



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**"ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS DE FORMACIÓN  
DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO  
DE 1970 A 1990"**



**T E S I S**

PARA OBTENER EL GRADO DE

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

**JUANA RESÉNDIZ ARREOLA**

**ASESORA: DRA. EDITH CHEHAYBAR Y KURI**

FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y LETRAS



CIUDAD UNIVERSITARIA

NOVIEMBRE DE 2004

**COLEGIO DE PEDAGOGIA**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

---

**AGRADECIMIENTOS**

A mi Padre Dios porque cada día me demuestra su infinito amor.

A mis padres por llenar mi vida de amor.

A mis hermanos J. Ismael †, Pedro, Verónica e Ismael por su apoyo y amor incondicional.

A mis sobrinos Sarahí y Gael por existir.

A la Dra. Edith Chehaybar por su apoyo, cariño y confianza durante todos estos años.

A todos mis profesores por contribuir a mi formación, especialmente a Ofelia Eusse, Concepción Barrón, Alejandro Rojo y Laura Elena Rojo por su dedicación y atenciones.

A Shalom y Sadiyah: Socorro, Germán, Gerardo, Isabel, Mica, Ana, Guille, Ángeles, Ernesto, Miguel, Alfredo, Andrés y Manuel por enseñarme el valor de la amistad.

A mis amigos: Norma, Selene, Alberto, Blanca, Marbella, Yolanda, Osvelia, Vicky, Claudia, Joel, Martín, Auxilio, Alba, Cynthia, Fernando, Elibidú, Ana Laura, Tere, Rodrigo, Trini, Gris, Juan Carlos, Enrique, Laura, Judith, Angélica, Mónica, Gaby, Gabriel, José Luis, Paul Rodrigo, Raúl, Julio, Ricardo, Rafael, Erick, Ernesto y Génaro por iluminar mi existencia.

A Gerardo Trejo por todo el apoyo y cariño brindado.

Gracias, sin todos ustedes esta página todavía no podría escribirse.

---

**ÍNDICE**

	Página
INTRODUCCIÓN	I
<b>Capítulo 1</b>	<b>Tendencias y políticas de formación docente</b> 1
1.1	Tendencias de formación docente en el ámbito internacional (Habermas y Pérez Gómez) 3
1.2	Tendencias de formación docente en el ámbito nacional (Congresos de Investigación Educativa; Hirsch; Pasillas y Serrano) 10
1.3	Políticas de formación docente en México en la década de los setenta y ochenta 20
<b>Capítulo 2</b>	<b>Tecnología educativa</b> 23
2.1	Inclinación por la tecnología educativa 24
2.2	Renovarse en la tecnología educativa 29
<b>Capítulo 3</b>	<b>Profesionalización de la docencia</b> 32
3.1	El modelo de docencia 34
3.2	Didáctica crítica 38
3.3	Ampliación en la formación disciplinaria 46
3.3.1	Aprendizaje grupal 47
3.3.2	Actitudes cognoscitivas 48
3.3.3	Estrategias de aprendizaje 49
3.3.4	Didáctica de las disciplinas 50
3.4	Análisis de la práctica docente 52
3.5	Formación del docente ligada a la problemática curricular 54
<b>Capítulo 4</b>	<b>Relación docencia-investigación</b> 57
4.1	Vincular las funciones en las Instituciones de Educación Superior 58
4.2	Unir la docencia y la investigación en el acto educativo 61
4.3	Investigación para el desarrollo académico 62
<b>Capítulo 5</b>	<b>Formación intelectual del docente</b> 66
5.1	Contradicciones de una articulación 66
5.2	Continuidad y ruptura en la formación de docentes 70
CONCLUSIONES	75
BIBLIOGRAFÍA	80

---

## INTRODUCCIÓN

el día es inmortal, asciende, crece,  
acaba de nacer y nunca acaba,  
cada día es nacer, un nacimiento  
es cada amanecer y yo amanezco,  
amanecemos todos, amanece  
el sol cara de sol, Juan amanece  
con su cara de Juan cara de todos,  
puerta del ser, despiértame, amanece,  
déjame ver el rostro de este día,  
déjame ver el rostro de esta noche.

Octavio Paz,  
*Piedra de Sol* (1957)

La presente tesis surgió a raíz de haber colaborado como prestadora de servicio social y posteriormente como becaria en la investigación colectiva, interinstitucional e interdisciplinaria titulada "Estudio Comparativo y Prospectivo a Nivel Nacional sobre la Formación Docente en Educación Superior", la cual contó con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta investigación inició en 1994 en el desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, y llegó a su término en 1997, en el Centro de Estudios Sobre la Universidad; fue coordinada por la Dra. Edith Chehaybar y Kuri y reunió a investigadores de múltiples Instituciones de Educación Superior (IES) del país.

El tiempo en que participé en dicha investigación, obtuve experiencias significativas, cuestioné ideas tanto propias como ajenas; así mismo, surgieron algunas inquietudes que enriquecieron mi formación académica y personal. Al adentrarme en el análisis de la formación docente, objeto de estudio que no era muy conocido por mí, descubrí que es apasionante pero a la vez complejo, tomé conciencia de la gran importancia que tiene su estudio y análisis, específicamente en nuestro país, puesto que si se quiere lograr un avance en la educación superior, primero tiene que hacerse en la formación de los docentes.

A pesar de conocer que la formación de los docentes es un punto clave de la educación en cualquier nivel, muchas veces su labor no es reconocida ni valorada, ni por las autoridades, ni por la sociedad e incluso ni por los mismos profesores. La formación docente es conceptualizada, con frecuencia como capacitación, no como parte de su formación continua ni como proyecto de vida.

La formación docente surgió en nuestro país en el contexto de una nueva etapa de modernización de la educación superior. Se impulsó con la creación del Centro de Didáctica (CD) de la UNAM y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) en 1969, apoyada en el Programa Nacional de Formación de Profesores, que se estableció en la reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

---

Superior, celebrada en abril de 1971.

Estos sucesos marcaron el inicio de la instrumentación y difusión de acciones sistemáticas para la formación del personal docente en las IES.

La creación de los programas de formación docente respondió al proyecto de la política educativa nacional de reformar y modernizar la educación. Esta modernización educativa requería del manejo de nuevas metodologías y concepciones de la enseñanza por parte de los profesores. Estaba presente la necesidad de recuperar la legitimación social que el Estado había perdido a raíz de los sucesos de 1968, la expansión vertiginosa que experimentó el sistema de educación superior y el estancamiento que mostraba la producción de conocimientos sobre la educación.

En el ámbito internacional la situación era similar, coincidía con tendencias internacionales por modernizar la educación. Los organismos internacionales gestaban los proyectos multinacionales de expansión de la tecnología educativa como teoría pedagógica. De hecho la UNAM a través del CD y la CNME, incorporaba las tendencias internacionales, adecuadas a las características nacionales para la formación de profesores universitarios.

Esta formación profesional responde a un modelo teórico de formación docente el cual lleva implícitas concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, lo cual posibilita una visión totalizadora del objeto. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permiten comprender, a partir del análisis de sus alcances y limitaciones, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos. En cada práctica docente subyacen teorías aunque no siempre los docentes sean conscientes de ellas.

Estas concepciones pedagógicas se ven afectadas por el contexto nacional e internacional, es decir, así como la sociedad está en constante cambio y transformación asimismo estas nociones se van modificando para dar respuesta a las nuevas exigencias que les plantea dicho contexto.

Ante la transformación del contexto mundial nos preguntamos ¿qué tipo de sociedad queremos?, ¿qué tipo de hombres queremos formar? y ¿cómo formar a los docentes que necesita la sociedad para su transformación?

Lo anterior me lleva a plantearme y problematizar ¿qué tendencias de formación docente han caracterizado los programas de formación docente en el ámbito nacional?, ¿qué instituciones han impulsado estos programas?, ¿a través de qué estrategias se han instrumentado?, ¿quiénes han sido los protagonistas de las corrientes más representativas?, ¿cuáles han sido sus alcances y limitaciones?, ¿qué papel han jugado las tendencias internacionales en materia de formación de docente y de política educativa? ¿hacia dónde se dirige la formación docente? y ¿cuáles han de ser las

---

políticas y estrategias de la formación docente?

El análisis de las tendencias de formación docente proporcionan ciertas pistas para responder a esos y otros cuestionamientos claves y, nutren con sentidos muy distintos las diversas estrategias tendientes a la profesionalización docente.

El objetivo general de la presente tesis es analizar las tendencias de formación docente en educación superior en nuestro país de 1970 a 1990. Es importante puntualizar que si bien la tesis se ubica en el periodo de tiempo señalado recurrí a algunos trabajos escritos que corresponden a la década de los noventa porque consideré enriquecieron el análisis de la presente tesis.

Metodológicamente, la tesis se ha organizado en cinco capítulos para cumplir con el objetivo general, a saber: a) Tendencias y políticas de formación docente; b) Tecnología educativa; c) Profesionalización de la docencia; d) Relación docencia-investigación y e) Formación intelectual del docente.

El capítulo 1 *Tendencias y políticas de formación docente*, tiene por objetivo analizar algunas tendencias de formación docente en el ámbito internacional y nacional para comprender a partir de sus características las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada una de ellas. Así mismo, se pretende esbozar algunas políticas de formación docente en México en la década de los setenta y ochenta.

El capítulo comprende a grandes líneas algunas de las características socioeconómicas y culturales que marcaron el contexto en el que el docente desarrolla su labor, y en el cual su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje es cuestionado y replanteado. En esta nueva función que le es asignada están implícitas las concepciones de educación, sociedad, enseñanza, aprendizaje y formación docente a que se aspira. Asimismo, se señalan las tendencias de formación docente que han caracterizado a la formación docente tanto en el ámbito nacional como en el internacional y las políticas de formación docente que se han desarrollado en el periodo de la década de los setenta y ochenta del siglo pasado.

El capítulo 2 *Tecnología educativa*, pretende identificar los elementos principales de la tecnología educativa a partir de las categorías de análisis previamente establecidas para ubicar posteriormente el quehacer docente en cada vertiente de esta tendencia. En este sentido, se distinguen dos vertientes: Inclinación por la tecnología educativa y Renovarse en la tecnología educativa.

El capítulo 3 *Profesionalización de la docencia*, tiene por objetivo analizar la profesionalización de la docencia a partir de cinco variantes propuestas: El modelo de docencia, Didáctica crítica, Ampliación en la formación disciplinaria, Análisis de la práctica docente y Formación del docente ligada a la problemática curricular para la comprensión de los elementos principales que la fundamentan.

---

El capítulo 4 *Relación docencia-investigación*, tiene la finalidad de analizar la relación docencia-investigación en la formación docente a través de tres propuestas denominadas: Vincular las funciones en las instituciones de educación superior, Unir la docencia y la investigación en el acto educativo, e Investigación para el desarrollo académico. Se identifican sus elementos principales, aportaciones y concreciones en el campo educativo mexicano circunscritas en un tiempo determinado que les dio origen.

El capítulo 5 *Formación intelectual del docente*, tiene el propósito de analizar las propuestas sobre la formación intelectual del docente, a través de los trabajos de Ángel Díaz Barriga y Julio César Carrizales, para identificar los elementos principales que den cuenta de la tendencia y puedan explicar el papel que jugaron en el escenario educativo mexicano.

Del capítulo segundo al quinto, hago un recorrido de las corrientes más representativas de formación docente en México en educación superior durante el periodo cronológico que nos ocupa. La voz de los protagonistas de cada una de las perspectivas teóricas sirve para dar testimonio de su desarrollo e impacto en la educación superior. En estos capítulos, los trabajos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) han sido fundamentales en el desarrollo de los mismos. Cada capítulo conserva una estructura en la que se desarrolla el origen y contexto de la tendencia, las diferentes vertientes, los autores que dieron forma a sus planteamientos, los elementos principales y las estrategias para implementarla.

La presente tesis es de corte documental y recurrí a la perspectiva descriptiva para su desarrollo, desde este enfoque, una descripción detallada se justifica por razones metodológicas y porque considero que brinda al lector –en este caso me refiero a los estudiantes interesados en acercarse al estudio de la formación docente en nuestro país– la posibilidad de incrementar sus propios niveles de información o confrontarlos con los ya existentes como personalmente lo he hecho yo. En este sentido, apelo a la voz de los protagonistas de cada una de las tendencias presentadas y voy hilando su discurso a través de una selección propia de citas y textos que consideré importantes para el cumplimiento del objetivo general de esta tesis.

El marco teórico que da sustento a la presente tesis retoma los planteamientos de Ángel I. Pérez Gómez y Jürgen Habermas en el ámbito internacional y, los trabajos del Comie en el ámbito nacional.

De los trabajos del Comie se desprende la propuesta de José Antonio Serrano (1999) que expone en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa para dar cuenta de las tendencias de formación docente que han caracterizado al ámbito educativo nacional de la década de los setenta a los noventa y la cual será el eje del presente trabajo de investigación debido a que considero que es una propuesta que ha venido estructurándose desde el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa y ha logrado consolidarse en el ámbito de la formación docente nacional.

---

Cabe señalar que dichos autores no serán abordados de una manera exhaustiva, ya que no es la finalidad del trabajo sino ubicar algunos referentes teóricos que me permitan problematizar el objeto de estudio propuesto y que serán el sustento teórico de mi trabajo, lo cual no excluye que haya incorporado otros autores y otros planteamientos que enriquecieron la tesis.

Vale la pena decir que en algunos casos los nombres de las tendencias de formación docente conservan los propuestos por Serrano sin embargo, he cambiado el título de algunas de las vertientes de las tendencias de acuerdo con el significado que para mí ejemplificaron sus fundamentos.

Cabe señalar que mi intención no es indicar cuál es el deber ser de cada una de las posiciones que presentaré en los siguientes capítulos, sólo describo diversas posiciones y en ellas analizo algunos aspectos relevantes. El análisis realizado muestra a sujetos creadores que intentan explicar un fenómeno educativo, que simpatizan con tradiciones, recrean argumentos, ideas, nociones; en ellos no hay verdades absolutas.

Al inicio de cada capítulo incluyo diferentes fragmentos de tres obras: *Cartas a quien pretende enseñar* y *Pedagogía de la esperanza* de Paulo Freire y *Piedra de Sol* de Octavio Paz. Generalmente la intención de cada uno de estos fragmentos es introducir o sintetizar lo desarrollado en el capítulo, pero en este caso no siempre se cumple con ello, simplemente la intención es compartir un momento de reflexión, fragmentos que para mí evocan la esencia de la pedagogía, la liberación y la emancipación que todo acto educativo conlleva; es la construcción del ser humano, lo que es, lo que siente, lo que anhela.

Finalmente, incluyo un apartado de conclusiones que están organizadas en dos sentidos, por un lado, la parte académica del desarrollo del presente trabajo y, por otro, el aspecto personal que significó la realización de este reto.

## Capítulo 1

### *Tendencias y políticas de formación docente*

todo se comunica y transfigura,  
 arco de sangre, puente de latidos,  
 llévame al otro lado de esta noche,  
 adonde yo soy tú somos nosotros,  
 al reino de pronombres enlazados,  
 puerta del ser: abre tu ser, despierta,  
 aprende a ser también, labra tu cara,  
 trabaja tus facciones, ten un rostro  
 para mirar mi rostro y que te mire,  
 para mirar la vida hasta la muerte,  
 rostro de mar, de pan, de roca y fuente,  
 manantial que disuelve nuestros rostros  
 en el rostro sin nombre, el ser sin rostro,  
 indecible presencia de presencias...

Octavio Paz,  
*Piedra de Sol* (1957)

El fin del siglo pasado fue objeto de múltiples reflexiones en los más diversos aspectos de la humanidad, desde la predicción del fin del mundo, hasta su recomposición económica-política y social. En este sentido, el fin de milenio se caracterizó por múltiples y vertiginosos cambios. Si bien no voy a analizarlos, me parece pertinente bosquejar algunos elementos de este contexto socioeconómico y cultural, que impacta directa o indirectamente la situación de la formación docente.

Considero que ante nuevas situaciones o contextos la formación docente tiene que cambiar, enfrentar retos, redefinirse, siempre está en construcción. La formación docente no está aislada de este contexto, es un hecho que se da en sociedad, que la afectan los sucesos, las personas, los actores, hay interconexiones. Asimismo, la función del docente está en permanente cambio como la sociedad, forma parte del discurso pedagógico y del acto educativo. En las elaboraciones teóricas desarrolladas en este capítulo y en los subsiguientes encontramos algunas respuestas, otras todavía están en construcción.

Así pues, para la Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura se pueden observar cinco revoluciones que representan los desafíos actuales:

- a. *La revolución científica*, se caracteriza por considerar al conocimiento como la materia prima de desarrollo de los países. Sin embargo, esta revolución también tiende a convertir al conocimiento en simple mercancía, que se maneja conforme a las reglas del mercado y deja de lado los principios éticos.

- 
- b. *La revolución económica*, producto de la globalización de la economía, la recomposición geopolítica del mundo y la economía de libre mercado con sus efectos positivos y negativos, de éstos últimos destacan la exclusión y el desempleo.
  - c. *La revolución política*, identificada con los ideales de libertad y democracia de los pueblos, los cuales dieron paso a las transformaciones políticas que modificaron el contexto mundial.
  - d. *La crisis del Estado-Nación*, da lugar al fortalecimiento de la comunidad internacional, entidades locales y de la sociedad civil organizada; la noción tradicional del Estado se debilita.
  - e. *La revolución tecnológica*, en especial en el campo de la información y de las comunicaciones encierra un enorme potencial de innovación (Tünermann 1996).

El escenario descrito anteriormente, nos remite a redefinir qué tipo de sociedad queremos, qué tipo de hombres y mujeres queremos formar y, a la vez cómo formar a los docentes que necesita la sociedad para su transformación. En este sentido, nos remite también a reflexionar y replantear la función del docente en este nuevo contexto.

En torno al perfil de este nuevo docente se ha conformado un largo listado de competencias deseadas, que se nutren de muy diversas corrientes teóricas como la del capital humano, enfoques eficientistas de la educación, corrientes progresistas, pedagogía crítica, movimientos de renovación crítica, entre otros, que son referencia obligada de la retórica actual de la reforma educativa mundial.

Así pues, algunas corrientes teóricas caracterizan este docente deseado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que domina los saberes y facilita el aprendizaje, selecciona los contenidos y pedagogías más adecuados, comprende la cultura y la realidad locales, desarrolla una pedagogía activa, crea un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela, trabaja y aprende en equipo, investiga y reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, detecta oportunamente problemas y es sensible a los problemas de la comunidad, desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro, impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, maneja nuevas tecnologías, prepara a los alumnos para utilizar críticamente la información, se acepta como aprendiz permanente y se transforma en líder del aprendizaje, y es percibido por los alumnos como un amigo y un modelo (Torres 1998, 8-9).

Estos listados de "competencias docentes" generalmente son producidos en países desarrollados y trasladados a países en desarrollo sin la crítica y la revisión que han tenido en los países que los originaron. En la lógica de estos listados está implícito un simplismo respecto al cambio educativo y su pretendida validez universal, además de que se quedan sólo en el nivel de descripción sin proporcionar los elementos necesarios para construir situaciones concretas. Los listados por sí mismos no aportan información

sobre qué condiciones de trabajo docente se requieren para el logro de dichas competencias.

Las expectativas respecto a la función docente son muy demandantes, al parecer el qué se quiere o se necesita del docente está muy claro, pero el cómo queda difuso, cómo cristalizar dichas competencias, qué apoyos, qué infraestructura se necesita para cumplir con todo lo esperado; sin duda alguna son directrices que necesitan ser definidas de acuerdo con cada situación en particular y que lamentablemente existe un vacío en el discurso pedagógico actual.

Coincido en que la reflexión teórica sobre lo pedagógico, la mayoría de las veces viene del contexto internacional, llega al ámbito nacional, y va bajando, hasta llegar al docente pero éste no es acrítico, él también reflexiona sobre lo que se espera de él, incorpora la reflexión sobre su práctica, hace saber sus expectativas, sus limitaciones y alcances, deja claro sus marcos de referencia, analiza el listado de competencias deseadas que se le atribuyen y sobre todo conoce muy bien las condiciones en las que lleva a cabo su ejercicio profesional.

La noción de docente ideal es una construcción ideológica relacionada con los valores dominantes de la sociedad de un determinado contexto. Es decir, los modelos teóricos de formación docente articulan concepciones acerca de educación, sociedad, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos nos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

En el apartado siguiente desarrollaré algunas tendencias de formación docente tanto en el plano internacional como en el nacional.

### 1.1 TENDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL (HABERMAS Y PÉREZ GÓMEZ)

En el contexto internacional se han producido algunas reflexiones que dan cuenta de la formación docente, entre algunos de sus autores se encuentran Laurence Stenhouse, John Elliott, Donald Schön, Jürgen Habermas, Ángel Pérez Gómez, Kenneth Zeichner, Daniel Liston, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Gilles Ferry, Bernard Honoré, Gimeno Sacristán, Paulo Freire y Marcel Postic. Para este trabajo y con el objeto de contextualizar las tendencias que sobre formación docente se han elaborado en el ámbito internacional, así como para una mayor comprensión del ámbito nacional, ya que éstas últimas se han nutrido de las internacionales, retomaré las propuestas de Habermas y Pérez Gómez, sin embargo a lo largo del documento recurriré a algunas reflexiones y elementos de otros autores para enriquecer el análisis sobre el objeto de estudio que nos ocupa.

## Teoría de los intereses constitutivos del conocimiento (Habermas)

La teoría de "los intereses constitutivos del conocimiento", propuesta por Jürgen Habermas, proporciona un marco para la comprensión de la construcción del conocimiento que en el campo educativo ha sido retomada por diversos autores. Esta teoría toma como noción central la de interés que influye en la forma de "constituir" o construir el conocimiento. Para Habermas "*el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción*" (citado por Grundy 1991, 25). Los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos.

