



5
20
Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ A R A G O N ”

*LA POLITICA DE FORMACION DE PROFESORES EN EL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (1971-1990)
UNA DESCRIPCION Y ANALISIS DEL PROGRAMA DE
FORMACION PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA
EN EL BACHILLERATO DEL C.C.H.*

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A

MIGUEL CARLOS ESQUIVEL PINEDA

DIRECTOR DE TESIS

Lic. Emilio Aguilar Rodriguez

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

San Juan de Aragón, Edo. de México, 1994



ENEP
ARAGON



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 esta 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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGON**

**LA POLITICA DE FORMACION DE PROFESORES
EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
(1971-1990). UNA DESCRIPCION Y ANALISIS DEL
PROGRAMA DE FORMACION PARA EL
EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL
BACHILLERATO DEL CCH**

(ESTUDIO DE CASO)

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA
PRESENTA**

MIGUEL CARLOS ESQUIVEL PINEDA

San Juan de Aragón, Estado de México

ASESOR DE TESIS: Lic. Emilio Aguilar Rodríguez

JURADO ASIGNADO

PRESIDENTE:

LIC. EMILIO AGUILAR RODRIGUEZ

VOCAL:

LIC. FLORINA GONZALEZ CAMARILLO

SECRETARIO :

LIC. MA. DE JESUS ESPINOZA ANGULO

SUPLENTE:

LIC. FRANCISCA CRUZ CAMARGO

SUPLENTE:

LIC. JUAN MORA HEREDIA

**A Adalinda compañera de ruta,
a Karla Ixtzul y José Tonatiuh
proyectos de vida que con su
existencia me dieron la fuerza y
el aliento para concluir este
postergado trabajo.**

D E D I C A T O R I A S

Este trabajo lo dedico con respeto a todos aquellos que con su dedicación, esfuerzo y entrega hicieron posible que el sueño y anhelo de algunos docentes del plantel Azcapotzalco, se hiciera realidad y construyendo futuro, se impartiera a partir de octubre de 1987 el Programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia en el plantel Azcapotzalco y algunos meses después se extendiera al plantel Oriente y Vallejo. Programa que muy pronto se transformó en Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH.

A los coordinadores del programa:

Mtro. Víctor Cabello Bonilla

Ing. Enrique Mendoza Carrera

Dr. Gilberto Silva Ruiz

Quienes con su ejemplo y dedicación fueron un estímulo permanente para todos nosotros.

A los maestros de cada una de las unidades didáctica:

Mtro. Víctor Cabello Bonilla

Lic. Jorge Castañón

Mtra. Teresa Obregón

Mtra. Ana Hirsch Alder

Lic. Seberino Rubío

Ing. Enrique Mendoza Carrera

Dr. Gilberto Silva Ruiz

A los egresados del programa Azca I

Arenas Hernández Nicolas, Carpy Navarro Patricia, Banda Maya Manuel, Casillas Echeverría Alberto, Enriquez Lizaola Ana María, Espinosa Arreola Angela, Flores Espinosa Moisés, Garduño Gutierrez Irma, Huerta González Susana, López Montes de Oca Alicia, López Rodríguez Elvira, Navarro Esquivel Emigdio, Ortega Sánchez Guillermina, Otero Ramírez María Guadalupe, Portillo Mejía Thomas, Rodríguez Moreno María de los Angeles, Romero Martínez María de Lourdes, Rubio Gómez Gloria Alicia, Sánchez Morales Roman Arturo, Sánchez Morales Vicente Eduardo, Serrano Alfonso Luis, Susano Caballero Guadalupe, Valadez Rodríguez María del Refugio, Vázquez López Silvia, Vega Suarez María de la Luz, Vivanco González Pilar del Rocio.

Al Lic. Ismael Herrera Arias Director del Plantel Azcapotzalco, quien supo estar a la altura de este Programa y brindó todos los apoyos para que el Programa se desarrollara de la mejor manera en el Plantel.

AGRADECIMIENTOS

A la maestra Marfa Esther Hernández Zamora, con quien compartí lecturas, discusiones y el apoyo permanente para el desarrollo de esta investigación.

Al maestro Jesús Cazadero Echeverría, quien me orientó y apoyó en todo momento para introducirme en el manejo de la computadora, lo que me permitió efectuar la captura en Word 5.

A Juana Marfa Concepción Valencia Silva quien efectuó la edición de esta investigación en el programa Ventura Publisher.

I N D I C E

Indice de cuadros	8
Introducción	9
I Escenario económico-político en el que surge el Colegio de Ciencias y Humanidades	14
II Principales corrientes de interpretación de lo social y su visión de lo educativo	31
III Acciones de formación de profesores que se han instrumentado en el Colegio de 1971-1986	39
3.1 Primera etapa 1971-1976	39
3.2 Segunda Etapa 1977-1982	45
3.2.1 Programa de formación en el Plantel Azcapotzalco 1978-1980	56
3.3. Tercera etapa 1983-1986	60
3.4 Balance general de las políticas de formación desarrolladas en el CCH durante 1971-1986 .	61
IV Origen del programa de especialización para el ejercicio de la docencia	64
V Implementación del programa B especialización para el ejercicio de la docencia en el Plantel Azcapotzalco	77
5.1 Estructuración del programa de formación para el ejercicio de la docencia en el Bachillerato del CCH	81
5.2 Ejes problematizadores	84
VI Estudio de caso	87
6.1 Características del Grupo Azca I	87
6.2. Características profesionales y laborales del grupo	91
6.3. Categoría académica de los profesores-alumnos	93

6.4 Cambios de nivel y categoría de la población estudiada de 1987 a 1992	96
6.5 Docentes- alumnos del programa que trabajaban en otra institución durante la realización de sus estudios	98
6.6 Relación de la estructura del plan y la atención de alumnos en las áreas	100
6.7 Conclusión de la situación laboral	102
VII Impacto del programa de formación en el quehacer académico del Plantel	104
7.1. Mecanismos de evaluación implementados durante el proceso de formación	121
7.2 Certificación académica del programa de formación a nivel institucional	126
VIII Conclusiones	130
Bibliografía General	138
Anexos	
Contenido del Programa de formación para el ejercicio de la docencia en el bachillerato del CCH Anexo I	143
Cuestionario aplicado al universo analizado Anexo II	151
Relación de ponencias presentadas en la primera reunión plenaria de profesores participantes en el programa de formación para el ejercicio de la docencia en el Bachillerato del CCH Anexo III	159

INDICE DE CUADROS

No. de Cuadro	TÍTULO	Pág.
1	PLAN DE ESTUDIOS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN	71
2	PLAN DE ESTUDIOS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA 1981-89	75
3	PLAN DE ESTUDIOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL BACHILLERATO DEL CCH	82
4	EJES PROBLEMATIZADORES	84
5	COMPOSICIÓN DEL GRUPO POR AREA	87
6	SEXO	88
7	ESTADO CIVIL DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO	89
8	ANTIGÜEDAD EN AÑOS DE LOS PROFESORES ALUMNOS DEL PROGRAMA AL INICIO DE ESTE	90
9	ORIGEN PROFESIONAL	91
10	CATEGORÍA ACADÉMICA DE LOS PROFESORES-ALUMNOS AL INICIO DEL PROGRAMA 1987	93
11	CATEGORÍA ACADÉMICA DE LOS PROFESORES EGRESADOS DEL PROGRAMA EN 1992	93
12	CAMBIOS DE NIVEL Y CATEGORÍA DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA 1987-1992	96
13	DOCENTES- ALUMNOS DEL PROGRAMA QUE TRABAJAN EN OTRA INSTITUCIÓN DURANTE LA REALIZACIÓN DE SUS 120 ESTUDIOS	98
14	RELACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL PLAN Y LA ATENCIÓN DE ALUMNOS EN LAS ÁREAS	100
15	ESCOLARIDAD ALCANZADA POR LOS PROFESORES ESTUDIANTES ANTES DE INICIAR EL PROGRAMA	116
16	PROFESORES QUE SE TITULARON DURANTE EL PROGRAMA Y POR SU INFLUENCIA	117
17	PROFESORES QUE SE TITULARON DESPUÉS DE QUE TERMINÓ EL PROGRAMA Y QUE AVANZARON PARTES CONSIDERABLES DE SUS TESIS DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA	118
18	PROFESORES QUE TUVIERON COMO SU PROYECTO LA ELABORACIÓN DE SU TESIS DURANTE EL PROGRAMA Y QUE PARA 1993 TODAVÍA NO LA CONCLUÍAN	119
19	DOCENTES EGRESADOS DEL PROGRAMA Y QUE INICIARON ESTUDIOS DE MAESTRÍA Y DIPLOMADOS A PARTIR DE 1991-1993	120
20	OPINIÓN DE LOS PROFESORES ALUMNOS DEL PROGRAMA EN RELACIÓN AL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE CADA UNO DE LOS COORDINADORES DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DEL PROGRAMA	123

INTRODUCCION

Este trabajo tiene por objetivo efectuar un análisis de las políticas de formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades correspondiente al período 1971-1990, para comprender el significado de una de las experiencias formativas más importantes que se haya dado en Colegio: El Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH 1988-1990.

Esta experiencia formativa vivida para 120 docentes de los planteles Azcapotzalco, Oriente y Vallejo ha marcado un hito en las políticas de formación ya que sus resultados cuestionaron de fondo las estrategias formativas de profesores implementadas durante muchos años en esta institución y que a consistido en lo fundamental en la organización de los cursos para los períodos inter-anual e inter-semestral.

La hipótesis central de esta investigación es que la propuesta de formación desarrollada originalmente en el Centro de Didáctica y posteriormente revalorada en el Centro de Investigación y Servicios Educativos; "Programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia" es una de las propuestas más originales y significativas que se haya desarrollado en la Universidad que posee la coherencia y la congruencia para formar al docente que exige la propuesta curricular y el plan de estudios del Bachillerato del CCH. Entiendo por formación de profesores las acciones que una institución escolar pone al servicio de sus docentes "...para propiciar el aprendizaje de todo aquello que el profesor necesita ser, conocer y hacer como docente de la institución para que a su vez sepa propiciar en sus alumnos el aprendizaje de lo que ellos necesitan ser,

conocer y hacer como bachilleres, en este caso, del Colegio de Ciencias y Humanidades".*

El Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia, permitió entender que si la institución quiere que sus docentes se involucren en los procesos de transformación curricular, tiene que crear las condiciones que posibiliten que los maestros recuperen y reconstruyan el sentido académico y político de su docencia. De tal forma que inmersos en valores colegiados, puedan llevar a cabo las transformaciones académicas necesarias a toda institución que trabaja con un material que caduce -los programas de estudio- y que tiene que estar redefiniendo permanentemente su articulación con la sociedad y con los centros generadores de nuevos conocimientos, así como atender a los cambios generacionales de su planta docente, entre otros.

La vivencia personal de esta experiencia aunado a los resultados de otras investigaciones en el campo de formación de docentes y los que éste estudio de caso reporta, me llevan a la convicción de que ninguna reforma, revolución o modernización educativa avanzará, sino se tocan los cimientos fundamentales de todo cambio educativo: los docentes.

De ahí la importancia táctica y estratégica de valorar esta experiencia formativa, para sumarla a los resultados que se han ido obteniendo al seno del Colegio en este complejo proceso de formación de profesores.

La formación de profesores en tanto construcción social, es un espacio tensionado por concepciones teóricas, intereses administrativos y políticos. No es un espacio ascéptico, estos tres niveles se combinan y hacen posible que un programa se desarrolle o se frustre no obstante su viabilidad académica.

Esta experiencia formativa se inició con lo que se denominó por parte del coordinador del programa; como grupo piloto Azca I, la demanda e interés que despertó el programa, llevó semanas después a abrir otro grupo; el Azca II y posteriormente -el CCH, CISE y la DGAPA- firmaban un convenio por el cual se impartiría dicho programa en 10 grupos del Colegio, dos por plantel. Las Circunstancias y los

* Carmen, Christlieb. La Formación de Profesores para el Bachillerato del Colegio de Ciencias Humanidades de la UNAM periodo 1977-1982, p.4

hechos llevaron a que se impartieran 3 grupos en el plantel Azcapotzalco, 3 en Oriente y 2 en Vallejo en total 8 grupos.

En el capítulo uno de este trabajo se plantea de qué manera la crisis económico-política de la década de los sesenta en México, en tanto crisis estructural, repercute en el sistema educativo nacional y por ende al seno de la Universidad

Enfrentada ésta a inicios de la década de los setenta a los efectos del plan de once años, al agotamiento de los modelos pedagógicos de transmisión y creación de conocimientos, llevará al grupo dirigente de la Universidad en ese momento encabezado por el Dr. Pablo González Casanova a impulsar una profunda reforma en la Universidad planteada en 3 niveles; como una reforma académica, de gobierno y de difusión política.

La primera de esas reformas fue constituida por cinco proyectos en el que se contemplaba la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades, concebido con un profundo carácter innovador al interior de la UNAM.

Han transcurrido 22 años desde la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; entre el ayer y el hoy, entre lo pensado y lo vivido se han dado muchos cambios, pero el sentido profundo de este Bachillerato y su reto actual, es cómo lograr que el "aprender a aprender" se constituya en un sistema de formación de alumnos y de maestros.

En el capítulo dos se explica de que manera las dos principales corrientes de interpretación sociológica, Marxismo y Funcionalismo explican el fenómeno educativo y cómo se desprende de estas, las propuestas operativas para la formación de profesores.

En el capítulo tres expongo cuáles han sido las acciones de formación que se han implementado en el Colegio de 1971 a 1986. Se busca explicar de qué manera los modelos de formación desarrollados en E.U. han incidido en toda la región Latinoamericana y en México, vía la Tecnología Educativa -como el discurso hegemónico- en la orientación y formación del personal docente. Así como también, las propuestas de formación generadas en la UNAM, y en particular la acuñada en el

Centro de Didáctica a través de lo que fue la primera reflexión, que se efectuó con el documento "Modelo de docencia" que fue la base para la construcción del Programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia, programa "B" del CISE.

Se destaca en este capítulo los esfuerzos institucionales a través de la creación de estructuras académico-administrativas a partir de 1976 que serán un importante impulso a la profesionalización de la docencia que serán el inicio de la carrera académica en el CCH. Concluye este capítulo con un balance de las políticas de formación durante 1971-1986. Así mismo, se destacan los aprendizajes que el Colegio ha ido construyendo en relación a la formación de profesores y los problemas no superados en el ámbito formativo.

En el capítulo cuatro llevo a efecto una reconstrucción del Programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia, que me permite mostrar como los centros de formación son espacios donde se efectua una lucha teórica que determina las orientaciones que tendrá la formación propuesta por dichos Centros.

Hago énfasis en el documento generador del programa "B" "Notas para un modelo de docencia" ya que es en él, donde se da una conceptualización de la docencia como una práctica social compleja y multideterminada.

Se identifican los cambios sustantivos al diseño original, efectuado durante 1980 y 1981 que darfan origen a tres subprogramas el A, B y C.

Se ubican los rasgos característicos del programa de especialización en 1987. Ya que este será la matriz para el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH.

Aquí sostengo que el programa "B" llegó a ser una propuesta de formación de docentes contrahegemónica a lo planteado por la Tecnología Educativa.

En el capítulo cinco explico las causas y motivaciones por las cuales se implementó el sub-programa "B" en el plantel Azcapotzalco. La reestructuración y modificaciones que se le hicieron para adecuarlo a los requerimientos y necesidades concretas del Colegio de Ciencias y Humanidades. En dicha reestructuración se incorporaron tres nuevos ejes problematizadores y un elemento nuevo que llevaría al

grupo a construir el Proyecto Multidisciplinario de Investigación que permitiría efectuar diversos diagnósticos de la realidad del Colegio y el plantel ofreciendo soluciones por parte de los docentes a las problemáticas detectadas.

En el capítulo seis y siete se presenta propiamente lo que es el estudio de caso, refiero el método utilizado en la investigación. Aquí efectuo un análisis del impacto del programa de formación contrastando los resultados obtenidos del Proyecto Multidisciplinario de Investigación, con los propósitos explícitos del Programa, por lo que diseñé y apliqué una encuesta, así como, la realización de entrevistas que permitieron contar con información empírica para efectuar la contrastación entre lo planeado y lo que se logró.

En la parte final de este capítulo se efectúa una reflexión en relación a la certificación académica que tuvo el Programa de Formación a nivel institucional ya que una de las expectativas iniciales que tuvieron los docentes que cursaron el programa es que éste, se pudiese transformar en una maestría de y para el Colegio.

Derivado del estudio de caso, planteo una serie de conclusiones que me permiten probar que la experiencia formativa que se dio en el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH, es hasta hoy la vivencia más rica y fructífera que se haya dado en el Colegio de Ciencias y Humanidades, por lo que deberá ser valorado en sus alcances y límites para continuar impulsando la consecución de una maestría para el Bachillerato universitario y por qué no, para el Bachillerato del país.

Incorporo tres anexos que considero de interés ya que aportan información relevante sobre este estudio.

CAPITULO I

ESCENARIO ECONOMICO-POLITICO EN EL QUE SURGE EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

De manera general podemos afirmar que de 1940 a finales de la década de los 60's, la educación superior fue un importante canal de movilidad social de los sectores urbanos, ésto pudo ser así entre otros factores porque la política conocida oficialmente como "Desarrollo Estabilizador" permitió entre 1954 y 1966, registrar un crecimiento sostenido del Producto Interno Bruto de aproximadamente el 7% anual, se mantuvo la inflación por abajo del 3%, se estableció un control de los precios y salarios y se conservó una cierta estabilidad política. Sin embargo, las relaciones básicas en las que se apoyó el desarrollo sostenido de esos años estuvo cifrado en un férreo control del campo, quien proporcionó materias primas y mano de obra barata; en las ciudades se dio un control sindical que permitió mantener salarios bajos, se implementó una política proteccionista que se tradujo en superganancias para el capital nacional y trasnacional y así inicia el registro del crecimiento de la deuda para financiar el "desarrollo".

Esta política económica contribuyó a la dinamización de algunos sectores productivos, como fueron: la industria eléctrica, automotriz y turismo; que le dan un perfil moderno a la industria, que se corresponde con el comercio y los servicios urbanos. Este perfil moderno escondió profundas desigualdades sociales y regionales que se asientan en un modelo de desarrollo autolimitativo.

En el censo de 1960, se reportaron los siguientes datos.

En el renglón agrario, de 1,000,000 de unidades agrícolas registradas; 609,000 aportaban el 12% de la producción, en tanto, 18,000 unidades agrícolas aportaban el 62%. En el caso de la industria, el 1% de las unidades industriales aportaban el 63% de la producción, mientras que el 92%, tan sólo contribuían con el 6%. Lo que nos habla a todas luces de un fenómeno de concentración y centralización del capital y los recursos en pocas manos.

Para finales de la década de los 60 el escenario económico del país mostraba dos realidades; por un lado, un país "dinámico, con moneda sólida, buen pagador y con todo controlado".¹ Por el otro, una nación donde se acumulaban rezagos en los servicios de vivienda, salud, educación, transporte, alimentación, etc.

Así tenemos que para 1970:

8 millones de personas mayores de 10 años no sabían leer ni escribir, 10 millones de personas no comían carne, 39.9 millones no consumían pescado; 40% de las viviendas estaban construidas por un sólo cuarto, tan sólo el 24% de la población era derechohabiente de algún organismo del Estado en materia de salud.

En un país con 60 millones de habitantes 900,000 familias controlaban el 51% de la riqueza nacional.

En materia ocupacional el 7% de la PEA se encontraba desocupada, 45% ganaba menos del salario mínimo.

La relación campo-ciudad encerró un profundo desequilibrio, el campo se descapitaliza en beneficio de la ciudad, y ésta aceleró su transformación por los cambios que introdujo la industria, creció el sector comercial y de servicios también creció con ellos el grupo de marginados.²

"La peculiar concentración urbana ocurrió en medio de serias desigualdades y generó otras. El desarrollo de algunas regiones provocó el empobrecimiento relativo

1 Carlos Tello. *La Disputa por la Nación*, p.13

2 *Ibid.*, p.29

de muchas otras. La marginación se convirtió en un fenómeno global permanente y aún creciente".³

A finales de los 60's "Se comienza a hacer patente la falsa ilusión de la movilidad social a través de la educación, el profesionista ya titulado no está destinado a otra cosa que a la proletarización, enajenación y sometido al fantasma del desempleo".⁴ Los egresados de la Universidad viven una crisis de las profesiones y su expresión fenoménica se manifiesta a través del conflicto médico de 1966, movimiento de Abogados de PEMEX, el de Arquitectos, el de Enfermeras. Conflictos que irán cristalizando en los diferentes movimientos que se dan en el segundo quinquenio de la década de los sesenta.

Por otra parte, se hacía palpable la necesidad de cambios en la política económica implementada por el gobierno en los últimos 15 años, ya que ésta, había generado profundas desigualdades sociales. La necesidad de los cambios la hace patente la crisis política de 1968, expresada a través del Movimiento Estudiantil que apuntó a denunciar un orden político y social autoritario del Estado Mexicano. Y concentrador de la riqueza en pocas manos.

En lo político la década de los 60 concluyó con una fuerte erosión de la figura presidencial y con una pérdida del consenso del Estado sobre la sociedad civil.

Este contexto económico y político; agotamiento del modelo de acumulación y la pérdida de legitimidad del Estado Mexicano por los acontecimientos del 68, llevarán al equipo gobernante que asume el poder en -1970- a impulsar reformas que permitan modificaciones en el conjunto de la formación social, tanto en las relaciones de producción (Desarrollo Compartido) como en el de la ideología (Apertura Democrática). Que genera procesos de reforma en múltiples ámbitos, siendo uno de los más importantes por su impacto ideológico; el educativo "por razones históricas y políticas concretas el Estado Mexicano intenta reformar a la universidad mexicana para ponerla en correspondencia con el sector moderno de la economía, esto es, hacerla

³ *Ibid* p. 30

⁴ Carlos, Tello: *Op.Cit.*, p.Carlos, Ornelas Navarro.

más moderna y eficiente. Frente a la política estatal ciertas fuerzas de izquierda y grupos independientes han luchado por reformar a la universidad y darle un carácter democrático a la vez que ponerla en correspondencia con las necesidades de las grandes mayorías. En otras palabras no se concibe un sólo proyecto de reforma universitaria sino dos opuestos y contradictorios(..)el proyecto modernista y el democrático".⁵

De esta manera, la reforma universitaria no es más que un espacio concreto de lucha que se enmarca en un contexto superior que es el de nación.

Los rasgos generales de la universidad de finales de los 60 estaban marcados por lo que Carlos Ornelas denomina como la universidad napoleónica;

- El positivismo y la ciencia fragmentada son las piedras angulares que sostienen la organización y la estructura del currículum.

- Se caracteriza por la creación de escuelas y facultades.

- Las materias se encuentran aisladas unas de otras y sin conexiones aparentes entre sí.

- Se da un fuerte acento en la transmisión de conocimientos humanísticos.

- Existe una administración fuertemente centralizada y paternalista.

- Se obtienen pobres resultados en términos de generación de nuevos conocimientos.

- La investigación se lleva a cabo en centros e institutos de las escuelas y de la práctica docente.

- La difusión de la cultura es esporádica.⁶

Las características arriba anotadas, describen a una universidad que resultaba disfuncional a los requerimientos de modernización del aparato productivo y a los propios requerimientos de los sectores subalternos de la sociedad.

5 El Estado y las Fuerzas Democráticas La Lucha por la Reforma Universitaria 5. p. 24

6 Carlos, Ornelas Navarro. Op.Cit., p.26

Por un lado, el Estado deseaba y demandaba la modernización de la universidad y las fuerzas de izquierda demandaban su democratización. Tanto para el proyecto modernizador como para el democrático el objetivo es acabar con la universidad napoleónica.

De esta manera, al inicio de la década de los 70 el proyecto de modernización correrá por dos líneas; la primera impulsada por el grupo del Dr. Pablo González Casanova al seno de la Universidad Nacional Autónoma de México y la segunda línea correrá a cargo de la Secretaría de Educación Pública y de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.

La política educativa que se impulsó durante el gobierno de Echeverría se desarrolló sobre dos premisas:

- 1.- Reconquistar a los Sectores el 68.
- 2.- La voluntad de modernizar la economía y la política del país.⁷

Para lograr lo primero, se dio un impulso formidable al presupuesto para la enseñanza superior; "... Los subsidios de la UNAM pasaron de 665 millones a 3 580, Universidades de provincia, de 106 millones a 1 500. El presupuesto del IPN, de 454 millones a 1957, Centros e Institutos de Investigación Aplicada y Experimental, de 1 a 15".⁸ Se mantuvo la oferta ampliada para la realización de estudios. Para lograr lo segundo, la estrategia que se impuso durante el gobierno de Echeverría consistió en la creación de nuevas instituciones que fueron concebidas de acuerdo a los principios tecnocráticos en boga.

"Se requería una reforma que rompiera esencialmente con las estructuras tradicionales de producción y transmisión del saber para perfilar a las universidades como palancas efectivas para el desarrollo material y cultural del país...".⁹

7 Gilberto, Guevara Niebla. *Crisis de la Educación Superior en México*, pp. 14-15

8 J. Castrejón Díez, et al. *op.cit.* Aguirre Lora, Esther. Apuntes para un estudio de los posgrados universitarios en materia educativa durante la década 1970-1980. en *Formación pedagógica de profesores universitarios: teoría y experiencias*, p.115

9 Gilberto, Guevara Niebla. *Op.cit.*, p.15

Como esta modernización se hacía en una economía dominada por los monopolios, ésta adoptará signos tecnocráticos.

Durante la década de los 70 se crearon una serie de instituciones educativas que permitieron mantener y ampliar la capacidad instalada ante la creciente demanda de educación; entre ellas se encuentra el Colegio de Bachilleres, el CCH, la Universidad Autónoma Metropolitana, se reforzó al Colegio de México, se crea el Centro de Investigación de Docencia Económica, UPICSA y toda una compleja red de instituciones técnicas del nivel medio del sistema de educación superior.

En varias de estas instituciones se pusieron en práctica algunos principios básicos desarrollados por Rudolph Atcon desde 1963

-Selección rigurosa.

-Organización departamental.

-Utilización de la tecnología educativa norteamericana.¹⁰

Junto a ellos se lanzaron algunos proyectos innovadores como los de la UAM Xochimilco, con la organización modular de su currículum.

Por otra parte, la modernización de las instituciones universitarias tradicionales, presentaban una amplia gama de problemas que no iba a estar exenta de tensiones y polarizaciones entre los núcleos modernizadores y los conservadores al interior de ella.

La administración del rector Pablo González Casanova impulsó en la universidad una línea de modernización, democrática, para la que se implementaron las siguientes acciones.

El 10 de junio de 1970 surge el Consejo de la Nueva Universidad siendo su objetivo: estudiar sistemas de enseñanza y proyectos específicos para la creación de nuevas escuelas y servicios escolares, académicas y de investigación orientados a proyectar la universidad del futuro.

¹⁰ *Ibid.*, p. 16

El Consejo fue presidido por el Coordinador de Ciencias, quedó integrado por el Coordinador de Humanidades, el Director General de Obras e Instalaciones, el Director General del Profesorado, el Presidente de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Todos ellos gente experimentada e imbuida en el compromiso de gestar una transformación en el seno de la UNAM.

Los proyectos estratégicos para la Nueva Universidad fueron:

- 1.- Ampliación urbana de la UNAM.
- 2.- Unidades académicas de recursos no renovables.
- 3.- Unidades académicas para el estudio de los recursos no renovables
- 4.- Unidades académicas para el estudio de los recursos marinos.¹¹

Este Consejo se planteó preguntas nodales en relación al tipo de currículo que se necesitaba para estas universidades, que estaban en gestación,

- 1.- ¿Cómo deben ser las personas que se forman en las nuevas unidades?
- 2.- ¿Cuál debe ser su preparación científica y humanística?
- 3.- ¿Cuáles son los problemas concretos que debe resolver?¹²

El Proyecto de las Unidades académicas urbanas, planteaba que profesores y alumnos estuvieran vinculados a la solución de problemas sociales y como una línea estratégica del proyecto se consideró que el personal académico estaría integrado en dos categorías: "estudiantes de posgrado o pasantes... ya que esta idea tenía como propósito que los alumnos se identificaran con los profesores; esta vinculación era más fácil con un profesor que al mismo tiempo era alumno que entendía mejor su problemática y los profesores titulares que ya tienen un status resuelto sin problemas,

11 Una vez planteados los proyectos y los retos a enfrentar se integraron equipos de trabajo constituidos por docentes e investigadores que se dieron a la tarea de analizar y proponer los contenidos científicos y humanísticos para la formación del nuevo profesional de la Universidad del Futuro. Víctor, Cabello Bonilla. "Consideraciones generales sobre el proceso político académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCII" en *Cuadernos del Colegio* No. 41-42 p.111

12 Víctor, Cabello Bonilla. *Op.cit.* p.112

que ven la docencia como una práctica profesional, desvinculada de la problemática cotidiana de los alumnos.¹³

El maestro Víctor Cabello Bonilla señala en su ensayo: Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH. "El CCH surge de las Unidades Académicas Urbanas, que concreta el proyecto de escuelas profesionales técnicas, en el Proyecto del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades, estaban contenidos propósitos globales de la tarea de la Universidad.

- 1.- Formar especialistas con amplia cultura científica.
- 2.- Vincular enseñanza e investigación.
- 3.- Una formación de dos años básicos, con el dominio de un lenguaje y un método.

Este Colegio Nacional tendría una vinculación directa con institutos de enseñanza básica, con institutos de recursos de investigación de la UNAM, con los programas corporativos de los centros de trabajo, con los centros de enseñanza tradicional, entre otros.

Se previó desde agosto de 1970 que ya deberían estar cuatro unidades funcionando para febrero de 1971¹⁴

La Reforma Universitaria impulsada por don Pablo González Casanova en su corto pero muy rico rectorado de 1970 1973 implicaba una reforma académica, una reforma de gobierno y administración y una reforma de difusión política y cultural.

