último, otra continuidad se expresa en que a pesar - de las modificaciones y rupturas, la profesionalización de la docencia sigue siendo el objetivo de la propuesta.

CAPÍTULO 3 EL SUBPROGRAMA B "ESPECIALIZACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA"

El presente capítulo representa el espacio de concreción en la lógica del desarrollo de este trabajo, y por lo tanto, - el momento de atender el análisis particular de la propuesta curricular en cuestión.

Esta propuesta, el subprograma B, identificable a estas alturas del trabajo, como el currículo más acabado de formación pedagógica para profesores universitarios en la línea de la profesionalización de la docencia; al igual que cualquier currículo institucional puede ser analizado desde distintos enfoques teóricos, desde diversos ángulos disciplina^rios, a diferentes niveles, o bien en aspectos muy específicos.

Por tal motivo el orden en que se desarrollan los apartados que conforman este capítulo, inicia con la presentación -- de los lineamientos generales que permitirán identificar - y delimitar la especificidad y tipo de análisis que se pretende realizar, para después caracterizar el subprograma, y por último aplicarse a su análisis.

3.1 LINEAMIENTOS GENERALES DEL ANALISIS.

En este apartado se tiene como único fin, presentar los rasgos de orientación del análisis que se pretende realizar.

De entrada importa señalar que el análisis apunta hacia el abordaje de algunos problemas que afectan al subprograma "B"; observados a partir de la experiencia en el proceso pedagógico del mismo.

Con este rumbo, el análisis se perfila básicamente con propósitos de contrastación entre la propuesta formal y su puesta en práctica.

Dentro de la gama de aspectos posibles de atender, el análisis se limita al tratamiento de algunas cuestiones relacionadas con: la fundamentación teórica, la organización y estructura curricular, la metodología de trabajo; así como a otros problemas que se presentan en el proceso pedagógico.

Por la naturaleza de estas cuestiones, así como por el ángulo desde el cual son miradas, la práctica en el aula; se reconoce que el análisis se ubica dentro de la dimensión donde se articula Didáctica-Currículo (52).

(52) Véase Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículum. edit. Nuevomar, México 1985. pp. 9-10.

Esta articulación, un tanto artificial, pero que para fines del análisis coadyuva a destacar que, lo curricular-didáctico, implica momentos entre el ideal que se propone sea enseñado y el real, lo que a fin de cuentas se enseña.

Ahora bien, considerando que en su acepción general el objeto de estudio es el currículo, y particularmente, el análisis se circunscribe a los límites de las cuestiones antes aludidas, el análisis se sustenta en los siguientes conceptos básicos:

Se parte de concebir al currículo* como el conjunto de prácticas de carácter académico que se realizan en una institución educativa, incluyendo la planificación de las mismas; asimismo el currículo constituye el elemento fundamental que da corporiedad y razón de ser a la institución; a partir de la determinación y estructuración con fines educativos de contenidos, propósitos, metodología de la enseñanza, sistema de evaluación, etc., relacionados con una determinada práctica profesional (53).

En el espacio institucional el currículo se manifiesta en dos momentos dialécticos: el formal, donde se presen

* ante la diversidad de conceptualizaciones que hay en torno al currículo, sólo tomo los que comparto y apoyan el análisis.

(53) Galán G. Isabel y Marín Dora Elena "Marco Teórico para el estudio del rendimiento escolar: "Evaluación del currículo" en Rev. Perfiles Educativos. No. 27-28. CISE-UNAM,

tan los lineamientos institucionales de la práctica educativa a desarrollar, que se explicitan o no en el plan de estudios; y el real, que es producto del proceso histórico vivido en la institución (54) y se expresa particularmente en el proceso pedagógico que se experimenta en el aula.

En estos momentos también subyace el proyecto ideológico y socioeducativo, currículo oculto, con lo cual queda presente que el currículo se expresa en dos formas: - la explícita y la implícita.

En síntesis y con base en lo anterior, el análisis en su acepción particular opera básicamente en las relaciones entre el momento formal y el real o vivido.

En un sentido más amplio, los espacios de tránsito del análisis son entre el currículo formal, también denominado norma oficial, cuya concreción se expresa en el Plan de Estudios, y el currículo vivido, realidad curricular o práctica curricular, que implica la puesta en marcha del formal y se expresa en el proceso pedagógico en el aula (55).

Siguiendo la tónica, es válido mencionar que el currículo

(54) Ibidem pág. 40.

(55) Fernández Héctor. "Apuntes Generales sobre el Currículo" en Rev. Foro Universitario No. 76. STUNAM 1987 pp.48-49.

lo formal, si bien "se concreta en una práctica donde - lo real no siempre coincide con lo planeado....." (56), en ocasiones incluso resulta contradictorio; además hay que considerar que el accionar docente no se desprende ni lineal, ni mecánicamente del plan formal (57); sino que lo planeado, se quiera o no, se transforma cuando - entran en juego los sujetos y las condiciones concretas en que se desarrolla el proceso pedagógico.

Asimismo, es en este paso de lo planeado a lo real, don de se presentan también transposiciones didácticas (58), entendidas como los cambios o transformaciones que su - fre lo planeado en la práctica; ya sea enriqueciendo, o empobreciendo al currículo, en el sentido de escurrimien tos o de pérdida.

Por otra parte, en términos evaluativos, se reconoce que el análisis opera a un nivel de apreciación, y por los - aspectos o cuestiones de interés, se avoca a la valora - ción de algunos problemas internos del currículo.

Finalmente, el tipo de análisis que se pretende es de ca rácter descriptivo-analítico, y en lo posible intenta - ser crítico y propositivo.

(56) Galán Isabel y Marín Dora Elena. op-cit. pág. 40.

(57) Eduardo V. Remedí. "Currículum y Accionar Docente" en Me - morias del Encuentro sobre Diseño Curricular, ENEP-ARAGON 1982, pág. 131.

(58) Barco de Suirghi Susana. "Los saberes del docente una - perspectiva universitaria", en Rev. Dialogando No. 10, - Rincuaire, Chile, 1985, pág. 10.

3.2 EL SUBPROGRAMA "B" COMO CURRÍCULO FORMAL.

A manera de entrada a este apartado se hace necesario ex plicitar, con fines de clarificación, el interjuego de - conversión que tiene el subprograma B, al referirlo en - calidad de currículo formal.

Cuando en el transcurso del trabajo se hace referencia a la ubicación del subprograma dentro del Programa de Docencia, implícitamente se está aludiendo a una determinada relación entre programa y plan de estudios; que de hecho es avisada por la propia connotación de depen dencia o subordinación que entraña el término "subpro- grama". Al respecto importa considerar que desde la - perspectiva de la teoría curricular el vínculo entre programa y plan de estudios implica la relación de la particularidad dentro de la generalidad. (59)

Así entonces, esto permite que el subprograma pueda - transitar de particularidad a generalidad, dando pauta - a dos niveles básicos de relación:

1. El subprograma con el Programa de Docencia.
2. El subprograma con las Unidades-Didácticas que lo - conforman.

(59) Glazman Raquel y de Ibarrola María. "Planes de Estudio - Propuestas Institucionales y Realidad Curricular". edit. Nueva Imagen. México, 1987 pág. 42.

Con base a lo señalado anteriormente, a continuación se describe de manera sucinta el subprograma, ubicándolo en el segundo nivel de relación mencionado, por ser éste - el de interés específico.

3.2.1. Caracterización General.

El Subprograma B "Especialización para el ejercicio de la Docencia", es el currículo a través - del cual el C.I.S.E., canaliza su propuesta de - formación pedagógica integral para profesores - universitarios.

Como se puede observar en el capítulo anterior, de los objetivos que tiene por encargo el Programa de Docencia del C.I.S.E., a este subprograma le concierne el de contribuir a la profesionalización de la docencia; concebida ésta como el - proceso de formación teórica, metodológica e instrumental, que permite al docente ejercer, estudiar y transformar su práctica .(60)

El objeto de estudio central en que se concentra el subprograma, es la práctica educativa en general y como expresión particular de ésta la práctica docente.