Habermas identifica tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Es decir, a cada uno de estos intereses les corresponde un tipo de ciencia, así para las ciencias empírico-analíticas se necesita un interés cognitivo técnico; para las ciencias histórico-hermenéuticas un interés práctico, y para las ciencias críticamente orientadas un interés cognitivo emancipador.

### *El interés técnico*

Para las ciencias empírico-analíticas, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestra observación y experiencia "positivas" de este mundo. Esta forma de saber es conocida como "positivismo", término acuñado por Comte, uno de los primeros defensores de este modo de producción y organización del saber. Según Habermas, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber. Esta visión de la ciencia significa que el saber, para las ciencias empírico-analíticas, se rige por el interés humano fundamental por explicar. Estas explicaciones se hallan por deducción (o derivación lógica) a partir de enunciados hipotéticos, que pueden verificarse de forma empírica a través de la observación.

### *El interés práctico*

Mientras que el interés técnico se orienta al control, el interés práctico se dirige a la comprensión. La acción que surge como consecuencia de este interés es denominada "interacción", en la cual al menos intervienen dos sujetos. El saber que orienta esta acción es subjetivo, pero no por ello arbitrario. La confianza en una interpretación depende del acuerdo con los demás respecto a su racionalidad y, por eso es importante la idea de consenso para la interpretación del significado.

### *El interés emancipador*

A diferencia del interés técnico y el interés práctico que se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se dirige a la *potenciación*, en otras palabras, a la capacitación de individuos y grupos para ser constructores de sus propias

vidas de manera autónoma y responsable. Para Habermas, emancipación significa "independencia de todo lo que está fuera del individuo" y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión que implica la liberación de dependencias dogmáticas.

El saber generado por un interés emancipador se presenta en dos niveles: el primero, es el que genera *teorías críticas* acerca de las personas y la sociedad, explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad; el segundo, es la *intuición auténtica*, la cual se deriva de la confirmación por cada individuo o grupo de las teorías críticas, es decir, los grupos deben ser capaces de decir, no solo "sí, estamos convencidos de que esto es cierto", sino también "sí, eso también es cierto para nosotros", lo anterior es posible a través de procesos de autorreflexión (Grundy 1991).

Me parece que cada uno de los intereses constitutivos tiene un apogeo en determinado momento dependiendo de cada contexto. Asimismo, coexisten en la sociedad, en el mismo docente, en el formador; sin embargo, ¿cuál es el interés de mayor peso? Considero que depende de cada situación y de sus necesidades particulares. La teoría de Habermas de los intereses constitutivos nos explica a cada uno de nosotros cómo organizamos nuestro conocimiento, cómo lo construimos; es importante hacernos más conscientes de estos intereses, ya que la formación docente tendría como tarea mostrar el gran abanico de posibilidades y que el docente, elija alguna de ellas, la que se sume a su proyecto de vida.

### **La formación del docente en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. (Pérez Gómez)**

Pérez Gómez elabora cuatro tendencias básicas que él denomina perspectivas, diferenciando dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica, éstas son: Perspectiva académica, Perspectiva técnica, Perspectiva práctica y Perspectiva de reconstrucción social.

El desarrollo de esta propuesta lo haré dando respuesta a tres categorías de análisis, a saber: concepción de enseñanza, caracterización del docente y concepción de formación docente que subyacen en cada una de las perspectivas y sus variantes; dichas categorías se resaltan con **negritas**.

#### Perspectiva académica

En esta perspectiva, la **enseñanza** es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El **docente** es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y, su formación se vinculará estrechamente al dominio de éstas cuyos contenidos debe transmitir. Consecuentemente, se pretende una **formación del docente** como un "intelectual" a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la

investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales.

En esta perspectiva, Pérez Gómez (1992) diferencia dos enfoques: enciclopédico y comprensivo.

#### *Enfoque enciclopédico*

La **enseñanza** se concibe como la transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos. El papel del **docente** se centra en la exposición de los contenidos del currículum adecuados al supuesto nivel medio de los individuos de una determinada edad, agrupados en un curso académico y, por tanto, con un nivel relativamente similar. La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de éstos por parte de los alumnos. Razón por la cual, la **formación** de este docente será la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión.

#### *Enfoque comprensivo*

Las competencias fundamentales del **docente** en este enfoque son el conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas. La finalidad de la **enseñanza** es el desarrollo de la comprensión conceptual en el alumno de las disciplinas. En consecuencia, la **formación del docente** girará en torno a la estructura epistemológica de su disciplina o disciplinas así como en la historia y filosofía de la ciencia.

#### *Perspectiva técnica*

El **docente** se concibe como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros, convertido en reglas de actuación. Esta concepción de docente, descansa en la racionalidad técnica; la actividad del profesional, en este modelo, es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. El **docente** en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados. No necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél. La **enseñanza** es una mera actividad instrumental, se olvida el carácter moral y político que está implícito en toda acto humano. La **formación** de este docente deberá prepararlo en el dominio

de las técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar.

En esta perspectiva se identifican dos modelos: de entrenamiento y de adopción de decisiones.

#### *Modelo de entrenamiento*

La **formación** se caracteriza por el desarrollo de competencias específicas y observables de intervención de las que se esperan resultados eficaces en la práctica. Gran parte de los programas de formación del profesorado, apoyados en el modelo de desarrollo de competencias, así como la microenseñanza o los minicursos han seguido este esquema mecánico y conductual.

#### *El modelo de adopción de decisiones*

Este modelo retoma también los resultados de la investigación sobre la eficacia del profesor para modificarlos en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula. En este sentido, el **docente** debe aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo otras, por lo cual requiere una **formación** en competencias estratégicas, en formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención. El marco referencial de la formación lo constituye el valor prioritario de la investigación científica y técnica sobre la enseñanza y sus derivaciones tecnológicas.

#### *Perspectiva práctica*

Para esta perspectiva la **enseñanza** es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisible y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Así pues, el **docente** es un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. La **formación** del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

Dentro de esta perspectiva se identifican dos enfoques muy distintos entre sí: el tradicional apoyado casi exclusivamente en la experiencia práctica y el que enfatiza la práctica reflexiva.

#### *El enfoque tradicional*

La **enseñanza** es concebida como una actividad artesanal. El conocimiento que la conforma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, que deriva en una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, a través del contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado

y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz; es decir, la transmisión del conocimiento se lleva a cabo a través de la relación maestro-aprendiz, en la cual el maestro toma el papel de transmisor del conocimiento cultural y a la vez de recipiente pasivo de este conocimiento.

*El enfoque reflexivo sobre la práctica*

Este enfoque plantea la necesidad de analizar el quehacer cotidiano de los profesores en el aula, con la finalidad de comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad de recrear, innovar, elaborar hipótesis, emplear técnicas, estrategias y materiales, entre otros, al enfrentarse con cada una de las tareas que les exige la vida escolar.

El problema central es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.

En este enfoque la **enseñanza** requiere especialmente un discurso práctico que posibilite al docente para pensar sobre cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que se está comprometido en la actividad pedagógica.

Por su parte, Schön reflexiona sobre la noción del "pensamiento práctico" del profesional, el pensamiento que éste activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica. En otras palabras, lo ubica como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. En este pensamiento práctico se incluyen tres conceptos: conocimiento en la acción; reflexión en la acción; y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

*El Conocimiento en la acción, ... es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, se manifiesta en el *saber hacer* .... Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente, son en realidad dos capacidades intelectuales distintas. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, .... puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano a *posteriori* sobre las características y procesos de su propia acción (Schön citado por Pérez Gómez 1992, 418-419).*

*Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social*

En esta perspectiva se concibe a la **enseñanza** como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El **docente** es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para

comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. En este sentido, la **formación docente** se enmarca por un lado, en una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y por otro, en una coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad.

Dentro de esta perspectiva se distinguen dos enfoques: de crítica y reconstrucción social; y de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

*El enfoque de crítica y reconstrucción social*

El **docente** es considerado como un

intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos (Pérez Gómez 1992, 423).

La **enseñanza** y la **formación del docente** estarán impregnadas de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

Los programas de formación del profesor dentro de este enfoque, hacen hincapié en tres aspectos fundamentales: la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social; el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante; el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

*El enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión*

Este enfoque tiene sus antecedentes a finales de los años sesenta, en Gran Bretaña, es a partir de las contribuciones de Stenhouse, que se constituye en una importante corriente pedagógica, McDonald y Elliot se suman a la lista de sus principales representantes.

La **enseñanza**, para Stenhouse (citado por Pérez Gómez 1992), es un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. La enseñanza no

---

puede considerarse como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más claramente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. En este sentido, Stenhouse afirma que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

Por otro lado, un supuesto central en los trabajos de Elliott (citado por Pérez Gómez 1992) es el de la investigación-acción, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada. Posibilita la integración de procesos, representa un esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica profesional del docente. Esta práctica se caracteriza por ser intelectual y autónoma, el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, al reflexionar sobre su práctica desarrolla su propia comprensión.

A mi juicio las perspectivas elaboradas por Pérez Gómez constituyen una de las propuestas sobre formación docente más acabadas en la producción educativa internacional. Nos muestra paso a paso como se han ido construyendo cada una de ellas en diferentes momentos históricos, algunas de las perspectivas cuentan ya con toda una tradición en el escenario educativo, otras apenas están haciendo historia. En la práctica educativa cotidiana del docente mexicano coexisten diferentes perspectivas sin embargo, la reflexión en la práctica para la reconstrucción social todavía se encuentra alejada del contexto educativo mexicano.

Considero que las teorías internacionales han impactado a las instituciones, programas, y a los mismos actores del proceso educativo. Las tendencias presentadas en este capítulo, finalmente llegan al mismo punto impulsar procesos de emancipación, de reconstrucción social, en donde en la sociedad se promuevan valores de justicia, equidad, autonomía, sobrepasar los límites del aula y trascender al terreno social.

Hasta aquí he mencionado dos propuestas de formación docente en el ámbito internacional, a continuación presentaré cómo se han ido estructurando y evolucionando las tendencias de formación docente en México a partir de tres planteamientos concretos.

## 1.2 TENDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO NACIONAL (CONGRESOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA; HIRSCH; PASILLAS Y SERRANO)

Para la presentación de este apartado me basaré en los diversos trabajos que ha producido el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). A través de ellos se pueden identificar cinco momentos que dan cuenta de la formación docente en México en el periodo de tiempo que nos ocupa: el primero se sitúa en el Primer Congreso

Nacional de Investigación Educativa (1980); el segundo, protagonizado por Hirsch (1990); el tercero, corresponde a la propuesta de Pasillas y Serrano (1992); el cuarto se ubica en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (1993); y el último momento, lo marca el Quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa (1998).

Primer momento: I Congreso Nacional de Investigación Educativa (1980)

Los autores de las memorias del Congreso de 1980 sostienen con fundamento en la idea de intereses de Habermas, cuatro tendencias: dos derivadas de la tecnología educativa (Clásica tecnificada y Tecnología radical) y dos que se oponen a ella (Institucional y psicosocial y Crítica ideológica).

#### *Clásica tecnificada*

Está íntimamente ligada a la tecnología educativa. Con base en la investigación psicológica acentúa el rol técnico y las labores que el docente tendrá que cumplir en el encuadre institucional para mejorar los resultados en el aprendizaje. En esta tendencia no se aborda el problema de los contenidos, el maestro se enfrenta a éstos como algo dado, en cuya selección no participa.

#### *Tecnológica radical*

Esta tendencia se encuentra cobijada bajo los mismos supuestos epistemológicos de la Clásica tecnificada. La diferencia con la anterior "radica en que en este caso se trata de aplicar más completamente los postulados sistémicos e inferir un conjunto de consecuencias que llevarían a una modificación sustancial de las actuales prácticas académicas" (Olmedo y Sánchez 1981, 219). En esta vertiente hay un cuestionamiento más profundo al papel del docente, su inclusión en el contexto es severamente criticada, se le subordina a la realización de tareas para que los medios (técnicos) sean los que realmente cumplan la tarea educativa. Asimismo, rescata las investigaciones derivadas de la Clásica tecnificada pero asigna un mayor peso al estudio de los sistemas de planeación y organización, a los sistemas curriculares, al desarrollo de la instrucción programada y de medios audiovisuales.

#### *Institucional y psicosocial*

En ella se incluyen diversas tradiciones, una de ellas es la influida por la corriente de la psicología social y el psicoanálisis que reflexiona sobre los aspectos personales y profesionales del rol docente.

El análisis institucional reivindica el papel activo del docente y conceptualiza el análisis de la institución en términos de poder. Es por ello que el maestro sería el monitor a partir del cual el grupo-clase tomaría conciencia de su actuación y de la importancia de su papel en la sociedad. El análisis institucional, la no directividad y la autogestión son los ejes de esta propuesta. El profesor es el sujeto protagónico de la

actuación docente como lo es en la dinámica de grupos y las propuestas de grupos operativos.

### *Crítica ideológica*

Por último, esta tendencia intenta explicar cómo intervienen las determinaciones sociales sobre el fenómeno educativo y específicamente en el ámbito de la formación docente; se analiza a la educación en un proceso de reproducción y se cuestiona la ideología implícita en las estrategias didácticas.

Es importante mencionar, que en esta tendencia se observan dos posturas en torno a la tecnología educativa, las identificadas plenamente con ésta y, otras en oposición. Esta diferenciación fue quizá una prueba de las críticas que empezaban a surgir, en esa época, en torno a la tecnología educativa.

En este orden de ideas, hay tendencias que se cobijan en los postulados de la tecnología educativa, otras se oponen frontalmente a ella y buscan, elaboran, nuevos caminos, se arriesgan, pero no se alejan totalmente. Considero que se tiene claro, el qué no se quiere y se va construyendo que sí se quiere, que sería posible.

Cuando llega la tecnología educativa al escenario mexicano, como es natural ante la presencia de algo nuevo, recibió y fue y sigue siendo objeto de críticas; no escapó a cuestionamientos. La tecnología educativa llega como respuesta a una situación dada, se intentaba que fuera una opción universal. A través de ella se instrumentalizaron las políticas de formación docente para elevar la calidad educativa; no cabe duda que impulsó la elaboración de nuevos caminos.

### *Segundo momento: Propuesta de Hirsch (1990)*

Por su parte, Hirsch postula tres tendencias de formación docente tomando en cuenta el marco teórico que subyace en los programas de formación docente: Tecnología educativa, Otros marcos de Referencia y Relación con otros proyectos.

### *Tecnología educativa*

La llegada de la tecnología educativa no constituyó un hecho aislado, obedeció a un problema de expansión de la ciencia y la tecnología en el ámbito mundial en la búsqueda de construir un modelo que fuese el mejor y único modo de hacer las cosas; se trató de universalizar las formas de encontrar la solución a problemas y modos de operar en el acto educativo, independientemente de los contextos de aplicación. Para la autora, la tecnología educativa se introdujo en México vía la UNAM y diversas dependencias radicadas en el Distrito Federal. Poco a poco se fue convirtiendo en la solución práctica de las políticas de formación de profesores y de elevación de la calidad en las instituciones de educación. Aunque la experiencia se generaliza en la década de los setenta, se identificó cierta resistencia a la tecnología educativa en algunos sectores.

Hirsch elabora algunas críticas al modelo tecnológico, entre las cuales resaltan las siguientes: presenta una disociación del problema contenido-métodos por centrarse en la elaboración de propuestas técnicas; coloca al docente sólo frente a técnicas y no de cara a métodos en dónde inscribir las habilidades de la enseñanza; la concepción de cambio se reduce a lo individual, dado que se privilegia el enfoque de estímulo-respuesta, y se liga a las ideas de productividad, favoreciendo la ideología del capital humano.

### *Otros marcos de Referencia*

La segunda tendencia que propone Hirsch la denomina "Otros marcos teóricos de referencia". En este agrupamiento incluye ensayos y propuestas que intentan responder a necesidades concretas de las instituciones para superar los límites de la tecnología educativa. Los objetos de reflexión que aparecen en ella son:

la ubicación y contextualización histórica, sociopolítica, económica y cultural del profesor, la formación docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su situación coyuntural e institucional, la importancia de la coordinación del trabajo con los docentes y de éstos entre sí y el trabajo con y en grupos multi e interdisciplinarios, así como la necesidad de encuadrar las acciones en marcos teóricos sólidos y coherentes, una cierta filosofía y orientación pedagógica y orientaciones metodológicas que permitan una visión global de la realidad (Hirsch 1990, 42).

Asimismo, incorpora temáticas relativas a la articulación entre contenido y método, la teoría educativa y la relación entre lo pedagógico y los campos de conocimiento. De igual forma se percibe ya la problemática de la relación entre la docencia y la investigación, pero su surgimiento es todavía discreto.

Algunos de los centros académicos que delimitan su participación asumiendo su oposición a la tecnología educativa son: El Centro Regional de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma de Coahuila; el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM; el Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales ENEP-Iztacala-UNAM; la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Azcapotzalco; el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN; y los programas implementados por la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de la Secretaría de Educación Pública. Según Hirsch, cada uno de los centros elaboró bajo la idea de formación integral diversos programas para atender las demandas de formación pedagógica del profesorado.

---

### *Relación con otros proyectos*

En esta tendencia, la autora describe dos variantes de la misma, a saber Profesionalización de la docencia y Proyecto acerca del tipo de universidad que se busca.

#### *Profesionalización de la docencia*

Esta variante de la profesionalización se ha entendido como la búsqueda de una relación laboral estable; la creación de gremios que permitan la generación de una conciencia grupal; capacitación pedagógica amplia; la promoción de cuadros académicos; creación de sectores institucionales de apoyo a la docencia; integración consciente a la vida y problemas universitarios; integración en equipos de trabajo de las funciones universitarias. Para la autora, esta forma de visualizar el trabajo nace en los setenta, pero se consolida fuertemente en la siguiente década, en una de sus variantes; la vinculación entre docencia-investigación.

#### *Proyecto acerca del tipo de universidad que se busca*

En esta variante Hirsch afirma que existen enfrentamientos entre el tipo de universidad que se quiere y lo que puede hacer en relación con los proyectos de formación de profesores. Señala que existen grupos de oposición que intentan tener la hegemonía en algunos centros universitarios y que esto se plasma en los proyectos que enarbolan. Con respecto a este supuesto indica que existen tres posibles proyectos: a) proyecto tradicional y conservador que busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado, b) proyecto modernizador generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios, y c) proyecto democrático –poco definido– que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior.

Las tendencias sostenidas por Hirsch dejan entre ver algunas de las tendencias que serán analizadas en los próximos capítulos. Sin embargo, para Serrano (1998) su propuesta tiene dos limitaciones: la mirada sociológica que se impone en su trabajo impide ver los aspectos concretos que los actores sociales, participantes en la producción del saber pedagógico, elaboraron; el criterio con el cual construyó las tendencias no se cumple en especial en la última vertiente expuesta ya que desarrolla, más bien, las dinámicas entre la universidad y el Estado y no los marcos teóricos que organizan las propuestas de formación.

#### *Tercer momento: Propuesta de Serrano y Pasillas (1992)*

Los autores identifican cuatro tendencias de formación docente en México, desde mediados de los años setenta hasta fines de los ochenta. Su propuesta gira en torno a la noción de interés, retomada de los planteamientos de Habermas: Interés técnico, Interés de profesionalización del docente, Interés por la investigación e Interés por el docente como intelectual.

---

### Interés técnico

En esta tendencia se hace énfasis la parte instrumental de la formación docente; se preocupa por habilitar al docente en la planificación, con la idea de mejorar su actuación y efectividad en el salón de clases. "El ideal al cual tenía que acceder el maestro era la corrección constante de su actuación que había sido filmada para ser desmenuzada con el firme propósito de captar hasta las más finas fallas de procedimiento y depurarlas parte a parte; ideal que por supuesto no era cuestionado" (Pasillas y Serrano 1992, 46).

### Interés de profesionalización del docente

Este interés se centra en la preocupación por la reflexión curricular, la noción de programa (como articulador de la parte y del todo), el apego por la reproducción escolar, el vínculo maestro-alumno como aspecto toral de la relación, los fundamentos epistemológicos de la educación y la organización grupal.

### Interés por la investigación

La idea de vinculación entre las funciones universitarias, proclamada en la primera fase de impulsos a nuevas experiencias educativas, tiene sus efectos en la promoción de una nueva imagen del rol docente. Sin embargo, en muchos de los textos que propugnan por el vínculo docencia-investigación, la relación no es del todo delimitada.

### Interés por el docente como intelectual

La imagen que esta tendencia esboza del maestro es la de un lector-interlocutor del campo de las ciencias sociales, que además tiene que dominar hábilmente el área temática que enseña, investiga, critica, cuestiona, recrea, etcétera. "Este intento de consolidar al maestro como intelectual tiene como contraparte al 'formador intelectual', que instaura situaciones didácticas en las que la 'crítica' es el eje" (Pasillas y Serrano 1992, 49).

Me parece que la influencia de Habermas en el contexto nacional de la formación docente ha sido innegable ya que, se cristaliza en la propuesta de Serrano y Pasillas sobre la categorización de las tendencias de formación docente, se aspira a un interés emancipador, ser constructor de nuestras propias vidas, seguir en la línea de teorías críticas que promuevan la autorreflexión y autonomía para superar la barrera de lo instrumental.

La idea de interés es recurrente a lo largo de las tendencias presentadas, se parte en primera instancia del interés técnico, en donde la tecnología educativa tiene cabida y se transforma y se reelabora. El contenido es algo dado, el docente no participa, el docente aplica técnicas, se desarrolla la instrucción programada y de medios audiovisuales. Posteriormente, se amplían los marcos de referencia de la formación

---

docente se habla del aspecto social, político, cultural, económico, sociológico, institucional, se aspira la emancipación individual y colectiva.

Cada vez se exige y demanda más del docente, ya no es suficiente con aplicar técnicas sino participar en la transformación de la sociedad formar en valores de justicia, igualdad, equidad, etcétera.