La reforma de gobierno "(...) se proponía una mayor influencia en la toma de decisiones en cuanto a planes de estudio, designación de autoridades y elaboración del

13 *Ibid.*, p. 114

14 *Ibid.*, p. 114

presupuesto por parte de profesores y estudiantes a través de sus agrupaciones propias".¹⁵

La reforma de difusión política y cultural "suponía una importante tarea de difusión política y cultural y de los métodos de análisis político, de análisis económico, de análisis histórico que llegue a todos los universitarios independientemente de que éstos sean humanistas o técnicos y se coincide que no podían estar separados de los cambios de estructura ligados a las grandes luchas políticas de nuestro país y nuestro tiempo"¹⁶

La reforma académica estaba integrada por cinco proyectos básicos:

- a) *Las casas de cultura*
- b) *La ciudad de la investigación*
- c) *La universidad abierta*
- d) *El Colegio de Ciencias y Humanidades.*
- e) *La descentralización de la UNAM.*

CASAS DE CULTURA.

Se tenían planeadas 16 casas, una por cada delegación política del D.F., su objetivo difundir la cultura de la UNAM... se busca impulsar programas integrados que busquen el desarrollo de la apreciación musical, la plástica y los marcos de referencia característicos de la cultura histórica y social.¹⁷

CIUDAD DE LA INVESTIGACION

Tenía por objeto el incremento de la investigación científica mediante la formación de un núcleo de profesionistas que se dedicaran a esta actividad tanto en la

15 Nancy, Miravet Novelo y Manuel Martínez Peláez. "De la Nueva Universidad a la Universidad Nueva". *En Form Liberales* No.4 p. 31

16 Nancy, Miravet Novelo y Manuel Martínez Peláez. *Op.cit.*, p. 31

17 *Ibid.*, p. 31

ciudad de México como en el resto de la República, a través de convenios de cooperación y utilizando las instalaciones de la UNAM en las diferentes entidades del país.¹⁸

LA UNIVERSIDAD ABIERTA

Era éste el proyecto más ambicioso, "... debía entenderse como un sistema superior donde estarían señalados los objetivos de aprendizaje con toda precisión, se produciría material didáctico y existiría un centro de certificación con centros de producción y servicios del sector público y la iniciativa privada, para que los empleados y trabajadores pudieran contar con una educación universitaria... se había descubierto que un 30% de los trabajadores manuales desean y pueden seguir estudios universitarios si se les dan facilidades necesarias para realizarlos en sus propios centros de trabajo... Habilitar profesores en los centros de producción, utilizar el personal calificado y los laboratorios que hay en muchos de ellos y enviarles libros e instrumentos auxiliares de aprendizaje, ese era el objeto del proyecto".¹⁹

LA DESCENTRALIZACION DE LA UNAM.

Se tenía proyectado un nuevo tipo de universidad ubicada en terrenos próximos a los centros de producción y servicios.

- Salazar, al lado del Instituto Nacional de Energía Nuclear
- Cd. Sahagún.
- Morelos, CIVAC.

El Colegio se integraría por dos unidades académicas; la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (UACB) y la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado (UACPyP) donde se impartiría la licenciatura y los posgrados respectivamente.

¹⁸ *Ibid.*, p. 32

¹⁹ *Ibid.*

Al Colegio se le trazaron como sus objetivos:

- Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM.
- Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen, las ciencias y las técnicas, a nivel bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado.
- Hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y la cultura.
- Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la universidad.²⁰

Esta profunda reforma académica significó una amenaza para la estructura tradicional, contra los intereses del magisterio conservador y para un sector de la burocracia universitaria, en el plano ideológico el plan encabezado por el Dr. González Casanova no dejaba de concitar la animadversión de los sectores derechistas de la administración pública y de los representantes de la empresa privada. Si esto ocurría al exterior de la UNAM, al interior, los grupos de "... izquierda no alcanzaron a vislumbrar el significado político del proyecto educativo y se lanzaron a denunciarlo como un proyecto 'tecnocrático' y 'burgues' carente de todo significado revolucionario".²¹

El proyecto desapareció como tal con la renuncia del rector en 1973 y de sus concreciones institucionales -el CCH y la Universidad Abierta-, el nuevo equipo dirigente encabezado por el Dr. Soberón, llevó a éstas por derroteros completamente distintos a los planteados en el proyecto de la Nueva Universidad. Por ejemplo, "en la actualidad, el único propósito de la Universidad abierta es el de apoyar la enseñanza escolarizada, según el acuerdo del Colegio de Directores de diciembre de 1978."²²

20 *Ibid.*, p. 32

21 Gilberto, Guevara Nicols. *Op.cit.*, p.17

22 *Ibid.*, p. 19

Este preámbulo era necesario para enmarcar y comprender el significado de la creación del CCH. Su importancia no estribó únicamente en franquear las puertas de la universidad a miles de estudiantes. De acuerdo a las proyecciones de la Comisión de Planeación Universitaria, se sabía desde antes de 1970 por las tendencias de crecimiento, que existiría un excedente por encima de las posibilidades de instalación del bachillerato universitario; una solución simple hubiera consistido en abrir más planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, sin embargo, como ya se explicó líneas atrás, la crisis interna de la universidad así como, los nuevos nexos que era necesario establecer entre universidades y sociedad, universidad y aparato productivo llamaban a una profunda transformación del bachillerato universitario y de la relación de éste con las escuelas y facultades de la UNAM, por ello se le asignaron al bachillerato los siguientes objetivos:

a) El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.

b) Proporcionar educación media superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales y académicas tradicionales y modernas por medio del dominio de los métodos fundamentales de la adquisición del conocimiento, los métodos experimental e histórico-social y de los lenguajes españoles y matemáticos.

c) Constituir un ciclo de aprendizaje en el que se combinen el estudio en el aula, en el laboratorio y en la comunidad.

d) Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su habilidad de decidir, de innovar sus conocimientos y por la formación de la personalidad que implica el plan académico.

El bachillerato del Colegio se concibió como una institución destinada a realizar trabajo interdisciplinario.

- El será un espacio de experimentación de métodos de enseñanza.
- Se iniciará la formación de investigación desde el nivel bachillerato.
- La formación que en él se imparta será de carácter propedeúico y terminal.

- En este ciclo se dará énfasis a la adquisición de los métodos y técnicas para aprender a informarse.

- Se promueve que el alumno desarrolle el hábito de aplicar dichos métodos y técnicas a problemas concretos.²³

La distancia entre lo pensado y lo vivido, es larga y evidentemente todo proyecto humano, en este caso la constitución de instituciones con propuestas innovadoras, están inmersas en un campo de complejas tensiones y contradicciones. Los grupos se reagrupan, se crean, se pliegan, emergen nuevos liderazgos, se incorporan nuevos actores sociales, se modifican los escenarios políticos y económicos y lo que se pensó y proyectó no concuerda con mucho de lo que hoy existe. Las razones son muchas, aquí solo mencionaré algunas. Los factores coyunturales que se conjuntaron al inicio de los setentas -abundancia de recursos, juventud y frescura de su planta docente, tocada por los acontecimientos del 68 y 71, el contexto de la apertura democrática (interesada en reconquistar la voluntad política de los sectores urbanos), el fructífero y espléndido rectorado del Dr. Pablo González Casanova y el fuerte peso que tenía la Universidad hoy ya no existe.

Junto a la UNAM se iergen las universidades de provincia, la Universidad Autónoma Metropolitana, las universidades privadas. La incidencia de la UNAM en el bachillerato hoy tan sólo representa el 3%. El nivel de ingreso de los docentes se ha venido deprimiendo desde 1982 afectando sobre todo a los profesores de asignatura que representan el 75% de la planta docente. Generacionalmente hablando los nuevos maestros del Colegio hoy son otra cosa, esto desconocen buena parte de la historia del Colegio, no obstante que una buen número de ellos, son egresados de este bachillerato, a lo largo de más de veinte años, antes que consolidarse y crecer el vínculo con las facultades y escuelas que intervinieron en el proyecto del Colegio, este se diluyó, hasta ser casi inexistente.

23 Ciencia UNAM 3a. época, vol. III No. 36 C.U. 24 nov. 1971

Innovador y novedoso el Colegio muy pronto encontró obstáculos, tanto dentro como fuera de la Universidad.

Es muy difícil sostener el carácter innovador de una institución cuando el contexto externo permanece inalterado; no se contó con docentes formados y experimentados para incorporarlos al proyecto educativo; hubo resistencias al interior de la propia universidad para aceptar los cambios urgentes a ella; no existía en el ámbito universitario el centro de formación que contara con una experiencia acumulada para formar a los docentes en el sentido que demanda el plan de estudios del Colegio y en su arranque el Bachillerato no tenía la experiencia administrativa que permitiera poner en acción el plan.

Algunos datos de carácter cuantitativo nos permitirán trazar de manera general el significado del bachillerato del CCH ayer y hoy; y por ende captar el significado y la importancia del programa de formación.

1971	1991
México pasó de una sociedad rural a urbana tanto cuantitativa como cualitativamente.	México ya no es una sociedad en transición de lo rural a lo urbano. Es decididamente urbana.
Había 25,000 maestros a nivel superior	Hay en la actualidad 170,000 profesores de enseñanza media superior.
Se estaban viviendo los efectos de la política de 11 años, que arranca en 1960 y culmina en 1971 generando una fuerte demanda de educación media superior.	Hoy existen más de 9 modalidades de Bachillerato
380,000 alumnos atendidos por 25,000 maestros a nivel nacional.	2,088,799 por 170,000 profesores

Para 1973 el CCH atendía una población de 60,000 estudiantes

El profesor estaba vivamente impregnado de los efectos del movimiento estudiantil de 68.

Los profesores encontraban un ámbito de reflexión, participación económica, política y social. De manera que el Colegio podía ser una comunidad endógena y autárquica que reproducía e ideologizaba sus propias contradicciones.

Existía un estatuto jurídico de inseguridad.

De 2,088,799 tenemos 720, 788 en el Bachillerato de las Universidades de estos 125,000 en los bachilleratos de la UNAM y 75,000 aproximadamente en el CCH

Hoy los nuevos profesores son generacionalmente hablando otra cosa.

Hoy los maestros son una fuerza de trabajo mal pagada y con salarios deprimidos.

Hoy existen mecanismos claros para el ingreso y promoción²⁴

No obstante, estos cambios el sentido profundo y esencial de este bachillerato sigue siendo vigente y no perderá su actualidad porque el motor del conocimiento y el cambio consiste en, "Lograr el complejismo objetivo de hacer del alumno un autodidacta, esto es, ayudar a que el alumno descubra su potencial de auto aprendizaje y aprenda a practicarlo para toda la vida. Se trata de enseñarle a leer críticamente, a pensar críticamente y a expresarse críticamente, es decir, a practicar con radicalismo el

24 Fernando Pérez Correa. "Veintiuno Aniversario del CCH", Conferencia sostenida en el encuentro Visión crítica del CCH mayo, 1991.

autodidactismo, ya que si esto se pierde, no habrá una diferencia sensible entre el CCH y cualquier otro Bachillerato del sistema educativo".²⁵

Por ello, el reto profundo es cómo convertir el aprender a aprender en un sistema de formación de alumnos y maestros.

El aprender a aprender surgió "... como una concepción alternativa frente a los excesos del pragmatismo educativo, y como una respuesta que incide en la problemática contemporánea de la explosión del conocimiento y de la pronta caducidad, tanto de la información como de las habilidades y destrezas adquiridas 'para siempre' en la escuela. Esto último está ligado al problema la creciente movilidad ocupacional a que está sujeta la fuerza del trabajo económicamente activa y al desplazamiento de la fuerza humana de trabajo que se traduce en desempleo. Este postulado está inmerso en la línea de la 'educación permanente', que intenta romper con el saber enclavado en las escuelas y que proyecta la educación como una dimensión de la vida humana. **Este enfoque ha tenido una gran influencia en todo el mundo; en México, en particular, sustentó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual adoptó este postulado como su lema**".²⁶

El aprender a aprender exige una actitud vigilante tanto de los docentes, alumnos y administradores en torno de la institución, en relación a los cambios que se expresan en una evolución acelerada de la docencia, la tecnología y el saber en general, de la caducidad y de la reducida vigencia de los conocimientos y habilidades adquiridas en situación de estudiante. Conocimientos y habilidades para la utilización adecuada de procedimientos, lenguajes y métodos de estudio e investigación, hábitos de trabajo intelectual: lectura, reflexión, procesamiento de información.

En sus veintidos años de existencia, **cómo ha enfrentado el Colegio la formación de sus docentes, ¿cuál sería el perfil que debe tener el docente que ejerce esta actividad en el Colegio para que contribuya de manera real y efectiva a que el alumno haga**

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Martiniano, Arredondo, Martha, Uribe Ortega y Teresa, Wuest Silva. "Nitas para un Modelo de docencia" *La Formación Pedagógica de profesores universitarios*, pp. 19-20

suyo el "aprender aprender" como un estilo de vida?. El perfil del docente que "exige" el proyecto educativo del Colegio esta determinado por su propuesta curricular, que consiste en que el alumno domine dos métodos y dos lenguajes. Así como, los postulados básicos del Colegio: aprender a aprender, a ser y hacer. Por ello el perfil deseable del docente debería tener las siguientes características:

- Un profesor que asuma la docencia como un fenómeno social complejo, que requiere de una formación especial.

- Que conoce los métodos de su disciplina.

- Que está abierto a diferentes teorías y concepciones sobre su campo.

- Que comprende y conoce las características del adolescente con quien trabaja.

- Un docente que entiende la formación como un proceso permanente.

- Un profesor que sabe investigar.

- Un profesor capaz de experimentar con su docencia.

- Un docente que participa en seminarios multidisciplinares.

- Un docente, identificado con su institución que conoce su proyecto y asume sus valores.

- Un profesor que conoce la normatividad de su institución sus obligaciones y derechos.

- Un profesor que hace participe de sus experiencias a los demás.

¿Ha sido formado el docente del CCH como un facilitador del conocimiento, como un orientador que propicie que el alumno aprenda a aprender, a investigar y a problematizar la realidad?

En el tercer capítulo de este trabajo intento dar cuenta de las estrategias implementadas a lo largo de 17 años en la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del CCH para enmarcar la significación e importancia del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH, en ese complejo proceso denominado formación de profesores.

CAPITULO II

PRINCIPALES CORRIENTES DE INTERPRETACION SOCIAL Y SU VISION DE LO EDUCATIVO.

Hablar de las principales corrientes de interpretación social y su visión de lo educativo implica ante todo declarar los supuestos en los que se apoyan las representaciones conceptuales de hechos y acontecimientos.

En el ámbito de las Ciencias Sociales coexisten dos posturas totalmente opuestas bajo las cuales se ha dirimido el debate en las ciencias sociales, la tradición funcionalista y la propuesta desarrollada por el discurso teórico marxista, sus repercusiones e interpretaciones de lo social permanen el análisis social de la educación.

Se han desarrollado "otras perspectivas teóricas que han aportado a distintos niveles una gran riqueza interpretativa al estudio del fenómeno educativo en su dimensión social... Dichas discusiones tienden a incorporar esquemas teóricos que no se derivan necesariamente ni de las raíces del funcionalismo ni del marxismo, sino que recuperan perspectivas como las del interaccionismo simbólico, del formalismo, de la etnometodología... la etnografía que ha permitido el desarrollo de las teorías de la resistencia en educación.¹

En nuestro país las propuestas de formación de docentes se han estructurado básicamente bajo los principios postulados por el funcionalismo, que ha hecho énfasis

1 José Gómez Villanueva y Alfonso Hernández Guerrero. El debate social en torno a la educación en focos predominantes. UNAM-ENEP Acatlán p. 14

en una formación entendida como capacitación, es decir, en un saber preocupado más por el cómo enseñar, que en el qué y para qué enseñar. Por otro lado, las propuestas que reconocen su matriz en el marxismo, que intentan promover en el docente una formación teórica y paráctica que le lleve a asumir su papel como intelectual productivo y no únicamente en un transmisor de información.

¿Cuáles son las principales características de ambas corrientes?

F U N C I O N A L I S M O

- Esta corriente considera que el desarrollo de la historia y particularmente del capitalismo se basa en la acumulación y transmisión del progreso científico y tecnológico y por ello la principal finalidad de la educación consistiría en servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico de acuerdo a las necesidades de la producción.

- La unidad de análisis es el individuo y se enfatiza siempre el aspecto técnico. Cada ocupación requiere un tipo y nivel de calificación de la fuerza laboral que debe proporcionarse principalmente a partir de la escuela.

- La escuela se convierte en esta tendencia en proveedora del recurso humano para la producción.

- Se busca el ajuste o correspondencia entre la formación profesional y la estructura de las ocupaciones que se dan en la sociedad.

... se establece que la desigualdad educativa es causa directa de la desigualdad económica y que el subdesarrollo se explica en gran parte por el subdesarrollo educativo.²

La cristalización de la tendencia funcionalista en el ámbito de la formación de profesores esta expresada en la tecnología educativa, sustentada en tres áreas que son: La psicología del aprendizaje, el enfoque de sistemas y las comunicaciones.

² Ana Hirsch Alder. La Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México. pp. 25-26

Los sustentos teóricos de la psicología del aprendizaje en esta tendencia fueron desarrollados en el campo de la psicología conductista, evolucionando en la década de los ochenta a posiciones cognoscitivista. El enfoque de sistemas le proporcionó un marco dentro del cual se analizan y organizan los sistemas escolares y el enfoque de las comunicaciones no se reduce al uso de medios de comunicación.

Esta propuesta formativa busca dotar al maestro de herramientas básicas para facilitar el aprendizaje, se enfoca a la capacitación pedagógica, se el capacita para diseñar y evaluar los objetivos de cada curso en términos de objetivos de aprendizaje, la formación hace énfasis en el cómo enseñar.

Lo que pretende en esencia esta propuesta formativa es "...la posibilidad de cambio del docente. Se trata básicamente en modificaciones de conducta y de actitud que le permitan motivar el aprendizaje de los alumnos."³

Una de las teorías más importantes en esta corriente que permite explicar la relación entre educación y producción es la Teoría del Capital Humano a través de la cual se caracterizó a la educación como uno de los factores primordiales para formar recursos humanos; a través de ella se trató de comprender "... el factor residual que no se explica en el crecimiento económico por las aportaciones del capital y del trabajo."⁴

Esta teoría "da por supuesto que las personas que tienen más educación correlativeamente reciben más ingresos, puesto que cuentan con más conocimientos útiles en el mercado de trabajo y de que existe un mercado de competencia perfecto en donde el salario realmente mide la productividad del trabajador."⁵

"Este supuesto ignora el funcionamiento real de sociedades distintas y cuestiones políticas, socioeconómicas y culturales, como serían las diferencias de clase y grupos sociales, los problemas de poder y burocrático administrativos, las distinciones entre la esfera pública y privada y en cada una de las Areas en particular, las

3. Anne Hirsch Alder, *Op. Cit.*, p. 52

4. *Ibid.*, p. 27

5. *Ibid.*

remuneraciones disimiles entre distintas profesiones y entre lo que la empresa capitalista considera conocimientos útiles e inútiles, el desempleo y el subempleo profesional etcétera".⁶

Lo que esta teoría plantea es una preparación útil para el trabajo más que una formación integral de largo plazo.

MARXISMO

Esta tendencia centra su explicación entre sociedad y educación a partir de "... las relaciones sociales de producción y en la lucha de clases.

"siendo sus características:

- La educación se convierte ...en una más de las instancias e instituciones en donde se trasmite la ideología de la clase dominante y en donde se reproducen las clases sociales y la fuerza de trabajo.

- enfatiza el papel reproductor de la escuela.

- La corriente Gramsciana le da a la educación y a la cultura un papel preponderante para el cambio revolucionario de la estructura económica, para la conformación de una cultura proletaria y para la incorporación de las masas trabajadoras en los cambios que deben producirse al transformarse las relaciones de poder en un sistema diferente

- Investigadores como Bowles y Gintis centran su atención en los procesos ocultos de socialización de una fuerza de trabajo disciplinada, obediente y bien motivada a partir de la escuela... promueven rasgos de personalidad que facilitan a los individuos diferenciales en clases y grupos sociales a ubicarse "adecuadamente" en el mercado de trabajo y desempeñar puestos de distintas categorías y remuneraciones.

- Se identifica a la escuela como un espacio más de la lucha de clases.

- La escuela promueve la descalificación de la experiencia, de la cultura y la tradición popular, del autodidactismo y de todo tipo de educación no formalizada.

⁶ *Ibid.*, p. 28

- algunas corrientes dentro de esta tendencia enfatizan el hecho de que la escuela reproduce las condiciones de desarrollo y de explotación del sistema capitalista, le confieren a la educación una autonomía relativa frente a las determinantes económicas y lo ubica como uno más de los espacios de la lucha entre las clases sociales.

- Para esta tendencia la desigualdad educativa no es la causa de la desigualdad económica... sino que más bien a partir de las relaciones sociales de producción se reproduce la distribución desigual de las oportunidades educativas".⁷

Dentro de esta corriente la pedagogía radical ha efectuado una fuerte crítica a los teóricos de la reproducción ya que al considerar a las escuelas como sitios básicamente reproductores, no desarrollaron una teoría de la educación que ofrezca la posibilidad de una lucha contrahegemónica dejando de entender a las escuelas como espacios de controversia y conflicto. Ante el defecto teórico y político de la teoría reproductorista Henry Giroux se plantea la creación de una pedagogía radical que tome en consideración los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro de las actividades cotidianas de la escuela.

Esta pedagogía radical la desarrolla Giroux apoyado en los planteamientos de Mijail Batjín y Paulo Freyre, define una serie de categorías que no sólo aporten nuevos cuestionamientos críticos sino que también señalen estrategias alternativas y formas de práctica alrededor de la cual se realice una pedagogía radical.

Por ello define su concepción de poder, discurso, cultura y lenguaje. El poder lo entiende "... como un conjunto concreto de prácticas que producen formas sociales mediante las cuales se contruyen diversas experiencias sociales y modos de subjetividad, ... el poder incluye la necesidad de un cambio institucional (pero va más allá) o de la distribución de recursos políticos y económicos; también significa un nivel de lucha y de conflicto que opera alrededor de razonamientos y de las experiencias vividas que dicha disertación produce, media y legítima"⁸

7 *Ibid.*, pp. 33-34

8 José Gómez Villanueva y Alfonso Hernández Guerrero, *Op. cit.*, p. 409

Giroux considera al discurso como un medio y, al mismo tiempo, un producto del poder. "El poder y el discurso son investigados no meramente como el único eco de la lógica del capital, sino como una polifonía de voces mediada dentro de diferentes estructuras de realidad conformadas mediante una interacción de formas de poder dominantes y de subordinación".⁹ En esta perspectiva señala Giroux los educadores radicales no sólo pueden idear un lenguaje de crítica, sino también de posibilidad.

Identifica a la cultura como una relación particular entre los grupos dominantes y subordinados, expresadas en relaciones antagónicas que conforman y producen modos particulares de significado y acción lo que permite reconocer el efecto de fuerzas sociales y políticas más amplias sobre todos los aspectos de la organización escolar y la vida cotidiana del salón de clase. El lenguaje no se define únicamente en términos de su valor comunicativo al desarrollar el diálogo sino también en su uso político e ideológico; apoyado en Björn considera que "el lenguaje es un acto eminentemente social y político relacionado con las maneras como los individuos definen el significado y establecen sus relaciones con el mundo por medio de un diálogo con los demás".¹⁰

De Paul Freyre retoma su visión del lenguaje y de la cultura que une el diálogo y el significado a un proyecto social con énfasis en la primicia de lo político.

Bajo esta perspectiva "... las escuelas son terrenos ideológicos y políticos de los cuales la cultura dominante en parte produce sus certezas hegemónicas; empero, también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y se constriñen entre sí, en la batalla y en el intercambio, en respuesta a las condiciones sociohistóricas contenidas en las prácticas institucionales y vividas que definen la cultura escolar y la experiencia maestro-alumno"¹¹

Con estos antecedentes conceptuales Giroux examina como son producidos los procesos culturales dentro de tres campos particulares.

⁹ *Ibid.*,

¹⁰ *Ibid.*, p. 416

¹¹ *Ibid.*, p. 417

El discurso de la producción, el discurso del análisis de texto y el discurso de la cultura vivida.

El discurso de la producción permite involucrar al docente en un análisis de las condiciones en que trabajan los educadores así como la importancia política de estas condiciones en lo referente tanto a limitar como a permitir la práctica pedagógica, esto permite analizar las posibilidades críticas que existen para que los profesores y los estudiantes actúen como intelectuales y sean tratados como tales.

Discurso del análisis de texto, este análisis abre el texto a la deconstrucción, lo ubica como una producción cultural confiriéndole al lector un papel activo, exitiendo se identifiquen las contradicciones, sus políticas internas de estilo y de como esto abre y restringe las representaciones particulares del mundo social, comprendiendo como el texto funciona activamente para acallar ciertas voces.¹²

El discurso de las culturas vividas exige una comprensión de como maestros y estudiantes dan sentido a sus vidas mediante las formas históricas culturales y políticas complejas que ambos constituyen y producen.

Giroux considera que las escuelas tienen que ser reconcebidas, replanteadas y reconstruidas como esferas democráticas contrapúblicas, como lugares donde los estudiantes aprendan las habilidades y el conocimiento necesario para vivir en una sociedad democrática viable y para luchar por ella. En esta perspectiva, las escuelas tendrán que ser definidas por una pedagogía que demuestre su compromiso de incluir las opiniones y los problemas que preocupan profundamente a los estudiantes en su vida cotidiana.¹³

Bajo el enfoque del discurso teórico marxista y en la línea de reflexión de la teoría de la resistencia desarrollo la investigación de este trabajo.

Señala la investigadora Ana Hirsch "la formación de profesores no es un ámbito aislado ni neutro tiene que ver muy directamente con las concepciones que se

¹² *Ibid.*, p. 421

¹³ José Gómez Villanueva y Alfonso Hernández Guerrero. *Op. Cit.*, p. 424

tienen de la educación y con el modo en que se ha organizado para su funcionamiento el sector escolar. Se vincula también cercanamente con las necesidades de recursos humanos para el país en general y para la educación en particular, con las teorizaciones, políticas y procedimientos nacionales para formar profesionistas, con el financiamiento y gasto público en la educación y con la promoción y énfasis que se dé a la creación de nuevos conocimientos o a la reproducción de modelos generados en otros contextos".¹⁴

Las elaboraciones explicativas que se han construido en cada una de estas tendencias, tienen su expresión en el tipo de propuestas formativas que se impulsan y desarrollan en los centros generadores. El ejemplo concreto lo tenemos en la propia Universidad mientras en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza tuvo una mayor repercusión los usos y aplicaciones de la tecnología educativa, en el Centro de Didáctica, se incursionó en la tecnología educativa pero también se dio una búsqueda de otros marcos teóricos de origen marxista que permitieran articular propuestas formativas que orientaran a los docentes a "vincularse a los contenidos, a otros profesores, al contexto social, a un proyecto universitario contruido participativamente y a su posibilidad de investigar y teorizar sobre su propio trabajo"¹⁵

Esto es precisamente lo que representa el Programa de Especialización para el Ejercicio de la Docencia una propuesta contrahegemónica en el ámbito formativo. Que le permite al docente recuperar su valor como intelectual.

14 Ana Hirsch Alder, *Op.cit.*, p. 41

15 *Ibid.*, p. 37

CAPITULO III

ACCIONES DE FORMACION DE PROFESORES QUE SE HAN INSTRUMENTADO EN EL COLEGIO DE 1971 - 1986

Comprender el significado de las estrategias de formación de profesores que se construyeron en el Colegio durante 15 años que van de 1971 a 1986, exige ubicar estos dentro de la compleja trama de las tendencias nacionales que se impulsaron en el país a inicios de la década de los años setenta, así como también precisar en términos generales las tendencias internacionales dominantes en América Latina. Ello nos permitirá apreciar con mayor claridad el significado de los aciertos y errores, avances y retrocesos que se puedan detectar en estos 15 años señalados, para de esta manera, valorar el significado institucional y personal del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia.

3.1 PRIMERA ETAPA 1971-1976

El Colegio de Ciencias y Humanidades establece desde sus inicios: 1971, una estrecha relación con el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, ambos fundados en 1969, siendo sus objetivos atender las solicitudes de los docentes universitarios en el área de didáctica.

La relación de estos centros con el CCH no fué casual, simplemente respondió a una necesidad estructural con la que nace el Colegio, las características de su planta docente:

"La planta docente que inicia en el Colegio, era muy joven, el 47% con una edad de 21 a 25 años".¹

Por otro lado, muchos de ellos eran recién egresados de sus escuelas y facultades; otros, aún estudiantes con el 75% de créditos cubiertos e incluso menos. Esto nos habla de un docente que carecía tanto de experiencia laboral, así como de **la profesión que iba a ejercer: la docencia**. No fue necesario hacer investigación alguna para saber que la formación pedagógico-didáctica de los jóvenes docentes era una necesidad urgente de atender; por ello, no resultó extraño que el primer Coordinador del Colegio fuese el director del Centro de Didáctica, el ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, quien participó en las tareas de planeación, fundación y organización del Colegio, permaneciendo como su coordinador de 1971 a 1973 "el CCH debía ser el Laboratorio del Centro de Didáctica, y éste, a su vez, prepararía a los maestros de acuerdo al modelo que el Colegio requería".²

Para dar cumplimiento con lo anterior, se instrumentaron diversas acciones, entre las que destacan:

- a). Los cursos de selección de profesores aspirantes a ingresar al Colegio.
- b). Impartición de cursos destinados a los coordinadores para elaborar programas por objetivos de aprendizaje a cada materia, según lo establecido por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.
- c). Cursos de didáctica general y específica para cada una de las cuatro áreas en que se organizó el plan de estudios del Colegio: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Histórico-Sociales y Ciencias Experimentales.