A) Fundamentación Teórica.

Entre los supuestos teóricos principales que lo sustentan están los siguientes: (61)

- La práctica educativa es una forma de práctica social concreta y multideterminada que asume diversas formas de expresión, dentro de las cuales la práctica educativa escolarizada es una de éstas, y con ella la práctica docente.
- En tanto que hacer humano, la práctica educativa es susceptible de conocimiento y transformación, y por ende indagable desde una visión totalizadora.
- La posibilidad de conocimiento y transformación de la práctica educativa obliga a considerar la experiencia cotidiana de los profesores de primordial importancia, como expresión concreta particular de dicha práctica, y por lo tanto, constituye el punto central de reflexión y análisis del subprograma.

(61) Documento informativo sobre el subprograma B. CISE-UNAM. 1983. pág. 4

- Como fenómeno educativo, y por ende indagable, la práctica educativa puede estudiarse desde distintos enfoques disciplinarios, debido a la gama de problemas que entraña; de esta posibilidad de enfoques, en el subprograma se privilegia el sociológico, el psicológico y el didáctico; por considerar que tienen un nivel de generalidad lo suficientemente amplio para abordar al objeto de estudio.

- La práctica educativa representa un lugar de entrecruzamiento de diferentes problemáticas o "referentes curriculares"; de éstos se toman en el subprograma: el aprendizaje grupal, el vínculo profesor-alumno y el currículum; para efecto de constante análisis y reflexión.

B) Estructura Curricular.

El subprograma presenta una estructura curricular integrada por seis unidades didácticas a saber:

1. Curso - Introducción a la docencia.
2. Curso - Aspectos sociales de la docencia.

3. Seminario - Introducción a la investigación educativa.
4. Curso - Aspectos psicopedagógicos de la docencia.
5. Curso - Aspectos didácticos de la docencia.
6. Laboratorio de docencia.

Esta estructura corresponde a una lógica de apertura-desarrollo-cierre; la cual a su vez delinea su secuencia e integración; así el primer curso tiene un carácter introductorio globalizador, el último también de carácter globalizador pero sintético, los tres cursos intermedios apuntan al estudio de conocimientos educativos, acorde al enfoque disciplinario que los caracteriza, y el seminario de investigación también persigue fines introductorios.

Las características generales que contienen estas Unidades Didácticas son las siguientes:

- Curso "Introducción a la Docencia": En su carácter de apertura-globalizador, inicia a los participantes en el estudio de la problemática de la educación y de la docencia, se introducen los primeros planteamientos teóricos, con el fin de lograr una visión general

de la problemática, que dé por producto una síntesis inicial, como primera aproximación al objeto de estudio.

- Curso "Aspectos Sociales de la Docencia. Esta unidad está orientada al estudio de la práctica educativa desde distintas corrientes de interpretación sociológica, con el fin de comprender su carácter histórico-social, así como sus determinaciones económicas, políticas e ideológicas. Con esto se pretende que los participantes puedan ir construyendo un marco teórico-metodológico, que les permita arribar tanto a niveles generales como particulares en el estudio del fenómeno educativo.

- Seminario "Introducción a la Investigación Educativa. Este seminario introduce al estudio de la problemática de la investigación educativa, en sus aspectos de orden epistemológico, metodológico e instrumental, así como en distintos enfoques teóricos de investigación. Con la base del marco teórico que proporciona el curso anterior, se pretende que los participantes delimiten un problema de la práctica docente susceptible

de investigar, en la perspectiva de desarrollarlo en el transcurso de las unidades subsecuentes.

- Curso "aspectos Psicopedagógicos de la Docencia. Este curso está orientado al estudio del fenómeno educativo desde el ángulo psicopedagógico, atendiendo preferentemente algunos problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los de los sujetos involucrados en éste, se introduce también el estudio de distintas corrientes psicológicas y sus posturas ante determinados problemas de carácter psicopedagógicos, dentro de éstos se privilegia un enfoque de la psicología social.

- Curso "Aspectos Didácticos de la Docencia.- En éste se analizan los fundamentos de las propuestas didácticas para la educación superior, se estudian las relaciones que existen entre las estructuras curriculares, modelos universitarios y la normatividad social que les sustenta. Se pretende que los participantes interpreten su programa de estudios y puedan plantearse alternativas didácticas para promover el aprendizaje en sus grupos escolares.

- Laboratorio de Docencia. Por su carácter globalizador y cierre del subprograma, en este evento son retrabajados los análisis realizados en las unidades didácticas anteriores, con la finalidad de que los sujetos elaboren una síntesis de su formación, y a su vez elaboren un trabajo que proyecte alternativas para su práctica docente.

C) Organización.

En relación con los supuestos teóricos antes mencionados y con la estructura curricular descrita; la organización del subprograma está orientada por tres puntos centrales, con los cuales se pretende garantizar tanto su coherencia, como su secuencia; en síntesis éstos son: (62)

1. El análisis de la práctica educativa como eje central de todo el subprograma.
2. La investigación como práctica fundamental para el desarrollo del trabajo que implica el subprograma.
3. La presencia de los tres "referentes curriculares" (aprendizaje grupal, vínculo pro-

fesor-alumno, currículum), en cada una de las unidades didácticas que conforman el subprograma.

D) Criterios Metodológicos.

Para la parte operativa, la forma metodológica que se plantea como congruente para la implementación del subprograma es el trabajo grupal, sustentado por el enfoque operativo de los grupos.

La presencia de esta forma metodológica de trabajo es justificada por la concepción de aprendizaje y de conocimiento que subyacen en este enfoque, a saber:

- El aprendizaje es concebido como un proceso de apropiación de la realidad, de desestructuración y estructuración de modos de pensar, valorar y actuar, con la consideración de que en este proceso interviene tanto el trabajo individual como grupal.
- El conocimiento es definido como un proceso dialéctico de aproximaciones sucesivas al objeto estudio, con progresivas concreciones.

El asumir esta metodología de trabajo grupal implica operativamente: La construcción de la tarea propia en cada Unidad Didáctica del subprograma, centrar el proceso de aprendizaje en el análisis y discusión de la práctica educativa desde distintos ángulos disciplinarios. Este análisis es enriquecido por la investigación que de su propia práctica realicen los docentes, por la lectura de los textos, y por la dinámica que se genere en el grupo. Asimismo en el marco de esta propuesta de trabajo se distinguen los roles y las funciones que habrán de desempeñar los sujetos involucrados; así a los que fungen como alumnos se les identifica como participantes, y a los formadores de docentes, el de coordinadores. A los primeros les atañe participar en los análisis y discusiones de cada sesión, estudiar previamente los textos de apoyo*, y presentar los trabajos que se soliciten en cada Unidad Didáctica; a los coordinadores les compete, promover el análisis y reflexión de manera continua y sistemática, observar el proceso grupal con el fin de detectar los obstáculos que se presentan

* El material de apoyo bibliográfico para cada evento es considerado el sustento teórico generador de los análisis.

en éste, y desempeñar el papel de asesores e informadores durante el desarrollo de cada - unidad didáctica.

En relación con la evaluación, se hace una - distinción con respecto de la acreditación, - se plantea como un proceso de análisis permanente del proceso de aprendizaje, con lo cual se valoran los alcances que se van logrando, los obstáculos que interfieren, tanto a nivel individual como grupal.

En lo que concierne a la acreditación, es referida a la verificación de ciertos resulta - dos de aprendizaje previstos curricularmente, y con el fin de la certificación de conoci - mientos.

El subprograma en su totalidad tiene una dura - ción de 480 horas, distribuidas equitativamen - te en cada unidad didáctica, la sesiones de - trabajo son de cuatro horas y dos veces por - semana.