Cuarto momento: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (1993)

Con base en la tipología elaborada por Pasillas y Serrano (1992), los autores de los estados del conocimiento del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, dan cuenta de las tendencias de formación docente organizadas en cuatro categorías: Tecnología educativa, Profesionalización de la docencia, Relación de la docencia con la investigación y La formación intelectual del docente.

La descripción de estas tendencias, así como sus variantes derivadas del Quinto Congreso serán objeto de análisis de los siguientes cuatro capítulos.

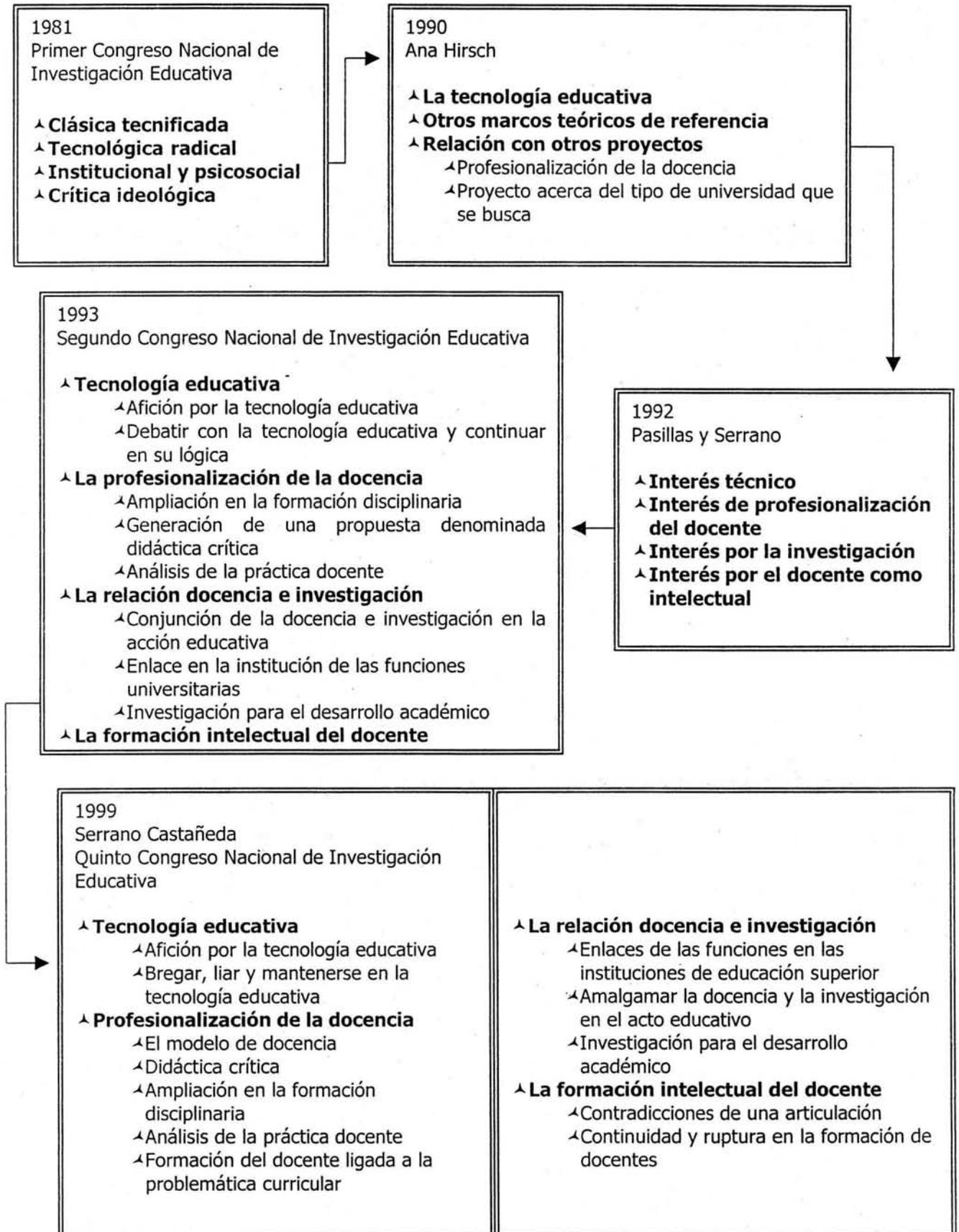
Quinto momento: V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1998)

En el Quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa, Serrano (citado por Camboni, et al. 2001) presenta por un lado, una síntesis de las posiciones que han marcado a la formación docente en el país de 1978 a 1990 y por el otro, enriquece con algunas variantes la propuesta sobre tendencias de la formación docente dada a conocer en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

El papel del Comie ha sido fundamental en el análisis y discusión de la formación docente ya que nos muestra la evolución de la conformación de las tendencias en el contexto nacional. El Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa recoge la influencia internacional, en él se retoma la idea de interés de Habermas para agrupar y conformar las tendencias de formación docente.

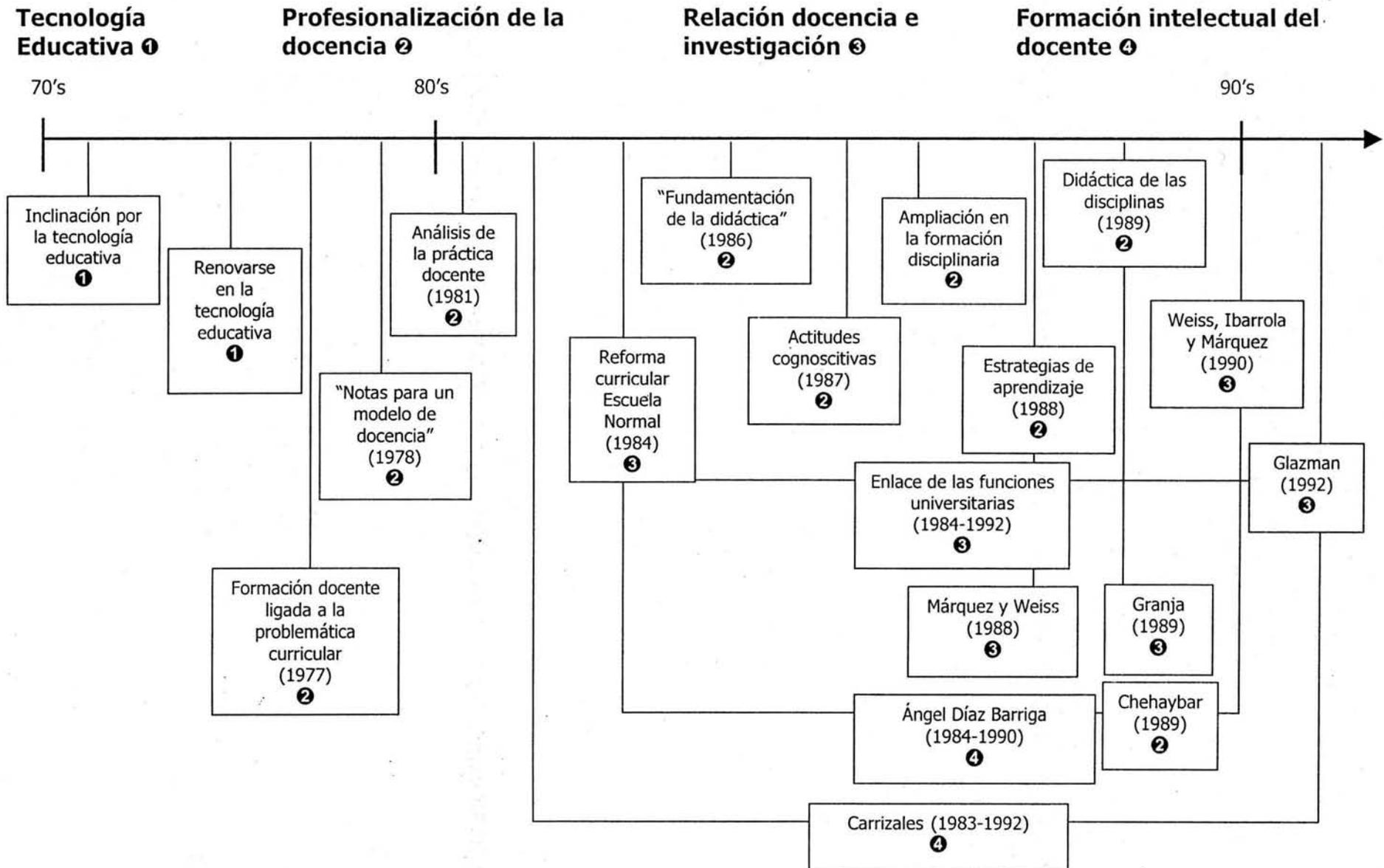
El siguiente esquema muestra la evolución de las diferentes propuestas de categorías para agrupar a las tendencias de la formación docente en México, derivadas de los trabajos del Comie y que han impactado a las instituciones, programas, y a los mismos actores del proceso educativo.

## Evolución de las categorías de análisis de la formación docente en México: cinco momentos



Como ya lo había mencionado anteriormente, para el desarrollo del presente trabajo tomaré la propuesta de Serrano (1999) que expone en el V Congreso para dar cuenta de las tendencias de formación docente que han caracterizado al ámbito educativo nacional en la década de los setenta y ochenta debido a que considero que es una propuesta que ha venido estructurándose desde el Primer Congreso y ha logrado consolidarse en el ámbito de la formación docente. Esta propuesta de categorías de análisis de la formación docente ha tenido una evolución que no guarda un orden cronológico. El siguiente esquema muestra este desarrollo.

## TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO



Como se observa en el esquema anterior, la producción escrita analizada se circunscribe a la década de los setenta y ochenta, las cuales representan el surgimiento y consolidación de las tendencias. La utilización de la tecnología educativa como política de formación docente en el ámbito nacional marca el inicio de la formación docente en México, las siguientes tendencias se darán a la tarea de construir alternativas a ese pensamiento, algunas de ellas retomarán principios, supuestos y estrategias de otras para conformar nuevas propuestas.

Considero que en la actualidad todavía hay críticas en torno a las tendencias que priorizan la transmisión de conocimientos disciplinarios, la acumulación de conocimientos, la parte instrumental del acto educativo, la aplicación de técnicas, sin embargo su influencia es vigente ya que hay programas de formación del profesorado apoyados en este modelo, que buscan la eficacia, competencias específicas y observables y siguen un esquema mecánico y conductual. La herencia de la tecnología educativa está presente en la formación docente mexicana e internacional.

En este sentido, cada tendencia presentada sustenta una concepción de enseñanza, aprendizaje, docente, sociedad, alumnos, formación docente, que a su vez busca responder a intereses particulares.

Finalmente, para cerrar este capítulo, presentaré un esbozo de las políticas de formación docente en México.

### 1.3 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA Y OCHENTA

Las políticas educativas han influido en las líneas teóricas utilizadas en la formación docente e intentan dirigir la práctica docente, para lo cual se concretizan en reformas educativas, creación de instituciones y en el establecimiento de leyes que regulan dicho actuar, razón por la cual me parece conveniente presentar un breve panorama de las políticas que sobre formación docente se han impulsado en el periodo que nos ocupa.

El punto de partida en materia de política de formación de docentes lo conforma un contexto signado por el rápido crecimiento de la demanda estudiantil y la apertura de nuevas carreras que originaron la contratación de profesionales sin formación para la docencia y aún con poca experiencia profesional, de allí que, en 1970, se lleva a cabo el Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior (DPES); se emprende una reforma universitaria promovida después del movimiento de 1968.

Del DPES se deriva el Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos cuyos propósitos básicos son: la formación de nuevos profesores; el mejoramiento del profesorado actual; y la preparación de instrumentos auxiliares para la docencia. El Programa se normativizó en los Acuerdos de Toluca en 1971, fue puesto en práctica en 1972 y coordinado por la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES). En ese mismo año, y como parte de las declaraciones de Villahermosa (1971), se propuso el establecimiento de centros de didáctica en las Instituciones de Educación Superior. Con lo anterior, se ambicionó mejorar la tarea del docente y así elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, en la reunión de la ANUIES de 1974, como parte de las declaraciones de Querétaro y a partir del DPES, se postuló a la tecnología educativa como el instrumento básico para el desarrollo de los programas de formación docente (Chehaybar, coordinadora 1999). Es a partir de ese momento que se empiezan a llevar a cabo y a difundir acciones sistemáticas para la formación de los docentes en el conjunto de instituciones de educación superior del país.

Algunos centros y dependencias que se crearon con el objeto de impulsar la formación pedagógica son los siguientes:

Dependencias de la SEP dirigidas al sector normalista

- (1971) Se crea la Dirección General de Mejoramiento Profesional que tendrá la función de capacitar a los docentes en el enfoque de la tecnología educativa.
- (1975) Se instaura el nivel de licenciatura en el ámbito normalista para darle el rango de educación superior, supliendo los objetivos de la educación normal. Se basa en la tecnología educativa.
- (1978) Surge la Universidad Pedagógica Nacional con la idea de recuperar la práctica docente. (Olmedo y Sánchez 1981).

Creación de organismos en el nivel universitario con base en la reforma universitaria

- (1973) Nace el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud el cual incide en la formación de docentes en el área de la salud con el enfoque de la tecnología educativa, centro que se modifica hacia 1980 con el nombre de Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud.
- (1974) Se crean, en la UNAM, tomando como eje a la tecnología educativa, el Centro de Didáctica (CD) y la Comisión de Nuevos Métodos (CNM).
- (1975) La ANUIES establece un Centro de tecnología educativa que tuvo como fin formar y asesorar a diversas universidades del país.
- (1977) Con la fusión del CD y la CNM se funda el CISE, el cual trata de alejarse de la visión tecnocrática asumiendo la idea de profesionalizar a los docentes con el programa de "Especialización de la Docencia".

Con el programa de descentralización universitaria, se crean algunas instituciones:

- (1974 y 1975) ENEP's en la UNAM.
- (1974) UAM y el Colegio de Bachilleres.

Finalmente, Hirsch (1990) reporta de los años setenta a más de la mitad de los ochenta algunas estrategias para la formación pedagógica y contenidos disciplinarios específicos que fueron promovidos por los centros de la época, con la finalidad de cumplir las políticas educativas institucionales (favorecer la profesionalización de los docentes):

- Incremento de estudios de posgrados en educación;
- Fortalecimiento de programas de becas;
- Financiamiento para la promoción de programas en diversas instituciones que favorecieran la actualización pedagógica y en contenidos de los profesores universitarios;
- Apoyo para la creación de centros de formación de diversas zonas del país; impulso a la investigación educativa; y desarrollo de programas de evaluación institucional, que además de innovar en su estructura curricular, tenían incluidos organismos de formación, capacitación y reciclaje de los profesores.

A mi juicio, se necesitan políticas de formación docente claras que lleven a mejorar la tarea del docente y al derecho de una formación docente que busque su autonomía; elevar la calidad el proceso enseñanza-aprendizaje. En la década de los setenta, se creó toda una infraestructura que respaldara las políticas de formación para su concreción, se diseñaron programas, posgrados, planes de estudio, estrategias, dependencias, centros, entre otros, lo anterior contrasta con lo que vemos hoy día, se cierran dependencias de formación docente, entre ellas sobresale la desaparición del CISE en los 90's.

Ante la llegada de cambios las dependencias instrumentalizan las políticas que vienen de arriba, el margen de acción es estrecho, ¿cómo se operativiza la política ya en una situación concreta con actores y situaciones reales?

## Capítulo 2

### *Tecnología educativa*

Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros  
 implica mi conocimiento entero de sí mismo.  
 Y cuando mejor me conozca en esta entereza,  
 tanto más posibilidades tendré haciendo historia, de, saberme rehecho por ella.  
 Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella,  
 como ser en el mundo y con el mundo,  
 la "lectura" de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano  
 implica la lectura del espacio.  
 En este sentido, el espacio de la clase que alberga los miedos,  
 los recelos, las ilusiones, los deseos y los sueños de las maestras  
 y de los educandos debe constituirse en objeto de "lectura" de la maestra  
 y de los educandos, como enfatiza Magdalena Freire Weffort.  
 El espacio de la clase que se extiende al del recreo,  
 al de las inmediaciones de la escuela, al de toda la escuela.

Paulo Freire,

*Cartas a quien pretende enseñar (1994), 81*

### **Origen y contexto**

En la década de los setenta, se aspiraba a un control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje. En este contexto la tecnología educativa llega a México como ideología educativa a través de proyectos estatales y, por el apoyo de organismos de cooperación internacional, entre ellos la Organización de Estados Americanos. Ángel Díaz Barriga, se refiere a ella como "el proyecto ideológico de la pedagogía norteamericana, /.../ constituye, a nivel educativo, la concreción del proyecto hegemónico de los Estados Unidos para Latinoamérica" (1989, 67-68).

Furlán y Remedi (1983) señalan que su surgimiento tiene cabida porque el discurso educativo experimenta varias transformaciones: elimina la meditación sociohistórica; no se reflexiona sobre los fines de la institución y se deposita en las disciplinas las funciones de control del proceso instruccional. De modo que, en esta tendencia se privilegia la utilización de temáticas e instrumentos que permiten al docente el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, la tecnología educativa tiene cabida en el discurso pedagógico nacional porque respondía a las necesidades educativas de ese contexto.

La tecnología educativa constituye el marco de referencia para la estructuración de centros de apoyo universitario y para la creación de programas de formación de docentes y de profesionales de la educación. La reforma de los planes de formación inicial del profesorado se orienta bajo esta tendencia, del mismo modo que la reforma educativa promovida por el Estado a mitad de la década de los setenta. En el nivel universitario, se crean dependencias que emprenden la labor de traducción de textos

---

clásicos y se elaboran proyectos de apoyo al currículum universitario y a los programas de formación pedagógica para los profesores.

Los autores que decidieron adherirse a la tecnología educativa vieron en ella la posibilidad de modificar una práctica que ellos mismos denominaron "práctica tradicional de la enseñanza". La caracterizaron como centrada en el docente y carente del uso de medios técnicos en un ambiente social eminentemente tecnologizado. Así que, la sistematización de la enseñanza se propone como el eje conductor del cambio o transformación de la actividad que el docente desempeña en la institución (Quesada 1990).

La imagen del docente que promueve esta tendencia es la de un agente pasivo, ya que, entre otros aspectos: no critica los fines educativos, su labor es de ejecución frente al trabajo de los especialistas y su acción consiste en aplicar los supuestos de la teoría del aprendizaje. Sin embargo, considero que la tecnología educativa significó una revolución en el terreno educativo que aún hoy día se utiliza, su huella sigue presente en materia educativa.

En los diversos escenarios donde se ha implementado la tecnología educativa se le identifica como la estrategia para aplicar el método científico en la práctica educativa y, al mismo tiempo transformarla. Llama la atención, como algunos de sus partidarios se olvidaron del carácter social del proceso educativo y así desligaron los medios de los fines pedagógicos.

Por lo que se refiere al ámbito internacional, la crisis de la educación declarada por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura veía en el uso de la tecnología educativa una alternativa de solución. En México, se identificaron dos posturas al respecto, por un lado, los autores que se ven atraídos por esta propuesta y, por el otro, los que intentan ser más críticos aunque se mantienen en la misma lógica de la corriente cuestionada. A estas dos posturas dentro de la tecnología educativa, las denominaré "Inclinación por la tecnología educativa" y "Renovarse en la tecnología educativa", respectivamente.

## 2.1 INCLINACIÓN POR LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

### **Contexto**

La masificación, modernización y democratización de los servicios educativos son argumentos que, los autores que abrazaron la tecnología educativa defendieron para su impulso e implementación en el campo educativo mexicano. A través de ellos, justifican por qué será idóneo abanderarla como soporte de las estrategias de capacitación y actualización de los profesionales de la educación.

---

A continuación presento una descripción de estos razonamientos.

### *Masificación*

En materia educativa, la década de los setenta se caracterizó por un fuerte incremento en la demanda de servicios educativos. Como respuesta, se inició la contratación de profesionistas recién egresados (en su mayoría pasantes de licenciatura y algunos que no habían concluido el plan de estudios) para cubrir las funciones de docencia, lo cual trajo consigo otro problema: la falta de capacidad académica y pedagógica, por lo cual se recurrió a un proceso de capacitación. En este escenario, la tecnología educativa tuvo cabida en las instituciones que formaban profesionales de la educación debido a que ante el fenómeno de la masificación representaba una estrategia adecuada para capacitar en un periodo corto de tiempo a un gran número de profesores.

### *Modernización*

Sin duda alguna, la tecnología educativa era la corriente en boga y su utilización comprometía un toque de modernización a la deteriorada imagen del profesor. En este sentido Álvarez asevera: "fundamentalmente se tiene como objeto, la 'modernización' y moderno no tiene que ver necesariamente con la edad sino lo que es dominante en una época determinada. Y eso tiene importancia, al señalar el sentido al cual nos dirigimos en el proceso de actualización" (1984, 12).

### *Democratización*

Otra ventaja de la tecnología educativa, según sus partidarios, era la posibilidad de llevar servicios educativos a una población cada vez más diversificada.

Considero que los que se identificaron con esta postura asumieron que la utilización de la tecnología educativa conllevaría el mejoramiento y la transformación de su práctica. Para éstos, la tecnología educativa era señal de modernización y renovación de la educación tradicional, a través del uso de medios de comunicación. Surge una insatisfacción y se busca como solucionarla, se necesitaba dar un giro, sacudir a la educación, mejorar la calidad de la enseñanza.

Algunos sectores, creían plenamente en que la tecnología educativa solucionaría la mayoría de los problemas, ayudaría a salir del bache en el que se encontraba el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Definiciones de la tecnología educativa**

Siguiendo con las bondades de la tecnología educativa, sus promotores señalaron algunos de sus elementos clásicos, con el objetivo de convencer al docente para que se afiliara a ella. En la primera mitad de la década de los ochenta, se identificaron algunas definiciones de esta tendencia como las que a continuación se exponen.