1 Carmen, Christlich et al. "La formación del Personal docente del CCH en el ciclo de Bachillerato" conferencia presentada Foro Nacional sobre Formación de Profesores universitarios. En Cuadernos de Trabajo. CINSI, UNAM 1987. p. 3

2 Gaceta CCH No.2 1981 "Hernal Sahagún primer coordinador del CCH" p. 1

Esta experiencia según comenta la Profra. Graciela Pérez Rivera en su trabajo, *La Formación Docente en la Perspectiva del Centro de Didáctica* "(...) se caracterizó por que en los equipos de trabajo intervinieran pedagogos y profesores especializados en las áreas mencionadas, pero tomando como base los cambios que el proyecto CCH implicaba, así como la participación de profesores que hace poco eran alumnos universitarios -formados en los principios y condiciones que en el CCH se querían cambiar- y por otra parte se contaba con diferentes tiempos de inserción por parte de la planta docente en la tarea de enseñar y con diferentes niveles de formación en la experimentación profesional(...) Esta acción permitió al Centro de Didáctica principalmente del período 1972 al 1974, realizar un trabajo renovador y, con él, un proceso de búsqueda y aprendizaje, codo a codo con profesores de diversas disciplinas (...) la tarea desarrollada por esos equipos de trabajo y las condiciones en que se realizó le permitió arribar a los docentes a una nueva concepción de educación, docente y trabajo académico, fue una oportunidad para superar y cuestionar la formación que se había recibido como alumno".³

Entre los diversos productos que se obtuvieron de esta relación, Centro de Didáctica-CCH, fue la impartición de diversos cursos, la elaboración de cuatro manuales de didáctica correspondientes a las áreas específicas y un manual de didáctica general:

1.-GRACIELA PEREZ RIVERA, et al. *Manual de Didáctica General. Curso introductorio*. Centro de Didáctica, UNAM, 1972 (Programa Nacional de Formación de Profesores) ANUIES.

2.-MARTIN ARREDONDO GALVAN, et al. *Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales*. Centro de Didáctica, UNAM, 1972 (Programa Nacional de Formación de Profesores) ANUIES.

3.-FRANCISCO MEDINA NICOLAU, et al. *Manual de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Centro de Didáctica, UNAM, 1972 (Programa Nacional de Formación de Profesores) ANUIES.

4.-JORGE MARTINEZ SANCHEZ, et al. *Manual de Didáctica de la Matemática*. Centro de Didáctica, UNAM 1972 (Programa Nacional de Formación de Profesores) ANUIES.

³ Graciela, Pérez Rivera. "La formación Docente en la Perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM" *En Perfiles educativos. En Perfiles Educativos* No.38 CISE-UNAM. p.7

5.-JOSE DE JESUS BAZAN LEVY, et al. Manual de Didáctica del lenguaje Centro de Didáctica, UNAM, 1973 (Programa Nacional de Formación de Profesores). ANUIES.

"Esta primera etapa que cubre el CCH en su articulación con el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, se dirige a la capacitación y actualización de profesores orientada fundamentalmente a proporcionar al docente el ementos técnicos para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, caracterizándose este período por la organización de cursillos, eventuales mesas redondas, simposios y coloquios, así como elaboración de textos de enseñanza programada".⁴

¿En tanto que ocurría en el escenario externo, en el ámbito educativo?

El Colegio no podía ser extraño, ni ajeno a las corrientes hegemónicas que se imponían como la visión dominante en la sistematización de la enseñanza, esta hegemonía fue ejercida por el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA que en la década de los 70's, lanza un proyecto multinacional para la modernización de la educación en América Latina, entendido este fundamentalmente como un problema técnico, por lo que durante los primeros siete años de la década de los 70's se inicia una traducción masiva de autores norteamericanos del ámbito educativo, "(...) conforman proyectos multinacionales de tecnología educativa (...) estableciéndose diversas sedes en América Latina. Se realizan diversos programas de formación en tecnología educativa y desde 1975 se edita la revista Tecnología Educativa de difusión continental".⁵

Para 1977, el proyecto multinacional de tecnología educativa había realizado las siguientes acciones: se habían impartido "58 cursos en 7 países, entrenó (sic) 3,200 educadores, distribuyó 13 publicaciones, produjo 21 profesionales de la tecnología educativa en América Latina".⁶

4 Porfirio, Morán Oviedo. "Formación de Profesores y Profesionales de la docencia una consideración desde la Perspectiva del CISE" en *Perfiles Educativos*, No. 38 CISE-UNAM, p.44.

5 Angel, Díaz Barriga. "Evolución de la Formación Pedagógica de los Profesores universitarios en México. (1970-1987)" en *Cuadernos de Trabajo*, CISE-UNAM 1987 p.5

6 Angel, Díaz Barriga. *Op.cit.*, p.5

La investigadora Ana Hirsch, afirma: la introducción de la corriente tecnológica en México no constituye un hecho aislado, es parte de la expansión del proceso científico y tecnológico a nivel mundial y de su penetración en todas las áreas de la vida social y cultural, y prácticamente en todos los países.

En México se difundirá esta corriente a través del Centro de Didáctica, de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, y del Centro Latinoamericano de Tecnología para la Salud (CLATES) a nivel universitario. Otros organismos como la ANUIES y la SEP harán lo propio en sus ámbitos de acción. Sin embargo, aquí quiero destacar que esta influencia no significó una aplicación mecánica de la tecnología educativa, ya que si analizamos el contenido de los manuales de las didácticas específicas elaboradas en el Centro de Didáctica, se aprecia con toda claridad la existencia de una problematización de la educación como un fenómeno socio-histórico y político y no únicamente reducido a un problema técnico de cómo enseñar. En la bibliografía que se menciona al final del manual de Didáctica de la Historia, se cita a Freire con su texto "La Educación como Práctica de la Libertad", a Juan Brom con su "Para Comprender la Historia", a Jean Piaget, con su texto "Psicología y Pedagogía", entre otros, que permiten vislumbrar que en el Centro de Didáctica confluyen diversas expresiones del pensamiento educativo.

Desde la perspectiva de algunos investigadores, se considera a la tecnología educativa como una alternativa viable ante la crisis que experimentaba el pensamiento pedagógico latinoamericano, en ese momento la tecnología educativa representó la posibilidad de avance respecto a la práctica de la enseñanza tradicional. "Se puede decir que la tecnología educativa jugó un papel motivador en las nuevas reflexiones y propuestas al rededor del proceso enseñanza y de aprendizaje en particular, y de la tecnología en general".⁷

Otros investigadores, como la muestra Hirsch han efectuado las siguientes críticas a esta corriente:

7 Graciela, Pérez Rivera. *Op. cit.*, p. 8

- No estimula la reflexión individual y grupal, aísla a los profesores y alumnos entre sí del contexto institucional y educativo y social en donde se inscribe y de la multideterminada conexión que tienen con diferentes intereses sociales.

- Se propuso a este modelo como el mejor y único para capacitar a profesores a corto plazo.

- Se hace énfasis en la acción instrumental.

Esta autora considera que no existe un solo camino para formar profesores, ya que la formación docente depende de múltiples determinaciones y no sólo de condicionantes metodológico-técnicas y de instrumentación.⁸

Al interior del Centro de Didáctica hubo un núcleo de docentes que desterró el mito de que la problemática educativa era tan sólo un problema de manejo de métodos, técnicas, procedimientos de organización, administración y control; por el contrario era necesario formar al docente como un conocedor de su realidad social con un dominio tanto teórico como metodológico de su campo disciplinario, era necesario hacerlo conciente de que él era un vínculo entre el alumno y la realidad; esto significa actuar con el conocimiento para intervenir en la realidad social misma, donde el conocimiento se construye, transfiere y se recrea.

Fue así, como entre 1974 y 1976 un grupo de docentes del Centro, propuso un marco teórico referencial denominado **Modelo de Docencia**, que sería el núcleo de uno de los programas más ricos y fructíferos que se crearon por el Excentro de Didáctica y que daría lugar dos años más tarde al subprograma "B" del CISE.

El período 70-76 en el Colegio, se caracterizó fundamentalmente por la puesta en práctica de cursos de didáctica general y específica con énfasis en una formación instrumental.

"Esta capacitación instrumental suplantó la reflexión sobre lo educativo, se instrumentó para no reflexionar. Estos cursos redujeron un saber pedagógico a un saber

⁸ Ana, Hirsch Alder. *La formación de Profesores Investigadores Universitarios en México*, UAS pp. 44-45

instrumental, (...) Esta etapa cumplió una función muy importante que no habría de ocultar. A través de esta actividad se dinamizó el campo educativo, se difundió una mínima cultura pedagógica y se posibilitó una cierta evolución conceptual de la propia didáctica".⁹

Es muy importante también señalar las actividades que los propios docentes impulsaron al seno de las academias de sus planteles durante 1971-1976; que aunque no tuvieron las características de cursos estructurados que buscaban la inculcación de ciertas habilidades y destrezas en los docentes, sí permitieron generar ambientes de trabajo colectivo que estuvieron marcados por un fuerte entusiasmo y dedicación al trabajo académico-político en la búsqueda de una identidad y de una nueva docencia que estaba buscando construir su propio horizonte que dió lugar:

- a). Elaboración de materiales de apoyo para los docentes y alumnos.
- b). Selección de lectura para el desarrollo de temas específicos.
- c). Elaboración de programas de estudio, guías y temarios.
- d). Algunos grupos de profesores arribaron de manera muy temprana a la elaboración de antologías.
- e). Se tuvo una fuerte participación de docentes con militancia partidaria fundamentalmente del área Histórico-Social con las luchas y movimientos populares de la zona urbana y campesina - Actuar en el laboratorio de la vida resultó profundamente significativo- obviamente esto varió de plantel a plantel.

3.2 SEGUNDA ETAPA (1976-1982).

Ya entrado el segundo quinquenio de la década de los 70's era notoria la presencia hegemónica de la tecnología educativa en el ámbito escolar latinoamericano y obviamente mexicano. Sin embargo, mientras en algunos centros educativos -de nivel medio superior como el Colegio de Bachilleres y algunos centros (CLATES) y Facultades Universitarias (Medicina)- tendrá una amplia acogida y aplicación muy puntual

⁹ Angel, Diaz Barriga. *Op.cit.*, pp 6 y 7

la tecnología educativa, el CCH vivirá una situación compleja; derivada de su vinculación con el Centro de Didáctica, el cual estaba en la búsqueda y construcción de un modelo propio de Docencia, para la formación de Docentes Universitarios, que se alejaba con mucho de una aplicación mecánica de los principios de la tecnología educativa, ya que de base, no entendía a la formación como simple capacitación; por el contrario, entendía a la formación como un fenómeno multideterminado, tanto por factores externos como internos que exigían que el docente asumiera su actividad captando el sentido socio-político e histórico de su acción. El Centro mismo fue escenario de fuertes luchas ideológicas y teóricas por construir una propuesta original acorde a una docencia innovadora, transformadora y crítica. Esta propuesta cristaliza con el proyecto teórico-referencial "Notas para un Modelo de Docencia" concebido entre 1974 y 1976 y propuesto como un plan de especialización para la formación en Docencia. Estas corrientes externas también tienen efectos al interior del Colegio. El período 76-82 estará marcado por un proceso de institucionalización que dará origen a nuevas estructuras académico-administrativas que estaban llamadas a jugar un importante papel en las políticas de formación de los docentes del Colegio.

Dentro de estas nuevas estructuras está la creación de la Secretaría de Planeación (SEPLAN) 1976. Por primera vez en la historia del Colegio, se dotará a este, de una instancia propia para la formación de su planta docente.

La SEPLAN comenzó por apoyar la formación de profesores, organizando cursos de formación y capacitación a través del departamento de maestros en base a los siguientes criterios:

- a). Tener en cuenta y solicitar el apoyo de las Facultades Madres. (Ciencias, Química, Filosofía y Ciencias Políticas)
- b). Promover cursos de actualización en contenidos, de acuerdo a las necesidades específicas manifestadas por los profesores.
- c). Propiciar la formación pedagógica de los docentes a través de los cursos de capacitación pedagógica.

d). Tener en cuenta las demandas de los profesores de los cinco planteles para planear nuevos cursos.

e). Considerar la propuesta de las orientaciones básicas para los programas de asignatura, en el momento de organizar las actividades formativas para los profesores.

f). Determinar áreas prioritarias la atención de tal manera que las actividades de formación para los profesore concuerden con dichas áreas.

Entre esas actividades de formación se encuentran.

- La Integración de profesores al Modelo Educativo del Colegio.
- Actualización de contenidos y metodología.
- Capacitación pedagógica básica.
- Proyecto de investigación pedagógica.
- Profesionalización de la enseñanza en el CCH.¹⁰

Paralelo a la creación de la SEPLAN se inicia en el Colegio, lo que se denominará como "Carrera Académica" -profesionalización de la enseñanza- que tiene su origen en la intensa vida académica en los planteles de las áreas que exigía atender necesidades muy concretas del acto educativo, como son: la revisión y actualización de programas, elaboración de materiales audiovisuales, sistematización de propuestas de experiencias de aprendizaje, etc, así como, atender un problema práctico que fue la disminución de grupos en 5 y 6 semestre; para dar respuesta a estas necesidades se generó en el Colegio la práctica de otorgar horas liberadas; la forma y mecanismos para integrarlas provocó situaciones conflictivas al interior de las academias, por lo que para 1976 se crearon dos categorías académica; las Plazas Becas de Regularización Académica y las Plazas de Complementación Académica, siendo sus objetivos:

¹⁰ Maricarmen, Chaparro Esquivel *et al.* "Proyecto de trabajo para la elaboración de un Plantele de Formación Docente para el nivel Bachillerato del CCH" Secretaría de Planeación, Depto. de Maestría 1982 p. 59

a). Las becas de regularización académica tenían por objetivo: que aquellos docentes que todavía no concluían sus estudios dispusieran de tiempo para concluirlos y titularse.

b). Las plazas de complementación académica tenían como objetivo que el profesor efectuara la síntesis de la experiencia docente semestral y la producción de material de apoyo de uso inmediato. La complementación se pensó como un proyecto de refuerzo inmediato y de alcance limitado. El primer objetivo de las plazas de Complementación Académica no se cubrió "(...) Ni puede cubrirse en tanto no se modifiquen varios aspectos de nuestra vida académica, en virtud de que tal síntesis presupone una mínima planeación semestral, un trabajo regular de preparación de cátedra y los eventos que le permitan ser una síntesis socializada y no un resumen formalista de un porcentaje insignificante de los profesores de asignatura."¹¹ El segundo objetivo, la elaboración de materiales de apoyo si se efectúa, pero su uso generalizado en las áreas no prospera siendo tan sólo, en muchos casos un material de apoyo individual.

c). Posteriormente se crearon las Plazas de Profesores Especiales de Carrera de Enseñanza Media Superior siendo el objetivo de estas plazas dar inicio a la profesionalización de la docencia.

La creación de la carrera académica trajo con síglo el desarrollo de múltiples instancias académico-administrativas encargadas de orientar, regular e impulsar la profesionalización de la enseñanza y la vida académica de las áreas en los planteles.

Es así, como se configuran nuevos ámbitos de acción y gestión académica, como son las Secretarías Docentes en cada uno de los planteles; encargadas de apoyar, y coordinar el trabajo de los profesores de carrera. Asegura su presencia en cada una de las áreas a través de las jefaturas de sección.

¹¹ Zoilo, Ramírez Maldonado "Carrera académica, complementación, profesionalización de la enseñanza" *En Cuadernos del Colegio*, No. 13 y 14 oct-dic. 1981, enero-marzo 1982 p. 52

Se conforman los Consejos Académicos que permiten articular a las áreas de los cinco planteles siendo en una primera etapa fundamentalmente un órgano evaluador de los trabajos que elaboran los profesores que están en la carrera académica. Se concibió la constitución de los Consejos Académicos, como órganos auxiliares del Consejo del Colegio, teniendo entre sus funciones.

a). Establecer los planes y programas de trabajo del área conforme a los criterios generales fijados por el Consejo del Colegio.

b). Elaborar los programas de estudio de las asignaturas del área.

c). Establecer los requerimientos mínimos que deberán cumplir las Actividades de Docencia.

d). Conocer y, en su caso, aprobar el proyecto anual de labores a realizar por los profesores de carrera de enseñanza media superior de su área, oyendo las opiniones del director del plantel y del organismo colegiado del personal académico respectivo, que será emitida a través de los representantes de los profesores (...)

f). Evaluar los informes anuales de las labores realizadas por los profesores de carrera de enseñanza media superior de su área (...) Esta evaluación se pondrá a consideración del Consejo del Colegio para su aprobación o rechazo.¹²

Se creó un Consejo Académico para cada una de las áreas: Consejo Académico de Taller de Lectura y Reducción, Matemáticas, Experimentales e Histórico-Social.

Su composición los hace ser estructuras únicas en la Universidad, ocho representantes de las Autoridades y veinte representantes de los maestros. Estos órganos han acumulado una importante experiencia, en los aspectos de evaluación y una fructífera experiencia en cuanto a la difusión de los trabajos de los profesores de carrera, hoy todavía están en la búsqueda de ejercer su función como órganos de planeación de la vida académica del Colegio y de las áreas, al mismo tiempo se ampliaron las funciones de las Comisiones Dictaminadoras al organizar el proceso de ingresos de los docentes

¹² Claría CCLL, No. 116 Reglas de Funcionamiento de los Consejos Académicos por área. Aprobados por el Consejo Académico el 9 de mayo de 1977

a la carrera académica, así como su respectiva promoción de acuerdo a los tiempos estipulados, para ascender a nuevos niveles, por la vía de concursos cerrados o abiertos, según lo señala el Protocolo de Equivalencias.

La creación de estas estructuras académico-administrativas, como son las comisiones Dictaminadoras, las Secretarías Docentes, los Consejos Académicos y las Jefaturas de sección nos hablan de un proceso de institucionalización académica en el seno del Colegio que estaban abocados a orientar la incipiente carrera académica que da inicio en 1976.

Para 1978, es cuando se detecta un verdadero avance en la carrera académica, en ese momento se conjugan una serie de elementos que se van articulando paulatinamente:

- 1.- "Se cuenta con las instalaciones físicas que albergan a este personal.
- 2.- Se emite un número suficiente de convocatorias para casi todas las áreas.
- 3.- Se eligen Consejeros Académicos representantes de los profesores, al seno de los consejos.
- 4.- Se aprueban las primeras plazas de Profesores de Enseñanza Media Superior, PCEMS."¹³

Es pertinente señalar, que este proceso; nacimiento de la carrera académica en el bachillerato, no estuvo exento de recelos, desconfianzas y algunos errores en su implementación.

De esta manera la Carrera Académica, hizo más urgente y necesaria la formación de docentes y es aquí donde la SEPLAN a través de su departamento de profesores jugará un papel importante.

¹³ Graciela, Sánchez Herrera "La carrera académica en el CCIJ," en Apuntes No.19 p.20

Durante el período de 1977 a 1982 se organizaron por parte de la SEPLAN 77 cursos de actualización en contenidos y metodologías, 60 de formación pedagógica, 10 de iniciación a la investigación educativa y dos sobre Modelo Educativo del Colegio.¹⁴

Son 3,726 los profesores que aprobaron cursos apoyados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM de 1977 a 1982, y paralelamente durante este período 736 docentes aprobaron cursos en el Centro de Investigación y Servicios Educativos. De manera individual algunos docentes del Colegio toman cursos aislados de los que ofrece el CISE correspondiente a su programa "A" orientado hacia las didácticas y algunos docentes comienzan a cursar el Sub-programa "B" de formación para el ejercicio de la docencia que se ofrece en las instalaciones del CISE de manera abierta a profesores de diferentes escuelas y facultades.

"(...) En los planteles se organizaron también de 1977 a 1982 cursos de formación de profesores, así nos encontramos por ejemplo en Vallejo el programa con el nombre de VIDA, que significa Vallejo impulsa el desarrollo Académico, o el programa de "Tiempo de lluvias" de Naucalpan y el que organizó el plantel Azcapotzalco de 1978 a 1980 el cual se inició con un diagnóstico para detectar las necesidades de formación que eran prioritarias en los profesores, habiendo resultado las de carácter pedagógico, las más urgentes. Un grupo de 30 profesores se mantuvo en ese programa durante dos años"¹⁵

El período 76-82 se caracteriza fundamentalmente por la presencia de tres instancias que impulsan la formación de Docentes.

1).- La SEPLAN creada por y para el Colegio con fuertes vínculos con el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, y el CLATES.

2).- La permanencia de vínculos con el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza fusionados en 1977 para conformar el CISE el cual ya

14 Carmen Christlich, *La formación de profesores para el Bachillerato*, p.

15 Carmen, Christlich., *Op.cit.*, p. 9

ofrecía programas más estructurados de formación docente; sus programas "A" y "B" que son cursados de manera individual por maestros del Colegio y de otras escuelas y facultades en sus instalaciones de Ciudad Universitaria.

3).- Los cursos impulsados por los propios planteles.

Las actividades desplegadas por la SEPLAN durante el período 1976-1982 son sintetizadas por la maestra Carmen Christlieb, de la siguiente manera:

Se impartieron cursos sueltos, que formaban parte de un programa anual de superación del Personal Académico, que se realiza en dos períodos: interanual e intersemestral.

Cursos relacionados entre sí, correspondientes al campo de la pedagogía y que en conjunto tenían el propósito de preparar a los profesores en la elaboración de programas de una asignatura.

Durante 1979 se impartieron seis cursos-taller de formación pedagógica que tenían la característica de estar seriados, los cursos fueron los siguientes:

- 1.- *Teorías del aprendizaje*
- 2.- *Elaboración de objetivos de aprendizaje*
- 3.- *Selección y organización de experiencias de aprendizaje.*
- 4.- *Evaluación del aprovechamiento escolar.*
- 5.- *Programación de un curso semestral en el CCH.*
- 6.- *Investigación Pedagógica Aplicable al aula-laboratorio*

En estos cursos-taller se pretendía trabajar, a partir de la propia experiencia de los profesores del Colegio, sin embargo, mientras la realidad mostraba que los docentes trabajaban en sus planteles con grupos de 40 a 60 alumnos, los grupos donde se cursaban estos talleres eran de 25 alumnos-profesores.

Estos cursos-taller tenían una duración de 20 horas, mostraban una estrecha relación unos con otros, y buscaban dotar a los docentes de una cultura pedagógica, sin embargo las teorías psicológicas y pedagógicas allí planteadas requerían de más tiempo

y dedicación que un curso de 20 horas. Esto cursos debieron haber sido la base de un análisis más profundo, era necesario una fuerte y permanente formación profesional.

Entre las virtudes de los materiales de apoyo a los cursos taller que fueron elaborados por los profesores adscritos a SEPLAN se pueden señalar que estuvieron abiertos a las diferentes escuelas psicológicas como son el **neconductismo**; la Gestal y la **propuesta de Piaget**.

Se inició la formación de monitores (instructores) que serían profesores de la institución capacitados para impartir los cursos en los planteles, se pretendía tener en cada plantel un grupo de monitores y atender así a un mayor número de profesores. La experiencia se mantuvo durante un año y algunos impartieron cursos. Posteriormente se suspendió este tipo de formación por las siguientes razones:

- Excesiva carga de trabajo de los profesores.
- Carencia de estímulos para esa labor.
- Poca aceptación de otros profesores, quienes no reconocían en los monitores la capacitación suficiente.¹⁶

En este período se da un cierto equilibrio entre los aspectos típicos de la formación docente; capacitación docente y actualización disciplinaria, ya que la demanda cubierta se distribuye de manera equilibrada; 52.1% cursos de didáctica y 44.9% cursos de actualización.¹⁷

Durante el período 1977-1879 se dio una preferencia por los cursos de formación pedagógica, en tanto que en el lapso 1980-1983 se enfatizó el aspecto de actualización.

En el período, la estrategia seguida a través de cursos tuvo un verdadero auge, gravitando en cuatro grandes rubros.

¹⁶ Carmen, Christleth, et al. "Formación del Personal Docente del CCH, en el ciclo de Bachillerato". En Cuadernos de Trabajo, Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, pp. 7-8

¹⁷ Roberto, Rodríguez González. "Algunas estadísticas sobre los cursos de formación docente en el Bachillerato del CCH, 1977-1983" mimeo p. 3

a).- ACTUALIZACION EN CONTENIDOS Y METODOLOGIAS.

En el caso de la SEPLAN se refiere a contenidos y métodos disciplinarios que corresponden a las áreas o asignaturas del plan de estudios del bachillerato.

En el caso del CISE se refiere a temas de sociología de la educación.

b).- CAPACITACION PEDAGOGICA Y DIDACTICA

Esto para SEPLAN se traduce en cursos de formación en didáctica básica, para el CISE en capacitación pedagógica general, específica, dinámica de grupos y temas de docencia.

c).- CURSOS DE INICIACION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

SEPLAN Imparte cursos por su departamento de investigación, el CISE un par de cursos ofrecidos por el Subprograma "B".

d).- Cursos de integración al proyecto educativo del Colegio organizado por la SEPLAN.¹⁸

Es importante precisar que la propuesta de formación de SEPLAN esta inmersa en un proceso de construcción, tanto de sus estrategias y de la formación de sus propios cuadros, atravesados e influidos por las corrientes pedagógicas dominantes del momento, lo que nos conduce necesariamente a señalar las limitaciones y contradicciones internas que se dieron en la estrategia de los cursos.

- Muchos profesores participan en los cursos para aumentar sus conocimientos en una rama específica, sin establecer ningún nexo con su trabajo docente.

- En los cursos por lo general se desprecia el saber del propio grupo asumiendo los docentes una actitud pasivoreceptiva, siendo que son docentes de un Colegio que postula la participación activa de los estudiantes.

¹⁸ *Idem.*

- Por lo general el maestro desdeña la labor docente, es decir no valora en su sentido profundo el significado de su actividad, ya que muchas de las veces llegó a la docencia por no encontrar trabajo en el ejercicio de su profesión.

- Hay una fuerte desvinculación entre el objeto de su conocimiento y su práctica educativa.¹⁹

Se puede por lo tanto afirmar que todavía para 1982, no se pudo construir un programa de Formación de Profesores del Bachillerato del CCH, a lo más que se pudo llegar para este período, fue a ampliar la gama de cursos por parte de la SEPLAN y que algún profesor se incorporará de manera personal al programa de Especialización de Docencia diseñado y construido por el CISE, destinado a todos los profesores universitarios independientemente del nivel en que desarrollaran su docencia y el proyecto educativo de su dependencia. Este programa mostraba a diferencia de los que se impartían en otros centros de formación una tendencia crítica opuesta a la propuesta de la tecnología educativa- ubicando la problemática de la docencia en una perspectiva pedagógica-sociológica y psicológica con una fuerte reflexión sobre la práctica educativa; sin embargo, este programa que ya mostraba una coherencia y articulación entre los cursos, seminarios y talleres que lo integraban fue cursado de manera aislada por algunos docentes, pero esto mostraba ya en la práctica la insuficiencia de los cursos aislados y perfilaba al CISE como un Centro que en la búsqueda de alternativas de formación de docentes estaba construyendo una propuesta original, que estaba resultando muy significativa para los docentes que seguían dicho programa. No obstante, tenía una profunda debilidad; derivado de su carácter de Centro estaba imposibilitado para otorgar grados académicos, a lo más un diploma, que sería reconocido por los Consejos Técnicos de las escuelas y facultades; quienes otorgarían la equivalencia de grado que a su juicio mereciera dicho programa.

19 José Eduardo, Rubica Uribe et al. Formación Docente. Documento de Trabajo (Elaborado en el Seminario de Planación). pp. 6-7

3.2.1 PROGRAMA DE FORMACION EN EL PLANTEL AZCAPOTZALCO 1978-1980

En esta compleja trama de acciones y reacciones los sujetos de los programas de formación habían detectado la insuficiencia de cursos y fue así como a iniciativa de ellos mismos y a partir de un diagnóstico de necesidades, durante los años 1978-1980 en el plantel Azcapotzalco se impulsó un Programa de Formación que partía de los siguientes postulados básicos; planteados por los propios docentes:

La formación de profesores.

- 1).- **No es un proceso espontáneo**
- 2).- **No puede darse a través de una serie de cursos inconexos.**
- 3).- **Debe atender a las necesidades y expectativas de los profesores dentro del contexto de la institución.**
- 4).- **Pretende formar especialistas dentro del propio sistema, para continuar la capacitación de la planta docente.**²⁰

Estos postulados marcan con toda claridad el embrión que se estaba gestando ya entre un sector de docentes del Colegio, al romper con la estrategia de cursos aislados. Por lo que gestionaron e impulsaron el desarrollo de un programa integrado y que respondiera a las necesidades detectadas por los propios docentes.

Esta experiencia aparentemente no tiene un punto de contacto directo con lo que se iniciaría durante 1987-91 en el plantel Azcapotzalco sin embargo, en ella se identifican puntos de ruptura con las estrategias de formación dominante. Ante la casi absoluta ausencia de testimonios documentales de éste hecho, procedí a entrevistar a uno de sus principales protagonistas, el profesor Alberto Molina Tapia, para efectuar una reconstrucción de esta importante experiencia de la vida del plantel y el Colegio.

20) Ignacio, Rodríguez Robles y Alberto Molina Tapia, "Programas de Formación de Profesores en el plantel Azcapotzalco (1978-1980). anexo de la ponencia "La formación del Personal Docente del CCH en el ciclo de Bachillerato", por Carmen Christlieb, et al., p. 17.

El contacto de algunos profesores del plantel con el reciente creado CISE que estaba ya ofreciendo para ese entonces 1978, cursos más integrados a través de su programa "A" y "B" hizo vislumbrar la idea en algunos docentes del plantel Azcapotzalco de que se impartiera un programa en las instalaciones del plantel, esto permitiría resolver varios problemas. En tanto que a las instalaciones del CISE confluían maestros de diversas escuelas y facultades con sus problemáticas específicas; a primera vista, esto podría afirmarse enriquecería la experiencia de los maestros asistentes a dichos eventos, sin embargo, cuando concluyen, cada uno retorna a su centro laboral sin posibilidades de comunicación. Ahora lo que interesaba al grupo promotor de Azcapotzalco era reunir a docentes que compartieran una problemática común, una misma historia -la de su centro de trabajo- y que pudiera incidir de manera grupal en la búsqueda de soluciones a los problemas de su institución.

Por otro lado al traer el programa al plantel significaba evitar el desplazamiento de profesores hasta ciudad universitaria.

Traer el programa al plantel significó problemas, ya que el Colegio contaba con una joven estructura que desempeñaba esa función la Secretaría de Planeación. Por lo que la Coordinación del Colegio no aportaría los fondos para el pago del programa y por otro lado la contratación de los profesores del CISE no se efectuó de institución a institución. El director del centro, en ese momento Sánchez Azcona sugirió la contratación indirecta -por fuera- de los profesores que impartirían los cursos, por lo que la certificación de los mismos quedó básicamente avalado por la Dirección del plantel Azcapotzalco.

El grupo promotor del plantel que gestionó la implementación de dicho programa estuvo integrada por el profesor Alberto Molina Tapia (Secretario Académico del plantel), Ignacio Rodríguez Robles (Director del plantel) y la profesora Lucía Herrero.