Finalmente, a través de esta formación se es - pera, entre otros propósitos, que los egresa - dos del subprograma estén en condiciones de:

- 1.- Desarrollar su práctica docente en la -- perspectiva de una didáctica grupal, sustentada en el análisis psicológico y social de las situaciones particulares de la docencia.
- 2.- Realizar investigación acerca de problemas relacionados con la enseñanza y el -- aprendizaje.
- 3.- Colaborar en procesos de innovación educativa, y de estructuración y reestructuración curricular en sus escuelas o instituciones educativas.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

3.3 EL SUBPROGRAMA "B". UN ANALISIS DESDE LA PRACTICA CURRICULAR.

Como preámbulo a las apreciaciones que a continuación se exponen, interesa reiterar que las cuestiones que se abordan, de ninguna manera representan la totalidad de los problemas que afectan internamente al subprograma; sino solamente se han seleccionado algunos, que desde la óptica personal ameritan, de entrada, análisis y reflexión.

Así, entonces, las observaciones se concentran en cinco rubros; en los cuales se tratan problemas relacionados con: los supuestos teóricos básicos, la organización curricular, la estructura, la metodología de trabajo, y otros que se presentan en el proceso pedagógico.

A) Problemas y transposiciones en dos de los supuestos teóricos básicos.

En el subprograma se considera que el conocimiento de la práctica educativa se encuentra en estrecha relación con la posibilidad de su transformación, de ésto que la experiencia cotidiana de los profesores cobra relevancia como expresión concreta y particular de la práctica educativa, y por lo tanto consti-

tuye el punto central de reflexión y análisis del -
evento (63).

Al respecto, lo que se observa en la práctica es la
tendencia a privilegiar la información teórica, en
detrimento del análisis de la experiencia cotidiana,
la cual por lo general, cuando se llega a incorpo -
rar, no supera el nivel de la opinión, o la anécdo -
ta, tal parece que sin el requisito de la teoría, -
el análisis o el pensar sobre la experiencia no es
posible; como si la experiencia no implicara teoría
y realidad, o bien, como sin el paradigma teórico -
la lectura de la experiencia no cobrará importancia
o sentido.

Otro supuesto que interesa tratar es el que se refier
re a que la práctica educativa puede ser analizada -
desde diferentes enfoques disciplinarios, lo cual imp
plica el reconocimiento de que la práctica educativa
puede ser abordada desde una perspectiva totalizador
ra, por la expresión de multitud de fenómenos de div
ersa naturaleza en relación interdependiente; estos
fenómenos se abordan en el subprograma desde tres enf
foques: psicológicos, sociológicos y didáctico; y se
afirma que si bien estos tres enfoques no agotan el

(63) Documento informativo sobre el Subprograma "B" op. cit.
Pág. 5.

conjunto de áreas o disciplinas posibles de ocuparse de lo educativo, sí resultan los más comprensivos - porque ofrecen un nivel de generalidad suficientemente amplio para el estudio de la práctica educativa - (64).

En la práctica tal afirmación se traduce en una transposición de la visión totalizadora a una globalizadora; ya que, a pesar de las pretensiones con estos enfoques, se observan grandes vacíos de conocimientos, - por ejemplo, de orden histórico, económico e incluso pedagógico, etc.; ante esto caben las siguientes interrogantes; ¿ La perspectiva totalizadora implica sólo la percepción de la generalidad de la articulación y reconocimiento de la cantidad y diversidad de los fenómenos ?, ¿ Dónde queda entonces la particularidad ?, ¿ A qué nivel de profundidad se aspira a atender a dichos fenómenos ?

B) Transposiciones en la organización curricular.

Los puntos organizativos básicos que se plantean en el subprograma con fines de garantizar su coherencia y continuidad son tres:

1. La práctica educativa como eje central de análisis y reflexión en todo el currículo.

(64) Idem. pág. 5.

2. La introducción a un proceso de investigación, - que permita la interpretación crítica de la práctica educativa, y así conlleve al planteamiento de propuestas alternativas.

3. El supuesto metodológico de trabajo, que consista en abordar en cada unidad didáctica tres referentes curriculares: aprendizaje grupal, vínculo profesor-alumno, y curriculum.

Con relación al primero de éstos, en efecto la práctica educativa resulta el objeto de análisis permanente; no obstante el problema que se observa es precisamente en los niveles de análisis que se hace de la práctica educativa en las distintas unidades; ya que la tendencia apunta hacia la preferencia por los niveles macro, en detrimento de los niveles micro, o sea los que conciernen a la expresión particular de la práctica educativa, que en el caso del subprograma es la práctica docente.

A manera de ejemplo de esta tendencia, se puede mencionar el caso de la unidad de "Aspectos Sociales de la Docencia", en la cual incluso, se observan derivaciones mecánicas del nivel macro al micro; y otro es el caso de unidad de "Introducción a la Investigación

Educativa" en la cual prácticamente no se trabaja la especificidad del campo educativo.

Con respecto al segundo punto organizativo, la transposición que se presenta y que afecta la continuidad del proceso de investigación que formalmente se pretende sea de carácter permanente en el desarrollo - del subprograma; consiste en que precisamente en el seminario de "Introducción a la Investigación Educativa", se inicia a los participantes en un plano formal, en el campo de la investigación, para lo cual - el producto de este evento culmina con la presenta - ción de un proyecto de investigación, sobre algún objecto de interés particular de cada profesor; una vez concluido el seminario, el proyecto queda reducido a un trámite formal para acreditar el evento, y no se continua con el desarrollo del proyecto, a pesar de que con la duración restante del subprograma, sería factible culminar la investigación, o bien alcanzar algún avance.

Esta transposición desde mi punto de vista, resulta un descalabro para el propósito de formar al docente como investigador; además de ser indicativo de la - permanencia de un problema añejo del subprograma, la falta de coordinación general del mismo; así como la

ausencia de coordinación entre los coordinadores de cada unidad didáctica (65).

Por lo que concierne al tercer punto, relativo a los referentes curriculares, que se propone sean abordados como problemática de constante análisis en cada unidad didáctica, en la práctica se observa que no en todos se abordan los tres referentes (aprendizaje grupal, vínculo profesor-alumno, currículum), sobre todo en dos de ellos; la de "aspectos sociales de la docencia", y la de "introducción a la investigación educativa" en los cuales la atención se concentra en el referente currículum.

Esta situación demuestra a mi entender la falta de consenso entre los coordinadores, con relación a la propuesta metodológica de trabajo, o bien se puede interpretar como la visión parcial de algunos coordinadores sobre la totalidad del subprograma; o simplemente como la falta de formación de éstos dentro de la propia propuesta teórico-metodológica.

C) Algunos problemas que presenta la estructura curricular.

Para abordar algunos de los problemas que afectan -

(65) cfr. Díaz Barriga A. El Programa de Especialización de la Docencia. op. cit. pág. 2.27.

a la estructura curricular, se hace necesario contemplarla, tanto en su plano vertical, como horizontal.

El plano vertical, para tratar algunos problemas - internos de cada unidad didáctica, en cuanto a: - contenido, objetivos y bibliografía; a fin de valorar su congruencia y pertinencia; y el plano horizontal para analizar su congruencia en términos de la secuencia entre las unidades didácticas.

El orden de análisis del plano vertical es el siguiente:

a) Unidades globalizadoras.- Introducción a la docencia, y laboratorio de docencia.

b) Unidades por área disciplinaria.- Aspectos sociales de la docencia, aspectos psicopedagógicos de la docencia y aspectos didácticos de la docencia.

c) Unidad de Introducción a la investigación educativa.

a-1) Curso Introducción a la Docencia.

En su carácter de apertura-globalizador, este evento presenta un programa (66) integrado por tres unidades:

- 1.- La práctica educativa en el aula.
- 2.- Aportes teóricos para el estudio a la práctica educativa.
- 3.- Análisis de la experiencia grupal como propuesta de aprendizaje.