### *La tecnología educativa como aplicaciones de la ciencia*

Esta definición parte del supuesto de que la tecnología educativa se sustenta en el conocimiento científico que dirige las acciones educativas.

### *La tecnología educativa como técnica que produce efectos técnicos*

El uso de la tecnología educativa llevaría al cumplimiento de los objetivos previamente determinados para optimizar el proceso educativo.

### *La tecnología educativa como técnica para resolver problemas*

Una de las exigencias institucionales para el docente es la organización del trabajo para identificar necesidades, la tecnología educativa como conocimiento científico, en su vertiente tecnológica, apoya esta tarea con eficiencia y eficacia. Desde este punto de vista, Leiva (1986) presenta ocho pasos para identificar necesidades de capacitación: acercarse al problema, indicar el ideal esperado, identificar el rendimiento real-actual, elaborar un primer análisis del camino a seguir, enunciar metas para satisfacer necesidades educativas, proponer alternativas para cumplir las metas enunciadas, analizar alternativas para tomar conciencia de su factibilidad y elegir la alternativa idónea para satisfacer los problemas detectados.

Arnaz por su parte manifiesta: “/.../ si intentamos *resolver realmente los problemas* educativos tendremos que utilizar, entre otras cosas, Tecnología Educativa” (1984, 8).

### *La tecnología educativa como resultados repetibles*

El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, (citado por Serrano 1998) define a la tecnología educativa como un “conjunto de procedimientos o métodos, técnicas, instrumentos y medios derivados del conocimiento organizado sistemáticamente en *un proceso para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible*”.

### *La tecnología educativa como teoría global del hecho educativo*

También se vio en la tecnología educativa “*una teoría que dé una explicación integral a las acciones* de formación, capacitación y actualización, articulando teorías del aprendizaje, de la enseñanza, sociológicas y educativas, con el objeto de que dichas acciones se desarrollen en una vinculación que responda a una estructura educativa global” (Universidad Pedagógica Nacional 1984, 78).

Finalmente, las definiciones anteriores pretenden, como ya lo había mencionado líneas arriba, mostrarla como una estrategia factible y concretarla en las acciones de formación docente y de esta manera ganar adeptos en sus filas. Algunas de las caracterizaciones retoman varias de las críticas que recibió en los inicios de los años ochenta (parcialización del hecho educativo, universalización de las opciones sin poner el acento en las cuestiones particulares, etcétera) y tratan de ponerla a la altura de los tiempos, aunque no se percibe una modificación significativa de su proyecto.

## Elementos principales

La idea de modernización junto con la idea de colocar al docente a la altura de los tiempos, predominantemente tecnologizados, fueron el fondo perfecto para replantear la función del docente y tratar de responder al nuevo contexto que exigía un docente 'diferente'. Se reflexionó sobre lo que el docente podría hacer y realizar en la institución escolar. Así, la intervención del docente se replanteó en aspectos de planeación, programación, evaluación y utilización de métodos. Aunado a esto, se elaboraron perfiles de docentes que respondieran a las necesidades de cada institución escolar. Con lo cual se facilitaría evaluar si cumplían o no con las demandas institucionales.

En este sentido, una de las peticiones que se plantearon en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa propugnaba por la elaboración de dichos perfiles como estrategia para hacer operativa la capacitación y actualización del docente bajo la implementación de la tecnología educativa.

Esta idea de perfiles docentes, no es más que adecuar las funciones del docente a las demandas de la institución. Las propuestas de formación toman como eje el que el docente domine los quehaceres del aula de una forma racional y deje atrás su trabajo intuitivo. Desde este enfoque, el docente es visto como un agente que cumple funciones (técnicas, didácticas y orientadoras) bajo la ideología de la eficacia y la eficiencia.

En consecuencia, el papel del docente se reduce a aplicar técnicas que garanticen el cumplimiento de los objetivos instruccionales previamente establecidos. Implementa teorías que otros han construido y en este sentido, adopta una actitud pasiva. El docente es considerado un aplicador de técnicas.

## Estrategias

Algunas de las estrategias que utilizaron los partidarios de la tecnología educativa, para implementar esta tendencia en la formación docente las constituyen la necesidad de la necesidad, modelar la experiencia y los métodos: microenseñanza e instrucción programada.

### *La necesidad de la necesidad*

Se identifican cuatro vertientes en esta idea: ligar la acción del docente al proyecto de la institución; las necesidades de los usuarios; la necesidad de dar respuesta al servicio; y selección y organización del saber. La primera, se concretiza en los perfiles docentes como una forma de adaptar al docente a los proyectos institucionales; la segunda, considera a la tecnología educativa como el medio idóneo para extender los beneficios de los programas educativos a sus usuarios; la tercera, intenta dar respuesta a las demandas de las instituciones; y, la última se aboca a la identificación de necesidades por parte del profesor, en términos pragmáticos para establecer el saber que se espera obtener de la aplicación de la tecnología educativa.

### *Modelar la experiencia*

Con la intención de modificar la experiencia del profesor se estructuraron diversas propuestas para su capacitación, algunas de ellas son: modelos genéricos para detectar necesidades, modelos ligados al planteamiento Tyleriano y elaboración de material instruccional.

Todas estas propuestas coinciden en afirmar que la tecnología educativa permite solucionar los problemas educativos y contribuye a elevar la calidad de la educación o superar los problemas pedagógicos concretos; sostienen que es posible, con este enfoque, superar los problemas de la relación teoría y práctica. Arguyen que el modelo responde a las necesidades del contexto, los avances de la ciencia y que permite el uso de medios de comunicación social; además, refieren que los docentes al ver su utilización tienen una actitud favorable a la tecnología; consideran que es un medio idóneo para la profesionalización de la actividad docente; responde a las necesidades de los profesores; que la experiencia desarrollada en un lugar puede ser aplicada en otro con sus respectivas adecuaciones; en fin, que su aplicación ha transformado la práctica docente (DGEF 1984, Jiménez 1984, Martínez J. 1984, Ríos 1984, Unna 1984, Vizcaíno et al. 1984 citados por Serrano 1998).

Cabe señalar que en la década no se presentan informes sobre cómo, efectivamente, los programas han impactado en las acciones docentes, a pesar de que en esta tendencia se asigna un lugar importante a la evaluación.

### *Los métodos: microenseñanza e instrucción programada*

Cobijada por la tecnología educativa, la microenseñanza se difundió en la década de los setenta, tiene su origen como método de supervisión en Stanford en 1963. Sin acogerse a ninguna teoría pedagógica o psicológica es fuertemente influenciada por el conductismo muy en boga en esa época. En México, el modelo que se implementó en diversas Instituciones de Educación Superior fue el que proviene de las adaptaciones que se realizaron en la Universidad de Massachussets. Algunas de estas instituciones son el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Veracruzana, Instituto Tecnológico de Saltillo, Instituto Tecnológico de Matamoros, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (Ribeiro, et al. 1983).

El uso de la microenseñanza como método de formación del profesorado empezó a debilitarse a partir de la mitad de la década de los ochenta. Sin embargo, se reporta su constante utilización en el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica como una estrategia para el manejo de la técnica de discusión dirigida.

Actualmente, la microenseñanza y la instrucción programada forman parte del temario de algunos diplomados sobre actualización docente.

## 2.2 RENOVARSE EN LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

### Contexto

A finales de la década de los setenta, la tecnología educativa había cobrado auge en México no sin despertar un sinnúmero de críticas provenientes de diversos sectores del país, esta oposición significó una renovación de la intervención pedagógica, pero no necesariamente implicó un alejamiento de esta tendencia técnica.

Es entonces, cuando surge la noción de formación integral; hay otra necesidad que cubrir, se cuestiona, se reflexiona, en busca de nuevos caminos, de posibilidades de acción. Se sigue en la línea de la eficiencia y eficacia, se busca la profesionalización docente acompañada de la transformación de la práctica docente. Se redefinen las funciones de planeación, programación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se origina una construcción permanente del perfil docente, de acuerdo con el contexto. Se buscaba como hoy día preparar al hombre en un marco social, económico y político que la sociedad actual reclama; siempre la educación está en busca de dar respuesta a los cambios que en el contexto surgen.

### Elementos principales

Entre los autores que se oponen a la tecnología educativa surge la noción de formación integral del docente como un eje sobre el cual dar sustento a sus argumentos y críticas. Con esta idea pretenden superar las dificultades que representan la microenseñanza y la formación paralizada, psicologizante, acrítica, individualizante, poco creativa y ahistórica que atribuían a la visión tecnológica.

En este sentido Hirsch es tajante al afirmar que

para que la formación sea realmente integral se requieren espacios colectivos – no impuestos– en que los docentes puedan reflexionar, investigar, teorizar y construir nuevos conocimientos acerca de su propia práctica, la inserción e importancia social que ésta conlleva, los contenidos y modos en que se imparten los problemas y obstáculos que enfrentan (1984, 12 citado por Serrano 1998, 64).

No obstante, la oposición de estos autores a la tecnología educativa no se separa de la lógica que ésta plantea, así lo muestran sus argumentos, con un discurso relativamente renovado. Algunos de estos planteamientos se pueden agrupar en dos subniveles:

- *Oposición a la tecnología por el acento instrumentalista y parcializado en la actualización de docentes*

En relación con este aspecto, se propone un "esquema de mejoramiento integral" que tienda a elevar la "calidad del servicio". Sin embargo, no rompe con la lógica de la eficiencia y eficacia que las instituciones demandan de la función docente; plantean "diseñar e instrumentar estrategias más eficaces de mejoramiento" (Hoyos 1987). En esta línea se encuentran Juárez (1987) y Bañuelos (1987) que esperan de la tendencia criticada una "opción" que permita "la búsqueda de la mayor racionalidad administrativa". En general, esta vertiente se caracteriza por una falta de rigurosidad teórica en sus planteamientos reflexivos.

- *Oposición al modelo de la microenseñanza por su carácter molecular*

La alternativa que elaboran es un modelo de formación basado en la microenseñanza que responda al contexto sociohistórico de México y que tienda a mejorar las estrategias que permitan "el mejoramiento del desempeño del docente". A la vez, proponen enmarcar la acción educativa bajo la idea de "praxis educativa" o "praxis didáctica". Si se considera que la sistematización de la enseñanza centra su atención en el proceso instruccional, se puede aseverar que la investigación realizada por Ribeiro y otros continúa en la misma lógica de la tendencia que critican. A decir de los autores "el método aquí expuesto constituye un primer paso hacia la sistematización del mejoramiento docente, lo que de hecho, contribuirá a su proceso de automatización" (1983, 76).

Como todas las tendencias que desarrollaré en los capítulos siguientes, la tecnología educativa se inserta en un contexto que le da sentido y permite comprender la gran aceptación y oposición posterior.

En este sentido, aunque algunos autores señalan que la influencia de esta corriente declina a finales de la década de los ochenta, todavía se registran razonamientos a favor, pasada la mitad de la década citada. Al mismo tiempo, coexisten posiciones que critican duramente a la tecnología educativa, ésta será el motor de los autores, que se oponen a ella, para la elaboración de propuestas que intentan superar las deficiencias de esta tendencia.

Recapitulando, la tecnología educativa está presente en muchas de las prácticas educativas de los docentes del país. Postulados como los de eficacia, eficiencia, calidad tienen vigencia en el discurso educativo mexicano, se buscan resultados cuantitativos, así como el logro de objetivos previamente determinados y el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje. Los métodos empleados en la tecnología educativa también siguen teniendo vigencia, como por ejemplo, la microenseñanza como método de formación en habilidades docentes.

Considero que todavía se debate sobre cómo transitar de una práctica educativa tradicional a una práctica educativa que cumpla con el logro de objetivos. Hoy, también nos cuestionamos sobre qué puede y qué debe hacer el docente en la institución, hay

---

una necesidad de poner al docente a la altura de los tiempos. Los atributos que se ligaron a la tecnología educativa como los de métodos, técnica, ciencia, logro de objetivos bien determinados daban la idea de no improvisar la práctica educativa sino de planearla y buscar la profesionalización del docente. Discurso, que también forma parte de las prioridades en materia educativa de la actualidad. La profesionalización es un constructo que aún no se termina de elaborar y por tanto su operativización no es clara.

La profesionalización del docente ha sido objeto de diversos análisis y tiene un espacio importante en la literatura sobre el tema. Su análisis es el objeto del siguiente capítulo.

---

## Capítulo 3

### *Profesionalización de la docencia*

soy otro cuando soy, los actos míos  
 son más míos si son también de todos,  
 para que pueda ser he de ser otro,  
 salir de mí, buscarme entre los otros,  
 los otros que no son si yo no existo,  
 los otros que me dan plena existencia,  
 no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,  
 la vida es otra, siempre allá, más lejos,  
 fuera de ti, de mí, siempre horizonte,  
 vida que nos desvive y enajena,  
 que nos inventa un rostro y lo desgasta,  
 hambre de ser, oh muerte, pan de todos,

Octavio paz,  
*Piedra de Sol* (1957)

#### **Origen y contexto**

La noción de que la docencia podía ser una actividad profesional, como señalan Hirsch (1990, 51) y Morán (1987), incursiona en el campo de la formación de docentes y de profesionales de la educación, a finales de la década de los setenta. Los elementos de discusión para su reflexión inician en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. Bajo esta nueva visión surgen centros educativos y proyectos de formación que se oponen frontalmente a la perspectiva de la tecnología educativa.

En esa época, el movimiento sindical impulsó la categoría de trabajadores de la educación como estandarte para el logro de mejores condiciones laborales y tuvo su concreción en estrategias de formación pedagógica que profesionalizaran la actividad del docente y al mismo tiempo, mejorar la actividad educativa. Así pues, surgen instancias académicas que intentan guiar tanto la renovación curricular, como el desarrollo de programas dirigidos al amplio sector docente.

La profesionalización de la docencia intenta dar respuesta o cubrir las necesidades de las que no se ocupó la tecnología educativa, no les dio importancia y el contexto cada vez demandó más del docente, le exigió más.

Se opta por una formación integral en la cual se da importancia tanto a la calidad de la formación del profesorado como al proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Elementos principales

Algunos de los elementos de discusión que aborda esta tendencia son la docencia como objeto de estudio; análisis sobre el aspecto laboral, se promueve la idea de "carrera docente"; posibilidad de la innovación educativa ligada a centros específicos de trabajo; e impulso de la conciencia gremial sobre la práctica social. La docencia es ubicada en un contexto social, institucional grupal e individual.

El docente desde esta tendencia es concebido como un sujeto activo, participativo y consciente de las circunstancias sociohistóricas que tiene de fondo la realización de su quehacer. "La labor del docente no se concreta exclusivamente en el aula, ni la docencia le pertenece sólo a él; la práctica docente representa un ejercicio compartido por los docentes de una institución, de ahí que para lograr el análisis y los cambios necesarios se necesita del intercambio y la colaboración de quienes viven situaciones similares de trabajo en el proceso docente" (Eusse 1994, 33).

En el ámbito discursivo, la profesionalización de la docencia, retoma algunos puntos de debate que la tecnología educativa dejó de lado: recupera la referencia sociohistórica, plantea el análisis de la relación docencia-institución, propone otra psicología del aprendizaje (cognoscitiva, en oposición al conductismo) y promueve la reflexión sobre el aprendizaje grupal.

Se anhela, mediante una "formación integral", transformar al maestro en una doble vertiente: desarrollar en él una actitud profesional y modificar la práctica que los docentes realizan mediante una formación inclinada a elevar la calidad académica del profesorado.

Algunos de los postulados que se asumieron como necesarios para lograr la profesionalización de los docentes fueron el tiempo completo para el mayor número de profesores, énfasis en su formación, compromiso con la vida institucional, y participación en las reformas académicas (Eusse 1994).

Serrano (1998) distingue cinco variantes dentro de la tendencia de profesionalización de la docencia: *El modelo de docencia* (1978), *Didáctica crítica* (1986), *Ampliación en la formación disciplinaria* (1987, 1988, 1989), *Análisis de la práctica docente* (1981) y *Formación del docente ligada a la problemática curricular* (1977). Las tres primeras y la última fueron sustentadas en los espacios universitarios (en el CISE y en la ENEP-Iztacala respectivamente) y la cuarta significó el fundamento para estructurar los planes de estudio de la tradición normalista en formación inicial, así como nivelación académica y posgrados. Si bien la primera agrupación de las variantes tiene su origen en la tradición universitaria, no obstante fueron utilizadas en la formación de los normalistas con mayor o menor intensidad. De la misma manera, el análisis de la práctica docente adquirió múltiples ecos en el medio universitario.

## 3.1 EL MODELO DE DOCENCIA

### Origen y contexto

El modelo de docencia surge en el Centro de Didáctica (CD) de la UNAM y, posteriormente, es acogida plenamente por el CISE, de ahí se difundió a diferentes centros de formación de profesores en las más importantes universidades del país, incluso en muchas de ellas al asumir la propuesta retoman tal cual el nombre del CISE en sus instituciones educativas; su propósito era hacer frente al empuje, dominio y extensión de la tecnología educativa.

El sustento de el modelo de docencia se encuentra en el texto "Notas para un modelo de docencia" elaborado por Arredondo, Uribe y Wuest en 1979.

### "Notas para un modelo de docencia": Arredondo, Uribe y Wuest (1979)

Este documento es el que inicia la discusión sobre la forma de reflexionar la acción educativa y la formación de docentes. En él se argumenta, entre otras cosas, que el fenómeno de la masificación orilló a las universidades a pensar sobre la noción de la formación profesional que tiene en la docencia su eje central.

Otro fenómeno, que impactó el surgimiento de esta tendencia, es el de la modernización la cual ha llevado a la renovación de planes y programas en las universidades. En este sentido, "Notas para un modelo de docencia" es una forma de responder, por los formadores, a las demandas de modernización que desde diversos lugares se plantean al conjunto de la sociedad, en especial, para las instituciones universitarias, pues se suponen que son el eje de la formación profesional del país.

Los autores de esta propuesta toman como marco de referencia elementos provenientes del materialismo histórico con ciertos matices de los modos de argumentación del análisis de sistemas, asimismo, parten de la idea de totalidad y de relación entre los componentes: sistemas, o de subsistemas que forman parte de sistemas. Los autores aseveran: "entendemos la docencia como un conjunto, como un *sistema* de elementos cuyas partes están interrelacionadas en una totalidad" /.../ "Como *subsistema de un sistema* más amplio, la docencia cumple sus propósitos a través de la interacción con las personas a quienes pretende modificar" (Arredondo, Uribe y Wuest 1979, 3 y 31).

Retomando la noción de totalidad, los autores la utilizan como elemento organizador del conjunto de variables que conforman la docencia. Dichos componentes, son reunidos en su propuesta con una doble finalidad: por un lado, argumentar y comprender la docencia y su intervención, y por otro, definir líneas de acción para la formación de los docentes.

En este sentido, se admite un carácter indicativo y operativo en la propuesta, es decir, también se busca lo práctico, ofrece una guía que instrumentalice el proceso enseñanza-aprendizaje, establece principios claros que orientan la tarea, esto sigue vigente hoy día.

Respecto a la formación de profesores, en ella aparece el criterio de la praxis como prioritario, así pues el ejercicio de la docencia será punto de partida de la formación de profesores.

## Elementos principales

Para dar cuenta del fenómeno de la docencia "Notas para un modelo de docencia" se estructura en siete apartados, algunas de sus principales características se describen a continuación:

### 1. *Caracterización de la educación, la docencia y el aprendizaje*

Para los autores, la educación tiene tres modos de comprensión: como sistema (institución escolar), como producto (resultado de una acción) y como proceso (comunicación). Representa una dimensión humana, ya que como acción no cesa, es permanente. En este sentido, la educación en su aspecto consciente, organizado, intencional y sistemático, como acción que se realiza en contextos institucionales forma parte de la docencia, la cual comprende los procesos de enseñanza y al igual que aquella puede ser entendida en tanto sistema, proceso y producto.

El objeto de la docencia es el aprendizaje, el cual es concebido como un cambio de conducta. Entonces, aprender implicará procesos de interacción entre sujetos y objetos.

### 2. *Propósito de la docencia*

Su propósito fundamental es propiciar un aprendizaje significativo, cuyo término es retomado de Ausubel.

Ya no se ve al aprendizaje aislado, se reconoce que se da en sociedad y como tal hay factores sociales que lo determinan, la cuestión es identificarlos para que se produzca el aprendizaje. Se habla de aprendizajes significativos, término que también sigue vigente en las discusiones pedagógicas sobre planes y programas de estudio.

### 3. *Categorización del aprendizaje significativo*

Los autores retoman y reelaboran los postulados pedagógicos de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser) con la intención de incorporarlos en el perfil de los egresados universitarios. Su versión de los postulados es la siguiente:

Aprender a hacer. Promover los aprendizajes de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en relación directa con el ámbito profesional.

Aprender a aprender. Enfatizar el papel del estudiante y del aprendizaje, el desarrollo de los procesos intelectuales y de las habilidades, y la adquisición de métodos y procedimientos. Promover un aprendizaje significativo, es decir resolver problemas para encontrar por sí mismo soluciones y alternativas para investigar e innovar.

Aprender a ser. Desarrollar en primer lugar, capacidades intelectuales (tanto del ámbito profesional como relativas al conocimiento de la vida humana o de capacidad cognitiva); en segundo lugar, actitudes y valores (de sí mismo, de la cultura, del arte de la filosofía, actitudes relativas a la búsqueda de justicia social), y en último lugar, la participación crítica de las transformaciones de la sociedad.

#### 4. *Variables de la docencia*

El conjunto de variables y su constante reflexión llevaría a los practicantes de la docencia al control y a la predicción de los resultados que se esperan en la acción de educar en marcos institucionales. De igual modo, la reflexión de las variables intervinientes en el proceso permitiría la selección de las estrategias más pertinentes a las acciones didácticas emprendidas, por otro lado, el ejercicio crítico de la intervención de las variables conduciría a la elaboración de alternativas.