Este grupo solicitó a la profesora Azucena Rodríguez del Sistema de Universidad Abierta que conformará un equipo, para que en un lapso de tres meses y en contacto con los profesores elaborara un diagnóstico de las necesidades que tenían los profesores del plantel.

En función a ese diagnóstico, los cursos propuestos fueron los siguientes:

- **Un taller sobre elaboración y administración de programas de estudio.** En él se aprendió a elaborar programas dentro de un marco teórico acorde con los objetivos del CCH, el curso fue coordinado por Carlos Angel Hoyos Medina, investigador del CISE, la duración del taller fue de 48 horas, se realizó del 13 al 24 de marzo de 1979.

- **Taller sobre Implementación de un programa de estudios,** coordinado por Ofelia Eusse Zuluaga, investigadora del CISE duración del curso 48 horas, se realizó del 23 de junio al 18 de agosto de 1979.

- **Laboratorio de Dinámica Interna de Grupos de Aprendizaje.** En éste se observó el desarrollo y la evolución de un grupo en pleno proceso de aprendizaje; ese grupo fue el de los propios maestros que estaban cursando el laboratorio. El coordinador de este evento fue Cayetano de Lella Allevato, investigador del CISE, duración 80 horas, efectuado del 18 de noviembre de 1979 al 15 de mayo de 1980.

- **Taller de evaluación** en el se analizaron las teorías más relevantes en relación a la problemática de la evaluación. Coordinó este evento, Angel Díaz Barriga, duración 48 horas. Se efectuó del 10 de enero al 28 de marzo de 1980.

El grupo se integró por profesores de las cuatro áreas, después de la primera fase -la de diagnóstico de necesidades- por decisión del propio grupo las reuniones de trabajo se realizaron los sábados.

Este colectivo trabajó durante dos años, logrando conformar un grupo cohesionado, la técnica de trabajo que se implementó fue la de grupo operativo.

En relación a la difusión de la experiencia que se estaba realizando en el Plantel Azcapotzalco muy poco o nada se dio a conocer, los únicos momentos que se utilizaron fueron las foráneas; que son los espacios donde confluyen los cuerpos administrativos de los cinco planteles, para efectuar trabajo de planeación y evaluación de las políticas académicas y administrativas que se están implementando o implementarán a nivel general.

Esta experiencia nos habla de los esfuerzos aislados y desarticulados que se han construido en el Colegio de como las instancias responsables de evaluación y de ponderar el significado de estos trabajos, le dan muy poca importancia. En el plano de los hechos el vacío porque en la práctica cuestionan su propio sentido de ser. En este caso debió haber sido la Secretaría de Planeación a través de su departamento de formación de profesores, quien valorara el significado y el potencial logrado en esta experiencia nada despreciable de dos años de trabajo ininterrumpido y con un alto nivel de permanencia de los profesores que lo incluyeron, 30 de 34 lo concluyeron.

Nos refiere el maestro Molina Tapia que este colectivo debió haber dado el salto hacia la producción, la madurez alcanzada los hizo sentir la necesidad de producir. Sin embargo, la cancelación de la administración del Ing. Ignacio Robles unos meses antes de que terminara su gestión al frente de la dirección del plantel Azcapotzalco, cancela las posibilidades de continuación del proyecto. Culminado el último curso dentro de la administración del M. en C. Juan Recio Zubieta.

En resumen este período se caracteriza:

a).- Por ser una etapa de institucionalización en la que aparecen varios cuerpos académico-administrativos como son: Las Secretarías Docentes, las Jefaturas de Sección, los Consejos Académicos, la SEPLAN para orientar y darle direccionalidad a la carrera académica y consecuentemente a la formación de profesores.

b).- La estrategia a nivel macro impulsada por los Centros de formación es la de ofrecer programas estructurados para el ejercicio de la Docencia como los que se desarrollan en el CISE y que se denominaron: Subprograma A, B y C. Estos se estructuran ante el reconocimiento y la evidencia, de la insuficiencia de los cursos aislados para la formación de docentes, inicialmente en el Centro de Didácticas (1976) y posteriormente el CISE organizará un plan de estudios con una duración mayor a la de un año.

c).- Ya en este período algunos maestros, de algunos planteles del Colegio vislumbraron con mucha claridad la estrechez de la estrategia de los cursos; y propusieron programas más integrados como fue el caso del plantel Azcapotzalco en el bienio 78-80.

3.3 TERCERA ETAPA 1983-1986

En este período se le asigna a la Secretaría Académica de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato las funciones de organizar y coordinar los cursos del período interanual e intersemestral, a lo largo de estos tres años la estrategia que se implementa son los ya puestos en práctica por la SEPLAN; curso de corta duración de 20 horas en las modalidades de Didáctica, Modelo Educativo del Colegio para profesores de nuevo ingresos cursos disciplinarios para cada una de las áreas y departamentos.

"... el período se caracterizó por una diversificación de las modalidades de formación del personal académico, con la idea no lograda de intensificar el intercambio de experiencia entre los profesores en relación directa a sus problemas educativos en el aula, y aún cuando esto se intentó convertirlo en un proceso permanente a través de los Seminarios de área-materia en ninguna de sus formas logró arraigo y trascendencia entre los profesores"²¹

En esta etapa se dieron dos eventos que consolidaron de manera definitiva la carrera académica y por ende la necesidad de contar con programas de formación integrales de los docentes.

El primero se gesta en 1985, con el acuerdo del 22 de abril con el que se revitaliza al CCH y a la Escuela Nacional Preparatoria en tres aspectos:

- 1.- Fortalecimiento de la carrera académica (construcción de una verdadera profesionalización de la enseñanza).
- 2.- Apoyo para la titulación de los maestros (requisito básico para ingresar a la carrera académica).
- 3.- Existencia de diversos Subprogramas de formación, actualización y perfeccionamiento de los docentes.²²

21 Carmen, Christiane *et al.* Op. cit., pp 12-13

22 Marina, Martínez. "En Marcha", *En Cuadernos del Colegio* No. 28 julio-septiembre 1985, p.10

3.4 BALANCE GENERAL DE LAS POLITICAS DE FORMACION DESARROLLADAS EN EL CCH DURANTE 1971-1986

El balance de este período lo efectuó en la perspectiva de que la formación de profesores debe ser entendida como un proceso, en el que cada institución va construyendo su propia historia ligada directa o indirectamente a los centros generadores responsables de la formación de los docentes universitarios y a las tendencias regionales e internacionales. Fenómeno complejo en el que se entretajan intereses académicos y políticos, espacios y cuotas de poder.

1.- Por la naturaleza misma de la planta docente con la que se inicia el Colegio, en la primera etapa de formación se atendió el déficit pedagógico de los docentes. A través de la modalidad de cursos. Esto se materializa con la elaboración de los manuales de didáctica para cada una de las áreas y el curso de didáctica general.

2.- La tendencia dominante en todo el período ha sido la impartición de cursos de corta duración ya sean de orientación pedagógica o disciplinaria.

3.- La estabilización de las relaciones laborales de los profesores con la UNAM abrió la posibilidad de la profesionalización de la docencia y de la conformación de una instancia propia del Colegio para atender la formación de profesores creándose la Secretaría de Planeación en donde se armó una propuesta de seis cursos secuenciados con una duración total de 120 hrs. no se planteó una estrategia que permitiera evaluar su impacto, ni que asegurara llevarlo a una amplia mayoría de los docentes.

4.- Las academias de los planteles jugaron un papel protagónico fundamental durante los primeros años de vida del Colegio, fueron los propios docentes quienes propusieron materiales de apoyo para sus disciplinas. En una segunda etapa fue en las academias donde se efectuó la selección de nuevos docentes que se incorporaban a los planteles. Se inician las denominadas acciones informales de formación a través de los seminarios y talleres, creados por los propios docentes para dar respuesta a problemáticas educativas detectadas por ellos.

5.- Algunos docentes del Colegio por interés personal cursaron los subprogramas "A" y "B" del Centro de Investigación y Servicios Educativos en las In-

stalaciones de éste, a partir de 1978, pero su efecto en los planteles fue escaso en la medida que estos docentes no encontraban resonancia en las academias.

6.- Ante el agotamiento de la estrategia de los cursos de corta duración y las nuevas necesidades de los docentes de índole familiar y académico. En el plantel Azcapotzalco durante 1978-1980 se articuló una propuesta de formación más integrada que atendió necesidades muy concretas de los maestros. Esta experiencia no fue evaluada convenientemente y mucho menos socializada.

7.- Fue escasa la atención que se brindó para que los docentes llegaran a tener un conocimiento profundo del proyecto educativo de la institución.

8.- No existió congruencia entre lo que tenía que aprender el docente para formar a los alumnos en sentido del proyecto educativo del Colegio y la tendencia dominante de formación impregnada por la tecnología educativa.

9.- La tendencia hegemónica a nivel nacional ha sido la de entender la formación como capacitación instrumental -un saber cómo- el Colegio no escapó a los efectos de esta tendencia que se ha expresado a través de la impartición de cientos de cursos de corta duración, sin secuencia y relación unos con otros.

10.- Faltó una política de planeación adecuada en las propuestas de formación, así como, el seguimiento y la evaluación de las acciones formativas y su impacto en el salón de clase.

11.- Se perdió uno de los incentivos que hubo al ingreso de los docentes al Colegio. Se les pagó por tomar curso de ambientación.

A lo largo de este proceso se identifican acciones importantes que forman parte de una experiencia construida, que son patrimonio la comunidad del Colegio y que deben estar presente en acciones de formación.

1.- Mantener y profundizar la vinculación del Colegio con los centros de formación.

2.- Preservar el espacio de autonomía académica que tienen las academias y los planteles para efectuar propuestas de cursos. Esto se debe de complementar con

acciones de seguimiento y evaluación en los propios planteles y por una instancia central que socialice los resultados positivos de cada uno de ellos.

3.- El Colegio cuenta con una importante tradición de acciones informales de formación como son los seminarios, foros, coloquios y encuentros que están esperando ser rescatados y enriquecidos como importantes espacios y experiencias formativas que tiene el Colegio.

4.- Ha sido una idea valiosa el contar con un núcleo amplio de docentes del propio Colegio -monitores- que contribuyan a la formación de otros docentes. Aquí lo central es dar condiciones y formación a los formadores. Este núcleo no únicamente transmite saberes sino la propia historia de su institución de la cual es portador.

5.- Se debe profundizar en aquellos cursos que permitan una apropiación de la historia y el proyecto académico del Colegio, sobre todo para enfrentar el recambio generacional de docentes.

6.- Las propuestas de formación de largo plazo con sede en los planteles, permite resolver el problema de escases de tiempo y distancia y reducir el costo económico de la formación.

Con este balance dejo constancia de los obstáculos y logros del Colegio durante el período 1971-1986. A partir de él, desarrollo al significado y la importancia del sub-programa B.

CAPITULO IV

ORIGEN DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACION PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

Para captar la importancia del subprograma "B" Formación para el Ejercicio de la Docencia, del CISE, es necesario efectuar una reconstrucción de su gestación, desarrollo, modificación y su estado en 1987 año en que será implementado en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco.

Como resultado de la evaluación de las tareas de formación implementadas por el Centro de Didáctica durante 1969 a 1975 y con el fin de determinar su futura orientación, se llevó a cabo un estudio, sobre la influencia de los cursos de didáctica general.

Encontrándose los siguientes resultados.

"a) Los cursos habían cumplido con la importante función de sensibilizar a los profesores de la Universidad sobre los problemas pedagógicos y los específicamente didácticos, (...) b) el curso de didáctica general no satisfacía las necesidades pedagógicas que requiere el profesor universitario y c) se reconoce la ausencia de un plan global para la realización de acciones en este sentido en la UNAM" ¹

1. Angel Díaz Barriga. "El Programa de Especialización para Docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica UNAM", p. 58 publicado en *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. Martiniano Arredondo y Angel Díaz Barriga compiladores

Con estos datos en la mano, docentes e investigadores del Centro de Didáctica se dieron a la tarea de organizar un programa, analizando las prácticas educativas vigentes en ese momento, para elaborar una propuesta más rica y global a partir de las experiencias acumuladas.

Los ejes bajo los cuales se efectuó el diseño fueron los siguientes:

"a). El análisis crítico de la práctica que desarrollamos en la formación de profesores, desde las experiencias que cada uno de nosotros habíamos recabado como responsables de impartir los cursos en la dependencia b) los datos obtenidos a través del estudio sobre la influencia del curso de Didáctica General de los profesores de la UNAM; el análisis de la situación educativa de la sociedad mexicana y el papel de la universidad en ella y d) el estudio de alguno de los modelos pedagógicos que se encontraban vigentes en la década de los setenta, como alternativas a una 'crisis educativa' generalizada"²

También se efectuó el análisis de las propuestas de formación que ofrecía la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, ambos también de la UNAM.

Ya desde aquellos años se perfilaban dos grandes estrategias en relación a la formación de profesores. La acuñada en el centro de Didáctica preocupada por tratar de problematizar al profesor en relación a la complejidad de lo educativo y la desarrollada en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza que hacía énfasis en una propuesta tecnicista e instrumental de la tecnología Educativa.

Derivado de la evaluación de las tareas efectuadas en el Centro de Didáctica durante 1969-1975 se planteó que sus acciones de formación se podían orientar hacia la profesionalización de la docencia, alrededor de este eje conceptual se estructura y propone un programa de especialización que se comenzará a impartir en el año de 1976.

2 Angel, Díaz Herriga. *Op.cit.*, p.59

Ese programa de especialización se concretó en un plan de estudios que tenía como base, un modelo de docencia, con este modelo de docencia, se "... intento elaborar una teoría operativa de la docencia, de explicarla como un fenómeno y de profundizar en sus implicaciones tanto a nivel teórico como a nivel técnico práctico".³

El documento donde se encuentra esa conceptualización de la docencia fue elaborado por Martiniano Arredondo, Martha Uribe Ortega y Teresa West Silva, "Notas para un modelo de docencia".

El tipo de docencia concebida en ese documento, saca a esta actividad del reducido escenario del salón de clases para abordarlo como un objeto de estudio complejo.

La docencia concebida por el 'modelo' es un proceso en el que interaccionan profesores y estudiantes bajo un contexto institucional, con finalidades explícitas, organizándose las acciones educativas a través de una tecnología para la obtención de los resultados buscados.

El propósito de este modelo de docencia es propiciar aprendizajes significativos en oposición al aprendizaje mecánico o por repetición. Hay aprendizaje significativo, cuando "... estos adquieren un sentido sustantivo para la estructura cognoscitiva de los sujetos, estructura que remite por igual al ámbito personal que al paradigma sociocultural correspondiente, en razón de que el primero se explica por los valores y costumbres predominantes en un grupo social en un momento dado".⁴

Una vez identificado en el 'modelo' el propósito de la docencia e identificado el perfil deseado del egresado, este será la referencia para establecer los criterios de lo que debe ser la formación de los docentes universitarios.

El perfil del egresado universitario que se construye en el 'modelo' toma como base los postulados pedagógicos de la UNESCO de "Aprender a hacer", "Aprender a

3 *Ibid.*, p. 61

4 Juan Eduardo, Esquivel y Lourdes Checañer, Nader. 'Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores', p. 51 *Los Cuadernos del CUSU*, No. 4

aprender" y "Aprender a ser" a partir de una categorización de aprendizajes significativos, son interpretados y construidos, derivando de ellos el perfil del egresado universitario. Interpretándose los postulados de la siguiente forma.

APRENDER A HACER.

Exige la adquisición de conocimientos:

- relativos a la práctica profesional
- a la profesión y su relación con otras
- al manejo de información requerida para el desempeño profesional.

Adquisición de habilidades:

- para el planeamiento adecuado de los problemas específicos de la profesión.
- para proponer soluciones a los problemas de la profesión.
- para tomar decisiones y asumir las responsabilidades de tales decisiones.

Adquisición de destrezas:

- para utilizar eficientemente instrumental, equipo y materiales propios de la profesión.

APRENDER A APRENDER

- Que el estudiante tenga conciencia de los cambios, que le permita estar abierto a los nuevos desarrollos de la ciencia y la tecnología y el saber en general.
- Tener conciencia de la caducidad y de la reducida vigencia de los conocimientos y habilidades.
- Aprender a aprender implica entender a la educación como un fenómeno permanente que debe permitirle al estudiante contar con conocimientos y habilidades para la utilización adecuada de procedimientos, lenguaje y métodos de estudio e investigación, hábitos de trabajo intelectual; lectura, reflexión, procesamiento de información.

APRENDER A SER

Debe de permitir el desarrollo de las capacidades y valores humanos y participación crítica en las transformaciones de la sociedad.

Por lo que en este aspecto el perfil se caracteriza por:

- Desarrollo de capacidades intelectuales; para percibir y distinguir problemas en el campo científico, profesional y social: para ubicar adecuadamente un problema o fenómeno en su contexto propio y para relacionarlo con otros fenómenos y problemas ... para imaginar soluciones y crear innovaciones, para juzgar la coherencia de una conducta, de una obra, de soluciones propuestas, de explicaciones, etc.

- Desarrollo de actitudes y valores ... aceptación y aprecio de las manifestaciones culturales, científicas, artísticas; actitudes positivas en cuanto a los procesos de transformación hacia una sociedad más justa ... actitud crítica hacia la vida personal, el ejercicio profesional, los compromisos sociales y políticos.

Participación crítica en las transformaciones de la sociedad, conocimiento de la problemática sociopolítica, socioeconómica y sociocultural del país, dominio de una tecnología apropiada para la interpretación, análisis y solución de problemas sociales, conciencia del papel del hombre en la sociedad y en la historia: compromiso activo en el proceso de una sociedad más justa y más humana.

Este perfil concebido para el egresado universitario, exige formar a un docente que a través de las acciones de docencia, haga posible la conformación de ese tipo de egresado, pero como nadie puede dar lo que no tiene, necesariamente aparece como urgente, la formación del docente, pero no de cualquier formación, sino de aquella que apunte en la dirección del perfil.

El perfil del egresado universitario, nos permite captar en su profunda esencia lo que implica ejercer la docencia como una profesión.

El 'modelo' identifica a la docencia como un proceso complejo que tiene una intensionalidad, que se efectúa de manera sistemática y que es un objeto cognoscible, en su accionar se identifican cuatro tipos de variables: **Individuales** rasgos propios de

los alumnos y del profesor), **aprendizaje** (contenidos, objetivos, habilidades y destrezas), **contextuales y ambientales** (características y rasgos de los métodos, técnicas y procedimientos y recursos educativos).

Se indica en el documento de 'notas' que la docencia en tanto actividad 'polimorfa' no puede ser vista como un conjunto ordenado de actividades, por lo que propone cuatro dimensiones para tener una visión integral totalizadora de la docencia.

1) intensionalidad (es la actividad que pretende resultados: aprendizaje).

2) interacción (profesor-estudiante, quienes son portadores de intereses, expectativas, etc.)

3) circunstancialidad (la acción educativa se realiza en condiciones de espacio y tiempo determinado, que afectan las posibilidades mismas de la docencia, particularmente en sus resultados).

4), instrumentalidad (uso de procedimientos, métodos y técnicas)

Estas dimensiones no se dan en sucesiones o alternancias, sino que están presentes en el proceso educativo como una totalidad.

Tanto los propósitos, como las dimensiones de la docencia llevaron a los autores del documento 'modelo' a precisar las funciones de la docencia.

La docencia tiene como función: la generación de hipótesis (establecimiento de resultados previsible), instrumentación de las hipótesis (selección y uso de estrategias y procedimientos didácticos y su verificación (confrontación de los resultados logrados en el proceso de la docencia:

Siendo por tanto los objetos de la docencia, los conocimientos, las habilidades y las actitudes planeadas en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entender y concebir la docencia con esta profunda riqueza implicó llevar a los autores del 'modelo' a explicitar las implicaciones de la profesionalización de la docencia.

a) "Dedicación exclusiva (o prioritaria) del tiempo de trabajo a las tareas de la enseñanza-aprendizaje, esto requiere que la docencia constituya la principal fuente de ingresos para el profesor".

b) Formación especializada del docente en materia de educación, es decir, dominio de un 'conjunto' de conocimientos y habilidades específicas en un área o disciplina determinada y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio de la docencia.

c) Investigación educativa, concebida como binomio inseparable de la docencia, en el sentido de "enseñar lo que se investiga, e investigar lo que se enseña.

d) Aplicación de las tareas académicas (docencia, elaboración de materiales didácticos, planeación asesoría e investigaciones específicas) y participación crítica de los profesores en los procesos académicos en el marco de los fines propios de la Universidad.

e) Conciencia social de las funciones que históricamente cumple la Universidad como satisfactor de la comunidad, instrumento de preservación, transmisión y acrecentamiento cultural de la nación e instrumento posible para una sociedad autónomamente desarrollada"⁵

Fue esta la concepción acuñada y construida, en la ardua tarea de formación de profesores universitarios en el Centro de Didáctica, aunada a la tarea de reflexión colectiva de docentes e investigadores lo que permitió señalar cuales serían los campos del conocimiento necesario para el ejercicio docente de los profesores universitarios.

Estos conocimientos darían respuestas a las variables de la docencia identificadas en el 'modelo'.

Las variables individuales y la docencia como interacción para su comprensión requiere de los aportes de la psicología social, de las teorías del desarrollo humano y de la personalidad, psicología educativa y psicología del aprendizaje.

5 En Centro de Didáctica: Cuadernos del Centro de Didáctica, No. especial enero-marzo de 1977 México UNAM. pp. 15, 16, 16. Citado por: Juan Eduardo Esquivel y Lourdes Chehairtar. *Op. cit.* - p. 50

Variables contextuales y ambientales: abarcan diversos cambios del conocimiento de las ciencias sociales tales como: sociología, historia, economía política.

Variable instrumental, la tecnología educativa.

"En el 'modelo' quedó muy claro que el estudio de la docencia y de su tratamiento como problema requiere de un enfoque integrador y no fragmentador que establezca las relaciones y correlaciones que se dan en la realidad misma de la docencia"⁶

"En esta perspectiva, la tarea de formación de profesores debe intentar el abordaje de la docencia como una totalidad práctica concreta, a partir de las experiencias de los profesores y de su problemática, e intentar la teorización de esa misma práctica docente para incidir en su transformación"⁷

Por ello, el ejercicio de la docencia sería entonces el punto de partida, la referencia permanente y la meta de formación de profesores.

6. Martiniano, Arredondo et al. "Notas para un modelo de docencia" en *Perfiles Educativos* No. 3 p. 27

7. Ibid

Quedando la propuesta curricular del programa expresado en el siguiente plan

CUADRO No. 1

NUCLEOS AREAS	I. BASICO DE FUNDAMENTACION		II ANALITICO METODOLOGICO		III DE INTEGRACION MODELOS DE DOCENCIA
	VARIABLES DE LA DOCENCIA		DIMENSIONES FUNCIONES Y TAREAS DE LA DOCENCIA		
PSICOPEDAGOGIA	A	ASPECTOS PSICOPE-DAGOGICOS DE LA DOCENCIA	LABORATORIO DE DINAMICA DE GRUPOS	L	SEMINARIO DE TEORIA Y PRACTICA DE LA DOCENCIA
	I			A	
TECNOPEDAGOGIA	A	ASPECTOS TECNOPE-DAGOGICOS DE LA DOCENCIA	TALLER DE TECNOLOGIA EDUCATIVA	B	
	I			O	
	N			R	
	D			A	
SOCIOPEDAGOGIA	T	ASPECTOS SOCIOPE-DAGOGICOS DE LA DOCENCIA	SEMINARIO SOBRE IMPLI-CACIONES SOCIOPE-DAGOGI-CAS DE LA DOCENCIA	T	
	R			O	
	D			R	
	O			I	
	A			O	
	L			E	

8

8 Cuadernos del Centro de Didáctica, No especial 1977. Citado por Angel Díaz Barriga. En "El programa de especialización para la Docencia, una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM" p. 64

Al arribar a esta propuesta se dejaba claro la multitud de problemas que implica el ejercicio de la docencia. Ya no eran suficientes algunos cursos aislados de didáctica general, elaboración de programas, elaboración de exámenes, etc. La propuesta había logrado avanzar en el sentido de articular un programa que formara al docente en el aspecto social, pedagógico y psicológico que subyace en el accionar educativo.

"En el plan de estudios del Subprograma "B" se establecían dos eventos en cada área del programa; así en el área psicopedagógica. Se imparte un curso de aspectos psicopedagógicos de la docencia, y un laboratorio de dinámica de grupos, con el fin de propiciar el conocimiento de la conducta (desde la teoría molar), el aprendizaje y de la personalidad para posteriormente en el laboratorio abordar el conocimiento y las experiencias de situaciones grupales desde la concepción Operativa del Grupo... la incorporación de este enfoque conceptual constituye un elemento de transformación interna en el propio plan de estudio, donde se abandonó la práctica educativa centrada en la Dinámica de grupos para buscar alternativas la concepción del grupo Operativo. En el área de tecnología, el curso de aspectos tecnopedagógicos de la Docencia, ... tenía como finalidad lograr una introducción a la problemática curricular, a los problemas didácticos de elaboración y desarrollo de programas escolares, y el Taller de Tecnología Educativa ... tenía como finalidad proponer la metodología para la elaboración y revisión de planes de estudio".⁹

El programa fue puesto en marcha en 1976, para 1977 el Centro de Didáctica era fusionado con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza para dar nacimiento al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos; para 1979, señala Díaz Barriga el programa llegó a su plena consolidación, "...la hegemonía que logró constituyó en realidad un acto de contrahegemonía respecto a las tendencias tecnistas e instrumentales".¹⁰

⁹ Angel, Díaz Barriga. *Op.cit.* pp.62-63

¹⁰ *Idem.*, p. 65

Después de 5 años de impartición del Programa, durante 1980-1981 fue reestructurado el diseño original y se crean tres subprogramas paralelos.

- 1.- Actualización Didáctica
- 2.- Especialización para la docencia
- 3.- Formación de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa

La reestructuración del diseño original del programa de especialización para la docencia efectuado durante 1980-1981 se realizó conforme a varios supuestos fundamentales:

"La práctica educativa es una práctica social concreta y multideterminada. Por esta razón, no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos en el aula.

Su reconocimiento como quehacer humano complejo plantea la posibilidad de conocerla y transformarla desde una perspectiva totalizadora. Esta posibilidad constituye un punto central de reflexión y análisis del programa, destacando la experiencia cotidiana de los profesores.

Como objeto de análisis, se le puede abordar desde diferentes enfoques disciplinarios, entre los que destacan como fundamentales; el social, el psicológico y el didáctico; y también en relación con tres referentes curriculares: el aprendizaje grupal, el vínculo profesor-alumno y el currículo".¹¹

En esta revisión se conserva como eje fundamental la tesis de la profesionalización de la docencia. Quedando el programa integrado por seis unidades didácticas.

- 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.

¹¹ Juan E. Esquivel y Lourdes Chechaibar. *Op.cit.*, p 52

CUADRO No. 2

Introducción a la Docencia	Introducción a la Investigación educativa	Aspectos Sociales de la Docencia	Laboratorio de Docencia
		Aspectos Psico- pedagógicos de la Docencia	
		Aspectos Didácticos de la Docencia	

12

La estructura del programa implementado en 1987 en el CCH es básicamente la misma, lo único que cambió fue el lugar del Seminario de investigación educativa el cual pasó a la posición del curso de aspectos sociales de la docencia.

Esta reconstrucción nos permite retomar algunas tesis planteadas por la investigadora Marcia Smith.

La elaboración del Programa B fue un esfuerzo gradual de búsqueda de elementos que permitieron dar una respuesta a la realidad percibida como problemática y que demanda soluciones.

Al concebirse la docencia como una práctica social se le da una prioridad a la dimensión social en todos los planteamientos conceptuales sobre la docencia, en la dimensión epistemológica, el conocimiento se aborda como una construcción permanente en función del quehacer concreto históricamente determinado, lo que conduce a ubicar al docente como investigador de su práctica confrontándola con la realidad.

12 *Idem*, p. 53

En esta perspectiva la propuesta de formación del Programa B se aleja del reproductivismo y plantea crear una competencia docente de alto nivel que se responsabilice de la introducción de innovaciones en la educación universitaria.

El señalamiento que hace Díaz Barriga en el sentido de que para 1979 el Programa B se había convertido en una propuesta contra hegemónica a la tendencia dominante de formación es corroborada por la investigadora Smith cuando esta afirma que "Tanto por la perspectiva que se adopta como por el centralismo de los aspectos sociales con que se concibe la formación del docente en el subprograma B éste se sitúa como una propuesta antagónica a la institución universitaria vigente".¹³

Por lo que esta propuesta de formación de profesores no puede esperar el asentimiento social en la lógica acostumbrada de las demás profesiones que definen una competencia no transformadora.

En el caso de competencias profesionales que llevan a cambios en el sistema de dominación, y son cuestionadoras, entonces los procesos son distintos por lo que la propuesta del subprograma B tiene un sentido diferente al de profesionalización normativa. En este sentido la reconstrucción nos permite afirmar que los docentes que cursaron el Programa "B" en el Colegio fueron herederos de una propuesta formativa que ha enfrentado fuertes obstáculos para su propio desarrollo e implantación en la Universidad, que genera fuertes tensiones sobre todo en aquellos espacios donde existe una historia de lucha y resistencia y donde la memoria histórica colectiva de los docentes identifica al Colegio como un espacio de innovación y transformación que tiene un fuerte compromiso con el cambio. Es esto precisamente lo que me lleva a afirmar que la formación que se propone el programa "B" para los docentes, establece una relación de congruencia con el proyecto educativo del Colegio y con el perfil del egresado universitario que se deriva del plan de estudios del Colegio.

13 Marcia, Smith. "Aspectos Socio Pedagógicos del Programa de Formación Docente del CISE". *En Perfiles Educativos* No. 49-50 CISE-UNAM p.49

CAPITULO V

IMPLEMENTACION DEL PROGRAMA "B" ESPECIALIZACION PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL PLANTEL AZCAPOTZALCO

¿Cómo surgió la idea de traer el Programa "B" del CISE al plantel Azcapotzalco?

Nos refiere la profesora Guillermina Ortega Sánchez, integrante del grupo promotor que solicitó la impartición del sub Programa "B" del CISE en el plantel Azcapotzalco.