A grandes rasgos los contenidos que se proponen en estas unidades son los siguientes:

Para la primera unidad se proponen como contenidos básicos, el estudio de la problemática de las instituciones educativas, en cuanto a su organización y funcionamiento; así como sus características específicas, en relación a otras instituciones sociales; asimismo se propone se aborde el estudio de la problemática del currículum (planes y programas) como expresión de propósitos sociales diversos, tanto en un nivel explícito como implícito; la relación del currículum con la institución y su articulación con las necesidades sociales, el mercado

(66) cfr. al Programa del curso Introducción a la Docencia del subprograma "B" del CISE, Documento (s/f).

de trabajo y el carácter de las prácticas profesionales.

En la segunda unidad se pretende que se haga énfasis en el análisis de la práctica educativa como práctica social institucionalizada y como instancia de conformación y confrontación ideológica. -- También se propone se haga énfasis en el estudio de algunos enfoques y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, su relación con el conocimiento, con la institución y con el vínculo profesor-alumno; con los cuales se espera que los profesores cuenten con los elementos para interpretar y explicar lo que pasa en la institución y la trascendencia de su práctica en el aula.

Por último en la tercera unidad se pretende que se estudie la experiencia grupal vivida en este curso para entenderla como propuesta alternativa para abordar el conocimiento.

El objetivo terminal del programa es que los participantes presenten un análisis crítico de la práctica educativa de sus instituciones, y de su práctica como docentes; a partir de una caracterización de las mismas.

Observaciones.

En este evento se destacan varios problemas e incongruencias dignas de señalamiento: en primer lugar se puede observar, desde el currículo formal la incongruencia del contenido de la primera unidad, con el propio título de la misma, ya que para nada se trata la problemática de la práctica en el aula; por otro lado, las problemáticas que se proponen para el análisis, en realidad se abordan de una manera por demás esquemática y superficial, a pesar de que en la segunda unidad se sugiere mayor profundización. Este problema obedece al insuficiente sustento teórico que acompaña a las dos primeras unidades; ya que la bibliografía no proporciona los elementos necesarios para realizar el análisis institucional, y mucho menos del currículum (explícito e implícito); aún cuando las pretensiones sean a nivel de primera aproximación.

Otra incongruencia que importa señalar, es el hecho de incorporar como contenido de la tercera unidad el documento informativo sobre el subprograma "B"; así como la experiencia grupal en el curso; en cuanto a este documento, considero que no es el momento para tratarlo. sino en todo caso, en el encuadre intro -

ductorio al subprograma, y en cuanto al análisis - de experiencia grupal para entenderla como propuesta alternativa para abordar el conocimiento, me parece precipitado abordarlo en este momento, ya que con la información teórica que se proporciona no da los elementos suficientes para valorarla y analizarla, ni como propuesta, ni experiencia grupal.

Por otra parte, los propósitos del objetivo resultan por demás ambiciosos, ya que ni los contenidos, ni el nivel en que se abordan, dan los elementos para realizar un análisis crítico de la práctica educativa, de la institución y del aula; a lo más, lo real, -- lo que es factible alcanzar, es a una caracterización esquemática de estos dos niveles de práctica.

En resumen estimo que, en este evento la mira apunta más hacia una introducción a la práctica educativa en general; por otro lado no hay una relación directa, pertinente, entre los contenidos que proponen y el apoyo bibliográfico, además se tiende a privilegiar el análisis de la información bibliográfica, en detrimento del análisis de la experiencia, tónica que va a prevalecer de este curso en adelante.

a-2) Laboratorio de Docencia.

este evento, último del subprograma, en su carácter también globalizador, pero de cierre, se presenta - como un espacio de síntesis, tanto de los elementos teóricos analizados durante el subprograma, como de las experiencias vividas a lo largo del mismo. El enfoque de este evento se caracteriza por dos finalidades: integración y prospectiva (67).

El contenido de este evento, consiste en retomar el estudio de la práctica educativa y la práctica docente, una vez que ha sido analizada desde distintos ángulos y dimensiones en los eventos anteriores; particularmente se propone que los participantes, a través de la revisión de todo el subprograma, retomen los aspectos problemáticos que consideren pertinentes para el análisis; para esta tarea, metodológicamente se sugieren cuatro momentos: 1) Análisis retrospectivo (evaluación) de todo el subprograma, - (contenidos, trabajo grupal, coordinación, material de apoyo bibliográfico, etc.), 2) Elaborar un diseño de trabajo final, para presentarlo al grupo y -- que sea retroalimentado; 3) Discusiones teóricas sobre asuntos pendientes o incompletos, análisis de -

(67) cfr. al Programa del Laboratorio de Docencia del subprograma del CISE, doc. (s/f).

innovaciones didácticas que hayan realizado o estén por realizar los participantes en su práctica docente, discusión y análisis de estrategias y técnicas para el cambio, etc.; 4) Se propone que los trabajos parciales y/o el final se presente al grupo para ser retroalimentado.

El objetivo terminal del laboratorio, es que los participantes presenten un trabajo, teóricamente fundamentado, en el que además del análisis crítico de su práctica educativa institucional y docente, incluyan propuestas alternativas a estos dos niveles.

Observaciones.

En primera instancia, se hace necesario reflexionar sobre el carácter y sentido de este evento, que, si bien, dentro de la lógica de la estructura del subprograma representa el cierre y síntesis del mismo, hay que considerar que este cierre implica apertura, tal como se advierte en el objetivo del programa, sin embargo, en la práctica se observa una tendencia cargada más hacia la idea de cierre, ya que de hecho la idea integradora y prospectiva del laboratorio, se transfiere a una espe-

cie de taller de evaluación, afectando con ello la perspectiva hacia proposiciones alternativas como síntesis final.

Por otro lado, interesa señalar la contradicción - que entraña el sentido retroalimentador que es depositado al evento; con lo cual, tal parece que se atraviesa una gran preocupación, propia de una visión tecnócrata, al insistir en subsanar las fallas o ausencias que en su momento no se atendieron y que pudieran atentar contra la calidad de la formación.

Desde mi parecer, la atención central en este evento debería estar en el ejercicio crítico de lo aprendido y en el planteamiento de propuestas alternativas viables, para cada caso particular.

En síntesis, considero que tal como se concibe el laboratorio, en la práctica obedece más a intereses evaluatorios de la propuesta de formación, aunque a final de cuentas no se consideren, que a intereses de síntesis e integración de los aprendizajes de los profesores.

b-1) Curso de Aspectos Sociales de la Docencia.

Este evento representa la primera unidad didáctica del subprograma organizada por área de conocimiento, y segundo en el orden secuencial del mismo.

Su programa de estudios (68) está integrado por -- tres unidades:

- 1.- Universidad, consenso y cambio social.
- 2.- Socialización e ideología.
- 3.- Relaciones sociales en la práctica educativa.

En estas unidades se proponen en términos generales, los siguientes contenidos:

La primera unidad se centra en el estudio de la situación de la educación en México, sus antecedentes históricos más inmediatos y particularmente en la problemática de la Universidad, como espacio de lucha para el consenso y/o cambio social.

Los contenidos fundamentales a tratar son: las relaciones entre ideología y currículum, el currículum oculto, la ideología y política en el sistema educativo mexicano y en la UNAM, el currículum y -

(68) cfr. al programa del curso de "Aspectos Sociales de la Docencia" del subprograma "B", CISE-UNAM (versión 1985).

las prácticas profesionales, con referencia a la -
división social y técnica del trabajo y como con -
creción de la orientación y objetivos de la Univer-
sidad, etc.