#### 5. *Dimensiones de la docencia*

Proponen cuatro aspectos para dar cuenta de las dimensiones de la docencia como proceso: intencional, de interacción, circunstanciado e instrumental.

Como actividad intencionada la docencia necesita tener en cuenta para su desarrollo las intenciones propias de los agentes del proceso así como las anheladas por la institución. Además, en tanto proceso educativo, la docencia supone un "sistema explícito de finalidades" en su ejercicio, pues el grupo escolar requiere que el profesor promueva una "base común mínima de intencionalidad" para el logro de los aprendizajes significativos.

Como dimensión de interacción reconocen que la docencia es una actividad que se efectúa en el plano de la relación grupal. Reconocen la importancia de lo social en la adquisición del aprendizaje.

Como proceso circunstanciado, aseguran que la docencia se realiza en condiciones espacio-temporales que permiten su realización, en estas coordenadas se encuentran sus "características, posibilidades y restricciones". En el ejercicio de la docencia como fenómeno circunstancial se espera que lo significativo del aprendizaje sea el desbloqueo de aquello que impide el aprender a ser.

Como dimensión de carácter instrumental proveen a la docencia de los conceptos de coherencia, sistematicidad, eficiencia y eficacia. En esta dimensión de la docencia, los autores asumen el uso racional y crítico de la tecnología educativa en cuanto a que proponen formas instrumentales para modificar la acción educativa. Es decir, los términos de coherencia, sistematicidad, carácter científico, eficiencia y eficacia siguen vigentes no sólo en esta tendencia sino también en la actualidad, quizá la diferencia radica en la interpretación y en el contexto en el que son utilizados.

#### 6. *Funciones de la docencia*

Replantean las funciones de la docencia, tomando como base que puede ser sistematizada y realizada conforme a criterios científicos. Identifican tres funciones de la misma: generación, instrumentación y verificación de hipótesis.

#### 7. *Tareas de la docencia*

Los autores ubican tres grupos de tareas, a saber: tareas previas a la interacción educativa, tareas propias de la interacción educativa y tareas posteriores a la interacción. El carácter de estas tareas es operativo.

### **Consideraciones finales**

El modelo de docencia constituyó el fundamento del plan de estudios del Programa de Especialización para la Docencia<sup>3</sup> del CD de la UNAM. Este programa tiene como marco el resultado del estudio "la influencia del Curso de Didáctica General en los profesores de la UNAM" y el balance de actividades realizadas por el CD. En esos años, 1975-1976, Ángel Díaz Barriga (1983) relata que la planta académica del Centro ya discutía problemas pedagógicos para ir conformando un pensamiento educativo amplio. Entre algunas de las corrientes educativas que analizaron se encuentran la tecnología educativa a través de Tyler, Bloom y Taba; Dinámica de grupos; la "ciencia cognoscitiva"; la escuela como agente de reproducción (Althusser, Baudelot); la desescolarización Illich; y la Escuela de Psicología Social argentina (Pichon-Rivière, Bleger y Bauleo).

Posteriormente, el Programa llega a su plena consolidación en 1979 en el CISE, y la "hegemonía que logró constituyó en realidad un acto de contrahegemonía respecto a las

<sup>3</sup> Para 1974, la Escuela de Odontología planteó al CD una solicitud para diseñar e impartir, para sus profesores en ejercicio, una especialización en docencia. Este hecho resultó una oportunidad y un desafío concreto que permitió un avance cualitativamente significativo. Luego de esa experiencia, realizada con más de 100 profesores, y de la evaluación misma, surgieron dos documentos importantes en la historia del centro: Notas para un modelo de docencia y Propuesta para un plan de especialización para la docencia, con un proyecto de reestructuración interna del centro. Arredondo, Martiniano. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios", en *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. pp. 17-26.

tendencias 'tecnicistas' e 'instrumentalistas' que privaron y privan como dominantes en el país" (Ángel Díaz Barriga 1983, 65).

En este orden de ideas, el modelo de docencia representó uno de los primeros trabajos de la época que logró sistematizar los temas y niveles de discusión en el campo de la formación docente así como ser una alternativa a los embates de la tecnología educativa.

Algunos de los puntos de crítica de que ha sido objeto el modelo se refieren a sus incongruencias teóricas en su estructura, por ejemplo la inclusión de la Teoría Molar de la Conducta (Pichon-Rivière, Bleger y Bauleo) y al mismo tiempo, los supuestos de la tecnología educativa (Chadwick, Saki Dib, Coombs y Bloom) aunque posteriormente se da una ruptura con esta última.

Los puntos débiles del modelo de docencia, no le restaron méritos para considerarla como un hito en los debates sobre la formación de los docentes. Da una línea de crítica a la tecnología educativa que promueve el enriquecimiento de referentes teóricos para la transformación de la práctica docente. En este sentido, se incorporan los supuestos de la didáctica crítica que retoma algunos argumentos de "Notas para un modelo de docencia".

## 3.2 DIDÁCTICA CRÍTICA

### Origen y contexto

Nuevamente es el CISE la instancia académica que alberga a Pansza, Pérez y Morán autores de una nueva variante de la profesionalización de la docencia, autodenominada didáctica crítica. La califican de crítica porque los supuestos básicos que la fundamentan se oponen a la tecnología educativa. Esta Didáctica está dirigida a regular y proponer formas de actuación de los profesores del nivel medio superior y superior. Sin embargo, los sectores impactados han sido diversos, buena parte de la formación inicial en el ámbito normalista retoma sus planteamientos.

El texto que da cuerpo a la didáctica crítica "Fundamentación de la didáctica" (Pansza, Pérez y Morán) se publica en la mitad de la década de los ochenta y se estructura como un "Curso Introductorio a la Didáctica General", se divide en dos tomos y presenta los fundamentos sobre los cuales se colocan las bases generales de esta nueva modalidad de profesionalización de los docentes. Si bien en él no aparece la noción de profesionalización se puede considerar como una vertiente de la misma, ya que en otros escritos los autores mencionan dentro de las tareas del CISE, la profesionalización de la docencia (Morán 1987).

Me parece importante señalar que la influencia de la didáctica crítica en el ámbito nacional fue muy notoria, incluso los dos tomos de "Fundamentación de la didáctica" fueron mi primer acercamiento formal a la didáctica como libros de texto de la

asignatura Didáctica general de la licenciatura. Representaron una guía para los docentes sobre lo mínimo que debían saber sobre didáctica.

### **"Fundamentación de la didáctica": Pansza, Pérez y Morán (1986)**

El objetivo primordial de los autores es proporcionar al profesor universitario una visión integral de la formación didáctica mínima que requiere para su ejercicio docente. Ubican a la tarea docente "dentro de un contexto social e institucional que la condiciona y le da significado, es decir, que explica el fenómeno educativo partiendo de una perspectiva más amplia que la del salón escolar y cuestionando concepciones didácticas que tienden a reforzar el dogmatismo y el verticalismo en la educación" (Pansza, et al. 1986a, 7).

#### *Sociedad-Educación-Didáctica*

Para los autores la práctica docente es muy compleja y el docente la percibe como la principal temática de la formación pedagógica, incluye un análisis en tres niveles: social, escolar y áulico integrándose la teoría, la investigación y la práctica.

La didáctica crítica plantea la posible transformación de la práctica educativa, vista desde una perspectiva 'más integral', se propone reflexionar sobre temas que afectan al proceso enseñanza-aprendizaje: finalidad, autoridad, interacción y currículo, su análisis permitirá que la práctica del profesor sea más comprometida con la transformación social.

El marco teórico referencial que retoma esta vertiente es la posición marxista. Esta escuela de pensamiento posibilita la visión de la sociedad bajo la óptica de la contradicción y el conflicto. La tarea educativa en la institución, si es vista desde categorías de conflicto y contradicción, nos llevaría a considerar que la educación es a la vez una instancia enajenante y una posibilidad liberadora.

Es decir, se reconoce la complejidad de la práctica docente, la necesidad de su estudio multidisciplinario. Nuevamente se busca lo integral, el análisis de la práctica. Se retoma la posición marxista, de ésta se explota la idea de contradicción y conflicto que siempre están presentes en la práctica docente.

En relación con la institución escolar, los autores la conciben como un aparato ideológico especializado que propicia la integración en una sociedad determinada. En este sentido, la escuela es una organización social cuya historia puede ser explicada en cuatro escuelas: tradicional, nueva, tecnocrática y crítica. A continuación se muestra un cuadro comparativo que describe el origen de cada escuela y sus rasgos distintivos.

Escuelas	Orígenes	Rasgos distintivos
TRADICIONAL	Siglo XVII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pilares de la práctica escolar: orden y autoridad.</li> <li>• El verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina.</li> </ul>
NUEVA	Principios del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centra su atención en el alumno y renueva los métodos y técnicas de enseñanza.</li> <li>• Principales consignas: la atención al desarrollo de la personalidad; la liberación del individuo; la exaltación de la naturaleza; el desarrollo de la actividad creadora; y el fortalecimiento de los canales de comunicación interaula.</li> </ul>
TECNOCRÁTICA	Proceso de modernización de los años cincuenta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace hincapié exclusivamente en el orden metodológico, concibiéndolo como un conjunto de técnicas dirigidas al exhaustivo control de las acciones escolares.</li> <li>• La práctica educativa se reduce al plano de la intervención técnica con los principios de eficiencia, neutralidad y cientificismo.</li> <li>• La función del profesor es el controlar los estímulos, respuestas y reforzamientos.</li> </ul>
CRÍTICA	Mediados del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica una didáctica crítica; toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• La didáctica es fundamental para la transformación de la actividad docente.</li> </ul>

Elaboró: Juana Reséndiz Arreola, 2004  
con información de Pansza, et al. 1986a.

### *Problemática general de la didáctica*

Se refiere a tres problemas con los que directamente se enfrenta el docente en el aula: las concepciones de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales y la transmisión y selección de la metodología educativa.

Para los autores, la enseñanza tradicional se fundamenta en el vínculo de dependencia entre educador y educando, en gran medida propiciado por la institución educativa que diferencia claramente los roles entre los actores. Para vencer esta dependencia se recurre a los vínculos de cooperación a través del trabajo grupal. Se persigue la creación de nuevos roles de los agentes educativos.

### *Instrumentación didáctica*

Para Pansza, Pérez y Morán la didáctica tradicional no se ha preocupado por el diseño de planes de estudio, es la administración la que los confecciona; el resultado es que el maestro utiliza lo que otras instancias han elaborado. Asume una posición enciclopédica en la presentación de los contenidos (listado de temas, capítulos, unidades, etcétera), por lo que es posible afirmar que incorpora una visión estática del mismo.

Por su parte, el modelo tecnológico utiliza la carta descriptiva como instrumento que pretende ser innovador frente al modelo tradicional. La carta descriptiva, se fundamenta en la psicología conductual, explicita una concepción de aprendizaje y de conocimiento excesivamente fragmentadas, es por ello que se atomizan los objetivos, además de que enfatiza múltiples procedimientos técnicos, con lo que se instrumentaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en la didáctica crítica los programas toman el carácter de instrumentos indicativos, flexibles y dinámicos; y serían el reflejo de los propósitos generales enunciados en los planes de estudio, en donde permanecerían íntimamente vinculados.

En esta variante se considera que el papel del profesor es central, las instituciones tienen la obligación de proporcionarle un programa básico, pero "los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales. Esta práctica, que para algunos pareciera de excesiva libertad, constituye, a nuestro juicio, el rescate de una de las atribuciones esenciales de todo profesor" (Pansza, et al. 1986a, 163-164).

Considero que esta noción de docente lo alienta a retomar sus propias concepciones y determinar su práctica educativa incorporándolas al currículum. Es decir, este apartado va más allá de instrumentalizar u operativizar el proceso educativo con calidad y eficacia sino que se invita a su reflexión y análisis. Se habla de programas flexibles, término también hoy vigente.

Hasta la fecha, la didáctica es considerada como fundamental para la transformación de la actividad docente; por eso hay muchos diplomados que giran en torno a la didáctica como lo más importante de la formación pedagógica que deben de tener los docentes. Sin embargo, considero que no debiera limitarse la formación docente al campo de lo didáctico.

#### *Elaboración de programas*

La elaboración de programas es una parte sustancial de la docencia y permite hallar la dimensión institucional de la acción educativa; la noción de elaboración de programas remite a una concepción "integral" del currículum, en el programa se plasma la formulación de aprendizajes que se intentan lograr en la docencia.

#### *Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica*

En este apartado, se fundan recomendaciones para que el profesor construya su propia metodología de investigación participativa como proyecto global de la escuela para lo cual los autores sugieren diferentes acciones; formación de equipos de trabajo, promoción de la participación y análisis de las acciones que realizan maestros y alumnos.

#### *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje*

Desde la perspectiva de la didáctica crítica se indica que "los involucrados asumen alternativamente el rol de sujetos y objetos de la evaluación" (Pansza, et al. 1986b,

100), de modo que, la evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe ser un proceso: totalizador, que abarque el conjunto de los elementos de la práctica educativa y descomponiéndolos; histórico, que recupere los procesos grupales; comprensivo, que proporcione elementos para entender a la docencia en el ámbito institucional; y transformador que propicie conocimientos y modifique la realidad.

## **Estrategias**

El modelo de docencia y la didáctica crítica utilizan dos tipos de estrategias con la finalidad de proporcionar elementos pedagógicos a los profesores universitarios. Por un lado, la psicología social (grupos operativos) para el análisis de la interacción y, por otro, la investigación como una forma de superar la visión tecnológica.

### *Grupos operativos*

Como respuesta y en oposición a la visión individualista del aprendizaje institucional tanto el modelo de docencia como la didáctica crítica encuentran en los grupos operativos una estrategia para centrar la atención en las interacciones.

La reflexión grupal permitiría, según el modelo la transformación de las relaciones sociales de la educación, profesor-estudiante, profesor-grupo y grupo-institución. El docente, al asumir estos puntos de vista, estará en condiciones de romper con los estereotipos de aprendizaje y superaría la disociación sujeto-objeto y la relación teoría-práctica.

Los grupos operativos se consolidaron como una estrategia para la formación pedagógica de los profesores. De Lella (1978) describe que su utilización se concretó en el curso "Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia" y en "Laboratorio de Dinámicas de Grupo", los cuales formaron parte de la "Especialización para la Docencia". Su objetivo era dar respuesta a una necesidad manifestada por los profesores, de vincular los contenidos de los cursos con los principales problemas de aprendizaje grupal que los participantes señalaban en relación con su tarea docente.

Por otro lado, Remedi afirma que la experiencia de los grupos operativos fue utilizada en el momento en que la tecnología educativa se debilitaba. Pero señala que, en algunos casos su aplicación provocó en los sujetos más efectos catárticos que analíticos. Los docentes "en procesos reflexivos incompletos encontraron las causas de sus males en diferentes y distintos objetos y procesos, abandonando una reflexión profunda sobre su propia tarea". Agrega que su utilización "llevó a encontrar empatías y dependencias en los líderes que en los grupos se gestaban, tratando y encontrando en las identificaciones grupales una posición de *laissez-faire* a la actividad que como maestros desempeñaban" (1992, 27).

### *La investigación*

Tanto el modelo de docencia como la didáctica crítica recurren a la investigación como una forma de lograr la formación integral de los docentes universitarios y propiciar una visión renovada de los procesos educativos institucionalizados. Siguiendo con las bondades depositadas en esta estrategia, se esperaría de ella que coadyuve a la problematización del conocimiento educativo, a la vez que acompañe al sujeto en la adquisición del conocimiento necesario para transformar la sociedad y además, proporcione al docente los elementos suficientes para la resolución de los problemas que enfrenta su propia actividad educativa. De esta manera, en tanto resolución y contacto con los asuntos cotidianos del profesor, la docencia y la investigación estarían relacionadas (Marín y Uribe 1986).

Por su parte, Morán (1987) sostiene que la docencia y la investigación son un binomio ya que, se enseñaría lo que se investiga y se investigaría lo que se enseña, relación que toleraría tomar a la docencia como objeto y acto de investigación.

Por otro lado, Hirsch apuesta por una formación en investigación que acerque al docente al conjunto de las corrientes interpretativas de las ciencias sociales y admita una comprensión del hecho educativo como actividad procesual. La investigación sería para Eusse, Murillo y Uribe (1987) una actividad fundamental para el docente ya que lo aproxima a la realidad educativa y asumiría el análisis crítico de la práctica educativa, condición de renovación del acto educativo.

Coincido con los autores al ubicar a la investigación como una actividad fundamental en el quehacer del docente, es decir, investigación de su propia práctica.

### La generalización de la experiencia en el CISE

A continuación mencionaré algunas estrategias y experiencias que dan cuenta de la efervescencia por la profesionalización de la docencia. El CISE representa el principal proveedor de estrategias para toda la República Mexicana e incluso para países sudamericanos. A decir de Morán, el CISE es el lugar "donde se desarrolla y consolida el programa de docencia para formación de profesores más sólido y original de México. Finco mi afirmación en la gran demanda, en la incidencia y el reconocimiento que dicha propuesta tuvo y continua teniendo en el ámbito de la UNAM y en otras instituciones de enseñanza superior del país, y de algunos países latinoamericanos" (1987, 25).

En este marco, hacia 1980 el CISE cuenta con tres tipos de estrategias básicas para atender la demanda de formación de docentes: a) actualización didáctica, (formación básica para la docencia), b) "Especialización para la docencia"; c) y formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa (Arredondo 1980).

Ángel Díaz Barriga (1983) relata que la concreción de las nociones de profesionalización de la docencia se produjeron alrededor de la experiencia realizada desde 1975, en lo que fuera el CD de la UNAM con el programa de "Especialización para la

docencia", estructurado a partir de áreas (Psicopedagogía, Tecnopedagogía, Sociopedagogía) y núcleos que se organizaron tomando en cuenta el modelo de docencia: fundamentación, organizado alrededor de las variables; analítico-metodológico, estructurado tomando como base las dimensiones, funciones y tareas; y de integración, edificando alrededor de la noción de modelos de docencia. El mismo autor afirma que el modelo sufrió algunos ajustes hasta que en 1981 su reestructuración fue más global.

Por su parte Morán (1987) asevera que El Modelo, hacia 1982 cambia de nombre, se le reconoce como "Especialización para el Ejercicio de la Docencia", se fundamenta en su totalidad con los mismos argumentos que ya se encontraban en el modelo de docencia.

Otra actividad fundamental que dio impulso a la profesionalización, la constituye el "Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios" de 1987, el cual expresa la influencia que tuvo en el país, en la década de los ochenta, la noción de profesionalización para organizar las acciones de formación de profesores. Las memorias incluyen 79 dependencias universitarias que han realizado acciones de formación universitaria bajo estas consideraciones. Sólo el IPN declara abiertamente estar afiliada a la tecnología educativa. Sin embargo, otras instituciones reportan la influencia de la tecnología educativa con ideas de la profesionalización de la docencia (por ejemplo: U.A., Baja California Norte, U.A., Ciudad Juárez, U., Colima, U. Veracruzana, U.A., Chiapas, U.A., Edo. de México).

Para finalizar apuntaré que en 1971, la asamblea celebrada en Villahermosa, Tabasco por la ANUIES abogó por la creación de Centros de Didáctica bajo los patrones conceptuales de la tecnología educativa, después de casi diez años de este suceso y sin tener alguna asamblea recomendatoria, las universidades del interior de la República asumieron la creación de centros casi con las mismas funciones que las del CISE.

## Consideraciones finales

A pesar de que hay actores en el campo de la formación docente que no comparten los fundamentos de la didáctica crítica, no existe ninguna producción escrita en este sentido, hasta pasados los primeros años de la década de los noventa. Incluso los pocos escritos se refutan entre sí. Tal es el caso de Quesada (1990) y Durán y Verdín (1992); la discusión se centra en aclarar si la didáctica crítica surge o toma como referente a la Teoría crítica de la enseñanza. En este sentido, Quesada (1990), afirma que

a partir de la teoría social crítica surgieron algunas propuestas para organizar procesos educativos 'emancipadores'. Una de sus propuestas la constituye la 'Didáctica Crítica', .... En ella se hace una interpretación especial de la teoría crítica y se intenta conformar una alternativa a la 'mecanicista' e 'instrumentalista' Tecnología Educativa. En esta obra se puede observar que así como la teoría social crítica se opone al enfoque positivista e interpretativo de los procesos sociales, la Didáctica Crítica pretende oponerse a la Tecnología

Educativa; sobre todo a su señalamiento de la objetividad del proceder científico (8-9).

Por su parte Durán y Verdín (1992), argumentan

la didáctica crítica no tiene como tradición mediadora a la teoría crítica de la sociedad porque no se encuentran referencias de los principales filósofos que la exponen, ni en las citas a pie de página, ni en la bibliografía general, ni en el interior del discurso de Pansza, Morán y Pérez Juárez .... encontramos en el escrito de Pansza un concepto de "pedagogía crítica", pero de ninguna manera esta ligada a la propuesta de Giroux por ejemplo, ni en la teoría crítica de la enseñanza .... Al parecer, el término "crítica", que acompaña a la didáctica propuesta por Pansza, Morán y Pérez Juárez, parece responder a un momento más local. Esto es, que la crítica que planteaban es solamente en relación con las posturas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa y de ninguna manera una crítica al positivismo (58 y 60).

Por su parte, Serrano se opone al carácter prescriptivo de la didáctica crítica en cuanto a la acción del maestro en el contexto institucional, ya que ésta supone la instrumentación de una imagen de cómo debería ser la práctica docente, y agrega "a la *Didáctica Crítica* no le vendría mal reflexionar sobre la ética y estética que impregna su visión de la prescripción en el campo pedagógico y con ello podría reconocer que no cambia la lógica de las escuelas didácticas a las que dice oponerse" (citado en Camboni, et al. 2001, 21).

Considero que la influencia de la tecnología educativa está presente en la didáctica crítica ya que se retoman categorías como Objetivos Terminales de un curso y Objetivos de Unidad. Los objetivos instruccionales siguen vigentes en el sector educativo.