Dentro de su programa de cursos del período inter-anual de 1986-87 el CISE promovió el curso de "adolescencia y aprendizaje" al cual asistieron entre otros, profesores del plantel Azcapotzalco, quienes le plantearon a la coordinadora de ese curso que para entender los procesos de aprendizaje en el adolescente era necesario poseer una comprensión desde la perspectiva de lo social, de lo que es la enseñanza, ella les comentó que el CISE aportaba esos elementos en el subprograma "B"; que si recientemente el CISE había dictado sus cursos en la Universidad de Puebla, con mucho mayor razón lo podía hacer en el Colegio.

Con esa información y con la experiencia personal de haber asistido durante un semestre a las instalaciones del CISE, y al propio tiempo, al conocer las opiniones de algunos compañeros maestros que ya habían cursado dicho programa, y como una necesidad del profesorado de carrera de contar con elementos sólidos para realizar

los trabajos de investigación que se tienen que efectuar dentro de la carrera académica, maduró la idea de traer el programa "B" a las instalaciones del plantel Azcapotzalco.

Para muchos de nosotros, nos refiere la profesora Guillermina Ortega no existía la posibilidad de tiempo para hacer maestrías en ciudad universitaria, nuestra condición de mujer y madre de muchas de nosotras, nos generaba muchos problemas, al desplazarnos a lugares distantes descuidamos a la familia y particularmente a los hijos.

Por ello, como profesora de carrera del área de Ciencias Experimentales y por los lazos de amistad que tengo con Julio Carrasco, le planteamos a él, quien en ese momento fungía como jefe de sección del área de Ciencias Experimentales, la necesidad de traer el subprograma "B" del CISE al plantel.

A partir de ese momento Julio Carrasco se asume como el gestor académico de la propuesta, recaba información, toca las puestas pertinentes tanto del Colegio como del CISE. En ese momento estaba al frente del CISE el físico Rafael Velázquez, que conocía al Colegio desde adentro y vió con buen ánimo la posibilidad de que se trajera el programa al plantel. Se efectuaron los trámites y convenios correspondientes, de tal forma que en el mes de octubre de 1988 daba inicio el Sub-programa "B" en el plantel Azcapotzalco.

¿En qué radicó lo novedoso y singular de este programa, en el Colegio?

Lo primero que señalaré es que el programa "B" no se implantó de manera mecánica en el plantel, por el contrario hubo por parte del Coordinador General del Programa el Mtro. Víctor Cabello Bonilla, Jefe del Departamento de Formación de profesores del CISE un cuidadoso y responsable análisis del desarrollo de este programa en el Colegio; que permitió incorporar algunos hallazgos y experiencias recientes que se habfan obtenido en la escuela de Odontología de la Universidad de Puebla y del programa de formación de Acallán también en el mismo Estado; junto a ello, el trabajo realizado con los profesores de los grupos Azcapotzalco I y II durante los dos primeros eventos del programa, permitió construir el perfil de lo que sería el "Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH":

El rediseño del programa parte de la clara ubicación de lo que caracteriza a esta comunidad. "Es una comunidad que ejerce **una profesión: la DOCENCIA**, lo que significa desarrollar una 'vida académica y política en la universidad'. Caracterizada porque la mayoría de sus profesores son de asignatura, es decir, son profesores que "laboran mediante contratos por hora semana mes, con salarios por debajo de lo que permiten otras profesiones, ocuparse con grupos numerosos y ser presionados por exigencias sociales y académicas que de ningún modo son compensadas económicamente, entre otras cosas".¹

Exigencias sociales como actualizarse, realizar maestrías y doctorados; exigencias académicas, como, preparar clase, calificar exámenes, calificación de tareas, adquirir información para "estar al día" organizar eventos locales.

Este dato básico llevó a la reorientación del programa, el cual se plantea:

- **Crear un plan integral y de largo alcance**
- **En él se llevaría a la práctica una peculiar concepción de la realidad académico social en un contexto de crisis.**
- **El programa tendería a resolver necesidades específicas que presentan los académicos del Bachillerato del CCH.**
- **Preparar docentes de alto nivel para el Bachillerato (brindándoles una formación integrada en los métodos de investigación.**

El programa reestructurado -señala el maestro Víctor Cabello en el documento "Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH"- trató de responder a las características de la práctica educativa del propio Colegio, a fin de coadyuvar a que los académicos participantes encontraran, por su propia formación, respuesta a la problemática de su práctica profesional en tres niveles determinados.

1. Víctor, Cabello Bonilla y Hortencia, Muñoz Pacheco. "Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH". *Los Perfiles Educativos*, No. 40 CIES-UNAM pp. 38-39

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

- a).-En cuanto a las condiciones objetivas en que realizan sus actividades docentes, a partir del reconocimiento y delimitación de los objetivos, así como del proyecto social y el sentido político que representó el CCH en los años setenta como parte fundamental de la necesidad de modernización de la universidad mexicana que afloró en esa época, así como por el sentido de transición por el que ha discurrido el citado proyecto hasta la actualidad
- b).-En cuanto a la tarea de construir nociones teóricas vinculadas a una práctica crítica y racional, fundada en la experiencia, que contribuyan como un verdadero aporte a la tarea de elaborar estrategias concretas en el trabajo colectivo que posibiliten a los participantes contribuir a los proyectos de revisión y evaluación crítica del proyecto académico del CCH. Por la importancia de lo anterior, en la adecuación del Subprograma a la propuesta para el Colegio se tuvo presente el valor y trascendencia de los esfuerzos que han hecho a lo largo de 17 años los profesores del CCH, en la tarea de buscar una explicación propia sobre los objetivos del Colegio.

Para alcanzar los propósitos anteriores se le fijaron los siguientes objetivos al programa.

- 1.- A través de un ejercicio colectivo de los miembros participantes en el programa se llevará a cabo una evaluación de los objetivos, del proyecto político y social que representó el Colegio, así como, su perspectiva aplicando los elementos teóricos y metodológicos de cada unidad didáctica a la experiencia educativa de 17 años.
- 2.- Derivado de la evaluación se llevará a cabo una investigación colectiva que apunte a la realización de un proyecto multidisciplinario de investigación buscándose los caminos epistémicos y metodológicos que posibiliten el enriquecimiento original de conocimientos interdisciplinarios en que se sustentó la filosofía del Colegio.

Estos dos objetivos marcan con toda claridad los alcances y las metas trasadas en el programa, se estaba apostando a una reconstrucción de la memoria histórica de la práctica académica y política de los docentes, no porque no existiera, el Colegio es

una de las pocas instituciones del bachillerato nacional que se ha caracterizado por el interés de sus docentes en dejar testimonio de sus acciones en foros, mesas redondas, etc., sin embargo, hoy esta tarea se efectuaría de una manera sistemática y permanente, cruzando las vivencias y experiencias de los docentes de las cuatro áreas, esta evaluación no se haría desde el gabinete del especialista, sino como un ejercicio colectivo realizado por los propios maestros, pero al propio tiempo, no bastaría con la evaluación, sino derivado de esta se iniciaría una investigación colectiva que permitiera enfrentar los problemas del docente y la institución desde un horizonte multidisciplinario. De aquí se puede observar con toda claridad que no se trataba de transmitir un contenido de ciertos saberes disciplinarios, sino de movilizar la conciencia y la acción en la búsqueda de una reconstrucción de lo que fue, lo que hoy es, y de las tendencias futuras hacia donde apunta el proyecto educativo del CCH.

La reestructuración del programa "B" era necesaria ya que el coordinador del programa tenía claro que el aparato analítico, teórico metodológico desarrollado por el CISE surgió en un contexto diferente y que había dado respuesta a necesidades distintas a las que actualmente vive la comunidad del Colegio "... y que en este caso estaría consagrado a los fines de reflexión y reconstrucción teórica de la experiencia docente en el CCH"²

5.1 ESTRUCTURACION DEL PROGRAMA PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL BACHILLERATO DEL CCH.

Uno de los primeros cambios que tuvo el Programa "B" fue su ampliación, incorporándose dos nuevas unidades didácticas, se modificó la organización del currículo, se actualizaron las formas de organización del trabajo colectivo y el proceso de evaluación se hizo constante. Todo esto fue el resultado del trabajo con los grupos Azcapotzalco I y II durante los dos primeros eventos.

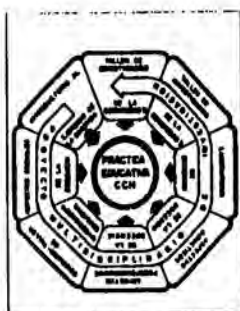
Nos refiere el Mtro. Víctor Cabello en su documento ya citado, que se incorpora desde el principio -como una columna vertebral- la necesaria construcción de un

2. Víctor, Cabello Bonilla y Hortencia Murillo Paricio. Op. cit. p.41.

proyecto multidisciplinario de investigación colectiva para ir integrando los esfuerzos tanto individuales como por equipo, reflejando en cada uno de los productos elaborados en las unidades didácticas, buscando con ello los puntos de relación entre las cuatro áreas disciplinarias del Colegio partiendo de la identificación de problemas comunes. De esta forma el "PMI orienta el trabajo colectivo de todos los seminarios y talleres y representa el esfuerzo de lograr, como producto final, una investigación colectiva multidisciplinaria que coadyuve a un análisis propedeútico del Colegio".³

Con el PMI lo que se busca es que cada docente contribuya mediante propuestas diferentes a revisar los problemas más serios de su práctica educativa y al propio tiempo proponga soluciones, tomando en cuenta los siguientes puntos.

- a) La investigación se convierte en el eje central de la actividad formativa y sistemática los esfuerzos o intereses comunes.
- b) El programa se integra con 8 unidades didácticas.
 - 1) Introducción al Ejercicio de la Docencia
 - 2) Aspectos Sociales de la Docencia
 - 3) Seminario Taller de Investigación Educativa
 - 4) Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia
 - 5) Aspectos Didácticos, de la Docencia.
 - 6) Laboratorio de Docencia
 - 7) Taller de la Comunidad I
 - 8) Taller de la Comunidad II



3 *Ibid.*, p. 41

Todas las unidades tienen como objetivo permanente de estudio como tema central la PRACTICA EDUCATIVA que se lleva a cabo en el Colegio.

- c) La vinculación de los trabajos de investigación individual y por equipos, en cada grupo con el PMI, constituye en punto de continuidad del proceso de producción de conocimientos generados en cada unidad didáctica, con lo cual la dedicación de tiempos la atención y la capacidad de trabajo de cada participante encuentra sentido al ir reelaborando progresivamente su objeto de estudio.
- d) El resultado previsto en este proceso de incorporación del trabajo individual y por equipo del PMI es una FORMACION strictu-sensu, de los participantes, en tanto que se preve la continuidad lógica y cronológica del proceso de producción de conocimientos, mismo que se sustenta en una formación integrada en torno a la experiencia de los participantes, y en torno al dominio de lo teórico y metodológico que orienta todo el proceso de construcción del PMI.
- e) Aunado a lo anterior, se espera un cambio cualitativo en la actividad de los participantes frente a su propia experiencia y a la información teórica recibida, toda vez que se pretende que, al finalizar su formación, sean productores y constructores de conocimientos, organizadores y sistematizadores de dicho conocimiento, con un serio y responsable rigor analítico de su disciplina como de su quehacer docentes.

Por lo tanto el PMI contribuirá al ordenamiento y sistematización de aquellos problemas académicos específicos del bachillerato del CCH, que sean el punto de partida como objeto de estudio, desde donde resulte pertinente fortalecer líneas colectivas de investigación en cada plantel, para apoyar proyectos tanto individuales como por equipo, que se formulen en cada grupo.⁴

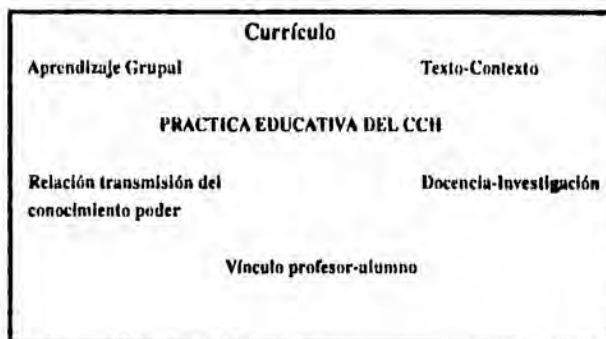
⁴ *Ibid.*, pp. 42-43

Uno de los retos para el Programa, señaló el Mtro. Víctor Cabello "es la incorporación de la experiencia de los participantes para enriquecer los programas y el contenido de cada unidad didáctica ... los participantes tienen una función activa como parte integral de su proceso de formación, lo que le permite proponer y ampliar o procesar enfoques y tareas diferentes promoviendo con ello su interés por el contenido y por la construcción de su objeto de estudio".⁵

Estructuración del programa

El programa se estructuró con los siguientes ejes.

CUADRO No. 4



a) *Vínculo profesor-alumno*

b) *Aprendizaje grupal*

c) *Currículo*

Se le incorporaron al programa tres nuevos ejes

d) *Relación transmisión del conocimiento-poder*

e) *Relación Texto-contexto*

f) *Investigación-docencia.*

⁵ *Ibid*

Fueron elegidos estos núcleos porque representan campos de observación distintos a los que ofrecen la complejidad de la práctica educativa, e incluíbles en todo análisis global del quehacer educativo.

Estos ejes problematizadores fueron definidos por el equipo coordinador del programa de la siguiente manera

a) APRENDIZAJE GRUPAL

Apunta al análisis de las potencialidades que representa el trabajo académico colectivo vinculado a una tarea a largo plazo dentro del P M I.

b) VINCULO PROFESOR-ALUMNO

Es un eje problemático que supone el análisis de las múltiples implicaciones que acarrea la relación asimétrica de los sujetos en el aula, este núcleo recoge como experiencia central la reflexión sobre los conflictos que genera, por un lado, las implicaciones sociales de la relación maestro-alumno, y, por otra, **la problemática que encierra la transmisión del conocimiento.**

c) CURRÍCULO

Expresa objetivos y fines que traduce la racionalidad de un proyecto institucional vinculado a manifestaciones de grupos sociales específicos. El análisis de la relación entre el currículum pensado y vivido, como punto de referencia para la reflexión sobre la relación fines medios, de todo proyecto institucional, es un elemento analítico central, de los determinantes externos e internos de la dinámica de la práctica educativa.

d) TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO PODER

La reflexión sobre la relación existente entre el poder, considerado como hilo conductor del conocimiento, y su transmisión como ejercicio didáctico, representa la posibilidad de conocer, en su movimiento, la dinámica misma de construcción del poder como praxis.

El punto clave es el análisis de las formas como el poder constituye en marco de referencia y parámetro del conocimiento a partir de la forma como el profesor utiliza el conocimiento frente al alumno.

e) TEXTO - CONTEXTO

Se posibilita el **ahondar** en la problemática sobre la relación entre el contenido, que es producto de una información acumulada, teorizado, estructurado y organizado como universo semántico cerrado y el contexto histórico particular en que ese conocimiento fue construido. El problema se plantea en relación a como se transmite o no, una lógica de construcción de conocimientos a través del contenido que regularmente se toma de un texto principal en cada disciplina, y cómo este texto y su contenido se hace explícitos en el proceso de construcción de categorías o sólo cumplen funciones explicativas.

f) DOCENCIA - INVESTIGACION

Apunta el análisis de la complejidad de la figura del docente como transmisor de información y de formas de razonamiento sobre esa información, partiendo de la problematización de su propio saber acumulado y de la organización y sistematización de este, se plantean los retos que representa el desarrollo en el docente universitario de algunas capacidades como son: observación, problematización, desarticulación y articulación del conocimiento.

Con estos cambios producto de la revisión y análisis de las características del Colegio y las peculiaridades de los grupos con los que se estaba trabajando, se desarrolló el programa en el plantel Azcapotzalco.

CAPITULO VI

ESTUDIO DEL CASO

6.1 CARACTERISTICAS DEL GRUPO AZCA I

Uno de los primeros aspectos a considerar para comprender el impacto de la propuesta de formación es desentrañar la anatomía de grupo. Para efecto de análisis se efectuó la investigación con los docentes del grupo piloto Azca I que egresaron del programa 28 de 35.

Este análisis tiene su fundamento en la convicción de que las determinantes institucionales, laborales, personales, etc. de las que parte el profesor, influyen decisivamente en su práctica y en la operación de los programas de formación.

CARACTERISTICAS DEL GRUPO

CUADRO No.5

Composición del Grupo por área	
HISTORICO-SOCIAL	11
CIENCIAS EXPERIMENTALES	11
TALLER DE LECTURA Y REDACCION	5
MATEMATICAS	1
TOTAL	28

Como se puede observar en el cuadro número 5 el grupo tuvo una composición heterogénea, lo que le dio una riqueza extraordinaria, al cruzar las percepciones y visiones de los profesores de las cuatro áreas, fue un reencuentro con la historia de los individuos y una posibilidad real de plantear acciones colegiadas entre los profesores. Muchos de ellos durante años únicamente habían intercambiado el saludo, o se conocían de vista, ahora tenía frente así una enorme posibilidad de comunicación, a lo largo del proceso se derrumbaron mitos y nociones equivocadas que se tenían con respecto a las áreas.

Si bien es cierto que el fenómeno educativo es interpretado y analizado por las ciencias sociales, esto no fue un obstáculo para que aquellos que venían de las ingenierías o biológicas participaran con intensidad y profunda responsabilidad en la presentación, discusión y análisis de los documentos de cada una de las unidades didácticas. La heterogeneidad del grupo fue percibida por el colectivo, como un elemento enriquecedor y no como un obstáculo. Durante el proceso se fue configurando un lenguaje que sirvió de puente entre los docentes de las diferentes disciplinas que sirvió para comunicarnos y abordar problemáticas comunes, ese lenguaje fue el pedagógico.

Esa heterogeneidad permitió la constitución de colectivos, integrados por profesores de diferentes áreas, o de profesores de la misma área que no habían tenido posibilidad de interactuar para efectuar un trabajo común.

ESTADO CIVIL Y SEXO

CUADRO No. 6

SEXO	F	M
HISTORICO SOCIAL	6	5
CIENCIAS EXPERIMENTALES	9	2
TALLERES	3	2
MATEMATICAS	0	1
TOTALES	18	10

CUADRO No. 7

ESTADO CIVIL	
SOLTERO	0
CASADO	24
VIUDO	0
DIVORCIADO	1
OTRO	3
TOTAL	28

Dieciocho de los veintiocho integrantes del grupo son mujeres, todas ellas con hijos y de estas dieciocho, siete trabajan en otra institución educativa, además de su trabajo en el CCH. 100% de los profesores-alumnos son padres de familia.

Estado civil y sexo son dos indicadores que es importante considerar ya que en una sociedad como la nuestra, el ser mujer, madre y trabajadora asalariada, exige a estas, una triple responsabilidad.

Si tomamos en consideración que el programa se desarrolló durante 29 meses, podemos entonces comprender el esfuerzo que significó para los docentes, su proceso formativo. Algunos de ellos señalaron que fue un alivio el término del mismo, sobre todo por el "abandono en que se tuvo a la familia" pero por otro lado, todos coinciden en que no fue tiempo perdido, por el contrario se consideró como una experiencia muy valiosa en su trayectoria como docentes.

**ANTIGÜEDAD EN AÑOS DE LOS PROFESORES-ALUMNOS DEL PROGRAMA
AL INICIO DE ESTE
CUADRO No. 8**

ANTIGÜEDAD EN EL CCH DE 1971 A 1987				
ANTIGÜEDAD AREA	1-5	6-10	11-15	16
Histórico Social	1	3	3	4
Ciencias Experimentales	3	2	4	2
Talleres	3*	0	0	2
Matemáticas	0	0	1	0
T o t a l e s :	7	5	8	8

* Un profesor no estaba adscrito al plantel en el momento que inicio el programa.

De los 28 profesores-estudiantes del grupo, catorce ingresaron al Colegio entre 1971 y 1973, este núcleo vivió al Colegio desde sus orígenes, tienen las vivencias directa de como se conformaron las academias, participaron en los cursos de selección para ingresar al CCH, participaron en diversos cursos de formación a lo largo de 16 años; son actores de las vidas de sus áreas. Son parte de la historia oral viviente del Colegio, a ellos les tocó vivir y participar en el surgimiento de los sindicatos en la UNAM, vivieron la etapa de recursos abundantes (1971-1980). Varios de ellos vivieron la intensa vida académica de las áreas en los primeros años del Colegio, también participaron de sus conflictos y escisiones. Este núcleo aportó elementos valiosos en el plano de las vivencias, en el intento de reconstrucción del proyecto social y político que significó el Colegio en la década de los setenta.

El segundo núcleo de docentes estuvo integrado por 6 profesores, con una antigüedad de 5 a 10 años, también ya con un fuerte arraigo en el Colegio, no vivieron la época de recursos abundantes y los primeros años de mucho empuje.

Un tercer núcleo integrado por profesores con menos de cinco años de antigüedad, algunos de ellos ex-alumnos que vivieron los primeros años de vida del Colegio como estudiantes y que rotornaron a él como docentes, con experiencia laboral en otras instituciones, con poco arraigo en el Colegio pero con un marco de comparación de lo que son los otros bachilleratos, como el Colegio de Bachilleres, el CONALEP los CETyS o incluso quienes trabajaban en educación primaria o nivel superior en el politécnico o la UNAM.

Aquí es importante destacar que todos estos elementos combinados; profesores fundadores, ex-alumnos, docentes con experiencia laboral en otros bachilleratos, en el nivel primaria, secundaria y superior permitieron aportar comentarios y observaciones valiosas para entender y comprender los alcances y las limitaciones del proyecto educativo del CCH en el escenario nacional.

6.2. CARACTERISTICAS PROFESIONALES Y LABORALES DEL GRUPO
CUADRO No. 9

ORIGEN PROFESIONAL		
AREA HISTORICO-SOCIAL	HISTORIADORES	5
	SOCIOLOGOS	2
	FILOSOFOS	1
	ECONOMIA	1
	DERECHO	1
	ADMINISTRACION	1
CIENCIAS EXPERIMENTALES TALLERES	ING. QUIMICO	2
	ING. Q.F.B.	2
	ING. BIOQUIMICO	2
	BIOLOGOS	4
	MEDICO CIRUJANO	1
T A L L E R E S	RELACIONES INTER	1
	SOCIOLOGIA	1
	HISTORIA	1
	LETRAS MODERNAS	1
	ABOGADO	1
M A T E M A T I C A S	ING. AGRICOLA	1
T O T A L E S :		28

Al identificar las carreras de origen de los profesores estudiantes del programa, se pueden hacer los siguientes comentarios:

Para el caso del área Histórico-Social el perfil profesional para impartir la enseñanza de las historias de I a IV lo pueden hacer, evidentemente los historiadores, pero también los sociólogos, abogados, administradores, estos últimos abarcan el campo de las materias optativas del 5o. y 6o. semestre del área.

En el caso de Ciencias-Experimentales destaca la presencia dominante de los ingenieros y los biólogos.

Es en el área de Talleres donde profesionistas más apegados al área histórico-social, se encuentran impartiendo las asignaturas de lectura y redacción, solamente uno pertenece al campo de letras, esto tuvo su génesis en los perfiles de contratación que se establecieron en los orígenes del Colegio.

La extraordinaria heterogeneidad de disciplinas dentro de las áreas, nos confirma la tendencia que refleja este estudio de caso. La universidad ha tenido que contratar profesionistas de diversos campos, que no fueron formados como docentes para ejercer esta profesión -la docencia- lo que plantea un profundo reto y reponsabilidad a la propia universidad de formar a su personal en el ejercicio de la docencia.

Esta diversidad de profesiones se amalgama en un punto de convergencia que todos ellos comparten, ejercen la docencia, entendida esta como el ejercicio de una vida académica y política al interior de la universidad.

6.3 CATEGORIA ACADEMICA DE LOS PROFESORES-ALUMNOS.
AL INICIO DEL PROGRAMA 1987.

CUADRO No. 10

CATEGORIA ACADEMICA EN 1987

A R E A	No. Profes.	Interinos	Definitivos		PCA	PECEMS	Prof. Ord. de Carrera		
			A	B			A	B	C
Hist-Soc.	11	3	3	0	2	1	0	2	0
Cien.Exp.	11	1	0	2	0	0	4	4	0
Talleres	5	3	1	0	0	0	1	0	0
Matemáticas	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Totales	28	8	4	2	2	1	5	6	0

El cuadro 10 nos muestra que al inicio del programa 8 profesores son interinos, lo cual coincide con el núcleo de docentes que tienen menos años laborando en el plantel, cuatro son profesores de asignatura "A", es decir, profesores con definitividad laboral y que no están titulados, 2 profesores tienen nombramiento de complementación académica, 1 tiene nombramiento como profesor especial de carrera y 11 son profesores ordinarios de carrera. Las tres últimas categorías señaladas tienen un contrato de 40 hrs. semana-mes con la universidad, laborando frente a grupos en promedio de 20 hrs. las otras veinte se emplean para la elaboración de materiales de apoyo a la docencia.

Hablando en porcentajes del universo de 28 profesores.

8 son interinos.....	28%	
6 definitivos.....	21%	
2 P C A.....		} 50%
1 PECEMS		
11 Profesores Ordinarios de Carrera.....		

Es importante mencionar que ningún profesor del programa de formación contó con una descarga de horario para cursar los estudios, todos atendieron su compromiso ante grupo que variaba de 4 a 10 grupos.

Los profesores de carrera que en este grupo representó el 50%, solicitaron ante los Consejos Académicos respectivos cambio de proyecto, demandando la realización de estudios del Programa como su proyecto anual, comprometiéndose a entregar las constancias de acreditación de las unidades didácticas que se fueran cursando. La aprobación de los estudios como proyecto significó para éstos docentes un apoyo indirecto para efectuar en mejores condiciones los estudios del programa.

El otro 50% efectuó su formación en una situación diferente ya que aunado a la atención de sus grupos en el CCH, habría que sumar la atención a grupos en otras instituciones educativas y en esta situación se encontraban 13 profesores básicamente los profesores interinos y definitivos asignatura A y B.

Esto nos exige preguntarnos ¿qué mantuvo al grupo fuertemente cohesionado, permitiendo tener una baja deserción -de 35 inscritos concluyeron 28- y un buen nivel en los trabajos presentados

Entre otras causas podríamos señalar.

- La calidad de los coordinadores de cada una de las unidades didácticas
- La coherencia del plan de estudios del programa
- La posibilidad de enfocar los trabajos a la elaboración de las tesis de grado.
- El ambiente de trabajo grupal.
- Los lazos de trabajo que los subgrupos de las áreas ya tenían de suyo constituidos.
- La incidencia de lo reflexionado en las unidades didácticas con la práctica educativa.
- Los apoyos recibidos en el plantel (infraestructura)
- La expectativa que se tuvo desde el arranque del programa de que este pudiese transformarse en una maestría.

CUADRO No. 11

CATEGORIAS ACADEMICAS DE LOS PROFESORES EGRESADOS DEL PROGRAMA 1992									
AREA	No. PROFS.	INTE- RINO	DEFINITIVO		PCA	EMS	PROFR. ORD		CARRERA
			A	B			A	B	
HISTORICO SOCIAL	11	1	4	1	1	0	0	1	3
CIENCIAS EXPERIMENTALES	11	0		2	0	0	1	2	4
TALLERES	5	0	1	1	0	0		2	1
MATEMATICAS	1	0	1	0	0	0	0	0	0
TOTALES:	28	1	6	4	1	0	1	5	10

Este cuadro nos permite observar los cambios de nivel y categoría que se registró en la población estudiada de 1987 a 1992.

Un profesor continuó como interino por voluntad propia, ya que no quiso participar en los concursos de definitividad que se abrieron en 1989 en el área de Historia. Seis profesores definitivos, aquí es menester señalar que un profesor puede ser definitivo en tres horas y el resto de su carga laboral puede estar configurada por atención a grupos interinos, por lo que su estabilidad salarial y laboral es endeble. Cuatro docentes con asignatura B, uno en complementación académica, el otro docente que estaba en esta situación, al titularse solicitó su promoción para integrarse a la carrera académica como asociado B, un profesor ordinario de carrera asociado A, cuatro asociados B y diez asociados C, una profesora del área de talleres se incorporó a la carrera académica.

CUADRO No. 12

CAMBIO DE NIVEL Y CATEGORIA DE LA POBLACION ESTUDIADA DE 1987-1992			
CATEGORIA		1987	1992
INTERINOS		8	1
DEFINITIVOS	A	4	6
	B	2	4
P C A		2	1
PECEMS		1	0
PROFR. ORD.	A	5	2
	B	6	5
CARRERA	C	0	9
TOTALES		28	28

¿Tuvo alguna influencia el programa de formación en estas promociones?

Para el caso de las pruebas de concurso que presentaron los profesores del área de historia en 1989 que eran integrantes del grupo, y que tenían la categoría de interino y que optaron por su definitividad, fue evidente que el programa de formación les dió mejores elementos para efectuar la crítica a un programa de estudio, así como, mejores herramientas para elaborar un ensayo de buena calidad sobre el tema de concurso.

Los profesores que se promovieron de asignatura de A a B lo lograron en función de contar con su grado de Licenciatura, ya que el título es la condición básica para promoverse a la categoría B, ese fue el caso de los profesores que reconocen haber efectuado su tesis por influencia del programa de formación.

La docente que se promovió de la plaza de complementación a asociado B lo hizo directamente como resultado de su titulación, influida también por el programa.

Una profesora del área de talleres como condición directa del programa y para efectuar una función específica para el grupo, -clasificar los trabajos generados por el grupo, atender a su publicación, sistematizar la bibliografía que enriqueciera el acervo de los cursos- se le abrió una plaza de carrera poniéndosele como condición contar con su título, se tituló e ingresa a la carrera académica efectuando las pruebas de concurso del caso.

Los profesores ordinarios de carrera asociados A y B que se promovieron a la categoría B o C reconocen explícitamente que con el programa o sin él, se hubieran podido promover ya que el Protocolo de Equivalencias para la promoción del profesorado de carrera señala una amplia gama de actividades, entre las cuales el docente puede optar para su realización y poderse promover, algunos de ellos señalaron que si les sirvió para ingresar al Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento Académico instituido en 1990 en la UNAM, ya que les dio más puntaje.