Para la segunda unidad, se propone: se reflexione
sobre el papel de la práctica educativa como prác-
tica inserta en un aparato ideológico, a la vez co-
mo espacio de lucha; también se propone se analice
el aprendizaje como proceso de socialización, des-
de las perspectivas teóricas del funcionalismo y -
del materialismo histórico: los distintos "agentes"
socializadores; la familia, la escuela, los medios
de comunicación, etc.; las relaciones entre educa-
ción e ideología, considerando a la escuela como -
aparato ideológico con una autonomía relativa; las
clases sociales, los grupos y los grupos de apren-
dizaje.

En la tercera unidad se propone se estudie la pro-
blemática del vínculo profesor-alumno, dentro de -
la totalidad de las relaciones sociales; problema-
tizar el papel de profesor y su función como traba-
jador intelectual; analizar el problema de la re-
lación entre el saber y el poder.

Estos contenidos se propone se aborden con base - al instrumental teórico que proporciona tanto el funcionalismo como el materialismo histórico, etc.

El objetivo terminal de este curso es que: A partir de uno de los referentes curriculares de la - práctica educativa analizados en el curso, los -- participantes elaborarán un trabajo escrito, fundamentado teóricamente, donde caractericen las re laciones sociales, que juegan en la concreción de su práctica, a la vez que propongan criterios para la construcción de una práctica educativa al- ternativa.

Observaciones.

Los problemas que se observan en este curso son - múltiples: en primer lugar, importa señalar que - las pretensiones por abarcar tal cantidad y diver sidad de contenidos, como se puede apreciar en -- las unidades antes esbozadas, conduce en la prác tica a un congestionamiento de información; debi do no sólo a la variedad de temas y problemas que se sugieren; sino a la densidad o complejidad de la mayoría de los materiales bibliográficos de -- apoyo*.

* Por ejemplo: "La construcción social de la realidad", de Berger y Luckmann, "Teoría crítica" de Horkheimer, "La - Crisis de la sociología" de Gouldner, "La ideología ale mana" de Marx, etc.

Asimismo las pretensiones por abarcar tal cantidad y diversidad de contenidos, llevan al problema, de que lo abarcativo no se acompaña de lo apretativo, es decir, de la profundidad en que se abordan dichos temas y problemas, lo cual se traduce en una visión general de la problemática de la práctica educativa en su dimensión sociológica.

Desde mi óptica, el problema básico de este evento, es el que comunmente afecta a los currícula organizadas por áreas; en las cuales, si bien se busca integración, se cae por lo general en el atiborramiento.

Por último, y en un plano propositivo, considero que este curso tiene que revisarse a fondo; tal vez la lógica que habría que aplicar sea la de abarcar menos temáticas y problemáticas, pero a un nivel más profundo; ya que tal como se encuentra, el contenido de una de las unidades del programa, sería suficiente para las 80 horas del evento.

b-2) Curso de aspectos psicopedagógicos de la docencia.

Este curso es el cuarto evento del subprograma y -

se caracteriza por ser la segunda unidad didáctica organizada por área de conocimiento.

Su programa de estudios (69) está estructurado por cuatro unidades:

- 1.- Corrientes teóricas de la conducta.
- 2.- Conducta y aprendizaje.
- 3.- Aprendizaje y personalidad.
- 4.- Aprendizaje en grupo.

Con este curso se busca lograr un mayor acercamiento a los conocimientos psicopedagógicos, enfocados directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, - desde una perspectiva psicosocial.

Los contenidos que se proponen en la primera unidad se circunscriben al análisis de dos corrientes psicológicas: 'la psicología social (Argentina), y el - conductismo (básicamente Skinneriano). De éstas, interesa analizar los conceptos de hombre, ciencia, - realidad, educación y conducta; así como su concepción de aprendizaje.

En la segunda unidad, los contenidos se concentran en el análisis de las concepciones de aprendizaje -

(69) cfr. al Programa de Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia, del subprograma "B" del CISE-UNAM. doc. (s/f).

de ésta dos corrientes; en la tercera unidad se propone el análisis de los elementos teórico-metodológicos básicos; para el análisis de la personalidad humana, pretendiendo para esto desarrollar los conceptos vinculados con la teoría psicoanalítica de la personalidad, la función del aparato psíquico, del inconsciente, identidad, proyección, etc.

Por último, en la cuarta unidad se proponen como contenidos, el análisis teórico-metodológico del aprendizaje grupal, (vínculo profesor-alumno, coordinación) etc.

El objetivo terminal de este curso, es que los participantes presenten en un trabajo, un análisis crítico de su práctica como docentes, y propongan alternativas viables a la misma; a la luz de las aportaciones teóricas estudiadas.

Observaciones.

En este curso se presenta un problema similar al evento anterior, en el sentido de las pretensiones abarcativas; sin embargo, se observa que el contenido de la Unidad II, prácticamente está incluido

en la Unidad I; no así en la Unidad III, donde el problema sí se presenta, en los términos señalados al principio, esto es al abordar el contenido sobre la personalidad se dispara al campo completo de la teoría psicoanalítica, e incluso se abarca la problemática del adolescente, lo cual ocupa gran parte del tiempo destinado al curso; con esto, lo que sucede es que se pierde la pista de -- los aspectos propiamente psicopedagógicos.

Otro problema que se presenta es la tendencia a -- privilegiar a una corriente de la psicología social; en detrimento de otros enfoques, con lo -- cual quedan al margen otros puntos de vista, con respecto a los problemas del aprendizaje.

Con respecto al objetivo, cabe aprovechar el momento para señalar, como hasta ahora se ha visto, que en la mayoría de los objetivos de los distintos eventos del subprograma, aparece explícito un espíritu de exigencia de "análisis crítico" y de planteamientos de "alternativas"; lo cual me parece demasiado pretencioso, considerando que lo que realmente se trabaja y aprende, apenas da los elementos para entender algunos problemas y no siem-

pre posibilita plantear alternativas, ni arribar a niveles de análisis crítico, o bien queda la duda de ¿Que se entiende por crítica?.

b-3) Curso de Aspectos Didácticos de la Docencia.

El presente evento representa la tercera unidad didáctica del subprograma, organizado por área de conocimiento, y quinto en el orden secuencial del currículo.

El programa de estudios lo conforman dos grandes unidades (70):

- 1.- La formación de profesores y la didáctica.
- 2.- Análisis y prospectivas del trabajo docente.

En cuanto a los contenidos que se incluyen en estas unidades están: en la primera se propone se aborden las corrientes didácticas: tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica; con el fin de hacer una caracterización de las mismas, en relación a contenido-método, relación maestro-alumno, aprendizaje conocimiento.

Asimismo se propone se incorporen como conexión ne-

(70) cfr. al Programa del curso de Aspectos Didácticos de la Docencia del subprograma "B" del CISE-UNAM, doc.(s/f)

cesaria los aspectos estudiados en los cursos ante riores. En la segunda unidad se propone sean estu diadas la problemática de las instituciones educa- tivas, el curriculum y el aula; considerando a ésta última como el objeto de estudio específico de la didáctica.

Para facilitar el abordaje de esta problemática, la unidad está estructurada en dos momentos; uno rela- cionado con determinaciones sociales que se concre- tan en las instituciones educativas, y el otro con aquellos que tienen concreción en el aula.

En relación a las instituciones, se propone se estu dien las relaciones entre diferentes proyectos de - Universidad y las formas de estructuración curricu- lar (asignatura, áreas, módulos), concepciones de - ciencia, conocimiento, aprendizaje que subyacen en estas y las políticas administrativas académicas de cada institución.

Con esta base se propone se aborde la problemática de los programas de estudios; y a partir de esto se tiene el propósito de que los docentes elaboren pro puestas para el trabajo con sus grupos.

El objetivo terminal del programa es que, a partir del análisis curricular de su institución, los participantes elaboren o reestructuren un programa de estudios, de un evento que ellos coordinen (curso, módulo, taller, etc.), mismo que debe incluir las estrategias didácticas para su puesta en marcha.

Observaciones.