Por otro lado, Quesada indica que, después de diez años, los maestros formados en la didáctica crítica no han superado los problemas que habían sido detectados por esta versión de la didáctica.

Uno de los aspectos recuperables es la incorporación de la dimensión social al debate de los elementos didácticos en el discurso teórico desarrollado en México, con ello puso en entredicho los procedimientos metodológicos de la tecnología educativa.

Asimismo, la incursión de la didáctica crítica en el campo educativo mexicano significó una renovación de la práctica educativa frente a la corriente Tradicional y de la tecnología educativa, hasta la fecha se sigue tomando como referente a la enseñanza tradicional *versus* la enseñanza personalizada que lleva a obtener aprendizajes significativos.

Esta tendencia es la que más literatura ha producido, por ello representa el capítulo más extenso de la presente tesis. Es en la que más experiencias concretas se reportan, como por ejemplo programas, especializaciones, maestrías, doctorados, etcétera. En diferentes dependencias de la República Mexicana tuvo gran influencia en

la década de los ochenta para la organización de las actividades de formación docente vía centros de formación docente. El CISE fue fundamental en este impacto nacional.

Para finalizar, apuntaré que algunas de las nociones de estas vertientes de la profesionalización de la docencia, tendrán cabida en la elaboración de propuestas didácticas que constituyen el siguiente apartado: ampliación de la formación disciplinaria y posteriormente algunos de los supuestos sobre investigación darán entrada a la discusión sobre la relación docencia e investigación.

### 3.3 AMPLIACIÓN EN LA FORMACIÓN DISCIPLINARIA

#### Origen y contexto

Otras propuestas dentro de la profesionalización docente, que también han surgido del CISE, intentan concretar experiencias distanciadas de la visión fragmentaria de la tecnología educativa, en otras palabras, apuestan por una formación amplia que reconozca al trabajo multidisciplinario. Para estas propuestas la práctica del docente se considera una actividad profesional que, además de contenidos, necesitaría una formación complementaria que le aporte elementos para profesionalizar su quehacer. Se trata de un complemento en la formación que dirija a la docencia por nuevos caminos.

En este sentido, se hace hincapié en una actitud multidisciplinaria para analizar la formación. Al argumentar que la docencia es una actividad profesional, se intercede porque los docentes se apropien de los contenidos de su profesión y de otros referidos al campo educativo. Se presupone que con el dominio de estos dos tipos de conocimientos se podrían superar los problemas que se heredaron de la tecnología educativa, por ejemplo, la dicotomía contenido-método (Ducoing, et al. 1993).

Sin embargo, Remedi (1992) plantea los límites de esta variante. La propuesta de formación de docentes centrada en el contenido presenta sus limitaciones, ya que, concibe al contenido como "objetivo", es decir, como la representación científica de la realidad. Para el autor, esta propuesta olvida que el contenido es "una forma de violencia simbólica y de imposición de significantes".

En esta vertiente de profesionalización de la docencia se desarrollarán cuatro propuestas: Aprendizaje grupal, Actitudes cognoscitivas, Estrategias de aprendizaje y Didáctica de las disciplinas que no se subsumen en las anteriores. La segunda y tercera se dirigen al docente universitario, la última requiere la práctica del sector universitario y normalista. Respecto a la primera es pertinente señalar que Serrano no la contempla en su propuesta, sin embargo considero que es importante su inclusión en esta variante de profesionalización de la docencia ya que retoma e incorpora en su propuesta algunos de los elementos de los grupos operativos, se consolida en los años ochenta y también se gestó en el CISE de la UNAM.

### 3.3.1 APRENDIZAJE GRUPAL

#### Origen y contexto

Para Chehaybar y Kuri (1994) el grupo operativo marcó significativamente la docencia del CISE de 1974 a 1977, periodo en el que tuvo un gran auge en México. Posteriormente a partir de diferentes experiencias y de evaluaciones, los investigadores de dicho Centro asumieron que a pesar de que la realidad de los profesores que formaban parte de los programas de formación docente estaba alejada de los fundamentos de los grupos operativos, sí podían tomar algunos de sus elementos e incorporarlos en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje grupal.

Esta concepción es fundamentada por la misma autora en el libro *Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos)*, para ella

hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc. (1989, 13).

#### Elementos principales

La propuesta del aprendizaje grupal sostenida por Chehaybar y Kuri parte de la definición de grupo operativo de su autor, Pichón Rivière

el grupo operativo es un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad *aprender a pensar* en términos de resolución de dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de los integrantes, lo que sería un análisis individual en grupo. Sin embargo, tampoco está centrado exclusivamente en el grupo como en las concepciones gestálticas sino que cada *aquí-ahora-conmigo* en la tarea se opera en dos dimensiones, constituyendo en cierta medida una síntesis de todas las corrientes (1977, 128 citado por Chehaybar 1994, 44).

La autora toma por una parte, los aspectos teóricos del grupo operativo que han permitido trabajar con grupos de aprendizaje y, por otra, algunos aspectos técnicos que posibiliten avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta vertiente se toman tres elementos del aprendizaje señalados por Bauleo (1974 citado por Chehaybar, 46), a saber, información, emoción y producción que permiten entender al grupo y que éste entienda su proceso. En este sentido, el papel del docente es el de un observador y determina qué está pasando con el grupo a raíz de la información recibida.

Aunado a la importancia de la observación, en el aprendizaje grupal se enfatizan los siguientes elementos: el encuadre; momentos grupales; esquema conceptual, referencial y operativo, estereotipias; vínculos y roles. Dichos elementos dan cuerpo a la propuesta del aprendizaje grupal en la cual, el docente es visto como un coordinador y requiere de una formación permanente que le permita determinar las necesidades cotidianas de su práctica docente, "incorporar los aspectos teóricos metodológicos y técnicos que se requieren para sistematizar su quehacer docente y transformarlo, comprender y reconocer la compleja red de elementos que intervienen durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde confluyen lo disciplinario y lo pedagógico-didáctico" (Chehaybar y Kuri 1994, 57).

Considero que esta propuesta pedagógica, tiene gran vigencia en el contexto educativo actual ya que, a través de la interacción con los otros aprendemos e intercambiamos experiencias, en los otros nos reconocemos e intervenimos en un proceso de construcción social del conocimiento. Sería importante que los programas de formación docente incorporaran elementos de esta propuesta para concretizar el aprendizaje grupal en el aula.

### 3.3.2 ACTITUDES COGNOSCITIVAS

#### **Origen y contexto**

Pansza publica el artículo de "Actitudes cognoscitivas" un año después de su coautoría en el texto "Fundamentación de la Didáctica" (1986), a pesar de que hay amplias relaciones en algunos temas como el aprendizaje grupal, no lo subsume en ésta, ni se refiere a ella como una vertiente de los programas de formación docente. Los argumentos de Actitudes cognoscitivas radicalizan la psicologización y la didactización del contenido que ya se vislumbraban en la didáctica crítica.

#### **Elementos principales**

El elemento nodal de "Actitudes cognoscitivas" es la articulación entre método y contenido. Pansza afirma que la enseñanza le compete al docente y el aprendizaje al alumno. Para entender lo complicado de la vida áulica, la autora sugiere la categoría de totalidad, la cual "implica la realidad organizada como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho /.../ la totalidad no es un objeto sino una forma de captar los contenidos. Es más bien una actitud racional, una forma de organizar el pensamiento y una necesidad de que la persona pueda transformar su saber en conciencia" (1987, 7). A partir de esta noción el docente tendría la posibilidad de problematizar el conocimiento, es decir, de hallar la articulación del contenido en relación con la totalidad de la que forma parte.

En este sentido, el docente al tener una mayor comprensión de los contenidos disciplinarios jugaría un papel importante para lograr la problematización. Para Pansza,

la función del maestro consistiría en diferenciar y lograr una mayor adecuación de los contenidos y dejar, posteriormente, un papel decisivo al alumno. Así pues, una vez hecha la organización de los contenidos por el maestro, se procedería al trabajo de grupos de aprendizaje que serán los que tendrán que problematizar.

A mi juicio, en esta propuesta se presenta una definición clara de roles, lo que le corresponde al alumno y lo que le compete al docente, hoy día se reconoce que los dos aprenden y los dos enseñan, se aspira a una flexibilidad en las relaciones, docente-alumno, método-contenido.

### 3.3.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

#### **Origen y contexto**

El desarrollo de estrategias de aprendizaje es argumentado por Quesada (1988) quien retoma los sustentos elaborados por Robert Gagné sobre estrategias cognitivas, la autora postula que la formación de docentes debería centrarse en el logro de habilidades de pensamiento que favorezcan el aprender a aprender<sup>4</sup> ya que, la tarea docente no debería restringirse a impartir una asignatura o disciplina sino que tendría una tarea más amplia como lo es favorecer en los alumnos las estrategias para asimilar información y posteriormente utilizarla.

#### **Elementos principales**

La concreción de la propuesta tiene dos momentos: el primero, consiste en preparar al docente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje sin relación alguna con contenidos específicos, "pues su preocupación prioritaria consistiría en crear en sus alumnos la 'destreza' /.../ aplicable a diferentes aprendizajes" /.../; el segundo, preparar "a los maestros para que en el transcurso de la enseñanza de su asignatura enseñan también, y en forma simultánea la estrategia de aprendizaje correspondiente" (Quesada 1988, 34).

De este modo, el maestro ya no se centraría exclusivamente en los contenidos, sino en los mecanismos para conseguir información y hacer más efectivos los aprendizajes. Dicho de otra manera, el profesor, que ha construido sus estrategias facilitadoras para la obtención de la información, tendría la labor de enseñarle al alumno a elaborar estas estrategias, por consiguiente habrá aprendido el mecanismo por el cual se da el aprender a aprender.

Mientras que Actitudes cognoscitivas, se perfila hacia una didáctica de los contenidos, Estrategias de aprendizaje instrumentaliza el proceso didáctico pues

<sup>4</sup> Postulado que forma parte de la trilogía (aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser) sostenida por la Unesco como finalidad de los docentes.

organiza un escenario alrededor del principio de aprender a aprender y la búsqueda de mecanismos para la obtención de información; desliga de sus reflexiones el problema de la articulación contenido-método. En cuanto a la formación de docentes para desarrollar estrategias de aprendizaje implica centrarse en el aprendizaje ya que las técnicas no son de enseñanza sino de aprendizaje.

Considero que la propuesta de habilidades del pensamiento, es vigente, se pretende desarrollar en el alumno habilidades que ante el contexto de abundancia y saturación de información se pueda manejarla y utilizarla; se retoma la noción de aprender a aprender de la década de los setenta, se reciclan sus postulados, se recrean, se busca instrumentalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin embargo, se deja de lado la transformación de la sociedad, se restringen al aula, y se olvida el ámbito social.

### 3.3.4 DIDÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS

#### **Elementos principales**

La propuesta en el CISE

En este rubro se encuentra la propuesta de Alvarado que se centra en la reflexión de la desvinculación contenido-método, problema añejo en la didáctica. La relación contenido y método, debería ocupar espacios importantes en la formación de los docentes. Se propone "elaborar un programa que aporte elementos en torno al contexto social, político, económico e histórico, y que posibilite la comprensión, selección, organización y transmisión del contenido disciplinario en la enseñanza de las ciencias con un enfoque integrador y globalizador, para que de él se derive la didáctica de una disciplina en particular" (1989, 62).

Además, pretende despertar en el profesor el deseo de cuestionarse sobre la materia que va a enseñar, sugiere iniciar con la compenetración en la historia de su disciplina, desde un ángulo social, de esta manera, ganaría una visión amplia de la realidad que intenta transmitir al alumno.

Así pues, la problematización se convierte en el eje toral de la propuesta, la autora parte del supuesto de que este cuestionamiento llevaría a superar los papeles tradicionales del maestro y del alumno. En este sentido, se esperaría que los estilos de razonamiento utilizados por los agentes educativos estuvieran relacionados con la materia a enseñar; de esta forma se aprendería un estilo de razonamiento más vinculado al que promueve la disciplina objeto de enseñanza. Por consecuencia, la esencia de la formación en la didáctica de las disciplinas estaría alrededor de la historia de la ciencia y de sus consecuencias en lo cotidiano, de la vida áulica y de la sociedad.

Siguiendo con la noción de problematización, Zemelman aporta elementos al respecto, para el autor el docente transmite al alumno conceptos estructurados a través

---

de un discurso acabado, la tarea sin embargo, es desarrollar la capacidad para que los receptores piensen más allá de lo dado. Para el autor, "la problematización debe proyectarse a la construcción de una relación docente en la que no solamente estén definidos los contenidos matriciales que trae consigo el profesor, sino que se pueda ir incorporando los que el alumno plantea a partir de su propia experiencia" (1987, 94).

### **Concreción de la propuesta**

Esta variante de la profesionalización de la docencia, tiene su concreción en especializaciones, maestrías o doctorados, que han sido impulsados tanto en el sector universitario como en el normalista. La didáctica dirigida a particularidades de las disciplinas ha sido sustento de programas derivados de las políticas gubernamentales para la calidad de la enseñanza del sistema educativo mexicano.

El común denominador de estas experiencias son los argumentos a favor de atender las necesidades propias de la noción de la profesionalización de la actividad docente, paralelamente impulsan programas de formación que apoyen la visión del maestro acerca de su actividad institucional. Las siguientes experiencias de programas enmarcados en la didáctica de las disciplinas son citadas por Camboni y otros (2001): Metodología para la redacción y procedimientos para el estudio (Bazán, 1988); las ciencias sociales (Acosta, 1988); el área de biomédicas en el ámbito universitario (Muñoz, E. 1988); la física, en el nivel superior y medio superior (Barojas, 1988); especializaciones, maestrías y doctorados en educación matemática. Además, existen propuestas de organización de didáctica para instituciones del nivel medio superior (Abraham, 1990).

### **Consideraciones finales**

Los autores que se acogen a estas variantes de la profesionalización de la docencia suponen una formación donde el docente, además de los contenidos requeriría de otro tipo de formación que le aporte elementos para profesionalizar su actividad. Estos argumentos pretendían debilitar la influencia de la tecnología educativa.

La propuesta de ampliación en la formación disciplinaria señala la importancia de lo pedagógico pero también de lo disciplinario, un equilibrio, no desdeñar ninguna de las dos. Ahora, muchos profesionistas que dominan su disciplina se han interesado en formarse en las particularidades de la didáctica para su disciplina o campo del saber y hoy día dirigen seminarios en los que comparten su experiencia con otros colegas, pero ¿dónde está el papel del pedagogo? Considero que hay que retomar la interacción entre el especialista en lo pedagógico-didáctico, y el especialista en el terreno disciplinar.

También me parece que en conjunto, estas variantes han circunscrito la actividad del docente en el aula y a la formación docente la han destinado a la búsqueda de

---

nuevos métodos para transmitir los contenidos en formas particularizadas. La transformación social ha quedado eclipsada en sus discusiones pedagógicas.

### 3.4 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

#### **Origen y contexto**

Los participantes a las mesas de trabajo del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa demandaban, "la formación docente vinculada a la práctica cotidiana", solicitud que encuentra su concreción en la noción de análisis de la práctica docente.

#### **Elementos principales**

Esta variante de la profesionalización de la docencia abre la posibilidad de que a partir del análisis de la práctica educativa que realizan los docentes se llegue a la transformación del acto educativo. El objeto primordial de reflexión es la práctica educativa, la cual se considera tradicional, por consiguiente se espera ser modificada en el proceso formativo-reflexivo, que es posible si se rescata lo que cotidianamente ocurre en el aula, situarse en ello es la tarea central de trabajo docente (Mercado y Taboada 1988).

Por otro lado, vinculado más al campo de la investigación surge la noción de trabajo docente como un elemento de comprensión de la práctica educativa en el contexto institucional, así pues, se hace hincapié en la idea del saber docente para entender la relación del sujeto con su práctica.

#### **Algunas aportaciones**

Ducoin y otros (1993), hacen referencia a algunas producciones escritas sobre el análisis de la práctica docente, a decir de sus autores "algunas conceptualizaciones que se emplean para reflexionar sobre la práctica docente son: lo instituido-instituyente para comprender el sentido de las propuestas de formación" (Rendón 1988); el modelo de lo que debe ser un buen maestro en la problemática de la institución escolar, a partir de la articulación entre poder, saber y deseo (Elizondo 1988). Por su parte, Ayala L. (1986) asevera que la noción de práctica en los programas de formación oscila entre una concepción pragmática y otra histórico-social y que en ambas pueden existir reduccionismos objetivistas y subjetivistas. Sin embargo, Zamora y Pineda (1991) proponen superar falsas dicotomías analíticas mediante perspectivas globalizadoras que afectarían el desarrollo de propuestas formativas en el campo, así como el planteamiento de nuevos objetos de investigación de la práctica docente.

## Concreción de la propuesta

El análisis de la práctica docente ha encontrado acogida en múltiples proyectos institucionales y en distintos niveles como la formación, actualización, desarrollo profesional y superación académica. Su implementación ha llegado a diferentes puntos de la República (Abraham, 1991; Ayala, S., 1991; Chan, 1992; Estrada, Hidalgo, 1988; reyes, R., 1988; Salinas, Pineda y Toledano, 1988; Toledo y Sánchez, 1988; Zúñiga, 1990 citados por Serrano, 1998). Es importante resaltar que la totalidad de los proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional están contruidos con base en esta noción, sin embargo no hay fuentes bibliográficas sólidas en donde se expongan las formas de concebirla y las discusiones internas que sin duda genera la noción del análisis de la práctica docente.

## Consideraciones finales

La idea de análisis de la práctica docente ha sido objeto de múltiples críticas, aunque para sus seguidores, éstas son retos tendientes a modificar la cultura pedagógica del medio.

Algunas de estas valoraciones giran en torno a que algunas experiencias han propiciado la transformación en el discurso más que en la acción concreta. En este sentido, Granja señala

la práctica docente y sus posibilidades para el análisis de la cotidianeidad escolar se ha sobrevalorado, llegando incluso a considerarla y proponerla como perspectiva de la que se espera alcanzar un conocimiento más profundo, fiel y objetivo de la actividad docente .... la posibilidad de un docente para transformar su quehacer cotidiano no es algo que se garantice por un acto de propia voluntad, o como consecuencia directa de haber recibido una formación determinada: formar no implica transformar necesariamente, así como enseñar no conlleva a aprender en todos los casos (1989, 6-7).

Me parece que si la construcción del discurso es difícil, la práctica lo es mucho más, se ha transformado el discurso eso puede verse más tangiblemente pero, la práctica ¿qué elementos constituirán su transformación?

Por su parte, Serrano hace una invitación, a los seguidores de esta variante, a trabajar bajo esta noción, para que la apliquen en su práctica puesto que esta

tendencia trabaja con el principio de que el sujeto está relacionado con su ambiente, pero el proceso formativo lo que hace es sustraerlo de su contexto para reflexionar, al término del proceso lo devuelve al marco de actuación de manera que dirija su yo a las demandas del mismo. El dispositivo propuesto orienta al sujeto a una adaptación cognitiva a la realidad, además de que individualiza el sentido, los modos y alcances de la reflexión (citado en Camboni, et al. 2001, 28).

Para finalizar, quisiera apuntar que la noción del análisis de la práctica educativa se ha convertido en una parte fundamental de la jerga del campo de la formación de docentes en México. Los supuestos que le dan cuerpo forman parte del currículum del especialista en educación. Como se mencionó líneas arriba, ha incidido en los programas de formación en diferentes niveles y objeto de diversas investigaciones.

### 3.5 FORMACIÓN DEL DOCENTE LIGADA A LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR

#### **Origen y contexto**

Después del movimiento estudiantil de 1968 se inicia una renovación universitaria que afecta a las políticas de ese sector académico. Una estrategia que se implementó fue la descentralización de la UNAM, con ello se impulsa la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENEP) en zonas periféricas de la Ciudad de México. Esta reforma académica trajo consigo la necesidad de apoyo pedagógico para la instrumentación curricular de las ENEP's y por supuesto la formación de docentes ligada a ella.

#### **Elementos principales**

Como consecuencia de la reforma académica en las ENEP's, se organizaron departamentos pedagógicos para cumplir con tal fin. Hay que destacar el caso de la ENEP-Iztacala que promueve un "Departamento de Pedagogía" que seguirá muy cerca tanto la renovación curricular impulsada por la política de descentralización universitaria, como las acciones de formación docente.

Camboni y otros, relatan que en los escritos de este Departamento se identifican dos posiciones, "por un lado, se oponen a la visión parcial del enfoque tecnológico, en boga por los años setenta; y por otro, tratan de modernizar la figura del docente para lograr una formación ligada a las adecuaciones y transformaciones que sufren los planes de estudio" (2001, 28).

Por otro lado, para Ornelas y García (1990), esta variante de la profesionalización de la docencia se presenta en el escenario educativo ligada a la idea de innovación en el diseño curricular y tiene por interlocutores a los currícula tradicionales (por asignaturas) y los innovadores (por módulos, por áreas). Así pues, describen las ideas que dan sustento a esta variante: la formación docente es una labor ligada a la institución concreta y ella orienta su devenir; la empresa de formación toma en cuenta el campo concreto de conocimiento; y la tarea se ajusta a un nivel educativo particular. Fundamentos que se oponen a la tecnología educativa debido a que ésta universaliza las perspectivas, modos y acciones de intervención.

El eje primordial de este tipo de propuestas de formación docente es concebir a la docencia tomando en cuenta la noción de estructura didáctica: el centro de la relación

es el contenido. Sobre él giran el profesor, alumno, objetivos y estrategias. Dan cuenta de tres formas de relación: la primera, el subsistema alumno-contenido-objetivos; la segunda, profesor-contenidos-estrategias; y la tercera, alumno-contenido-profesor. La función central del profesor será diseñar la estructura conceptual, expresión de la organización disciplinar y de ella se desprende la estructura metodológica.