Podemos concluir del análisis de estos cuadros que el programa de formación por sí mismo y de manera directa no tuvo un efecto sustantivo en las promociones de los docentes. En las promociones intervienen aspectos de carácter normativo, académico y de temporalidad. Es indiscutible de acuerdo a lo que reportaron los profesores en la encuesta y entrevistas efectuadas que su influencia indirecta es innegable, al aportar elementos teóricos y metodológicos al bagaje del docente para efectuar trabajos académicos de alta calidad. Hoy el Colegio cuenta con una amplia base de docentes titulados, con maestrías o programas de formación que reúnen los requisitos formales para ingresar a la carrera académica y que por el contexto general de crisis, esta ha permanecido prácticamente cerrada desde 1989.

CUADRO No. 13

DOCENTES- ALUMNOS DEL PROGRAMA QUE TRABAJAN EN OTRA INSTITUCION DURANTE LA REALIZACION DE SUS ESTUDIOS								
AREA	EJERCE OTRO TRABAJO						ACTV. ADMON. PLAN- TEL.	NO DE- SEM- PEÑA OTRO TRAB.
	PRIM	SEC.	OTROS BACII.	EDUC. SUP.	SECT. PUB.	SECT. PRIV.		
HISTORICO SOCIAL	0	1	4	0	1	0	4	5
CIENCIAS EXPERIMENTALES	0	1	4	0	1	0	2	5
TALLERES	1	0	2	1	0	0	0	1
MATEMATICAS	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALES	1	2	10	1	2	0	6	11

El cuadro 13 nos revela la ratificación de un problema de carácter nacional y que en este estudio de caso aparece como fenómeno recurrente.

El profesor interino o de asignatura no es un profesional que trabaja unas cuantas horas para la Universidad, como complemento a su ejercicio profesional que efectua en otro campo laboral. El profesor interino y de asignatura **trabaja en otras instituciones educativas** que van desde la primaria, la secundaria, el nivel medio superior o superior, ninguno labora en el sector de bienes de producción ejerciendo su profesión, podemos afirmar que el profesor interino y de asignatura de este estudio, vive de la docencia, ya que ejerce esta misma actividad en otra institución, en la práctica, nos encontramos frente a un profesional de la docencia, atomizando en dos o tres instituciones, es obvio que esta fragmentación provoca una falta de arraigo en

cualquiera de ellas y un deterioro en la energía del docente que a lo largo del día tiene que recorrer grandes distancias para cubrir dos o tres planteles.

Si en la práctica este docente es un profesional de la docencia, se tienen que revisar las políticas de contratación a nivel medio superior y superior para crear un estatuto que permita la movilidad horizontal de los docentes garantizando sus derechos laborales.

Este mismo cuadro nos permite hacer una reflexión en relación a la importancia que tiene el que docentes, que están desempeñando funciones académico-administrativas, participen en este tipo de programas ya que son un punto de contacto entre los profesores y la administración del plantel y del Colegio. Al vivir en carne propia los trabajos y los esfuerzos de formación que realizan los docentes, se es más receptivo y sensible a los requerimientos básicos para el buen desempeño de este tipo de actividades, tanto en el apoyo de las condiciones de infraestructura; asegurar un espacio físico permanente, ajustar horarios a profesores, solicitar apoyos bibliográficos, entrega oportuna de los materiales de cada uno de los cursos, entre otras. Y sobre todo entender que no únicamente necesita formarse el docente, sino también los cuadros administrativos y directivos para que desde adentro se valoren los esfuerzos de formación que realizan los docentes. Y para que las administraciones conquisten un liderazgo académico producto de su presencia académico-administrativa. De tal forma que los proyectos y perspectivas de trabajo logren articular las iniciativas de las academias con los proyectos del plantel y el Colegio en el contexto de los cambios de la Universidad.

6.6 RELACION DE LA ESTRUCTURA DEL PLAN Y LA ATENCION DE ALUMNOS EN LAS AREAS

CUADRO No. 14

RELACION DE LA ESTRUCTURA DEL PLAN Y LA ATENCION DE ALUMNOS EN LAS AREAS					
PLAN	2 METODOS		2 LENGUAJES		
AREA	HISTORICO SOC.	CIENCIAS EXPERIMENTALES	T A L L E R E S		MATEMATICAS
			LECTURA	REDACCION	
HRS. SEMANA	3	5	2	3	4
ATENCION A GRUPOS	10	6	15	10	7
PROFR. ASIG. 30 HORAS.	30	30	30	30	28
No. DE ALUM. GRUPO	50	25	50	50	50
	55	30	55	55	55
TOTAL ALUM. ATENDIDOS	550-555	150-180	750-825	500-550	350 385
PROFR. ORDIN. DE CARRERA					
CARGA HORARIA	40	40	40	40	40
	18-22 •	20-20 •	16-24 •	18-22 •	20-20 •
ATENCION A GRUPO	6	4	8	6	5
ALUMNOS POR GPO.	50-55	25-30	50-55	50-55	50-55
TOTAL DE ALUMNOS	300-330	100-120	400-440	300-330	250

El cuadro 14 nos permite establecer de que manera la estructura del plan determina cargas diferenciadas de atención a alumnos en función de las áreas.

Así tenemos, que el profesor del **área Histórico-Social** de asignatura con 30 hrs.semana-mes atiende entre 500 y 550 alumnos y si está en la carrera académica entre 300 y 330.

El profesor de asignatura con 30 hrs semana-mes del **área de Ciencias-Experimentales** atiende entre 150 y 180 y si está en la carrera académica entre 100 y 120 alumnos estos docentes efectuan su trabajo en el aula y el laboratorio, cuentan además con el apoyo de un laboratorista para la **preparación de las prácticas**.

En el **área de Talleres** en su modalidad de taller de lectura 2 hrs. a la semana es donde la carga de atención a los alumnos se dispara, un profesor de asignatura que imparta taller de lectura, con treinta horas deberá atender 15 grupos lo que implica tener una carga de 750 a 825 alumnos. Si el profesor está en la carrera académica atenderá entre 400 y 440 para el Taller de Lectura.

Los docentes del **área de Matemáticas** si son de asignatura y si atienden 7 grupos, atienden en promedio entre 350 y 385 alumnos, si está en la carrera académica atenderá entre 255 y 275 alumnos.

Si bien es cierto que las categorías centrales de contratación en la universidad son el **profesor de asignatura** con atención máxima de 30 hrs. semana mes y el **profesor ordinario de carrera** con un contrato de 40 hrs semana mes de las cuales 20 son empleadas para atención a grupo y las otras 20 para realizar trabajos de apoyo a la docencia. Es importante ubicar con precisión de que manera el manejo de los tiempos en un plan de estudios, lleva a una situación de desigualdad en el trabajo asignado. El cuadro nos muestra; como dos profesores de asignatura, contratados por 30 hrs semana mes a quienes se les paga lo mismo por las horas contratadas, **en la práctica tienen una carga diferenciada de trabajo: En Ciencias Experimentales oscila entre 150 y 180 en tanto que el el Taller de lectura es de 750-825 alumnos.**

Este, en efecto es un elemento que juega y pesa en las posibilidades que los docentes tienen para formarse.

6.7 CONCLUSION DE LA SITUACION LABORAL

En base a los indicadores anteriores el grupo Azca I presenta una serie de características relevantes que juegan un papel importante en la consolidación del grupo.

1. Varios de los núcleos de profesores de las áreas estaban integrados por docentes que se conocían desde los estudios de licenciatura y que tenían fuertes vínculos de trabajo grupal o de filiación partidaria.

2. El 70% de los profesores de este grupo labora en otra institución, lo que permitió efectuar una reconstrucción más realista de la historia del Colegio y del Plantel.

3. El 50% de los docentes de este grupo no tenía estabilidad laboral fundamentalmente los profesores con menos de cinco años de antigüedad.

4. Es importante destacar que el 64% de los profesores alumnos eran maestros, con una triple carga de trabajo como madres de familia, maestras en el CCH y varias de ellas con otro trabajo.

5. La presencia en este grupo, de académicos que desempeñaban algún puesto administrativo en el Plantel, permitió una atención más cuidadosa a las condiciones de infraestructura para el desarrollo del curso.

6. Es evidente que la carga de atención a alumnos que determina la estructura del plan de estudios, dificulta de manera significativa para el profesor de Talleres sus posibilidades de formación.

7. Los profesores de carrera de este grupo, que están en la carrera académica al solicitar que su proyecto inicial fuera la realización de estudios del programa tuvieron en la práctica un apoyo indirecto para efectuar en mejores condiciones que el resto del grupo su promoción

8. Uno de los aspectos más valiosos de este grupo fue su carácter heterogeneo.

De todo esto podemos concluir que las condiciones en que realizaron sus estudios los profesores, no fueron los deseables y sin embargo hubo un alto compromiso con el program lo que permitió que 28 de 35 lo concluyeran.

Una vez identificadas las caracterfsticas del grupo, que nos aportó información específica y particular para entender las condiciones en que se llevó a cabo esta experiencia de formación. Es menester valorar si los propósitos del programa se alcanzaron. Para determinarlo apliqué una encuesta que me permitió conocer en que grado los profesores-alumnos consideran que se lograron dichos propósitos, contrastando su opinión con su expresión concreta en la vida del Colegio y del plantel a dos años de concluido el programa.

CAPITULO VII

IMPACTO DEL PROGRAMA DE FORMACION EN EL QUEHACER ACADEMICO DEL PLANTEL

Los propósitos del programa de formación son:

- 1) Que el docente realice investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 2) Que el docente realice sus actividades en la perspectiva de una didáctica grupal.
- 3) Que pueda contribuir en los procesos de innovación educativa de su propia institución v.gr: revisión de la estructura curricular, de los planes de estudio, nuevos programas.¹

Estos propósitos se planteó alcanzarlos teniendo como referencia fundamental la experiencia cotidiana de los docentes, porque es en ella, donde se expresa y se concreta una práctica educativa, por ello, estuvo en el centro de análisis y de reflexión del programa.

El análisis lo abordó a partir de los cinco ejes problematizadores del programa.

Al poner en el centro de la reflexión el análisis de la práctica educativa del CCH se pretendió lograr dos objetivos:

1 Documento informativo sobre el subprograma "B". Formación para el ejercicio de la docencia.

1.- Efectuar una evaluación colectiva que permitiera la revisión de la experiencia educativa de 16 años, contando con los elementos teóricos y metodológicos aportados por la propuesta de formación del CISE con la finalidad de efectuar una reconstrucción del proyecto académico y político del Colegio en la década de los setenta, evaluando sus objetivos y a partir de ahí, dar inicio a un 2o. objetivo: Efectuar una investigación colectiva que permitiera construir un proyecto multidisciplinario de investigación que ofreciera respuestas a los problemas del Colegio, del plantel, del área, de los docentes y de los alumnos. Dicho proyecto permitiría el enriquecimiento original de conocimientos interdisciplinarios en el que se sostuvo la filosofía del Colegio.²

Para detectar si se alcanzaron los objetivos planteados en el programa se aplicó un cuestionario al universo de profesores que egresaron del grupo piloto Azca 1. (Anexo No. 2)

¿Qué ventajas académicas aportó a usted el Programa de formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH? en cuanto a la comprensión de los siguientes ejes:

VINCULO PROFESOR-ALUMNO

En tanto que uno de los ejes fundamentales del programa esta dirigido a repensar el vínculo profesor-alumno; quedó claro que no es suficiente con efectuar modificaciones en el escenario donde se efectua el acto educativo; sacar del aula el estrado especial para el profesor, su escritorio, tener bancas móviles que propicien el trabajo grupal de los alumnos, contar con dos pizarrones en el aula y darle una movilidad al docente en el salón, permitiendo que se diluya su presencia y no este concentrada en un sólo punto. La descripción anterior corresponde a un salón común y corriente de cualquier aula del Colegio. Se pueden cambiar las condiciones en que se realiza el acto educativo, pero mientras no se toquen las estructuras mentales de los docentes, los vínculos de poder emergen de manera "espontánea". En este aspecto el

2. Victor, Cabello Bonilla y Hortencia Murillo Pacheco. *Op.cit.*, pp 40-41

programa según manifiestan los docentes en sus respuestas a esta pregunta, les permitió entender que:

- *"El docente no únicamente debe preocuparse por promover la adquisición de nuevos conocimientos, sino que esto debe de estar acompañado por una serie de actitudes y relaciones favorables"*
- *"El proceso de conocimiento dirigido al adolescente debe darse a partir de conocerlos, esto debe por tanto permitir una mejor selección de experiencias de trabajo, tomando en cuenta sus niveles de elaboración y de maduración"*
- *"El manejo y comprensión de ese vínculo debe llevar al docente a poner en juego las historias personales, las conductas, a valorar el papel del poder. Ese vínculo se identifica como cambiante, que no se da tan sólo en el plano de sujetos que conviven en el aula, sino como una relación que es parte de un sistema social, en la que la práctica docente debe estar dirigida a romper el vínculo de sometimiento y transformarlo en una relación en la que juntos se aprende y se piensa, ejerciendo una relación crítica".*
- *"Varios docentes señalaron que "les permitió mejorar su relación con sus alumnos e identificar a estos no como un número de una matrícula sino como seres portadores de una cultura, con una historia personal".*
- *Se señaló que fue el curso de aspectos psicopedagógicos el que permitió comprender la dimensión humana del acto educativo, convirtiéndose el salón de clases en un laboratorio permanente del análisis de ese vínculo.*

APRENDIZAJE GRUPAL

Una de las experiencias más intensas dentro del programa de formación fue el trabajo grupal, como base para un aprendizaje en un proyecto de largo plazo.

Aunado al análisis y reflexión de documentos teóricos, uno de los elementos fundamentales que enriquecieron fue la vivencia que se tuvo en el desarrollo del programa mismo, al ponerse en acción formas de trabajo que no diluían la responsabilidad individual; una de las estrategias básicas del trabajo grupal fue la lectura individual de textos que fue ganando en responsabilidad y compromiso de los integrantes del grupo, posteriormente la integración de equipos de manera aleatoria para evitar que se formen subgrupos permanentes, lo que permita un enriquecimiento al trabajar

con compañeros de las cuatro áreas, la puesta en común de la información en pequeños grupos para problematizar los textos y posteriormente se abrió la plenaria dirigida por el coordinador o algún integrante del grupo, elaborándose la minuta de la sesión y cerrando la misma con conclusiones; la minuta se retomaba en la siguiente sesión para darle continuidad a los trabajos, y al propio tiempo para construir la historia del grupo. Estas vivencias permitieron ir comprendiendo en la práctica el significado profundo del aprendizaje grupal.

Como es natural en todo grupo emergen liderazgos, acá se fue entendiendo que los liderazgos son rotativos en función del dominio de los saberes, del interés que un individuo tiene sobre el tema, pero que el verdadero líder del grupo, es la tarea, que permite efectuar un trabajo colectivo y responsable. Donde afirmaciones como: "*Nadie sabe todo, ni nadie ignora todo; todos aprendemos de todos*" fue ganando carta de naturalización en el colectivo.

Los docentes hicieron las siguientes acotaciones:

- "*Desarrollar el trabajo grupal permite replantear el papel del docente ante el grupo, jugando éste un papel de coordinador*".
- "*El programa nos permitió conocer mejor esta forma de trabajo, nosotros cuando iniciamos un curso tenemos un colectivo de personas que comparten una serie de características entre sí, pero en realidad no son un grupo; para que se constituyan en tal, el docente tiene que movilizar una serie de acciones que les permitan a los sujetos sentirse parte de, que tienen metas colectivas, desarrollando en ellos un sentido de identidad y de pertenencia*".
- "*El aprendizaje grupal le exige al maestro elaborar estrategias diferentes con respecto a los tiempos, formas de participación y avance en el aprendizaje*".
- "*La dinámica grupal hace posible que el grupo planeé sus objetivos construyendo sus estrategias para lograrlos, problematizando y explicando los fenómenos*".

Se reconoció la importancia del aprendizaje grupal pero también sus límites.

- "*Las formas de trabajo grupal tienen serias limitaciones con grupos numerosos y es aún más complicado cuando las clases son de una hora*".

TEXTO-CONTEXTO

Uno de los puntos nodales del plan de estudios del Colegio, consiste en formar al alumno más que informarlo, en este sentido la relación texto contexto plantea el problema de "si se transmite o no, una lógica de construcción del conocimiento a través del contenido, que generalmente se toma de un texto principal de una disciplina y de una manera el texto y su contenido se hacen explícitos en el proceso de construcción de categorías o sólo cumplen funciones explicativas".³

Aquí no fue muy explícita la pregunta y pocos profesores orientaron su respuesta en el sentido planteado en el programa de formación.

Es claro que en el proceso de enseñanza aprendizaje se hace más énfasis en la transmisión positivizada de los contenidos y no se introduce a los alumnos en la problemática de la construcción de los conceptos, categorías e interpretaciones de teorías, hipótesis y descripciones construidas para dar cuenta de los hechos sociales y naturales.

La pregunta se entendió más bien en el sentido de los usos que se hacen de los saberes. Indicándose en las respuestas que el programa permitió comprender que la clase se trabaja a partir de cierta información, pero cuando el grupo la reconstruye, enriquece y relaciona con el medio sociocultural es cuando realmente aprende. Otros docentes manifestaron la importancia de que el propio maestro elabore materiales de apoyo para los alumnos.

DOCENCIA-INVESTIGACION

¿En qué medida el programa de formación le permitió plantearse el problema de su disciplina en relación a los siguientes aspectos?

Su lógica de transmisión, su lógica de construcción, su desarrollo y su estado actual.

3 *Ibid.*, p 45

En relación a esta pregunta las respuestas obtenidas se dividen en dos grupos, la aportada por los docentes que tienen una formación en el ámbito de las Ciencias Sociales y la de los docentes del área de Ciencias Experimentales y Matemáticas.

En tanto que la formación de origen de los docentes se ubica en las cuatro áreas del plan de estudios del Colegio, tenemos un amplio espectro de profesiones integrado por químicos, biólogos, abogados, filósofos, Ing. agrícola, etc.

Si bien es cierto que la educación como fenómeno humano, es estudiada por las ciencias sociales, los docentes de estas disciplinas coincidieron en señalar que no pudieron profundizar en su campo disciplinario, sin embargo el programa les permitió tener una dimensión más amplia de la sociología y del proceso de investigación.

Los profesores del área de experimentales señalaron que el programa les dio una visión de las ciencias sociales, pero no de su disciplina, quedando muchas dudas en relación al conocimiento de las ciencias experimentales. Les permitió entender el papel de la educación en la sociedad lo que llevó a algunos de ellos a cambiar el rol que venían asumiendo en relación a la enseñanza de las ciencias.

En este punto de las disciplinas vale la pena hacer una reflexión al respecto de las limitaciones del grupo heterogéneo, en el cuestionario, varios docentes del área de experimentales manifestaron el esfuerzo que tuvieron que efectuar para trabajar con los conceptos y categorías del campo de las ciencias sociales, para enfrentar los problemas epistemológicos y tratar de entender que en este campo existen teorías completamente opuestas y que ambas pretenden un valor de cientificidad y verdad. Es evidente que en un curso Taller de Investigación Educativa con duración de 80 hrs., no se iban agotar problemáticas que llevan más de cuatro años tratar de entender en una licenciatura. Pero es aquí donde se puso de manifiesto que no se trataba de dar una instrucción a los docentes, sino de iniciar un camino para formarse como intelectual, es decir, un docente que conoce los debates teóricos de su campo, que sabe cual es el estado de su disciplina, que tiene una reconstrucción histórica de la misma, que le permite participar en las discusiones del campo y no ser tan sólo un transmisor de informaciones positivizadas.

Varios docentes consideraron que:

- *"Es un aspecto por superar del Programa ya que poco se pudo trabajar sobre los problemas particulares de la disciplina".*
- *"Nos dio elementos generales, pero no entramos de lleno a ese aspecto, si generó inquietudes".*
- *"Me llevó a reflexionar sobre la necesidad de construir una propuesta didáctica específica del área y de cada una de las materias que la integran en particular de las que yo trabajo".*
- *"Nos hizo reflexionar sobre la manera de enseñar la historia para que volviera a ser más crítica y menos informativa".*
- *"Tal vez se tuvo un acercamiento muy burdo en relación al problema de las disciplinas pero la inquietud fue sembrada".*

Aquí se consideró por algunos docentes que para resolver este déficit se debería de implementar cursos adecuados para cada una de las áreas de conocimiento.

¿Qué tipo de dificultades tuvo en su formación en cuanto al manejo de conceptos y teorías?

Esta pregunta hizo evidente el carácter social de la actividad docente, son las ciencias sociales, las que han desarrollado propuestas teóricas, elaborando conceptos y categorías para explicar el acto educativo, es decir, hay un lenguaje, una clave y una concepción de ciencia, hombre y sociedad que se maneja al interior de ésta para explicarla como un acto comprensivo

En tanto los profesores del área Histórico-Social al igual que los profesores de Talleres manifestaron no haber tenido problemas con los conceptos y las teorías del campo, los profesores del área de experimentales indican:

- *"Me costó mucho trabajo su comprensión y considero que en este momento no los manejo".*
- *"Tuve dificultades con algunos materiales, el lenguaje y la terminología fue difícil de captar dada mi formación profesional".*
- *"Tenía un desconocimiento de los conceptos sociológicos y económicos".*
- *"Tuve muchas dificultades en el curso por el lenguaje de las ciencias sociales".*

- *"Si, tuve problemas al principio y me sentí desalentada al escuchar a compañeros brillantes en el manejo de las ciencias sociales, pero esto me insentivo a ponerle más ahínco a la lectura de los textos".*

Este sentimiento fue evidente al inicio del curso, donde se abordó el aspecto Introdutorio al Ejercicio de la Docencia y en el de Aspectos Sociales de la Docencia. El Seminario Taller de Investigación Educativa puso de manifiesto a ambos tipos de docentes lo esquemático de su concepto de ciencia; también evidenció que el marxismo que se maneja en el área Histórico-Social es un marxismo positivizado, que si bien el eje que atraviesa al área histórico-social a nivel metodológico es el materialismo histórico, como el método de interpretación de las ciencias sociales, ese curso hizo evidente que no existe el método, sino los métodos, que habfa serias deficiencias en el manejo de un marxismo no dogmático, por parte de los profesores del área histórico-social y que se desconocían las potencialidades de la investigación empírica que ofrecen otros métodos.

En el curso de Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia, se equilibró la situación ya que muchos autores, enfoques y conceptos propios de la psicología eran desconocidos por la mayoría de los profesores de las cuatro áreas, así varios de ellos señalan:

- *"Tuve algunas dificultades con el manejo de conceptos propios de la psicología".*

En los eventos de aspectos Didácticos de la Docencia y el Laboratorio, como los Talleres de la Comunidad I y II el ambiente de trabajo era muy equilibrado.

Otro de los propósitos explícitos del programa es que el egresado participe en procesos de innovación de sus instituciones a nivel de revisión curricular, el plan de estudios y elaboración de programas. Para valorar si se logró este propósito se formuló la siguiente pregunta

¿A raíz del programa de formación ha participado o ésta usted participando en algún programa de innovación curricular o investigación educativa?

Diecisiete de los 28 contestaron que si están participando en algún proyecto de innovación curricular, tanto a nivel del plantel como del Colegio.

Dos profesores participaron en la Comisión de Apoyo a Materias con Alto Índice de Reprobación (CAMAIR) durante 1989-1991.

Una profesora participa en el Seminario Summa Psique de Ciencias de la Salud.

Dos profesores participan en el Seminario Linus Pauling.

Tres profesores participan en el Seminario de Epistemología de las Ciencias Sociales.

Un docente en Robótica Pedagógica.

Una maestra en el Seminario de Eficiencia y Pertinencia de Biología Tres.

Una maestra en el Taller de la Mujer. (este colectivo tiene más de diez años trabajando).

Cuatro profesores egresados del Programa están participando en la Comisión de Revisión del Plan de Estudios del Colegio desde 1991.

Diez profesores participan en el Seminario de Monitores. A través de este seminario se imparte a profesores de reciente ingreso y en servicio los cursos de Modelo Educativo del Colegio y Didáctica de las áreas. Derivado del Seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales se constituyó el Seminario Interdisciplinario de Talleres y Ciencias Sociales en el que participan ocho egresados del programa de formación. Este colectivo -al igual que el de las otras áreas- ha estructurado material antológico para los cursos de Modelo Educativo del Colegio, Didáctica del área Histórico-Social. Elaboración de programas y tienen en proyecto elaborar un material para la evaluación cualitativa de trabajo de apoyo a la docencia. Fue decisión de este colectivo sostenerse como grupo y seguir trabajando aún cuando oficialmente desapareció el Seminario de Monitores en 1991. Durante los períodos inter-anales varios de los integrantes de estos colectivos imparten cursos.

El colectivo del seminario inter-disciplinario de Talleres e Historia diseñó una antología para elaborar programas de estudio y validación de materiales de apoyo;

respuesta que como colectivo se da a las líneas prioritarias para los trabajos de los profesores de carrera en el contexto de la revisión curricular del plan de estudios y que forma parte de las líneas prioritarias del plan de trabajo del Colegio. **formación de profesores, elaboración de programas y validación de trabajos de apoyo a la docencia.**

Como se puede observar, el tercer propósito del programa: Que los egresados participen en procesos de innovación curricular de sus instituciones; se ha dado. Existen evidencias de que su participación en estos procesos es de calidad.

También se ha efectuado investigación del proceso enseñanza aprendizaje analizándose y proponiéndose soluciones concretas que se han llevado a la práctica para atacar el problema de los altos índices de reprobación a través de la Comisión de Apoyo a Materias con Altos Índice de Reprobación la cual trabajó durante dos años y en la que participaron egresados del programa

¿Qué se esperaba que hicieran los egresados del programa de formación?

Esta pregunta esta directamente enlazada con los propósitos y objetivos del programa de formación, pero también con lo que el propio programa fue construyendo durante su desarrollo.

¿Qué esperaban los promotores que una vez soñaron con traer el programa "B" y que construyendo futuro con acciones hicieron posible su desarrollo en el Colegio?

Como ellos lo dijeron en la entrevista que se les hizo, *"como profesores de carrera necesitábamos elementos formativos para hacer un mejor trabajo, pero sobre todo nos oponíamos a morir en la rutina"*.

Las expectativas de acción que desarrollaron los egresados son las siguientes.

- "Revisar críticamente problemas del Colegio y quizás construir elementos que orienten la transformación de éste".
- "Ser formador de profesores".
- "Realizar investigación educativa".
- "Tener una mayor claridad de la problemática de la UNAM".
- "Luchar por el reconocimiento del programa como maestría".

- "Desarrollar un proyecto multidisciplinario de investigación como programa permanente de trabajo".
- "Modificar mi docencia".
- "Construir una asociación de egresados del programa".

Uno de los objetivos explícitos del programa de formación fue lograr la articulación del Proyecto Multidisciplinario de Investigación a partir de detectar problemáticas del plantel, se fueron articulando grupos de investigación que hicieron propuestas para su solución y construir tácticas de acción para enfrentarlos.

El proyecto multidisciplinario de investigación se fue conformando durante los primeros eventos del programa, para que en el seminario taller de investigación educativa quedaran perfilados los trabajos, este fue un proceso complejo que implicó la definición individual y grupal de las temáticas de investigación, temáticas que se fueron configurando, tomando en cuenta también las necesidades de los profesores-estudiantes, lo que determinó que varios proyectos se inscribieran en la elaboración de la tesis de grado de licenciatura.

- 1 Proyecto abordó la problemática de la reprobación.
- 1 Proyecto la enseñanza del lenguaje de la Química.
- 1 La Interdisciplina
- 9 Tesis
- 3 Ensayos.

A tres años de haber egresado, las expectativas que señalaron varios docentes coinciden con lo que los integrantes del grupo piloto están haciendo.

- Contribuir a la formación de docentes del Colegio a través del colectivo de monitores o de sus seminarios.
- Participar en la revisión curricular del Plan de estudios del Colegio.
- Participación de una docente en proyectos de investigación de la Secretaría de Planeación del Colegio.
- Participación en puestos académicos-administrativos.
- Participación en la vida política de la UNAM instancias sindicales.

- ° Participación en organismos colegiados. Consejos Académicos, Comisiones Dictaminadoras.

Es importante aclarar que no fue hasta la conclusión del proceso, cuando se comenzaron a manifestar la acción y participación de los profesores-alumnos. En la vida académica y política del plantel y del Colegio esto ha sido una constante, lo que cambio es que ahora se hace con mejores herramientas conceptuales y comprensivas. Durante el desarrollo del programa 87-90, los integrantes del grupo tuvieron una viva y fuerte participación en los foros locales previos el Congreso Universitario, en el Congreso Universitario varios docentes del grupo fueron delegados del plantel, la participación en el 1º y 2º encuentro de profesores de carrera de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, en el Tercer Foro del Consejo Académico de Historia con importantes ponencias. Todo esto son testimonios de como el programa activó una conciencia colectiva que emitió su voz y su opinión en torno a los asuntos académicos y políticos del Colegio.

Una de las virtudes del Programa de Formación fue su flexibilidad, es decir, la capacidad que tuvo para responder a los requerimientos del grupo, si bien es cierto, que uno de los puntos neurales del plan de estudios del Programa, fue la articulación del Proyecto Multidisciplinario de Investigación para atender a través de éste, propuestas de trabajo colectivo a problemáticas del Colegio, plantel u área, éste se reorientó también a satisfacer requerimientos profesionales de los profesores-alumnos del grupo, los cuadros 15, 16, 17 y 18 nos dejan ver el impacto del programa en este aspecto.

**ESCOLARIDAD ALCANZADA POR LOS PROFESORES-ESTUDIANTES
ANTES DE INICIAR EL PROGRAMA**

CUADRO No. 15

A R E A	PASANTE	TITULADO	EST.DE MAESTRIA	TOTALES
HISTORICO- SOCIAL	8	3	0	11
CIENCIAS EXPERIM.	0	11	0	11
TALLERES	4	*1	1	5
MATEMATICAS	1	0	0	1
TOTALES	13	14	1	28

El cuadro 15 nos permite observar que al inicio del programa, de los 28 profesores que lo concluyeron; 13 no estaban titulados al inicio del mismo, en la siguiente proporción: 8 del área Histórico-Social, 4 del área de Talleres, 1 de Matemáticas. El cien por ciento del área de experimentales estaban titulados al inicio del programa.