En este evento se presentan también problemas similares a los dos eventos vistos anteriormente, en cuanto a los propósitos abarcativos; pero también se destacan problemas propios, entre los cuales se distinguen los siguientes:

Un primer problema se observa en la dificultad para articular los contenidos vistos en los eventos anteriores; ya que más que integración de éstos, se cae en una repetición de contenidos, asimismo se destaca el esquematismo y maniqueísmo con el cual se abordan las corrientes didácticas; así como los diseños o propuestas curriculares.

Además, cabe señalar que a pesar del impacto que implica el denominar a una corriente didáctica, crítica y presentarla como la opción, en el fondo

no se logra superar el carácter prescriptivo, propio hasta ahora de esta disciplina.

Este problema se expresa concretamente cuando se aborda la problemática de los programas de estudio y la propuesta que se sugiere dentro del marco de la corriente antes mencionada.

Otro aspecto que amerita señalarse, es la escasa información que se presenta sobre la dimensión -- abarcativa del campo de la didáctica, misma que se refleja en el material de apoyo seleccionado para este evento; el cual urge actualizarlo incorporando las aportaciones que en los últimos años se han dado, particularmente dentro de la teoría curricular y la epistemología, así como las de los interaccionistas simbólicos.

Por lo que se refiere al objetivo terminal, se puede señalar lo siguiente; de entrada resulta por demás pretencioso, debido a que el contenido que se aborda no da para realizar un análisis curricular de la institución; por otro lado, resulta contradictorio que se maneje como producto final que los profesores elaboren o reestructuren su programa de es

tudios, cuando en la propia propuesta se plantea - como criterio, que los programas de estudio deben ser producto del trabajo de academia, en y dentro del cual sí es posible socializar, discutir y analizar propuestas de contenidos disciplinarios.

c-1) Seminario de Introducción a la Investigación Educativa.

Este seminario es el tercer evento en el orden se cuencial del subprograma, y como su título lo indica persigue fines introductorios en el campo de la investigación educativa.

Su programa de estudios (71) lo integran tres uni dades:

- 1.- Introducción a los métodos y técnicas propue tas por el funcionalismo.
- 2.- Introducción a la metodología del Marxismo.
- 3.- Presentación grupal de los anteproyectos de - investigación.

En la primera unidad se propone se aborden los si guientes contenidos. Métodos: exploratorio, des - criptivo, hipotético, deductivo y experimental; -

(71) cfr. al Programa del Seminario Introductorio a la In - vestigación Educativa, del subprograma "B" del CISE- UNAM. doc. (s/f).

así como la metodología de la historia oral; también se propone se aborden algunas técnicas de esta corriente del pensamiento social: la entrevista, el cuestionario y la observación. En la segunda unidad se propone se analicen algunos procesos significativos de la metodología Marxista como: investigación participativa, historia oral, método concreto-abstracto-concreto y hermenéutica, y metodología de las ciencias sociales; asimismo en esta unidad se pretende promover la reflexión sobre la posibilidad de reconstruir algunos de los métodos y técnicas funcionalistas para otras finalidades y marcos teóricos. La tercera unidad tiene un carácter operativo, por lo que promueve la elaboración de anteproyectos de investigación individuales y grupales, sobre algún aspecto concreto de la práctica educativa.

El objetivo terminal del seminario es que los participantes construyan a lo largo del evento, un anteproyecto de investigación sobre su práctica educativa, en el que recuperen los elementos teórico-metodológicos y la experiencia grupal generados en el mismo.

Observaciones.

Los problemas que se presentan en este evento son - de diversa índole, en primer lugar interesa señalar que en este seminario se parte de una suposición - falsa, en el sentido de que se da por hecho que en el evento de aspectos sociales de la docencia, anterior inmediato a éste, se proporciona el marco teórico necesario para entrarle a éste, fundamentalmente en lo que concierne a las corrientes funcionalista y marxista, esta suposición lleva a que se inicie el estudio de la metodología de estas corrientes, - con grandes carencias de carácter epistemológico; - así también lo que se observa es una tendencia marcadamente, dogmática y maniquea al abordar estas corrientes; lo cual representa un serio obstáculo para estudiarlas lo más objetivamente posible.

Otro problema que amerita mencionarse y que al igual que en las unidades didácticas organizadas por área se presenta en este evento, es su pretensión abarcativa, en términos de diversidad y cantidad de bibliografía, particularmente cuando se entra al análisis de la heterogeneidad de los enfoques dentro del -- marxismo; lo cual lleva a perder la pista de las categorías y conceptos básicos; o sea en otras pala -

bras, con tanta y variada información se produce un congestionamiento de conocimientos en los profesores.

Por otra parte, el seminario se concentra en la problemática de la investigación en general, brillando por su ausencia la especificidad en el campo educativo, ni siquiera se incorporan a nivel de ejemplo algunos trabajos, que permitieran ver en concreto cómo se expresan las dos grandes corrientes dentro del ámbito de la educación; considerando que el carácter del seminario es introductorio y para profesores sin experiencia en este campo.

Por último, con relación al objetivo terminal del seminario, resulta de los más realistas y congruentes del subprograma.

Por lo que respecta a la estructura en el plano horizontal del subprograma, se puede señalar lo siguiente:

La lógica de apertura-desarrollo-cierre, a la que obedece el subprograma, resulta congruente en tanto que la práctica educativa, eje central del currículo, efectivamente es la columna vertebral de orien-

tación en todo el evento y secuencialmente corresponde el tratamiento que se hace de la misma, de acuerdo a la naturaleza y objeto particular al que se avoca cada unidad didáctica; no obstante los problemas que se presentan al interior de cada una de ellas; - sin embargo el problema que se observa en la práctica es la falta de comunicación entre los coordinadores de los eventos, con lo cual incluso se cae en la fragmentación, ya que por lo general cada coordinador se concentra en la unidad didáctica a su cargo, - sin considerar lo que pasó, por lo menos en el evento que antecedió de inmediato; muestra de ello es la repetición de contenidos en varias de las unidades didácticas, asimismo por lo general se desconoce el proceso de aprendizaje que va desarrollando cada grupo, con lo cual da la sensación de que en cada unidad se inicia un proceso totalmente nuevo.

D) Contradicciones en la Propuesta Metodológica de Trabajo.

la metodología de trabajo que se propone como congruente para la implementación del subprograma, es el "aprendizaje grupal", cuyo sustento obedece a la corriente de la psicología social, conocida en el medio educativo por Grupo Operativo.

Para valorar la pertinencia de esta propuesta metodológica, se hace necesario percibirla desde dos ángulos de observación; debido a que en la práctica - no sólo resulta ser la vía operativa para implementar el subprograma; sino además resulta ser la propuesta teórico-técnica alternativa a seguir por los profesores participantes.

Desde el primer ángulo, considero que el aprendizaje grupal, visto desde la perspectiva global e integral del subprograma, es pertinente como propuesta operativa, tomando en cuenta la afinidad de sus supuestos teóricos particulares (concepción de conocimientos y de aprendizaje); con los otros fundamentos del subprograma, además resulta congruente en - el sentido de que con esta metodología de trabajo, - se pretende promover el análisis y la reflexión colectiva, no sólo sobre los contenidos previstos en el currículo formal, sino de particular importancia sobre contenidos y aprendizaje no previstos que se - generan en cada proceso grupal; sin embargo en la - práctica se presenta la siguiente contradicción:

En el aprendizaje grupal se reconoce que cada grupo es diferente, y por lo tanto en cada caso el ritmo - del proceso de aprendizaje es variable (tanto en lo

individual, como en lo colectivo), y por ende el -
o los niveles de apropiación de conocimientos y la
dinámica de trabajo le es propia a cada individuo
y grupo.