Surgen las siguientes interrogantes, ¿qué elementos debería de contener el currículum para la formación del docente? y ¿qué elementos son indispensables en el currículum?

## **Estrategias**

La estrategia de trabajo utilizada por esta variante se centró en la relación constante entre el pedagogo y el especialista del contenido, el docente. Los diferentes seminarios y asesorías posibilitarían la concreción de las acciones de formación docente y a la vez unir las expectativas personales con las institucionales.

Tres elementos pueden sintetizar lo plasmado por esta vertiente: el currículum, la selección de actividades curriculares y los contenidos. En el currículum, se definen las prácticas educativas que le dan sentido a sí mismo, para Furlán y Remedi al ahondar en lo que el Departamento de Pedagogía buscaba con el diseño del currículum mencionan "nuestra preocupación estaba en otorgar un instrumento guía que generara consenso para la construcción y se presentase como base científica y racional, explicativa y justificatoria de intervenciones y prácticas" (1983, 10). En la selección de actividades curriculares, la intencionalidad del docente cobra relevancia ya que su quehacer es operativo y el alumno es valorado en términos de paso. Finalmente, en la organización de contenidos se lograron avances en la relación método-contenido.

## **Consideraciones finales**

Cada una de las propuestas aquí presentadas definen las ideas, nociones o conceptos de enseñanza, educación, docencia y aprendizaje que naturalmente responden o se soportan en una cuestión teórica, entonces surgen las interrogantes ¿por qué ese concepto y no otro? ¿por qué lo elijo?, ¿con quién simpatizo?, ¿qué hombres y mujeres quiero formar?, ¿para qué sociedad? Aquí coincido con Paulo Freire en el sentido de que el formador tendría que mostrar el gran abanico de teorías y que el docente asuma la que desee, el formador no tiene porque ser neutral pero tampoco parcial.

El trabajo colectivo de análisis y reflexión sobre las teorías, la reunión de profesionales en el campo, es importante para la creación de propuestas, ¿qué oportunidad se tiene actualmente de llevar a cabo este trabajo?, ¿qué condiciones se requieren?, ¿cómo se va construyendo? Pareciera que ahora sólo es posible en los congresos, en un foro de discusión, hacen falta espacios en el que los docentes puedan intercambiar sus experiencias, pero sobre todo, no quedarse estático, siempre estar

---

innovando, necesidad de actualizarse, qué hay, qué puedo hacer, qué se puede mejorar, ser reflexivo, analítico, tener objetivos claros, no perder la iniciativa y sobre todo la pasión por lo que se hace.

La formación docente la considero como un espacio político para pensar más allá de lo dado, en el que se desarrolle la pasión por el aprendizaje, el gusto por aprender. Que busque transformar una práctica tradicional que conlleve al análisis de la práctica misma, de su reflexión.

Hemos visto que a lo largo de las tendencias descritas el docente paso de ser sólo un instrumentador o aplicador de técnicas, a una noción de docente con una enorme lista de competencias que se esperan de él pero, ahí no termina, todavía nos restan dos tendencias más.

La profesionalización de la docencia se nutre de diferentes autores, no se descubre el hilo negro, todo se recicla, se recrea, no hay porqué ser tajante y desechar por completo una propuesta. Entre las tendencias se prestan conceptos, visiones, no hay tendencias puras, se enriquecen, no hay límites claros.

En este sentido, me parece que la profesionalización de la docencia es una tarea inconclusa, resta mucho por trabajar, por construir, por llegar a acuerdos y lograr concretizarlos. Para mí, la práctica docente implica una actividad compleja, que lleva consigo opciones éticas y políticas. Se aspira a pasar de una actividad artesanal, maestro-aprendiz a una actividad profesional que implique la reflexión en la acción, reflexión en la práctica para la transformación social. La finalidad es constituir a la docencia como una actividad crítica, práctica social, ética, con valores como justicia, igualdad, que guíen el desarrollo autónomo y emancipador, la transformación de la sociedad, compromiso político y conciencia social. En este sentido, los programas de formación docente cuidan tres cosas: bagaje cultural con orientación política y social; reflexión crítica de la práctica, y compromiso político. El desarrollo curricular debe ir acompañado del profesional del docente.

Estas variantes todavía siguen en construcción ya que el conocimiento no es estático, y la práctica docente no es la excepción, es dinámica y multifactorial. En ellas, se hace referencia a la búsqueda de la verdad y de la libertad; considero que al final, es la búsqueda de la autonomía de cada ser humano, sea docente, alumno o formador. La formación docente es parte del acto educativo el cual finalmente nos conduce a la práctica de la libertad, al encuentro con uno mismo, y en ello se lleva la transformación de la sociedad.

Así pues, en la década de los ochenta la noción de profesionalización de la docencia retoma las dos variantes que en la década de los setenta se oponían a la tecnología educativa; ella misma ha sufrido diversas ampliaciones que han dado lugar a nuevas tendencias: relación docencia-investigación y formación intelectual del docente, objeto de los siguientes dos capítulos del presente trabajo.

## Capítulo 4

### *Relación docencia-investigación*

No entiendo la existencia humana  
y la necesaria lucha por mejorarla  
sin la esperanza y sin el sueño.  
Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente.  
Ella sola no gana la lucha,  
pero sin ella la lucha flaquea y titubea.  
Necesitamos la esperanza crítica  
como el pez necesita el agua incontaminada.  
Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y  
actuar movido por esa ingenuidad  
es un modo excelente de caer en la desesperanza,  
en el pesimismo, en el fatalismo.  
En cuanto necesidad ontológica  
la esperanza necesita de la práctica  
para volverse historia concreta.  
Por eso no hay esperanza en la pura espera,  
ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura,  
que así se vuelve espera vana.

Paulo Freire,  
Pedagogía de la esperanza (1993)

### **Origen y contexto**

En la tendencia de la profesionalización de la docencia, la investigación ya se planteaba como sustantiva de la tarea docente, pero es a mitad de la década de los ochenta cuando se originan una serie de reflexiones en torno al vínculo docencia-investigación, al mismo tiempo se generan diferentes experiencias de formación docente en el ámbito nacional que hacen que se vaya diferenciando de las variantes de la tendencia de Profesionalización y tenga luz propia.

En este sentido, en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en una de las mesas de trabajo se planteaba la inquietud por el vínculo investigación-docencia y la función de la investigación en la formación de docentes. Incluso, en algunos de los reportes de investigación de este Congreso ya se argumentaba un proyecto relativo al tema del docente como investigador de su propia práctica.

Los autores que se suman al vínculo docencia e investigación aspiran a una formación integral e intentan renovar la actividad del maestro, así que reflexionan en torno a la formación pedagógica del profesorado universitario heredada de la tecnología educativa. Inscriben su propuesta como una respuesta al contexto modernizador que inunda al sistema educativo mexicano, con ella pretenden elevar la calidad de la educación.

## Elementos principales

La imagen del docente desde esta tendencia es la de un agente activo, participativo e innovador en diferentes aspectos: en su hacer docente y en los problemas profesionales-disciplinarios propios.

## Concreción de la propuesta

Esta tendencia ha tenido su concreción en la creación de centros, proyectos de formación o refuncionalización de instituciones, como las escuelas normales. En esta lógica, se revisan, estructuran o desarrollan proyectos de licenciatura y se diseñan por ejemplo, diplomados, especializaciones y maestrías en investigación educativa (Ducoing et al. 1993).

La relación docencia-investigación busca la formación integral, una renovación en el quehacer docente. Intenta dar respuesta a cómo romper con toda una herencia, una década de formación docente en la tecnología educativa, la cual tuvo todo el apoyo gubernamental, toda una infraestructura para su implantación. La búsqueda de la calidad docente sigue constante en esta tendencia.

En este capítulo desarrollaré tres posiciones dentro de esta tendencia de formación docente: Vincular las funciones en las instituciones de educación superior, Unir la docencia y la investigación en el acto educativo e Investigación para el desarrollo académico.

### 4.1 VINCULAR LAS FUNCIONES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

#### Origen y contexto

La caracterización de las funciones que se han establecido como actividades centrales de las instituciones de educación superior, es una vertiente que ha tenido eco en la posibilidad de vincular la docencia y la investigación. Sus seguidores reflexionan sobre los puntos de convergencia y divergencia de cada una de las funciones sustantivas de las instituciones especialmente las de docencia e investigación. Intentan proporcionar algún contenido a las funciones y de ahí derivar la unión entre ellas.

#### Elementos principales

La reforma curricular de la educación normal llevada a cabo en la Escuela Normal transformada posteriormente en Institución de Educación Superior llevó a postular la integración de las funciones universitarias, ya que se pretendía que éstas fueran asumidas por los profesores que adquirirían un nuevo estatus. Es decir, los profesores

tenían que tener horas de docencia, de investigación y de extensión. Este hecho, junto con el debate público sobre el vínculo docencia e investigación, inician una serie de reflexiones acerca de la posibilidad de vincular ambas funciones. El producto de estas discusiones plantea nuevas formas de reflexión acerca de esta variante, algunas de las cuales son las siguientes:

- La docencia y la investigación son específicas: una promueve el acceso al conocimiento y la otra produce nuevas conceptualizaciones
- La docencia como acto de relación entre sujetos escolarizados y la investigación como movilización de certezas
- La diferenciación de la docencia, la investigación y la formación de docentes como tareas específicas que requieren perspectivas y tiempos diferenciados.
- La docencia como aplicación "didáctica" del método científico y la investigación como la generación de saber
- La docencia, la investigación y la extensión como acciones asumidas por los sujetos concretos (Camboni, et al. 2001, 30).

### **Algunas aportaciones**

Entre los seguidores de vincular las funciones en las instituciones de educación superior tenemos en primer lugar a, Tovar y Chamorro (1987) quienes distinguen cuatro niveles de integración de la investigación en la práctica docente: en cuanto paradigma de explicación científica en el área disciplinaria; como organizadora de experiencias significativas de aprendizaje; como generador de conocimientos científicos; y como proceso de reflexión y sistematización de la práctica educativa. Para los autores, la formación del docente incluiría tanto el manejo disciplinar de la metodología de investigación en las ciencias sociales como el del campo disciplinar propio del docente.

En segundo lugar, Arredondo, Santoyo y Pérez (1987) proponen que los profesores recurran a los productos de investigación para resolver situaciones de enseñanza, así como tomar por objeto de investigación la acción educativa de los maestros.

En tercer lugar, está la propuesta de Figueroa (1987), la cual afirma que una de las tareas de las universidades sería la formación de "universitarios tridimensionales", es decir las funciones de docencia, de investigación y de servicio se establecerían en los sujetos, ya que éstas se complementan mutuamente y se consolidan en una relación totalizadora. A pesar de que la unión entre las funciones es una cuestión institucional, el asumir cualquiera de ellas como eje es individual.

En último lugar, se encuentra la propuesta de Marín y Uribe (1986); se trata de una experiencia que intenta formar docentes investigadores. Esperan lograr que los participantes elaboren alternativas a las problemáticas que viven como docentes. Argumentan que este tipo de formación va más allá de la capacitación docente, ya que se considera integral y se busca la resolución de los problemas educativos. La investigación y la docencia son concebidas como actividades interrelacionadas, en la medida en que el docente aprende a investigar investigando su quehacer profesional.

---

## Consideraciones finales

Para Pasillas y Serrano (1987) la propuesta de vincular docencia e investigación demanda un nuevo papel docente, es decir, un docente investigador, esta inquietud nace cuando los formadores de docentes incursionan en la investigación y la promueven como necesaria para la actividad docente y como estrategia de formación.

Considero que en esta tendencia es muy claro que se redefine el papel del docente por un docente investigador, es decir el docente ya tiene apellido, es investigador. Y este apellido le da más estatus que ser 'simplemente' docente. En este sentido, se percibe que la docencia ha sido relegada por diversos motivos, entre ellos, las condiciones difíciles de realización de la enseñanza, la valoración social e institucional de la investigación, el estatus de privilegio que se logra con la denominación de investigador. Hay menos valoración social hacia la figura del docente, y estamos hablando en el ámbito de la educación superior donde el estatus crece un poco, ahora qué decir de la educación básica.

En consecuencia, la investigación es considerada el elemento rector, en relación con la docencia. Sin embargo, diversos autores plantean como necesario que se establezca la distinción conceptual entre indagación, cuestionamiento, estudio e investigación con la caracterización pertinente de los productos, habilidades y condiciones para promoverlas y así no caer en la vulgarización del término investigar.

En cuanto a la experiencia de la Escuela Normal Superior, ésta puso al descubierto las condiciones institucionales que privan en la actividad docente al pretender llevar al extremo el planteamiento de articular las tres funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Para Glazman (1992) lo que ciertos sectores universitarios nombran como 'legítimo, bueno y útil', esto en relación con la integración de las funciones de las IES, en la realidad no se da ni en las condiciones institucionales, ni en el quehacer, ni en los personajes; se califica entonces de integrada una situación independientemente de sus condiciones reales de existencia. Podría señalarse que la existencia de dicho vínculo corresponde más a los intereses y necesidades de ciertos sectores de universitarios que a la realidad.

Para finalizar, en esta variante de esta tendencia se discute la posibilidad y conveniencia de vincular la docencia con la investigación, ésta última como generadora de conocimientos científicos. Es constante el afán científico en la formación de docentes, no se aleja de este camino. La docencia y la investigación son visualizadas como procesos que se complementan. Sin embargo, me parece que sin darse cuenta la investigación cobró mayor importancia frente a la docencia, ser investigador tiene un mejor estatus que el ser, así la docencia pasó a un segundo plano.

---

## 4.2 UNIR LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EN EL ACTO EDUCATIVO

La estrategia fundamental que asume esta vertiente de la relación docencia e investigación, es la investigación acción, la cual se consolida en la década de los ochenta a partir de su implementación en el proyecto de reestructuración institucional de la Escuela Normal Superior de México, además se le incluye como metodología central en la formación de licenciados en la Universidad Pedagógica Nacional<sup>6</sup>, asimismo es asumida en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en algunos programas del Centro de Estudios Sobre la Universidad y tiene una historia en la formación de adultos en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Sin mencionar que, ha sido promovida en América Latina, por diversos organismos internacionales como metodología de intervención socioeducativa.

Para Carr y Kemmis (1988), la investigación-acción es la herramienta mediante la cual los docentes sean investigadores de su propia práctica educativa. Los autores, distinguen tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y emancipatoria. La primera, utiliza técnicas con la finalidad de cambiar la práctica educativa; la segunda, se ciñe al razonamiento práctico del docente para guiar un proceso de autorreflexión en el profesor; y la tercera, emprende la acción mediante la autorreflexión crítica hacia un proceso de cambio.

Se considera a la investigación como un proceso histórico y social en constante transformación en todos sus ámbitos. Tiene como objeto de estudio las prácticas educativas sin ignorar las situaciones en el que están incluidas. Así el docente, asume la responsabilidad de investigar el contexto en el que se sitúa su práctica. Se investiga para transformar. Se pretende básicamente llevar a cabo el cambio y la transformación, la investigación-acción requiere de un carácter participativo.

Para Carr y Kemmis, la formación docente conlleva el compromiso con la transformación social, la cual implica la toma de conciencia sobre la realidad y favorece las condiciones necesarias para impulsar un cambio tanto en lo educativo como en lo social. A través de la investigación-acción se puede acceder a este tipo de formación docente.

Me parece que los planteamientos de estos autores han tenido eco en el terreno educativo mexicano. Sin embargo, el desarrollo de la investigación-acción en la formación docente ha sido sinuoso. La mayoría de las experiencias educativas que han recurrido a la investigación-acción no se han podido concretizar del todo debido en parte, a las circunstancias propias de la política educativa mexicana que no permiten una transformación social de fondo y, también a la exigencia de los propios sustentos de la investigación-acción. Es decir, se requiere un compromiso total de todos los involucrados en esta metodología, exige un cambio no sólo al nivel de aula, sino de la sociedad en su conjunto que promueva valores como la democracia, justicia, igualdad,

---

<sup>6</sup> En este espacio la investigación-acción, la hermenéutica, el método psicogenético orientan la estructura curricular.

entre otros. ¿Cuándo estaremos preparados para llevar a cabo experiencias educativas desde la investigación-acción en el contexto mexicano? ¿qué necesitamos para ello? ¿sería deseable? ¿para quiénes?

### 4.3 INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO ACADÉMICO

#### Contexto

Otra variante de la relación docencia e investigación es la propuesta de Márquez y Weiss (1988), Granja (1989) y Weiss, Ibarrola y Márquez (1990) que tiene que ver con la formación de formadores de docentes en el nivel medio-superior y superior en el sector tecnológico. Esta experiencia fue impulsada, administrativamente, por el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y, académicamente por el DIE-CINVESTAV-IPN, inició en 1986, en la zona noroeste del país con sede en Hermosillo; en 1987, en la zona sudeste con sede en Mérida; y finalmente en 1988, en la zona centro con sede en Aguascalientes.

#### **Algunas aportaciones: Márquez y Weiss (1988) Granja (1989) y Weiss, Ibarrola y Márquez (1990)**

El proyecto se apoya en estrategias de investigación de corte cualitativo. Los participantes de esta propuesta, concretizada en un programa, denominado "Primer programa de especialización en formación docente para maestros del sector tecnológico", debían ser profesores del plantel y al finalizar el programa retornar a él y desempeñar el papel de formador, es decir, ser formador docente desde y dentro de los planteles. Debido a que la estructura del programa giró alrededor de la noción de práctica docente, los asistentes tenían la tarea de caracterizarla y obtener como producto, al final del programa, una propuesta de formación docente para una situación concreta.

Los egresados del programa, fungirían como formadores de docentes capaces de detectar necesidades formación, instrumentar programas y crear redes regionales de formadores de docentes. Sin embargo, no se propone formar investigadores, pero sí plantean reflexionar sobre lo cotidiano de la práctica educativa. A través de la investigación se pretende dotar a los formadores potenciales de herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis de las prácticas escolares cotidianas.

En este sentido, "el programa no se centró en formar docentes-investigadores, se aprovechó la capacitación en técnicas de investigación cualitativa y los aprendizajes que generan, no como método de investigación a ser enseñado por el formador, sino como método didáctico a utilizarse en los eventos de formación" (Weiss, et al. 1990, 29). Se reconocían los saberes del docente y el programa lo ubica como un elemento activo en su propia realidad y constructor de conocimientos.

En esta tendencia no se dejó de lado la capacitación en técnicas, se habilitó técnicamente a los futuros formadores, es decir, me parece que volvemos a lo instrumental del proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo aplicar técnicas y métodos.

Pienso que la propuesta de Investigación para el desarrollo académico, nos lleva a reflexionar sobre la figura del formador de docentes, es decir, ¿quién va a formar al docente?, ¿qué características son necesarias o deseadas en un formador?, ¿quién puede ser un formador de docentes?

## Elementos principales

La propuesta curricular se estructuró en tres fases: la primera, concebida como formación conceptual básica; la segunda, como apoyo conceptual e instrumental, referida al manejo técnico del análisis cualitativo; la tercera, la concreción de la propuesta. Asimismo, el programa de formadores se integró mediante siete asignaturas agrupadas en tres tipos de cursos: primero, bajo la modalidad de seminarios (formación conceptual básica); segundo, en la modalidad de taller (instrumentos de análisis de la información empírica); y tercero, fases de trabajo de campo, asesorías individuales y trabajo individual (propuesta formativa) (Granja, 1989). En el programa se resalta la asesoría como elemento sustancial en la elaboración de la propuesta formativa.

Los contenidos temáticos fundamentales de la propuesta se organizaron en seis apartados: práctica docente, formación docente, currículo, didáctica, enseñanza-aprendizaje e institución. En relación con las evaluaciones del programa se buscó evaluar la relación entre proceso y producto. Para ello, se realizaron reuniones grupales con los egresados del programa. A decir de los autores, se cuidó la validez y confiabilidad de la interpretación de la información proporcionada en las reuniones mediante la triangulación de fuentes y tipos de información y la triangulación de las participaciones.

Para finalizar, mencionaré que para la planeación detallada de uno de los talleres del programa se requirió el uso de cartas descriptivas, lo cual desconcertó a algunos de los participantes ya que, el programa se oponía a la 'tendencia pragmática y propositiva del magisterio'. Ante lo cual, los autores aclaran

más no hubo tal traición, ya que hay una diferencia importante entre aplicar mecánicamente un esquema y entre su uso creativo y flexible. Es decir, se insistía solo en aquellos aspectos de las cartas descriptivas que se consideraban relevantes para la práctica docente del formador: la formulación de objetivos mas no la formulación de objetivos de aprendizaje, la estructuración de temas y la especificación de conceptos principales, mas no en forma de jerarquías lógicas, la planeación de diferentes formas de enseñanza (más que de aprendizaje), y la especificación de los recursos, no en el sentido de medios-visuales sino como análisis de la accesibilidad del material de lecturas y por último la evaluación, no como logro sino como instrumento de retroalimentación para los docentes y el formador (Weiss, Ibarrola y Márquez 1990, 27-28).

---

Para los autores, con este tratamiento de las cartas descriptivas se eliminaron los aspectos conductistas.

Aquí vale la pena decir que la carta descriptiva se utilizaba en los talleres y se justifica su uso al decir que en la forma de utilizarla y aplicarla está la diferencia con respecto a lo que se hacía en la tecnología educativa. Pienso que la carta descriptiva es un instrumento didáctico que si bien surge o se utiliza en la tecnología educativa no es exclusiva de esta tendencia, es decir su uso actual en diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje no significa necesariamente que éstos lleven implícitos la tecnología educativa ya que los elementos y contenidos que la conforman hacen la diferencia.

Considero que no hay que olvidar el análisis y la reflexión de la práctica docente pero que vaya acompañada de cómo concretizarlo. Se dice que en algunos casos se recurrió a lo cuantitativo, creo que no hay que tenerle miedo a los conceptos y a su uso o recomendación cuando estamos plenamente conscientes de por qué y cómo lo vamos a utilizar, porque es necesario, para tal o cual fin.