* El mismo que tiene estudios de maestría es el titulado

CUADRO No. 16

PROFESORES QUE SE TITULARON DURANTE EL PROGRAMA Y POR SU INFLUENCIA	
A R E A	
HISTORICO-SOCIAL	1
TALLERES	2
MATEMATICAS	0

El cuadro 16 nos permite identificar 3 casos de titulación de profesores que señalaron haberlo hecho por influencia del programa. El reencuentro con los textos, con la entrega de ensayos al término de las unidades didácticas del programa, activó y motivó la confianza en la posibilidad de investigar, de escribir con disciplina, aunado al ambiente académico del grupo y de algunas presiones sociales externas, por ejemplo, la posibilidad de ingresar a la carrera académica, con sus directos efectos de estabilidad laboral y obtención de mayores ingresos, todos ellos fueron incentivos importantes para concluir la tesis.

CUADRO No. 17

PROFESORES QUE SE TITULARON DESPUES DE QUE TERMINO EL PROGRAMA Y QUE AVANZARON PARTES CONSIDERABLES DE SUS TESIS DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA	
HISTORICO-SOCIAL	1
TALLERES	2
MATEMATICAS	1

En el cuadro 17 se señala el caso de cuatro profesores que durante 1991-1992 concluyeron su trabajo de tesis, y que desarrollaron avances significativos durante el desarrollo del programa.

Durante la fase de los talleres de la comunidad I y II se dieron apoyos específicos a través de asesorías que condujeron a orientar el trabajo de grado que se estaba desarrollando.

CUADRO No.18

PROFESORES QUE TUVIERON COMO SU PROYECTO LA ELABORACION DE SU TESIS DURANTE EL PROGRAMA Y QUE PARA 1993 TODAVIA NO LA CONCLUIAN					
	PASANTES	PROYECTO TESIS	TITULADO *	TERMINADO EL PROGRAMA	NO CON-CLUYEN
HISTORIA	8	6	1	1	5
HALLERES	4	2	2	2	
MATEMATICAS	1	1	1	1	

Por último el cuadro 18 nos permite observar que los seis profesores del área de Historia que comprometieron sus proyectos a elaboración de tesis, 1 se titulo y 5 desarrollaron avances significativos; de los 2 profesores de talleres ambos se graduaron y el caso único de matemáticas concluyó su trabajo de tesis. Por lo tanto del compromiso de 9 proyectos de titulación 4 alcanzaron la meta. 3 se titularon durante el programa de formación sin que fuera este su compromiso conclusivo con el programa y 5 continuan pendientes. El programa aceleró en algunos casos y en otros contribuyó de manera directa a concluir el trámite final de la licenciatura pospuesto durante varios años por estos profesores alumnos.

CUADRO No.19

DOCENTES EGRESADOS DEL PROGRAMA QUE INICIARON ESTUDIOS DE MAESTRIA Y DIPLOMADOS A PARTIR DE 1991 Y 1993		
AREA	No. Profrs	OTROS ESTUDIOS
HISTORIA	11	5 MAESTRIAS
CIENCIAS EXPERIMENTALES	11	5 DIPLOMADOS 1 DIPLOM.BIOLOGIA
TALLERES	5	4 MAESTRIAS
MATEMATICAS	1	
SOCIALES	28	15

El cuadro 19 nos revela el interés de este núcleo de docentes por continuar su formación. De la población total de grupo, 15 iniciaron estudios de posgrado a partir de 1991 y 1993. Varios de los docentes que se titularon optaron por dar inicio a los estudios de maestría. No podemos desconocer que un fuerte factor motivante ante los ojos de muchos de los egresados del programa, fue que el grado de licenciado no era suficiente para promoverse o buscar oportunidades de trabajo en el mercado laboral, por otro lado, también hay una clara conciencia del rápido envejecimiento de los saberes adquiridos.

7.1 MECANISMO DE EVALUACION IMPLEMENTADOS DURANTE EL PROCESO DE FORMACION.

Aquí entramos a un terreno muy polémico y subjetivo. La evaluación no consistió únicamente en otorgar una calificación al final de cada evento, sino en la aplicación de instrumentos que permitieron a cada individuo y al grupo como colectivo efectuar una reflexión a cerca de las metas logradas en cada curso, tomando en cuenta las lecturas, el trabajo de los coordinadores, el compromiso individual, el compromiso para con el grupo. Es aquí donde encontramos las opiniones más diversas:

- *"Exceptuando los dos primeros eventos, las demás evaluaciones fueron superficiales sin tocar fondo".*
- *"Las evaluaciones fueron adecuadas aunque no siempre realistas por la subjetividad que acompaña este proceso".*
- *"Un poco irregular, fragmentada en los últimos eventos".*
- *"Fueron abiertos y flexibles lo que provocó que se cayera en errores".*
- *"Sólo existió problemas en la última unidad era difícil ver a los asesores".*
Existe otro grupo de opiniones.
- *"No me pareció que existiese algún problema en este sentido".*
- *"Casi siempre fue integral".*
- *"Faltó un evento final donde se dieran a conocer los productos finales del programa de formación".*
- *"Se benefició a algunos compañeros".*

Aquí es claro entender que las opiniones están tamisadas por la vivencia personal que cada docente tuvo en el programa. El programa permitió en este aspecto dilucidar la diferencia entre acreditación y evaluación, no entendía ésta únicamente como evaluación de un producto, sino de procesos que generan cambios cualitativos muy difíciles de percibir en un trabajo por escrito. La evaluación involucra a las condiciones en que se realiza el acto de formarse, los apoyos institucionales que brindó el Colegio, la apropiación de los discursos teóricos y principalmente la repercusión de

todo esto en el salón de clases, es ahí a final de cuentas donde se prodigan las bondades y la efectividad de un programa.

En relación a la pregunta de si fueron pertinentes los criterios de evaluación empleados en cada una de las unidades didácticas.

El 80% consideraron que si fueron pertinentes, para el 10% no fueron pertinentes y el otro 10% no contestó.

CUADRO No. 20

OPINION DE LOS PROFESORES-ALUMNOS DEL PROGRAMA EN RELACION AL DESEMPEÑO ACADEMICO DE CADA UNO DE LOS COORDINADORES DE LAS UNIDADES DIDACTICAS DEL PROGRAMA				
Curso y Coordinador	Excel.	Bueno	Regular	Malo
Introducción al Ejercicio de la Docencia Mtro. Víctor F. Cabello Bonilla	88%	12%		
Aspectos Sociales de la Docencia Lic. Jorge Catañón.		33%	27%	40%
Seminario Taller de Investigación Educativa Mtra. Ana Hirsch Alder	55%	4.5%		
Aspectos Psicológicos del Aprendizaje Mtra. Teresa Obregón	94.44%	5.55%		
Aspectos Didácticos de la Docencia Lic. Severino Rubio Domínguez	5.55%	72.3%	22.2%	
Laboratorio de Docencia Ing. Enrique Mendoza Carrera	27.7%	55.5%	16.6%	
Taller de la Comunidad I y II Dr. Gilberto Silva Ruiz Mtro. Víctor Cabello Bonilla	11.11%	38.8%	44.4%	5.5%

Uno de los factores decisivos para la permanencia de los profesores-alumnos dentro del programa, fue la alta calidad y capacidad de los coordinadores de cada una de las unidades didácticas; quienes a través de su ejemplo actuaron como un elemento motivante que le dio cohesión al grupo y una amplia significación a los materiales que sirvieron de apoyo a cada una de las unidades de trabajo del programa.

Así el cuadro 19 nos muestra como; de la primera unidad didáctica a la cuarta la mayoría de los coordinadores en cuanto a su desempeño académico fueron valorados de excelente y bueno. Exceptuando el segundo que fue valorado como regular y malo por el 67% de los profesores.

La quinta unidad didáctica se valoró por parte de la mayoría de los docentes 94% como bueno y regular.

La sexta unidad didáctica fue valorada entre excelente y bueno por el 83% de los profesores y el 16% lo valoró como regular.

En relación a la 7a. y 8a. unidad didáctica el 83.2% de los profesores valoró el trabajo de los coordinadores como bueno y regular, el 11.1% como excelente y el 5.5% como malo.

La propia historia del grupo, los problemas académicos y de carácter administrativo que estaba enfrentando el programa en su última fase, la prologación en tiempo del programa, la modalidad de trabajo que se implementó para la realización de los Talleres de la Comunidad I y II; pesaron de manera importante en la opinión de los profesores-alumnos en relación a la Coordinación del Programa, como de las asesorías que se brindaron por parte del grupo de apoyo para la conclusión de los Trabajos finales. Esto nos permite explicar el desplazamiento valorativo que tuvo el maestro. Víctor Cabello en el primer curso valorado como excelente y bueno y al final del mismo como bueno y regular.

En conclusión las tendencias de valoración señalan tres unidades didácticas en cuanto al desempeño de los coordinadores fueron valoradas como excelentes, cuatro como buenas y una como regular.

HETEROGENEIDAD DEL GRUPO

El grupo percibió su composición -docentes de las cuatro áreas- como algo muy positivo, que permitió entrar en contacto a los cuatro campos del plan de estudios. Entre los aspectos positivos los profesores-alumnos del programa señalaron:

- *"Fue el aspecto más interesante de este programa ya que permitió una visión muy amplia del trabajo grupal".*
- *"Me permitió una visión más humana".*
- *"Permitió captar la complejidad de impulsar acciones de carácter interdisciplinario".*
- *"Fue positivo aunque en los primeros cursos hubo roces y fricciones".*
- *"Me impulsó a superarme".*

Es evidente que el trabajo con el grupo heterogéneo abre un amplio abanico de posibilidades, interacción real de las cuatro áreas, construcción de equipos de trabajo que comparten elementos teóricos, metodológicos y de lenguaje para abordar una problemática común, abre las posibilidades insospechadas para la organización académica, genera fuertes vínculos afectivos o también opuestos.

Sin embargo, la conformación de este grupo heterogéneo no se da en el aire, se construye en un terreno donde los sujetos comparten una historia común, la de su institución, interaccionan sobre un mismo plan de estudios, tienen un mismo objeto de acción, la docencia enfocada desde la perspectiva disciplinaria, todos ellos contribuyen a formar a un bachiller en los principios del Colegio, esta acción no puede ser una formación aislada de un área, sino la acción concertada, dirigida, planeada y consensada en las cuatro áreas, por lo que la articulación multidisciplinaria aparece como condición necesaria de formación de los bachilleres, sino se da ésta, entonces se puede caer en un trabajo rutinario o en una acción que no tiene repercusión más allá de los magros logros de un docente aislado.

7.2 CERTIFICACION ACADEMICA DEL PROGRAMA DE FORMACION A NIVEL INSTITUCIONAL.

Aunado a las difíciles condiciones de estudio, se sumaban problemas de índole administrativa. Durante la realización de 6º. evento del Programa Laboratorio de Docencia. En el cual por su naturaleza y sentido se realizaría una evaluación de las metas logradas hasta ese momento. El grupo entró en una discusión a fondo que permitiera ubicar y precisar el valor que tendría el Programa de Formación. Fue ahí donde nació la propuesta de convocar a un evento en el que participaron los profesores-alumnos de los 8 grupos de los 3 planteles, donde se estaba impartiendo el Programa para que se presentaran trabajos que establecieran las razones de carácter académico y jurídico por los cuáles se consideraba que este programa reunía las características de calidad y cantidad para ser considerado como maestría.

La madurez alcanzada por el grupo, su fuerte cohesión y su capacidad autogestionaria se puso de manifiesto, y para agosto 24 y 25 de 1989 se efectuaba la **Primera Reunión Plenaria de Profesores Participantes del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades** en las instalaciones de la universidad histórica de San Ildelfonso.

A este evento asistieron profesores de los grupos - de Vallejo, Oriente y Azcapotzalco- que se encontraban cursando el programa, se invitó a las autoridades de la Coordinación, la UACPyP y la UACB.

Del análisis de las ponencias presentadas, se desprenden las siguientes consideraciones.

Las ponencias se orientaron en cuatro grandes rubros.

- 1º Las que efectuaron análisis comparativos del Programa con la maestría en Enseñanza Superior que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y la ENEP Aragón y la maestría en Formación del Personal Académico Universitario para la Docencia e Investigación Educativa de la Universidad de Querétaro.

- 2º Las ponencias que establecieron una fundamentación general y académica del Programa de Formación.
- 3º. Las ponencias que clarificaron los requisitos técnicos y legales para el nacimiento de maestrías en la UNAM.
- 4º. Las ponencias que señalaron aspectos contextuales del CCH.

La riqueza de las reflexiones y planteamientos de las ponencias es muy rico, entresaco tan sólo algunos con respecto a cada rubro como testimonios de una conciencia colectiva.

1.- Análisis comparativo con otras maestrías

Opinión de una profesora que cursó la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón y el Programa de Formación.

- *"...mi opinión es que la Maestría en enseñanza Superior incide de manera poco relevante en una auténtica formación docente; en tanto que el Programa de Formación ... posibilita la apertura hacia la reconstrucción del Proyecto Educativo del CCH, pues recupera los principios y postulados filosóficos, pedagógicos, metodológicos y epistemológicos más importantes del mismo".*
Con otras maestrías.
- *"El Programa de Formación es superior en 100 hrs. con respecto a la maestría en Enseñanza Superior que imparte la facultad de Filosofía".*
- *"Si bien en el Programa no está considerada la tesis como requisito de egreso, los talleres de Investigación sobre la Comunidad I y II apunta a la elaboración del trabajo de grado que bien podría asumir el carácter de una tesis".*
- *"En las dos maestrías el idioma es un elemento indispensable para la titulación en nuestro programa se podría incluir su acreditación para fines de egreso".*
- *"... tanto en el Programa de Formación y en la maestría de Querétaro se estimula el trabajo colectivo e interdisciplinario".*
- *"La cantidad de alumnos inscritos en la maestría de Querétaro y de Filosofía es alrededor de 20 por generación. En cambio en el programa fue de aproximadamente 120 profesores con un mercado potencial de 2000 tan sólo en el Colegio.*
-

2.- Fundamentación general y académica.

- *"A nadie escapa que un profesor que medita y estudia su experiencia, que contextualiza su labor, que posee elementos metodológicos y didácticos, que ha compartido y confrontado sus puntos de vista con otros colegas, es, en principio, un mejor profesor".*
- *"Estamos ante un proyecto viable y prometedor. Es un proyecto que no puede ser apropiado por nadie; que pertenece a todos. Para su concreta conformación deben confluir las autoridades del Colegio, las centrales. Las del Bachillerato y los del Círculo profesional y de posgrado; deben estar presentes las autoridades de rectoría, es indispensable la participación del CISE, y de las facultades correspondientes y por supuesto, los profesores interesados. Es un proyecto universitario y para la superación universitaria".*
- *"Se propone formalizar una Comisión Multidisciplinaria de Diseño curricular integrada por profesores del Programa de Formación, autoridades y asesores externos".*
- *"... Por primera vez y con todo rigor académico profesores del CCH se han reunido y reflexionado su práctica docente de muchos años y han logrado producir más de 500 trabajos donde se abordan investigaciones sobre los orígenes del Colegio, los problemas de la Enseñanza y las posibles soluciones. En dichos problemas, la presencia de los participantes del Programa de Formación en foros, encuentros y seminarios institucionales ha sido relevante en cuanto a los planteamientos vertidos en dichos eventos.*

3.- Clarificación de los requisitos técnico-legales.

- *"Al evaluar los elementos de carácter técnico legal, administrativo, filosófico, institucional, económico, presupuestal, como requisitos establecidos institucionalmente que relacionados con las características del programa de formación, nos conduce a determinar que cumple potencialmente no sólo con los requisitos de tipo formal sino que comparativamente excede los requerimientos de calidad académica para su reconocimiento de grado de maestría".*
- *"Se identificaron con precisión las entidades involucradas en el conocimiento y aprobación de un proyecto de maestría: Consejo Técnico, Consejo de Estudios de Posgrado, Dirección General de Estudios de Posgrado, Dirección de Proyectos Académicos, Facultades y Escuelas con estudios similares, Consejo Universitario".*
- *"El Programa de Formación reúne características que ofrecen la posibilidad de ser considerado como Maestría del Colegio de Ciencias y Humanidades. Desde luego, se requiere de un análisis responsable y cuidadoso para ajustarlo, en caso de ser necesario, a las disposiciones legales que demanda el Reglamento General de la UNAM, que se refiera a la aprobación de posgrados, pues así, además de ofrecer una maestría diferente e innovadora se legitimaría un proyecto, emanado de las necesidades reales*

de la Institución, de los docentes y de los alumnos y construido con la participación de los profesores".

Los párrafos extraídos de las conclusiones de las ponencias nos muestra con toda nitidez la conciencia que el colectivo de profesores alcanzó y que las investigaciones realizadas permitieron efectuar una ponderación realista, de las posibilidades del Programa de Formación y de ofrecerlo como un Proyecto universitario. Quedaban claros sus logros académicos y el largo camino por recorrer en el ámbito jurídico para concretar la propuesta de maestría para el Bachillerato.

Es claro y evidente que el proyecto académico que enarbolaban los docentes con una profunda fundamentación, producto del Trabajo responsable y la investigación cuidadosa, estaban generando una fuerte tensión a la coordinación del Colegio y del CISE ya que, si se lograba armar y conjuntar voluntades se sentaría un precedente inédito en la Universidad. La demanda era legítima e incuestionable.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES

La hipótesis de trabajo de esta investigación plantea que el Programa de Formación significó una ruptura con las políticas de formación implantadas en el CCH, ya que se aleja de las prácticas dominantes tanto por su concepción teórica como por su propuesta metodológica.

Después de valorar las estrategias implementadas de 1971 a 1986, podemos afirmar con certidumbre que nunca se había dado en el Colegio una propuesta formativa como la que desarrolló el programa.

Fue ruptura porque el programa.

- a) Se concibió como un proyecto formativo de dos años, que en la práctica se extendió a 29 meses. No es común en la Universidad convenios entre diferentes instancias CCH-CISE-DGAPA de largo plazo.
- b) Se construyó teniendo como base la experiencia teórica y metodológica acumulada en el CISE a través del programa "B" formación para el Ejercicio de la Docencia: propuesta contrahegemónica en el contexto latinoamericano para formar docentes.
- c) Se gestó como una demanda de los propios académicos.
- d) Significó una ruptura en la medida en que la formación no se concibe en el programa como una simple capacitación, que dota al docente tan sólo con herramientas de un saber cómo, sino estimula los ejes pedagógicos-

sociológicos y didácticos para permitir la comprensión de la docencia como una práctica social compleja y multideterminada que conduce al docente a la problematización de su práctica educativa, los trabajos elaborados en el programa son un testimonio de ello.

- e) En lo metodológico el eje central de la formación giró alrededor de la práctica educativa del docente en el CCH, este fue el punto de arranque y el punto de llegada al interaccionar profesores de las cuatro áreas se sentaron las bases para un trabajo grupal multidisciplinario.

2. El programa sentó las bases para la profunda comprensión del proyecto académico y político que significa el Colegio y precisar que el docente no es tan solo una correa de transmisión de información sino un intelectual productivo, que necesita conocer y comprender la historia de su institución, dominar los aspectos teóricos y técnicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer los avances y desarrollo de su disciplina. En este sentido las reflexiones, los trabajos y los compromisos de los docentes son evidencia de que el Programa de Formación fue una propuesta que permitió reactivar una conciencia colectiva que condujo a la apropiación de lo académico por los propios académicos.

3. El programa de formación no fue una trasposición mecánica de la experiencia acumulada del Programa "B" del CISE. Respondió a los requerimientos concretos de los docentes del Colegio, así como, a la propia historia de éste, los problemas que se enfrentaron condujeron al coordinador general del programa a efectuar y proponer ajustes.

- Se incorporaron los Talleres a la Comunidad I y II en donde las investigaciones concretaron propuestas para atender problemáticas detectadas en el Plantel y el Colegio.

- El Proyecto Multidisciplinario de Investigación se reorientó hacia la elaboración de tesis para los docentes que así lo solicitaran, lo que puso de manifiesto la flexibilidad del programa.

- A partir de las experiencias de los grupos Azca I y Azca II se ajustó el momento en que tenían que impartirse el curso de aspectos psicopedagógicos de la docencia. Bajando a ocupar el tercer lugar dentro del programa y no el cuarto sitio como se indicaba en el proyecto original del plan de estudios.

4. El Programa de Formación dejó como una experiencia importante que las propuestas de formación que se generen en el Colegio deben de tener como referencia el modelo de docencia de la institución, expresado de manera explícita e implícita en su plan de estudios, reconstruyendo el perfil del egresado en el Bachillerato universitario y por lo tanto el perfil del docente que sea congruente al proyecto educativo de la institución a partir de su práctica educativa entendida esta última como cambiante.

5. El Programa de Formación promovió procesos de trabajo grupal entre los docentes, al conducirlos a la búsqueda de soluciones concretas de algunas problemáticas detectadas en la práctica cotidiana, así como a participar en la dirección académica y política de la institución.

- El grupo fue una caja de resonancia de los acontecimientos políticos y administrativos de la Universidad, el Colegio y el Plantel; que se manifestó en los foros locales previos al Congreso Universitario, en el Congreso Universitario, en el cambio de autoridades del plantel. En efecto el contenido del Programa de Formación tiene un alto potencial de suversión ¿qué contexto se requiere construir, para que ese potencial de suversión no se quede en el papel? Aquí suversión se entiende como acción cargada de significación comprensiva dirigida a construir escenarios de acción, no permitiendo que las cosas sucedan ante nuestros ojos y actuar reactivamente sino construir el futuro que nosotros deseamos en el contexto de una realidad conflictiva, contradictoria, caótica, en equilibrio inestable.

6. El Programa de formación dejó claro que en el marco de la polémica; el docente como simple transmisor de contenidos, que para ejercer la docencia, tan sólo requiere dominar una profesión, cualquiera que esta sea, conocer una disciplina, manejar ciertas habilidades y técnicas didácticas, opongo la tesis de un docente que se asume como intelectual, es decir, que conoce los debates teóricos de su campo, que maneja los métodos propios de las teorías relevantes en su profesión, que vincula el aula con el laboratorio y la realidad social, que es un docente que posee un esquema conceptual y referencial muy claro del plan de estudios de su institución y del área específica donde se ubica, lo que le permite precisar su disciplina de manera vertical dentro de su área y de manera horizontal dentro del plan de estudios, para construir aprendizajes significativos dentro de un marco multidisciplinario. Por ello las propuestas de formación de docentes que genere el Colegio deberán tomar en cuenta la heterogeneidad de la planta docente y proponer acciones de formación que consoliden los cuadros académicos existentes en él.

Esto se logrará no con cursillos aislados, sino con programas de formación integrales que tengan como eje nodal, la teorización y reflexión del la práctica docente, y que al propio tiempo permita dar respuestas prácticas a los problemas de las áreas y de los planteles.

7. A partir de la evaluación de las experiencias acumuladas en el Colegio en relación a la formación de docentes, ha quedado claro que ningún proyecto educativo, reforma o plan de estudios o la revisión y actualización de los programas de estudio tendrá un impacto real y significativo en la vida del Colegio, sino se incide de manera permanente en una estrategia de formación de docentes que este atenta a la recualificación permanente de los saberes disciplinares, a la incorporación de las nuevas teorías y corrientes pedagógicas, a la recuperación de la propia historia de la institución a sus logros y fracasos, de tal forma, que el recambio generacional de docentes no sorprenda a la institución y ésta, esté en condiciones de dar respuesta a los acelerados cambios que se registran en la sociedad y al interior de la propia Universidad, para lograr esto el Colegio debe dotarse de un Departamento de Formación de

profesores y consolidar en cada uno de los planteles cuadros de profesionistas que interesados en la formación de los docentes, asuman como una de sus responsabilidades fundamentales el formarse como formadores de otros docentes.

Dicho Departamento establecería vínculos con diversos Centros y Universidades que tienen como misión la formación de docentes. En consecuencia este Departamento no únicamente se abocaría a la organización de los cursos del periodo interanual o intersemestral sino que construiría y dispondría de una propuesta base de formación; cuya matriz sería el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia que dotaría de la formación psicopedagógica y sociológica que requiere todo docente. Al propio tiempo podría incursionar en su relación con Escuelas y Facultades de Educación Superior para establecer los diplomados necesarios al Colegio que permitan incidir y profundizar directamente en el ámbito de las disciplinas. A partir de los requerimientos y problemas académicos y administrativos del Colegio, detectar que maestrías incidieran de manera relevante en la vida de la Institución de tal forma que se ofertara una amplia gama de posibilidades a las cuales puedan optar los docentes en condición de becarios; permitiendo esto, una mayor racionalidad tanto en el otorgamiento de becas para efectuar estudios de posgrado, así como, asegurar su impacto en la vida de las academias. Si estos diplomados y maestrías se desarrollaran en los planteles estableciendo sedes regionales, la posibilidad de incorporar de manera masiva a los docentes del Colegio sería muy alta, por otro lado, los costos económicos para el Colegio se reducirían notablemente esta fue una de las lecciones que dejó el Programa de Formación.

8. El Programa de Formación no únicamente dotó de elementos teóricos y metodológicos a los docentes para comprender su práctica educativa, sino que contribuyó de manera significativa a crear un ambiente de comunidad entre los integrantes del grupo, al cruzar historias personales, y ser un espacio de encuentro entre trabajadores académicos que comparten una misma historia; la de su Plantel.

9. Esta experiencia formativa dejó claras evidencias de la importancia de que los docentes se formen en sus propios espacios de trabajo, logrando la interacción de los maestros de las cuatro áreas ya que esto permite crear las condiciones reales para que se efectúe trabajo multidisciplinario que es una de las bases de sustentación del plan de estudios.

10. Debe de quedar muy claro que ningún programa de formación docente, puede modificar por sí mismo las prácticas académicas si simultáneamente no se modifican las condiciones del ejercicio docente en el sentido que apunta la propuesta de formación. Es decir, entre el plan de estudios y la realidad cotidiana del ejercicio docente existe una serie de mediaciones que son las condiciones en que se efectúa la docencia; condiciones de espacios, tiempos, recursos, normatividad, formas de evaluación, propuestas de formación de los docentes, que en la práctica pueden transformarse en un obstáculo para ejercer una docencia de calidad, vgr: El Plan de Estudios del Colegio por la forma en que se estructuró y concibió originalmente; determina una cuota de atención de alumnos muy diferenciada entre el profesor de Experimentales y el de Taller de Lectura. Si ambos son contratados por 30 hrs. el primero atiende a una población de 150 alumnos, el segundo de 750. Lo doy como un ejemplo entre otros.

Por ello si las condiciones de Trabajo Académico no se modifican poco o nada puede hacer ningún programa de formación.

11. Dentro del proceso de las estrategias de formación que se han implementado en el Colegio en los últimos 20 años; el Programa aportó:

El programa dejó muy claro para quienes lo cursaron, que la docencia no puede seguir siendo entendida como una actividad accesoria al ejercicio de una profesión. La docencia en sí, exige ser practicada como una profesión. Que demanda del docente, un conocimiento amplio de los aspectos pedagógicos, psicológicos y sociológicos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, de la transmisión de la

disciplina que hacen de éste, un sujeto autosuficientes, con capacidad para encontrar soluciones a las diversas problemáticas de la vida cotidiana.

Si se entiende a la docencia que se ejerce en el Colegio como una actividad a través de la cual se forma y socializa a las nuevas generaciones, como seres humanos no alineados, ni atomizados; quien la ejerza debe tener una formación profundamente humanista, independiente de la disciplina que enseñe. El docente debe poseer un conocimiento preciso del contexto en que se realiza su acción -el de una sociedad capitalista dependiente, sujeta a múltiples contradicciones que tienen que ser entendidas, estructuradas y reestructuradas por el docente, para no caer en un estado de frustración e impotencia y desde su aula, hacer un espacio de resistencia, siempre alerta para impedir el paso a prácticas docentes rutinizadas y vacías.

Los procesos de atomización e individualización del ejercicio docente es una concreción de la fetichización de esta práctica, el programa permitió percibir que esta acción para que trascienda y realmente repercuta en la formación de los alumnos debe de ejercerse de manera colegiada, ya que cualquier propuesta de trabajo, por más creativa que sea, poco afecto tendrá, sino es fortalecida por una acción grupal, por ello, la docencia tiene que ser vista y asumida como una empresa colegiada, si es que se quiere que sea significativa para el alumno y para la institución.

12. Los resultados tangibles de los trabajos generados por los docentes fueron lo siguientes:

Un trabajo colectivo en el que se abordó la problemática de la reprobación en las áreas de Historia y Experimentales.

Un trabajo colectivo en el que se analizó la problemática de la enseñanza del lenguaje en la Química

- La interdisciplina en elCCH.
- 9 Tesis de licenciatura (avances)
- 6 Ensayos

13. Durante 1991-192 y 93, fecha en que se concluye este trabajo, varios de los egresados del grupo piloto Azca I, están integrados a núcleos de trabajo tanto del Plantel como del Colegio, efectuando actividades relacionadas, con el proceso de enseñanza aprendizaje, revisión curricular y formación de profesores.

14. La indefinición del valor académico en el grado que tuvo el Programa de Formación fue un aspecto que pesó a lo largo del desarrollo del mismo, creando fuertes tensiones políticas que sumadas a las difíciles condiciones de estudio fue un aspecto más que obstaculizó el buen desarrollo del Programa. Fue evidente que el valor que le otorgó al Programa; el Consejo Técnico de la UACB del Colegio, como equivalente a estudios de maestría al interior del Colegio para fines de promoción y de asignación de grupos, no fue lo que los docentes esperaban. Este es un caso más en la historia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos que reafirma que propuestas formativas - como el "Programa B" donde tuvo su matriz el Programa de Formación - que se ha desarrollado en un sentido contrahegemónico a las propuestas de formación instrumentales en la Universidad, no obstante su profunda viabilidad académica, resultan inviables políticamente porque subvierten y cuestionan el *status-quo* académico, administrativo y político en la Universidad. Ante la posibilidad de optar por un diploma de especialización o la obtención del grado de maestría en un competitivo mercado de trabajo. Se opta por cursar maestrías aunque éstas tengan poco o nada que ver con la práctica educativa de los docentes en su aquí y ahora de su centro de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Lora, Marfa Esther. et al. Manual de Didáctica General curso introductorio. Centro de Didáctica. UNAM. México, 1972.

Arredondo, Martiniano. et al. "Notas para un modelo de docencia". Perfiles Educativos núm. 3 CISE-UNAM. México, 1977.