Por su parte, los contenidos que se proponen curri
cularmente, son los mismos para todos los grupos,
estos contenidos desde el momento en que se organi
zan y seleccionan en los programas de estudio, im-
plícitamente, según la cantidad y densidad de los
mismos, entrañan un tiempo previsto de dedicación
en relación al número total de horas asignado for-
malmente para cada evento (80 horas).

Para ejemplificar lo anterior, a mi parecer contra
ditorio, un problema que comunmente se observa es
el siguiente; mientras el proceso de aprendizaje -
grupal, por razones propias de la técnica operati-
va, pasa por distintas fases o momentos (encuadres,
pre-tarea, tarea, evaluaciones, etc.), el conteni-
do curricular paulatinamente conforme va avanzando
el número de sesiones de trabajo, comienza a ejer-
cer presión sobre el ritmo particular del proceso
grupal, debido a que se van acumulando contenidos
pendientes a tratar, al grado que en las últimas -
sesiones se observa un fenómeno de precipitación -

por agotar los contenidos previstos en el currículo formal.

Si bien este problema se puede interpretar benévolamente, como un problema de instrumentación didáctica; considero que más a fondo es una muestra de que en un sentido estricto el aprendizaje grupal, desde esta perspectiva teórico-metodológica, se contraponen a contenidos previstos curricularmente; no obstante las posibilidades de adecuación que en efecto permite, y que por lo mismo, también no se está exento de hacer una caricatura de la propia metodología.

En el mismo sentido cabe reflexionar que, para poder realmente decir que un grupo construye su propia tarea o trabajo; a mi juicio lo pertinente sería que cada grupo, a partir de sus necesidades y expectativas construyera su programa de estudios, en acuerdo con el coordinador en turno y con la apertura suficiente que permitiera las modificaciones necesarias durante el proceso pedagógico.

Esta propuesta seguramente resulta demagógica para la formalidad institucional; sin embargo me parece que para el nivel de formación de profesores, es -

factible; además de ser una opción en realidad más congruente a la metodología de trabajo aludida.

Por otra parte, en cuanto al segundo ángulo de observación, el aprendizaje grupal como propuesta teórica-técnica alternativa a asumir por los profesores, resulta en primera instancia insuficiente, considerando que la formación teórica metodológica e instrumental que en realidad se proporciona a -- los docentes, no logra rebasar el nivel general e introductorio, en términos de profundidad de contenidos, a pesar de la dimensión abarcativa de aspectos educativos que contempla el subprograma.

Además, considero contradictorio que se proponga -- la metodología como alternativa general y única, -- mientras durante el desarrollo del subprograma -- constantemente se insiste a los profesores que busquen y propongan sus propias alternativas, cuando en realidad la alternativa, ya está pensada de antemano desde el currículo formal.

Asimismo, tal parece que el proponer la metodología como alternativa general, no se toma en cuenta suficientemente, las distintas condiciones reales en que trabajan gran cantidad de profesores y alum

nos, los cuales no en pocas ocasiones son de verdadero hacinamiento; además del número de grupos que atienden cotidianamente los docentes. Con esto la viabilidad de la propuesta en su carácter de general, estimo que queda bastante limitada.

Por último, considero que esta propuesta metodológica como alternativa general y concretamente el pretender formar a todos los profesores participantes como coordinadores de grupos, es indicativo de que en el subprograma, aún prevalece la tendencia a homogeneizar a la docencia.

E) Otros problemas que se presentan en el proceso pedagógico.

En este rubro, me interesa destacar algunos problemas de diverso tipo que se presentan en la práctica.

E-1) De la Intervención de la Coordinación.

En el currículo formal, se plantea dentro de la metodología de trabajo, congruente para su implementación, el rol o papel del coordinador responsable de cada unidad didáctica; al cual se le asigna la función de propiciar la reflexión y el análisis, tanto

individual como grupal de manera permanente; asimismo su papel implica observar el proceso de aprendizaje del grupo, fungir como informador y asesor durante el desarrollo del evento a su cargo.

En la práctica se presenta una tendencia a privilegiar la función de observador del proceso grupal, - en detrimento de su papel como informador o transmisor*, el cual sólo se hace presente ocasionalmente, o a través de señalamientos esporádicos.

Esta tendencia trae como consecuencia serios problemas; por un lado se deja al grupo, al estilo *laissez faire*, lo cual da por resultado alargados momentos de dispersión y divagación; que si bien pueden ser de interés desde la perspectiva psicológica o psiquiátrica, para la apropiación del conocimiento no son del todo enriquecedores: Por otro lado, el hecho de centrar la atención en el proceso grupal, en problematizar al grupo y en casos extremos ponerlo en el "diván"; es importante pues genera otro tipo de aprendizajes no previstos, pero si con esto se sacrifica la problematización de los contenidos y el asumir de manera franca la responsabilidad de enseñar a pensar, la cosa resulta crítica, en el sentido de catástrofe.

* Me refiero a los coordinadores que comulgan con la propuesta metodológica de trabajo.

E-2) De la Estrategia Técnica.

Otro problema relacionado con la metodología de trabajo, se observa en la estrategia técnica como forma didáctica operativa; por lo general el trabajo se organiza desde el punto de vista técnico en tres modalidades: encuadre o contrato, trabajo en pequeños grupos y sesiones plenarias.

En la práctica esta estrategia se torna rutinaria, - además encubre internamente otros problemas que vale la pena mencionar, sobre todo en lo que se refiere al trabajo en pequeños grupos y las plenarias.

En el currículo formal, se advierte como requisito para el trabajo de las sesiones que los participantes realicen las lecturas con anticipación a las sesiones, cosa que por lo general no se cumple y viene a traer por consecuencia que parte del tiempo de trabajo en pequeños grupos se convierta en espacio de biblioteca, afectando así el tiempo real de análisis y discusión, tanto en trabajo en equipo, como en la plenaria.

En el caso de las plenarias se observa un problema de organización, ya que en este espacio comunmente

se permite divagar por el sendero que se quiera, a falta precisamente del planteamiento de líneas o criterios ordenadores de los análisis.

E-3) De la Evaluación.

En el subprograma la evaluación se concibe como el análisis permanente del proceso de aprendizaje que se desarrolla en cada curso; análisis que se plantea como un problema individual y grupal, también se distingue "operativamente" cierta distancia entre la evaluación y la acreditación, dejando para fines de esta última, los productos y trabajos finales de cada evento.

El problema que no se logra superar con respecto a la evaluación, son los procesos individuales de apropiación de conocimientos, en términos de calidad o capacidad de articulación, integración y de crítica en cada profesor; ya que las evaluaciones grupales que se realizan, esporádicamente, arrojan problemas muy generales, así como los incipientes productos o trabajos parciales que por lo general se realizan por equipos; de esto que al final de cada evento y a través de las evidencias en los trabajos finales se presentan grandes sorpresas, o se encubren en lo colectivo, problemas de carácter individual.

Además, cabe señalar que en la práctica, aún sigue -
teniendo el peso definitivo el trabajo final; con lo
cual la importancia del proceso queda en el discurso.

E-4) De la Heterogeneidad de los Grupos.

Por último, se antoja pertinente abordar el problema de la heterogeneidad de los grupos; la cual la percibo como navaja de dos filos; por un lado, aparece -
enriquecedor la presencia de profesores que provienen de diversas disciplinas, lo cual coadyuva al intercambio de diferentes y variados marcos de referencia; por el otro la heterogeneidad también se expresa en cuanto a niveles de formación muy diversos, es decir, pasantes aspirantes a la docencia, profesores -
con amplia experiencia en la docencia, profesores con estudios de posgrado; asimismo, profesores con experiencias en formación pedagógica, otros sin ningún -
antecedente en ésta, etc., Ante esto, el problema -
que se observa es en cuanto a los niveles de apropiación del conocimiento, de participación en los análisis y discusiones, etc., lo cual conduce al fortalecimiento de vínculos de dependencia al interior del grupo; lo que se manifiesta en el sentido de liderazgos de unos pocos en relación a los demás, relegando los en muchas ocasiones a meros espectadores.