Arredondo, Martiniano. et al. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Centro de Didáctica, UNAM-ANUIES. Programa Nacional de Formación de Profesores 1972.

Arredondo, Martiniano y Angel Díaz Barriga. Formación Pedagógica de Profesores universitarios. (teoría y experiencias en México) UNAM-ANUIES. México, 1989.

Consejo de la Nueva Universidad. Archivo del Centro del Centro de Documentación Académica de la UACB del CCH 1970.

Bazán, José. et al. Manual de Didáctica del Lenguaje. Programa Nacional de formación de Profesores. Centro de Didáctica. UNAM. 1973.

Cabello Bonilla, Víctor y Hortencia Murillo Pacheco. "Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH". Perfiles Educativos núm. 40 CISE-UNAM. México, 1988.

Cabello Bonilla, Víctor. "Consideraciones Generales sobre el proceso político académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH". Cuadernos del Colegio. núm. 41-42 oct-marzo CCH, UNAM 1988-1989.

Cabello Bonilla, Víctor. Informe analítico de los reportes de evaluación y seguimiento del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Curso introductorio y de Aspectos Sociales) mimeo. abril 1989.

Cabello Bonilla, Víctor y Gilberto Silva Ruíz. "La Formación de profesores en el nivel del Bachillerato universitario 1990" Ponencia presentada en el Foro Local previo al Congreso Universitario. dic. de 1989.

Cuspintera, Magdalena. et al. Proyecto de trabajo para la elaboración de un Plan de formación docente para el nivel Bachillerato del CCH. Centro de Documentación Académica CCH. México, 1982.

CISE. Documento informativo sobre el sub-programa "B" Formación para el ejercicio de la docencia. UNAM 1983.

Chaparro Esquivel, Maricarmen. et al. Proyecto de trabajo para la elaboración de un plan de Formación Docente para el nivel Bachillerato del CCH. Secretaría de Planeación depto. de maestros 1982.

Christlieb, Carmen. La Formación de Profesores para el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Período 1977-1982. Tesis de maestría 1989.

C C H. Ingeniero Bernal Sahagún, primer coordinador del CCH. Gaceta CCH No.2 1988.

C C H: Documenta núm.1 Colegio de Ciencias y Humanidades México, 1979.

Díaz Barriga, Angel. "Evolución de la Formación Pedagógico de los Profesores Universitarios en México, (1970-1987)". Cuadernos de Trabajo, CISE, UNAM, ANUIES. 1987.

Díaz Barriga, Angel. Coord. Patricia Casanova, Laura Ortega. Un caso de evaluación curricular Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación. CESU-UNAM núm.8 1988.

Díaz Barriga, Angel. "El programa de Especialización para la docencia. Una Experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM". Formación pedagógica de profesores universitarios Teoría y experiencia en México. UNAM-ANUIES. 1989.

Díaz Barriga, Angel. Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. CESU-UNAM. núm. 1990.

Esquivel, Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar. "Utopía y Realidad de una propuesta de formación de profesores" Una propuesta de especialización para la docencia. Seis estudios sobre educación superior. Cuadernos del CESU-UNAM, núm. 4 México, 1986.

Esquivel Pineda, Miguel Carlos. "Consideraciones sobre algunos problemas globales del subsistema de Bachillerato". Cuadernos del Colegio núm. 35 CCH, UNAM 1987.

Esquivel Pineda, Miguel Carlos, et al. El Subprograma "B" del CISE: Una experiencia original en el CCH Azcapotzalco, ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Bachillerato Universitario, octubre 1988.

Eusse Zuluaga, Ofelia, Hortensia Murillo y Martha Uribe. "Programa de Formación de profesores del Centro de Investigación y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos." Perfiles Educativos, núm. 38 1987.

Ferry, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, UNAM, ENEP I, PAIDOS, 1990.

Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. Perfiles Educativos, núm. 38 CISE-UNAM, 1988-1989.

González, Tejadilla, et al. "Una visualización de las líneas de desarrollo de la formación docente en el Bachillerato del CCH" Cuadernos del Colegio núm. 36 CCH, UNAM, 1987.

Guevara Niebla, Gilberto. Crisis de la educación superior en México, 6a. edición Edit. Nueva Imagen. México, 1985.

Hirsch Alder, Ana. La Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México. Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1985.

Kent Serna, Rollin. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. Edit. Nueva Imagen. México, 1990.

Krap Pastrana, Margarita, et al. "Formación de Profesores". Cuadernos del Colegio, núm. 36 CCH, UNAM, 1987.

Martínez Leyva, Carlos. "La Noción Interdisciplinaria en el programa de Formación Docente del CISE". Perfiles Educativos, núm. 43-44 CISE-UNAM, 1989.

Martínez Sánchez, Jorge, et al. Manual de Didáctica de las Matemáticas. Centro de Didáctica UNAM-ANUIES (Programa Nacional de Formación de Profesores) 1972.

Martínez, Marina. "En Marcha". Cuadernos del Colegio, núm. 28 CCH, UNAM, julio-sep. 1983.

Mendoza Carrera, Enrique y Alejandro Rojo Ustaritz. La Formación de profesores en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades 1987-1991. mimeo. s/f.

Memoria del Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios. UNAM-ANUIES. sep. 1987.

Memorias de la Primera Reunión Plenaria de Profesores alumnos del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH. Agosto, 1989.

Miravet Novelo, Nancy y Manuel Martínez Peláez. "De la Nueva Universidad a la Universidad Nueva" Foro Universitario. núm. 4 marzo de 1981.

Ornelas Navarro, Carlos. "El Estado y la Fuerzas Democráticas la lucha por la Reforma Universitaria". Foro Universitario.

Pacheco, Teresa y Angel Díaz Barriga. La Formación de Profesionales para la Educación. Elementos para un replanteamiento. CESU-UNAM. núm. 9. 1988.

Pérez Correa, Fernando. Retos y perspectivas. Conferencia con motivo del vigésimo aniversario del CCH. plantel Azcapotzalco, 1991.

Pérez Rivera, Graciela. "La Formación Docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigación y Servicios Educativos. Perfiles Educativos. núm. 38. CISE-UNAM, oct-nov-dic. 1987.

Pérez Rivera, Graciela. et al. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Centro de Didáctica. UNAM, 1973.

Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el en Bachillerato del CCH. CISE-UNAM. 1988.

Quezada Castillo, Rocio. "Evaluación de Programas de Formación y Capacitación de profesores" (un enfoque) Perfiles Educativos. núm. 10 CISE-UNAM. México, 1980.

Ramírez Maldonado, Zoilo. "Carrera académica, complementación, profesionalización de la enseñanza" Cuadernos del Colegio. núm. 13 y 14. CCH, UNAM, 1981.

Reglas de funcionamiento de los Consejos Académicos por área. Gaceta CCH. 1984.
Rodríguez González, Roberto. Algunas estadísticas sobre los cursos de formación docente en el Bachillerato del CCH, 1977-1983. Centro de Documentación Académica. CCH. 1983.

Rodríguez Robles, Ignacio y Alberto Molina Tapia. "Programa de Formación de Profesores en el plantel Azcapotzalco (1978-1988)" Presentada como anexo de la Ponencia "La formación del Personal Docente del CCH en el ciclo de Bachillerato" por Carmen Charstlieb et al. Foro Nacional sobre formación de profesores Universitarios. CISE-UNAM-ANUIES. 1987.

Sánchez Herrera, Graciela. "La Carrera Académica en el CCH". Apuntes. núm. 19 abril-junio 1987.

Smith, Marcia. "Aspectos Socio Pedagógicos del Programa de Formación Docente del CISE". Perfiles Educativos núm. 49-50. CISE-UNAM. México, 1990.

Tello Macías, Carlos. La política económica en México 1970-1976. 6ª. Edit. S. XXI México, 1986.

A N E X O I

CONTENIDO DEL PROGRAMA DE FORMACION PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL BACHILLERATO DEL CCH.

1) CURSO INTRODUCTORIO AL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

Este curso es de carácter globalizador, puesto que en el se hacen planteamientos vinculados a la problemática general de la práctica educativa; su propósito es orientar el contenido de sus tres unidades:

- a) La práctica educativa en el aula
- b) Aportes teóricos para el estudio de la práctica educativa.
- c) Análisis de la experiencia del trabajo colectivo, mediante la reflexión y análisis de la práctica educativa que se realiza en el Colegio.

Se busca organizar y sistematizar los principales problemas y experiencias, ubicándolos por niveles, en relación con las características del sistema del bachillerato universitario, a fin de conformar los núcleos problemáticos desde donde sea posible ir articulando las bases del Proyecto Multidisciplinario de Investigación

Contenido propuesto en este curso:

- Análisis de la propuesta curricular del CCH; caracterización de la misma.
- Características del docente del CCH.
- Papel del docente en relación al autoritarismo y la disciplina en la práctica docente del CCH.
- Principales problemas del vínculo maestro-alumno en el CCH.
- Revisión y análisis de los principios y objetivos del Colegio.
- Características de la práctica educativa en el proyecto original.
- Principales etapas del proyecto de formación de los académicos en el Colegio.
- Filosofía de la propuesta de trabajo de los académicos en el Colegio.

2) CURSOS DE ASPECTOS SOCIALES DE LA DOCENCIA

Se propone el análisis de la práctica educativa en el CCH, desde la perspectiva de dos grandes corrientes del pensamiento social: estructural funcionalismo y materialismo histórico.

Trata de aportar a los participantes elementos teóricos-metodológicos que coadyuven a reflexionar sobre las mediaciones y contradicciones de la relación universidad- sociedad, buscando construir las bases conceptuales necesarias para la elaboración del marco de explicación social para sus proyectos de investigación.

Los niveles de la reflexión propuesta en este curso de la revisión más amplia de la relación universidad-sociedad en sus dimensiones interna y externa, en el contexto económico, político y social de dicha relación, hasta el momento actual que vive la comunidad universitaria, en el proceso de discusión y evaluación del proyecto nacional.

La organización del contenido se estructura en tres unidades, a saber:

- 1) La Universidad y sociedad (consenso y cambio social)
- 2) La práctica educativa (socialización e ideología)
- 3) Práctica docente (relaciones sociales de dominación)

Los puntos de referencia para el análisis de estas es el económico, el político y el social, que como factores constantes dan cuenta del quehacer de la Universidad y se reconocen en dos dimensiones: externa e interna.

Se pretende, como objetivo que los docentes del CCH logren ubicar su problemática profesional en el contexto de la sociedad global y en el marco de las relaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas que se dan en la Universidad y en el Colegio, en el momento histórico actual, recogiendo esencialmente los núcleos problemáticos analizados en el curso anterior, y ampliando y/o precisando las articulaciones del Proyecto Multidisciplinario de Investigación.

Contenido propuesto para este curso.

- ° El papel social de la universidad (1930-1988)
- ° La universidad mexicana en la modernización

- ° El CCH en el proyecto educativo nacional en los años 70's

3) SEMINARIO-TALLER DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN.

Este seminario-taller se propone organizar los avances en los productos elaborados para la investigación por los profesores, a partir de la recuperación de los trabajos de los cursos anteriores, e introducir a aquellos en el conocimiento de los principales problemas que implica la investigación educativa, por lo que respecta a la elección de una determinada explicación social y un método específico.

El contenido de este Seminario-Taller habrá de coadyuvar a precisar los proyectos de investigación de los participantes en cada grupo -los que se tengan ya realizados así como proponer criterios de organización para iniciar los que falten, desarrollando los aspectos epistemológicos, teóricos metodológicos e instrumentales que sean necesarios de acuerdo con las características de dichos proyectos.

Para el proceso de construcción del objeto de estudio elegido por los profesores, en cada grupo habrá de ser determinante que en este evento se definan y delimiten los problemas teóricos y metodológicos que contribuyan a enriquecer el proyecto de investigación individual o del equipo respectivo, de manera tal que al concluirse ésta se conozca un avance cualitativo y cuantitativo de cada proyecto.

... este seminario taller se realizará tomando como base los proyectos concretos de los participantes. Para este fin se prevé que el programa del seminario, al igual que los anteriores, sea una propuesta que, con apoyo en las necesidades específicas de cada proyecto, pueda orientar el trabajo colectivo de análisis teórico y metodológico, así como instrumental, en un sentido determinado.

Lo anterior requiere que, en caso necesario, se invite a especialistas en áreas disciplinarias y en tópicos, específicos, para que, en discusiones abiertas con los grupos, contribuyan al enriquecimiento del trabajo colectivo.

Se propuso una unidad para este seminario-taller, que consta de tres momentos:

- 1) Revisión de los proyectos de investigación, tanto individual como de equipo.
- 2) Incorporación de los principales métodos y estrategias de investigación.

3) Desarrollo de los proyectos en la etapa correspondiente al diseño.

El contenido del seminario taller comprenderá.

- ° Los avances individuales y de equipo.
- ° Principales corrientes y tendencias en la investigación educativa.
- ° Ejemplos de investigaciones, desde diversas perspectivas y con diferentes métodos.

4) CURSO DE ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA DOCENCIA

Este curso pretende enfocar a fondo el análisis y la delimitación de las principales características y situaciones que se presentan en la práctica docente del Colegio, y la reflexión sobre esta práctica, poniendo en juego los diversos intereses y propósitos de los actores sociales del proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, en este curso cobra importancia el estudio del sujeto adolescentes y su ubicación social.

Un propósito de este curso es enfatizar la interacción que se establece entre los sujetos sociales y el objeto de conocimiento por aprender, entendiendo que en esta relación de transmisión se hacen presentes las dificultades propias de cada uno de los objetos de conocimiento, según la disciplina, las condiciones en que se vincula el conocimiento con el contexto, los conflictos de una relación de poder, el papel de la afectividad y los vínculos, así como las condiciones en que se socializa un saber.

El sustento teórico a partir del cual se propone el anterior análisis será fundamentalmente el de dos grandes corrientes psicológicas: conductismo y psicoanálisis, a fin de establecer planos comparativos entre ambos marcos disciplinarios.

Las unidades de este curso son:

- 1) Algunas corrientes teóricas que explican el aprendizaje
- 2) Relación entre conducta y aprendizaje importancia del aprendizaje en grupo.
- 3) Relación de aprendizaje y formación de personalidad.
- 4) Estudio de la adolescencia y sus repercusiones en el aprendizaje.

El contenido del curso:

- *El aprendizaje como hecho psicológico, para el conductismo y para la psicología social.*
- *Características de ambos enfoques.*
- *Concepción de aprendizaje que encierra el propósito de "aprender a aprender"*
- *Principales implicaciones del aprendizaje en las actividades disciplinarias e interdisciplinarias del CCH.*
- *Características principales de la personalidad del Joven mexicano.*
- *Características psico-sociales del alumno del CCH.*
- *Principales problemas que enfrenta la juventud actual.*
- *"Las bandas" como una manifestación social del joven.*
- *Principales implicaciones teóricas para el aprendizaje en grupos grandes y pequeños: "saber aprender, saber informarse y saber estudiar, aprender a aprender y aprender a ser"*
- *Obstáculos y posibilidades del trabajo de cooperación académico-disciplinaria en los grupos.*
- *Transmisión de conocimiento; vínculos y poder en el trabajo del aula y de los laboratorios.*
- *Importancia de la vinculación teoría-práctica.*

5) CURSOS DE ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA DOCENCIA.

Este curso se propone, en un esfuerzo de organización y síntesis, examinar el desarrollo del proyecto pedagógico del CCH, desde su versión inicial (la de 1971), como parte del movimiento de expansión y modernización de la estructura administrativa del sistema universitario de enseñanza.

Se pretende que el contenido de este curso se enfoque a la revisión del modelo curricular original del hachillerato universitario del CCH, desde la perspectiva de las áreas académicas que lo conforman; matemáticas y español (dos lenguajes), método científico experimental y método histórico social, incluyendo los cambios e innovaciones que se han incorporado hasta la actualidad.

Se propone una revisión crítica del modelo de currículum de bachillerato, que incluye las experiencias docentes, las experiencias de los alumnos, las formas de administración de la autoridad, las formas de organización académica y laboral y las formas originales de enseñanza, entre otras, a la luz de algunos modelos didácticos básicos que posibiliten un marco interpretativo a partir del cual sea posible el análisis de la práctica educativa que actualmente se da en el Colegio.

Las unidades de este curso son:

1) Características del modelo didáctico en el CCH (su sentido social, su carácter innovador, entre otros) y 2)

- *El proyecto pedagógico de Universidad, de 1970 y la propuesta curricular del CCH.*
- *Relación entre estructura curricular, estructura organizativa universitaria y normatividad institucional.*
- *Estructura curricular, teoría del conocimiento, política educativa en el CCH y necesidades sociales.*
- *La academia, como punto de encuentro entre especialistas del CCH en distintas disciplinas.*
- *Unidades Académicas del CCH y relación teoría práctica / aula taller.*
- *Trabaja académico en el aula y adiestramiento práctico en los talleres 144 Análisis de las opciones técnicas de las carreras técnicas y del acceso a Licenciatura.*
- *Interdisciplinaria y relación método-contenido/objeto de estudio aproximaciones al trabajo interdisciplinario en el aula y el taller.*
- *Aproximaciones al trabajo interdisciplinario en el aula y el taller.*

Contenido de este curso:

6) LABORATORIO DE DOCENCIA.

En esta unidad didáctica se pretende realizar la síntesis teórico-práctica de todos los elementos revisados y analizados durante el proceso de construcción del proyecto de investigación individual o por equipo, y hacer un balance crítico de las experiencias vividas en el proceso de formación mediante el trabajo colectivo.

Esta síntesis habrá de considerarse a dos niveles fundamentales, a saber; el que se refiere a la elaboración de las bases teórico-metodológicas para la integración del

análisis crítico de la práctica educativa del Colegio, ubicada en el contexto del proyecto de universidad actual, y en la dinámica de cambio y transformación moderna, que se concreta como producto de la reflexión y discusión generada a lo largo del programa y fundamentada en los trabajos parciales de cada participante o de cada equipo de trabajo. Y un segundo nivel, que se relaciona con los avances concretos del proyecto de investigación individual o colectiva, con relación al Proyecto Multidisciplinario de Investigación, al revisar la forma como, desde el seminario taller de Investigación, han surgido temas y problemas que se han incorporado al proyecto original desde su etapa de diseño hasta su eventual culminación en este laboratorio.

El laboratorio se distribuirá en dos momentos o unidades de trabajo; el primero referido a la evaluación del proceso -del programa,- de los logros del grupo y de la vinculación real entre la teoría y las necesidades del CCH; esto es, corresponde a una evaluación integral del laboratorio de formación de docentes-investigadores que se propone lograr este proyecto.

El segundo momento corresponde a la evaluación de los proyectos de investigación, a su análisis y discusión en el grupo. Para tal efecto, habrán de revisarse detenidamente los proyectos por cuanto a su fundamentación teórica y metodológica se refiere, a su vinculación con el Proyecto Multidisciplinario de Investigación al tiempo real y efectivo, a los productos parciales -su elaboración y evaluación- y a los apoyos académicos requeridos en las diferentes etapas de desarrollo de los proyectos.

Contenidos de este laboratorio:

- *Los materiales de apoyo que se utilizaron a lo largo de todo el programa*
- *Los productos parciales, escritos individuales o por equipo en cada unidad didáctica.*
- *Las minutas de cada curso taller o seminario*
- *Las notas-diario personal-de cada participante*
- *El archivo del grupo*
- *Los informes y evaluaciones de los coordinadores de cada evento.*
- *Los informes y evaluaciones del asesor del grupo*
- *Los proyectos de investigación de cada participante*

- *Los informes sobre los avances del PMI rendidos por el asesor.*

7) TALLER DE INVESTIGACION SOBRE LA COMUNIDAD I

En esta unidad didáctica se pretende que en el seno del Colegio los participantes lleve a cabo la investigación-proyectada en los seminarios y cursos anteriores, en la parte correspondiente al trabajo de campo. Es el espacio de articulación final del PMI.

No se descarta la posibilidad de enriquecer este taller con el apoyo de especialistas destacados en campos de investigación disciplinaria, a quienes se invitará para que coadyuven a la discusión de enfoques específicos de los proyectos lo anterior requiere de una organización de las sesiones de trabajo, de modo tal que se programe asesorías y reuniones periódicas de presentación de productos parciales de investigaciones.

El contenido de este taller lo constituirán los propios avances de las investigaciones individuales o por equipo y la integración de los resultados de investigación del proyecto colectivo final P M I.

8) TALLER DE INVESTIGACION DE LA COMUNIDAD II

Este taller estará organizado en dos momentos; el primero corresponderá al apoyo y asesoría directa en el desarrollo de aquellas investigaciones que se encuentren en etapa de elaboración de resultados finales, para coordinar de manera organizada la estructuración y presentación del P M I.

El segundo momento corresponderá a la presentación de los resultados de las investigaciones de cada participante o cada equipo de trabajo, lo cual constituye, de hecho, la articulación final del PMI, que representa finalmente, una propuesta para la revisión y evaluación académica del proyecto académico del CCH Azcapotzalco.

Este momento constituye al punto de evaluación final del proceso de formación sistemática que se pretende con este proyecto.

El contenido de este taller lo constituirán las investigaciones terminales y el proyecto Multidisciplinario de Investigación.

A N E X O No. II

El **Colegio de Ciencias y Humanidades** es una institución que desde su nacimiento ha venido explorando, buscando y concretando propuestas de formación de sus docentes. La experiencia que vivimos en el plantel Azcapotzalco durante el período octubre de 1987-agosto de 1990 un segmento significativo de maestros que participamos en el **Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH**, nos exige como colectividad realizar un proceso de evaluación que nos permita dejar un testimonio del significado y los alcances de esta experiencia.

Por ello, como objeto de mi tesis de grado, me dí a la tarea de hacer una reconstrucción de lo que han sido las **estrategias de formación de docentes en el Colegio y ubicar dentro de este panorama los alcances y la trascendencia del Programa de Formación.**

Para efectuar esta evaluación es necesario contar con la visión de quienes fuimos sus protagonistas, por esta razón, pongo en tus manos este cuestionario que me permitirá contar con elementos fundamentales de información para efectuar una interpretación pertinente de la experiencia colectiva de la que fuimos participantes.

Esperando contar con tu colaboración de antemano te doy las gracias.

1. NOMBRE _____

2. ESTADO CIVIL

 Soltero Casado Divorciado Otro

1987 1992

3. Nivel de escolaridad:

Pasante () ()
Licenciatura () ()
Maestría () ()
Doctorado () ()
Otros estudios () ()

4. En caso de no estar titulado antes de 1987 y estarlo ahora, considera usted, que el programa de formación le permitió concluir su licenciatura.

5. Fecha de ingreso al CCH.

6.- Categoría Laboral académica:

1987		1992	
Interino	()	Interino	()
Definitivo asignatura	A () B ()	Definitivo asignatura	A () B ()
PECEMS	A () B ()	PECEMS	A () B ()
PCA	()	PCA	()
ASOCIADO	A () B () C ()	ASOCIADO	A () B () C ()

7. Número de horas de clase por semana en el CCH.

1987 _____ 1992 _____

8.- ¿Qué ventajas académicas y laborales ha reportado para usted el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH?. "en adelante Programa de Formación"

Académicas encuanto a la comprensión de los siguientes ejes:

vínculo profesor alumno:

texto-contexto:

trabajo grupal:

conocimiento de la disciplina:

publicación de sus ensayos en revistas del plantel

laborales: _____

9.- ¿Durante su proceso de formación en el Programa tenía cargas académicas
SI () **NO** (), cuál era la magnitud de esta? **No. Hras.** ()

10. Trabajaba en otra institución **SI** () **NO** () **No. de Hras.** ()
nivel ()

11. Considera usted que este programa permite formar al docente que demanda el
proyecto educativo del Colegio. **SI** () **NO** ()

12. A raíz del Programa de Formación ha participado o está usted participando en
algún programa de innovación curricular o investigación educativa: **SI** () **NO** ()
de su plantel:

del Colegio: _____

13.- ¿Cuál es su opinión del desempeño de los coordinadores del programa de formación?. (cruce con una X)

	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Malo
Introducción al Ejercicio de la Docencia. (Víctor Cabello Bonilla)					
Aspectos Sociales de la Docencia (Jorge Castañón)					
Seminario -Taller de Investigación Educativa. (Ana Hirsch Alder)					
Aspectos Psicológicos del Aprendizaje (Teresa Obregón)					
Aspectos Didácticos de la Docencia (Severino Rubio Domínguez)					
Laboratorio de Docencia Enrique Mendoza Carrera					
Taller de la Comunidad I y II (Gilberto Silva Ruiz Víctor Cabello B)					
Asesores de Tesis o Ensayos					
Alejandro Calatayud					
Alejandro Rojo Ustaritz					
Otro: anote su nombre					

14.- ¿Desde su punto de vista, que se esperaba que hiciera los egresados del Programa de Formación?

15.- ¿Lo que usted realiza actualmente, está relacionado con su formación docente como egresado del programa? SI () NO ()

Podría especificar:

16.- Qué tipo de dificultades tuvo en su formación en cuanto a:

manejo de conceptos y teorías

tiempo

mecanismo de evaluación

17. ¿Cuáles fueron los temas que más le atrajeron y motivaron?

¿por qué?

18. ¿En su opinión fueron pertinentes los criterios de evaluación empleados en cada una de las unidades didácticas para su certificación?

19. ¿Considera usted que se contó con los apoyos institucionales para el desarrollo del programa? SI() NO()

Podría especificar:

materiales de lectura

condiciones de estudio

descarga de horas

adecuación de horarios

otros

20.- ¿Considera usted que el programa le aportó elementos teóricos metodológicos para efectuar investigación educativa?

21.- ¿En qué medida el Programa de Formación le permitió plantearse el problema de su disciplina en relación a los siguientes aspectos?

su lógica de transmisión

su lógica de construcción

su desarrollo y estado actual

22. ¿Qué importancia y significado tuvo para usted el primer encuentro de profesores del Programa de Formación celebrado en San Idelfonso?

23. ¿La certificación otorgada al programa de formación dentro del Protocolo de Equivalencias es la que usted esperaba?

24. Desea hacer algún otro comentario respecto al programa

ANEXO III

**RELACION DE PONENCIAS PRESENTADAS POR LOS
PROFESORES-ALUMNOS EN LA PRIMERA REUNION
PLENARIA DE PROFESORES PARTICIPANTES DEL:
PROGRAMA DE FORMACION PARA EL EJERCICIO
DE LA DOCENCIA EN EL BACHILLERATO DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
EFECTUADO
EL 24 Y 25 DE AGOSTO DEL 1989.**

María Esther Hernández Zamora. *La Maestría en Enseñanza Superior como propuesta de formación docente confrontada con el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH.*(Plantel Oriente).

Patricia Carpy Navarro, Alberto Casillas Echeverría, Angel Espinoza Arreola, Miguel Carlos Esquivel Pineda, Elvira López Rodríguez. *Análisis comparativo entre la Maestría en Formación de Personal Académico Universitario para la Docencia y la Investigación Educativa de la Universidad autónoma de Querétaro, la Maestría en la Enseñanza Superior de la UNAM y el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH.*(Plantel Azcapotzalco I).

María de Jesús Badillo Zamora, Nicolas Vargas Reyna, Miguel Angel Talavera Silva. *Algunos Elementos que deben considerarse dentro de un Programa de Formación Docente para el CCH.*(Plantel Azcapotzalco II).

Jorge Alberto Villamil Rivas. *Algunos elementos para la Fundamentación Académica de la Maestría en Enseñanza Media Superior.*(Plantel Azcapotzalco III).

Emigdio Navarro Esquivel, Gloria Alicia Rubio Gómez, Guillermina E. Ortega Sánchez, Manuel Banda Muya, María de los Angeles Rodríguez, Rocío Vivanco González, José Luis Moreno Padilla. *Fundamentación General para el reconocimiento del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH como grado académico de maestría en Docencia e Investigación Educativa Multidisciplinaria.*(Plantel Azcapotzalco I).

Ana Lilia Garrido Martínez, Juan Márquez Zea, Guadalupe Susano Caballero. *Reflexiones en torno al reconocimiento de la maestría en Docencia e Investigación Educativa Multidisciplinaria.*(Plantel Azcapotzalco).

María Esther Hernández Zamora, Luz del Carmen Gómez Salazar, Abraham Clavel, José Guzmán. *Algunos elementos de carácter técnico-legal para el reconocimiento del Programa de Formación para el Ejercicio de la docencia en el Bachillerato del CCH como grado de maestría.*(Plantel Oriente).

Emigdio Navarro Esquivel, Gloria Alicia Rubio, Manuel Banda Maya, María de los Angeles Rodríguez Moreno, Rocio Vivanco González. *Aspectos Contextuales del Proyecto Educativo del CCH. Reflexiones que apuntan a la necesidad de la Maestría en Docencia e Investigación Multidisciplinaria.*(Plantel Azcapotzalco I).

Víctor Cabello Bonilla (Coordinador del Programa). *Formación de Profesores y trabajo Docente*

Alicia López Montes de Oca, Ma. de Lourdes Romero Martínez, Ma. del Refugio Valadez Rodríguez, Silvia Vázquez López. *Beneficio del Programa de Formación como Maestría.*(Plantel Azcapotzalco).

Nicolas Arenas Hernández, Moisés Flores Espinosa, Irma Garduño Gutiérrez, María Guadalupe Otero Ramírez, Tomás Portillo Mejía, Arturo Sánchez Morales, Eduardo Sánchez Morales, Alfonso Luis Serrano, Alicia del Socorro Torres González, Ma. de la Luz Vega Suárez. *Beneficios del Programa de Formación como Maestría.*(Plantel Azcapotzalco I y II).

Ana María Enriquez Lizada, Claudio Osornio G. *Encuesta preliminar sobre las condiciones académico-laborales de los profesores participantes en el curso de formación para el ejercicio de la docencia en el CCH y causas de su deserción.* (Plantel Azcapotzalco).

Ocampo Castro Bernabe, Pedro Serrato Meza. *Para definir las equivalencias, de ingreso promoción de los profesores de carrera, en el Colegio de Ciencias y Humanidades.* (Plantel Azcapotzalco II).

María de J. Badillo Romero, Nicolas Vargas Reyna. *Algunos aspectos académicos, legales y jurídicos que deberán ser considerados para integrar el proyecto de maestría en docencia para el profesorado del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.*(Plantel Azcapotzalco II).

Luis Felipe Badillo. *Problemática educativa y Alternativas de Solución en el CCH.*(Plantel Oriente).