Asimismo la heterogeneidad, en cuanto a la formación disciplinaria representa un obstáculo para abordar - el contenido disciplinario; aspecto que se manifiesta abiertamente, cuando se trata de abordar las problemáticas concretas del currículo en cuanto a programas de estudio específicamente.

Finalmente y como síntesis basada en los problemas - tratados, que se presentan en la puesta en práctica del subprograma, considero que la formación teórico-metodológica e instrumental que se proporciona no re basa el nivel introductorio, con lo cual los propósitos de formar a los profesores como investigadores, capacitados a su vez para colaborar en reestructuraciones del currículo en sus instituciones, de formar los como profesores-coordinadores; aún queda como - reto.

CONCLUSIONES

A manera de síntesis de este trabajo, saco a conclusión las siguientes reflexiones:

Con referencia a la problemática general, considero que la formación de profesores urge de evaluación cualitativa y con ello, demanda ser pensada en la perspectiva de una nueva Universidad, considerando el momento histórico coyuntural que - estamos viviendo en la actualidad.

Lo anterior lo atribuyo a que en el transcurso de casi veinte años de esfuerzos, la formación de profesores no ha sido acompañada de un apoyo real, en términos de mejorar las condiciones materiales y laborales del personal académico; y -- por otro lado a la gran mitificación que se ha hecho de sus posibilidades reales; así como de las propuestas y/o -- "alternativas" pedagógicas, con las que se ha pretendido mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Por lo que concierne a la problemática particular que he tratado, considero que la propuesta de formación pedagógica del Subprograma "B" Especialización para el ejercicio de la do - cencia; si bien es representativa de las propuestas integrales, con las cuales se ha superado a las propuestas reduccio

nistas tecnocráticas; tal como se encuentra y aplica en la actualidad, es representativa de una nueva forma de reduccionismo, la generalidad.

De esto que en un plano propositivo; así como en la mirada de la futura Universidad; considero que el subprograma demanda de evaluación, con el espíritu que tradicionalmente ha caracterizado al Centro de Didáctica, y al CISE, es decir; desde el trabajo colectivo, de academia.

Finalmente, estimo que el reto particular de los programas integrales de formación de profesores debe apuntar hacia la superación; de la escisión entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico; de la escisión entre investigación, docencia y práctica profesional.

Además, por la experiencia que se ha tenido en estos años con las propuestas generales, han quedado demostradas sus grandes limitaciones, por lo que los proyectos de formación de profesores, tendrán que gestarse en el seno de cada institución, escuela o facultad, con base a investigaciones -- que arrojen diagnósticos reales, de las necesidades de formación, así como de las condiciones materiales y académicas de los profesores, para así poder dar pasos más firmes hacia la superación.

BIBLIOGRAFIA

A) LIBROS, REVISTAS

- Aguirre L. Ma. Esther. "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la U.N.A.M., como alternativa para la formación de profesores" en: Perfiles Educativos No. 17 México. CISE-UNAM, 1982.
- Arredondo Martiniano. et. al., "Notas para un modelo de docencia", en: Perfiles Educativos No. 3, México. CISE-UNAM, 1979.
- Arredondo Martiniano. "La formación del personal académico", en: Perfiles Educativos No. 7, México. CISE-UNAM, -- 1980.
- Barco de Surghí, Susana. "Los saberes del docente una perspectiva universitaria", en: Revista Dialogando No. 10, Rincuaré, Chile, 1985.
- Berruezo, Jesús. "Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases". (mimeografiado), 1981.
- Carrizales, César. "Uniformidad, marginalidad y silencio - de la formación intelectual", en: serie Debate Pedagógico II, México. Universidad Autónoma de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación, 1988.
- De Leonardo, Patricia, y Solares Blanca. "20 años de Reformas Universitarias", en: Foro Universitario No. 46, México. STUNAM, 1984.
- De Lella, Cayetano. "La técnica de los grupos operativos - en la formación de personal docente universitario", en: -- Perfiles Educativos No. 15, CISE-UNAM, 1982.

- Díaz Barriga, Angel. "El programa de especialización para la docencia: una experiencia curricular en el Centro de Didáctica de la UNAM", en el Simposio Experiencias curriculares en la última década, México, DIE, INVESTAV, - IPN, 1983.
- Díaz Barriga, Angel. "Didáctica y Currículum", México - editorial Nuevomiar, 1984.
- Díaz Barriga, Angel. "Evolución de la formación pedagógica de profesores universitarios en México (1970-1987) - en: Cuaderno de Trabajo del Foro Nacional sobre la formación de profesores en México. México, UNAM, SEP, ANUIES, 1987.
- Edelstein G. y Rodríguez A. "El método factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica" en: Revisita Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1974.
- Esquivel, J.E. y Chehaibar, L. Profesionalización de la docencia. (Perfil y determinación de una demanda), México, CESU-UNAM, 1987.
- Eusse, Ofelia. et. al. "Programas de formación de Profesores" en: Cuaderno de trabajo del Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios. México. (UNAM, - SEP, ANUIES) 1987.
- Fernández Varela H. y Furlan, Alfredo. "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM". en: Perfiles Educativos No. 16, México, CISE-UNAM, 1982.
- Fuentes M. Olac. Educación y política en México. México edit. Nueva Imagen, 1983.
- Galan, Isabel y Marín Dora. "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del Currículo". en: Perfiles Educativos No. 27-28, México, CISE-UNAM, - 1985.
- Glasman Raquel y De Ibarrola, María. Planes de estudio - Propuestas institucionales y realidad curricular, México, edit. Nueva Imagen, 1987.

- Guevara Niebla, Gilberto (coordinador). La crisis de la educación superior en México. México, edit. Nueva Imagen, 1981.
- Hirsch, Ana. Formación de profesores investigadores universitarios en México. México, DGIA-UNAM, 1984.
- Kent Rollin, S. "Los profesores y la crisis universitaria" en: Cuadernos Políticos No. 46, México, edit. ERA, 1986.
- Libaneo, José Carlos. "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar" en: Revista de la Asociación Nacional de Educación, Sao Paulo, Brasil, 1985.
- Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980) en: Perfiles Educativos No. 12, México, CISE-UNAM, 1981.
- Merani, Alberto. La educación en latinoamerica; Mito y Realidad. México, edit. Nueva Imagen, 1985.
- Morán Oviedo, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia una consideración desde la perspectiva del CISE", en: Cuaderno de trabajo del Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios, México (UNAM, SEP, ANUIES), 1987.
- Olmedo, Javier. "La formación de profesores, algunas preguntas que sería urgente responder" en: Revista de la Educación superior No. 62, México, ANUIES, 1987.
- Pérez Rivera, Graciela. "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el CISE de la UNAM; algunas consideraciones en torno a la profesionalización de la docencia", en: Cuaderno de trabajo del Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios, México (UNAM, SEP, ANUIES), 1987.
- Remedí, Eduardo E. "Currículum y accionar docente" en: Memorias del encuentro sobre diseño curricular, ENEP Aragón, México, UNAM, 1982.

- Vasconi, Tomás. "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana" en: La educación burguesa, México, edit. Nueva Imagen, 1979.
- Witker, Jorge. Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina, México, UNAM, 1979.

B) DOCUMENTOS

- Documento informativo sobre el subprograma "B" "Formación para el ejercicio de la docencia", CISE-UNAM, 1982, mimeografiado.
- Cuadernos del Centro de Didáctica No. especial, Centro de Didáctica, México, UNAM, 1977.
- Documento informativo CISE-UNAM, 1985.
- Acuerdo de creación del CISE, México, UNAM, 1977.
- Documento Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, Tomo I, México, CONACYT, 1981.
- Programas de los eventos que componen el subprograma "B" - Especialización para el ejercicio de la docencia; en los paquetes bibliográficos, CISE-UNAM.