## **Estrategias**

Esta vertiente utilizó todos los recursos de la investigación cualitativa, especialmente los que resaltan el punto de vista etnográfico. Los formadores se aproximaron a diversas estrategias de investigación en diversos talleres programados a lo largo de la estructura curricular. Se habilitó técnicamente a los futuros formadores en observaciones, entrevista, cuestionarios, construcción de categorías analíticas, microensayos y, en algunos casos, en aspectos cuantitativos, necesarios para la organización de datos.

No obstante, los autores de la propuesta relatan que a lo largo de la puesta en marcha del programa se encontraron con diversos obstáculos: algunos referidos a la aceptación de las propuestas formativas por parte de las autoridades y docentes de la institución, otros, en relación con la poca formación para la intervención concreta, aunada a la escasez de material didáctico-pedagógico en sus instituciones. Además, señalan la dificultad de superar, en los centros de trabajo, la actitud evaluativa ante la presentación de material que tenía fines analíticos; la falta de cierta tradición, por parte de los docentes, en el manejo de material cualitativo llevó a que se buscaran documentos que tuvieran como referencia posiciones previas, en lugar de atender lo novedoso (Granja, 1989 y Weiss, Ibarrola y Márquez, 1990).

## **Consideraciones finales**

Las tres vertientes que se han presentado en este capítulo no reconocen la asimetría que existe entre los formadores (autores de las propuestas) y los destinatarios de ellas (los docentes). Es decir, proponen al docente un recorrido que ellos ya han transitado a través de sus centros, lugares a los que comúnmente el maestro no puede acceder.

---

Coincido, en que es indudable que surjan asimetrías entre la historia que ha recorrido un formador de docentes y un docente, ¿qué se espera de éstos últimos?, ¿en qué circunstancias se desempeñan los formadores y en cuál los docentes? ¿qué diferencias hay entre ellos? y ¿qué expectativas tiene cada uno?

Siguiendo en el terreno de las interrogantes, cabe preguntar ¿dónde están los límites del docente-investigador?, ¿es docente o es investigador?, ¿se asume como investigador sin la docencia o viceversa? Para mí, es más enriquecedor que se acepte como un docente que investigue, para que confronte, contraste el terreno teórico con el práctico. Lo primero es ser docente y tomar a la investigación como una herramienta para su práctica cotidiana, y si es investigador que se asuma como tal y que de un tiempo a la docencia. Formar docentes que profesionalicen la docencia. No hay que trivializar la investigación.

Me parece que uno de los problemas que sigue vigente es cómo acercar al docente a conceptos y que luego puedan aplicarlos en su práctica, cómo son apropiados o cómo lograr que el docente se apropie de ellos y puedan transformar su ejercicio docente. Sin embargo, considero un acierto que en esta tendencia se empieza a hablar de que la tarea de formarse es un acto individual, en un marco de libertad.

## Capítulo 5

### *Formación intelectual del docente*

¿no son nada los gritos de los hombres?  
 ¿no pasa nada cuando pasa el tiempo?  
 —no pasa nada, sólo un parpadeo  
 del sol, un movimiento apenas, nada,  
 no hay redención, no vuelve atrás el tiempo,  
 los muertos están fijos en su muerte  
 y no pueden morir de otra muerte,  
 intocables, clavados en su gesto,  
 desde su soledad, desde su muerte  
 sin remedio nos miran sin mirarnos,  
 su muerte ya es la estatua de su vida,  
 un siempre estar ya nada para siempre,  
 cada minuto es nada para siempre.

Octavio Paz,  
*Piedra de Sol* (1957)

### Origen y contexto

La formación intelectual del docente surge como una tendencia en oposición a la de la tecnología educativa y, como una alternativa a las carencias detectadas en las diferentes experiencias desarrolladas en el campo de la formación de docentes. Se centra en la reflexión sobre la formación parcializada o poco profunda en los docentes. Promueve un docente como sujeto activo y transformador dialogante con el saber disciplinario propio y el de las ciencias sociales en su conjunto.

En esta tendencia, son dos los autores que han profundizado sobre este tema: Ángel Díaz Barriga y Julio César Carrizales. A pesar de que en los dos autores el eje de sus racionalizaciones lo constituye la formación intelectual del docente eligen caminos diferentes y no necesariamente se corresponden, por lo que cada propuesta representará una variante de esta tendencia: Contradicciones de una articulación y Continuidad y ruptura en la formación docente respectivamente.

#### 5.1 CONTRADICCIONES DE UNA ARTICULACIÓN

##### **Algunas aportaciones: Ángel Díaz Barriga**

La reflexión sobre la formación de docentes tiene como uno de sus principales protagonistas a Ángel Díaz Barriga. La formación docente en el ámbito superior es, prioritariamente, el objeto de sus cavilaciones. La noción de formación intelectual se encuentra a lo largo de los textos que conforman el libro "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación" (1990), que es el

producto de diversos ensayos. A continuación abordaremos algunos de sus fundamentos agrupados en tres categorías de análisis que he definido: Tipos de programas de formación docente, El docente-investigador y Formación intelectual.

## Elementos principales

### *Tipos de programas de formación docente*

Para el autor, existen tres tipos de programas de formación que, inevitablemente, expresan las características de los formadores: tipos de programas y formadores irían fusionados.

En primer lugar, se encontrarían los que ofrecen una formación instrumental; la principal estrategia de extensión de sus ideas sería a través de cursos aislados de capacitación en cuestiones instrumentales de didáctica, es más una visión instrumental de la didáctica. En esta vertiente el formador mostraría sus recomendaciones independientemente del contexto en donde se inscriba la futura aplicación de la formación recibida. Este tipo de programas centrados en lo instrumental sustituyó la reflexión sobre lo educativo, "se instrumenta para no reflexionar".

En segundo lugar, ubica a los programas de especializaciones que intentaban ofrecer una formación pedagógica, lo cual conllevaría cierta formación integral, ligada a la educación en tanto disciplina conectada con las ciencias sociales. Desde este tipo de anhelos el formador tendría que mostrar la cultura que poseía al respecto.

Sin embargo, Ángel Díaz Barriga afirma que existen posgrados preocupados por ofrecer una formación intelectual del estudiante de la educación, mientras que otros crean "cierto efecto intelectual" acompañado de deficiencias en la cultura general en el campo educativo. Agrega que aunque sea difícil definirla, la formación teórica es necesaria para la conformación intelectual del estudiante. En sus palabras:

El pensamiento crítico o la formación teórica como posibilidad de un tratamiento de un objeto de conocimiento, de suerte que en este pensar en él y trabajar con él se elabore un conocimiento diferente respecto a la educación. Por lo tanto, formación teórica como un acto político en el que recuperando la intelectualidad del sujeto éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa; apropiación teórica desde la cual se trabaje con mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro; posibilidad en la cual el sujeto, recuperando su propia palabra, pueda distinguir el valor conceptual de una formación teórica y de otra (Díaz Barriga Ángel 1990, 31).

Me parece, que no está claro ¿qué es lo que debiera saber un maestro en ciencias de la educación?, ¿cuáles son los conocimientos mínimos que debiera obtener?, ¿quién los define? ¿cuáles son los referentes?

---

El último lugar, el autor lo asigna a una opción que sí se comprometería con la formación intelectual del educador. Ésta le debería posibilitar al docente constituirse a sí mismo como un intelectual.

Estos tres tipos de programas se vincularon con tres variantes que se fueron desprendiendo de ellos. La primera, hace referencia al abordaje de lo educativo desde lo científico y técnico, lo cual llevó a dejar de lado su dimensión teórica, política e histórica. La segunda, la constituye la búsqueda de alternativas pedagógicas frente a "este pensamiento técnico altamente deshumanizado". Finalmente, la tercera variante se centra en la investigación educativa que se incorporó a los posgrados. Con lo cual apareció una nueva demanda para el docente, debería aprender a investigar. Sin embargo, no se valoró si los tiempos de la formación fuesen los necesarios para iniciar tareas de investigación, ni la trayectoria que tenía que seguir, ni la situación laboral del docente.

Es importante destacar que en esta tendencia se reflexiona sobre la formación poco profunda que se le da al docente, se aspira a formar un docente que sea activo, transformador, dialogador, conocedor de las ciencias sociales y de su disciplina. Considero que es ambicioso incursionar en el mundo de las ciencias sociales, cuando se proviene de las ciencias exactas, ¿cómo comprender su funcionamiento, sus principios, postulados?

Para esta tendencia, la formación docente se adquiere en los posgrados, por ejemplo, un físico cursa un doctorado en la enseñanza de la física, y después dirige la formación inicial para sus colegas. Considero que se corre el riesgo de sólo quedarse en la capacitación, en la instrumentalización del proceso enseñanza-aprendizaje, pero también está la otra cara de la moneda, de teorizarlo y nunca aterrizarlo, concretizarlo. O están las especializaciones que se centran en lo pedagógico pero no logran una inserción intelectual en el campo.

Se aspira a que el docente sea un intelectual, es decir a producir conocimientos, esto lo puede proporcionar un posgrado en el que la planta docente este suficientemente soportada por formadores, sin embargo no se define qué características debieran tener estos formadores para que el programa de posgrado efectivamente cumpla con la finalidad de formar intelectuales. Habla de que no se puede dar lo que no se tiene, es decir el formador de docentes debe ser un intelectual, pero ¿cómo saberlo, cómo juzgarlo?

### *El docente-investigador*

Según el autor, la formación docente nace en centros especializados de las universidades y después forma parte de los posgrados. En esta transición, la noción de investigación se va extendiendo, arraigando o generalizando hasta plantearse como eje sustantivo en algunos programas.

Sostiene que durante la década de los ochenta la práctica de formación de docentes se estancó, ya que se propagó la idea de que la investigación era más importante que otras actividades que están ligadas al proceso educativo. Al respecto, proporciona datos de programas que nacen en esta década y afirma que la noción de que el docente sea investigador de su propia práctica ha promovido el establecimiento de programas de posgrado. Pero, según sus palabras, "poco se ha trabajado sobre sus límites, sobre la manera como ha desvirtuado el sentido original de un trabajo de investigación/.../ De esta manera se pasó de investigar para hacer programas de formación a proponer una formación en investigación" (Díaz Barriga Ángel 1990, 53).

Ante este auge de la investigación surge la figura del docente-investigador, al respecto asevera que es un discurso conflictivo aquél que afirma que el docente puede ser investigador de su propia práctica. Con esta ideología se trata más bien de restituir una imagen de dignidad, perdida socialmente.

### *Formación intelectual*

Primeramente, hace una diferenciación entre lo que es capacitación y formación, la primera la podemos identificar en los programas que abordan cuestiones instrumentales de la didáctica; la segunda en cambio, alude a un proceso más amplio e integral en el sujeto. En sus palabras: "formación se refiere a lograr una inserción –del egreso de un programa– le debe posibilitar, por una parte, tomar una posición (política y teórica) al interior del campo y, por otra parte, producir conocimientos en el campo. Esto es constituirse como un intelectual" (Díaz Barriga Ángel 1987, 28).

Coincido con el autor, en el sentido de que la capacitación se queda en instrumentar la didáctica. La tarea sería asegurarse de que el proceso de formación de los docentes efectivamente está en la línea de la formación y no quedarse en la capacitación. Se aspira a que la formación cumpla con el propósito de ser integral. No caer en sólo una visión instrumental de la didáctica con cursos sueltos, los cuales sustituyen la reflexión de lo educativo.

Para el autor, el punto de partida de todo programa de formación docente es el reconocimiento de que se puede formar un docente intelectual y de considerar a la docencia como una actividad profesional, mientras esto no suceda,

no se puede pensar con cierta seriedad en un programa de formación docente. Pensarla como una profesión implica también reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es, reconocer que no sólo implica clase, ni únicamente preparar la materia o calificar los trabajos, que también es un debate que el profesor (como intelectual) realiza con un objeto de conocimiento (Díaz Barriga Ángel 1984, 26).

Me parece que la formación de docentes tendría como tarea recuperar al profesor como un intelectual y ubicarlo en una relación diferente maestro-alumno, es decir, el autor plantea una relación docente-alumno en la que el profesor comparte con sus alumnos sus interrogantes, sus dudas, no les transmite su verdad como algo tajante e

---

inamovible, absoluto y verdadero, sino que juntos problematicen un objeto de conocimiento.

Finalmente, para el autor, la formación de los docentes no es sólo asunto de los centros de formación sino que

la superación de los profesores en primer lugar es una tarea de auto-superación, es una responsabilidad del docente, que no puede permanecer a la expectativa de lo que se le ofrezca. Su misma participación en los centros y programas de posgrado tiene que estar definida en esta perspectiva. Su formación es un problema personal, que sólo en cuanto lo asuma como tal puede enfrentarlo (Díaz Barriga Ángel 1989, 156-157).

A mi juicio, un aspecto que me parece rescatable en las dos propuestas es que se reflexiona sobre la tarea de formarse uno mismo, es decir cada cual tiene el compromiso de formarse, es un proceso sobre sí mismo; asumir la responsabilidad de formarse, tener la iniciativa, la búsqueda de formarse, la formación es un problema personal que hay que enfrentar, un reto cotidiano y permanente, que hay que superar, cada quién se fija los pequeños retos, consciente de qué se quiere, ¿hasta dónde llegar?

## 5.2 CONTINUIDAD Y RUPTURA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

### **Algunas aportaciones: Carrizales**

Los textos de Julio César Carrizales se caracterizan por abordar a la formación de docentes de diversas maneras. La población a la que se dirige se centra en profesores normalistas y universitarios. El estudio de su propuesta lo haré presentando tres categorías de análisis que he definido a partir de su producción escrita: Práctica educativa *versus* práctica intelectual, Formación en tiempos de duración *versus* formación en tiempos de ruptura y Formación intelectual ortodoxa *versus* formación intelectual.

### **Elementos principales**

#### *Práctica educativa versus práctica intelectual*

Para Carrizales la práctica docente se encuentra del lado de la ideología de la alienación. Reconoce en la práctica una contradicción, se encuentra en relación con el ideal de formar estudiantes críticos bajo la dirección del maestro, éste es el que dirigirá el pensar y hacer del alumno. Al estar presente la ideología de la alienación en la práctica docente el ideal hegemónico predomina, se vuelve una práctica alienada y desde ahí la élite valora la actuación del docente. Esta práctica alienada lleva a que el maestro se dirija hacia el ideal, al deber ser imperante.

El marco de esta práctica alienada es la relación docente-alumno que puede caer en la alienación, en la dominación, entonces se aspira a modificar o transformar esta relación, ser consciente de esta alienación y dominación para su transformación, que no sea un instrumento de dominación sino de liberación.

En este sentido, me parece que no hay que caer en la indiferencia hacia el alumno ya que ahora se le piden demasiadas competencias al docente, todas aquellas que se contrapongan a la idea premoderna, tradicional o conservadora en la cual se buscan las certezas. No olvidar al alumno para convertirse en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante este panorama se requiere superar la práctica docente alienada, para el autor la actividad docente es una práctica intelectual, en la acción concreta se realizan diversos tipos de actividades; "desde aquéllas que sólo transmiten saber, hasta las que buscan elaborar marcos conceptuales explicativos de la realidad y por ende, transformadores. Todos los tipos existentes constituyen la práctica intelectual docente" (Carrizales 1986, 45). La transformación que propone es cognoscitiva, implica una concepción diversa en el docente y en la reflexión sobre la práctica docente.

Es decir, reconociendo que el hecho educativo se da en sociedad, el autor considera a ésta como fundamental para la alienación del docente, por lo cual se busca que éste sea consciente de su alienación a través de un proceso de investigación.

#### *Formación en tiempos de duración versus formación en tiempos de ruptura*

Carrizales incluye la noción de continuidad y (ruptura) discontinuidad en el análisis de la experiencia docente. Concibe a la formación docente como un ámbito que integra la experiencia, la formación personal y la profesional. Si antes la formación docente se encontraba del lado de la alienación ahora forma parte de "la formación en tiempos de duración", "tiempo de reflexión cotidiana", "tiempo de continuidad", que corresponde a la intervención modelizante y, del lado de la desalienación se encuentra la "formación en tiempos de ruptura", "cambio en términos de ruptura", "duda en tiempos de ruptura".

La "formación en tiempos de duración", está del lado de la burocracia, de la continuidad de lo alienante de las prácticas, de la interacción e integración, de la adaptación al mundo, puede apropiarse del término 'cambio' pero lo percibe del lado de la normalidad; caracteriza a todo tipo de pedagogía adaptacionista ya que tiende a la modelización. La "formación en tiempos de duración" afecta a la "subjetividad que orienta el comportamiento y el juicio que desde el deber ser se hace de él" (Carrizales 1988a, 12).

Por su parte, "la formación en tiempos de ruptura" no aspira al cambio (como integración hacia lo normal) que consolidaría la alienación, por el contrario, es necesario pensar en términos de transformación. Estar del lado de la discontinuidad permitiría el cambio de las estructuras subjetivas-objetivas que prevalecen en la experiencia.

Carrizales dice al respecto: "se requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar lo impensable, en lo que no ha sido objeto de nuestro pensar". La ruptura y el logro de la discontinuidad estarían tanto del lado de la "desintegración y desadaptación" (Carrizales 1988a, 21), como del "desvelamiento de lo oculto", del poder. El logro consiste en una apuesta personal para asumir lo impensable.

El autor sugiere estar alerta dado que "la ruptura irrumpe el lento mundo de lo cotidiano, implica la irreverencia al orden, a las normas, a los modelos, pone en crisis los hábitos, las costumbres, los prejuicios e inicia un corto pero trascendental momento de reflexión". La irrupción de lo cotidiano es un "momento de desadaptación/.../ proceso que se caracteriza por la duda, la confusión y la creación, tres momentos difíciles de distinguir que no se pueden invertir y que no se suceden uno tras otro" (Carrizales 1988a, 24). Este proceso se moviliza por la duda contra la seguridad, los modelos y los cometidos habituales que emprenderemos hacia el camino del deber ser.

### *Formación intelectual ortodoxa versus formación intelectual*

Carrizales establece una distinción entre formación intelectual ortodoxa y formación intelectual; la primera caracterizada por la repetición del saber y la parcialización del conocimiento, esta formación no es totalmente expulsada de la institución, estará marginada a ella, no se considera como una transición para el logro de la formación intelectual. La segunda, sí es expulsada de la institución.

### El autor concibe la formación intelectual del docente

cuando hace objeto de reflexión a sus ideas, cuando con sus ideas crítica sus ideas y produce – lo que para su formación son nuevas ideas .... formación intelectual como aquella que permite develar a las múltiples simulaciones y disimulaciones que radican en la experiencia y orientan las relaciones pedagógicas, particularmente en su dimensión de continuidad... la formación intelectual no consiste ni en el manejo de jergas apantallantes ni en la crítica sólo de las certezas de los otros, sino en la crítica de las nuestras y sobre todo en la crítica de las estructuras interpretativas .... reside en el momento en que hacemos de nuestro pensamiento el objeto de reflexión del mismo .... implica una ruptura con la continuidad, una ruptura con la identificación de los signos dominantes en nuestro tiempo, una ruptura con las necesidades y expectativas socialmente sancionadas (Carrizales 1988b, 65-66).

Respecto a los programas de formación docente, afirma que su eje es la formación intelectual como alternativa a la alienación con la realidad.

Desde mi punto de vista, considero que esta tendencia aspira a una transformación que no trasciende el plano social sino que apuesta por la transformación intelectual sobre la actividad docente. Estar del lado de la discontinuidad contra la continuidad, del lado de la ruptura. Pensar lo impensable. La duda contra la seguridad. Asimismo, me parece que en esta tendencia la didáctica queda fuera, y caemos en los extremos: volcarnos en ella u olvidarla.

## Consideraciones finales

Al inicio del capítulo señalé que no se encuentran programas, centros o experiencias que se funden bajo los supuestos de esta tendencia. Algunas razones de ello las encontramos en Pasillas y Serrano (1987). En primer lugar, las condiciones laborales de los docentes no promueven la tarea de "satisfacer la duda epistémica"; en segundo lugar, el ideal de un docente crítico, investigador, productor, cuestionador se enfrenta con las actividades típicas de enseñanza de los docentes; en tercer lugar, se propone que el maestro enseñe a criticar, cuestionar, debatir y producir conceptos para lo cual se necesitan alumnos que dominen el campo; en último lugar, se pugna porque los docentes manejen los contenidos y métodos de las ciencias sociales independientemente de su campo disciplinario de origen. Finalmente, los autores le agregan a la dificultad práctica de concretizar propuestas en esta tendencia, el hecho de que se trata de otro mecanismo que:

- a) desautoriza la didáctica al no ubicarla en su aporte específico a la docencia;
- b) no instaura como objeto propio de reflexión del docente a su problema central: la transmisión con fines de enseñanza; y
- c) desconoce tanto la formación disciplinaria de los profesores, como los requerimientos teóricos y metodológicos que demanda un campo tan complejo del saber: las ciencias sociales (50).

Para Popkewitz "las prácticas intelectuales se definen históricamente a través de las ambiciones de los intelectuales para constituirse en funcionarios de la humanidad" (1994, 257 citado por Camboni, et al. 2001). De igual forma, no queda claro cuál es la trayectoria por la que tendría que pasar el docente para colocarse en posición de intelectual.

Así, si algún sentido tiene la investigación en la formación intelectual sería poner en tela de juicio la misma posición de los intelectuales y sus modos de conexión con los integrantes del gremio, con el mundo. Tela de juicio que incluiría a aquellos redentores y populistas que hablan en el lugar del otro, por el otro y en vez del otro. La construcción de los posibles no sólo está en manos del que se autodefine como intelectual, a todos nos corresponde situarnos entre este mundo real y el que es posible de construir. Sólo la cordura, dice Castoriadis, podría superar el escollo "el intelectual debe considerarse ciudadano como los otros, /.../ debe aceptar y no a desgano, que lo que se trata de hacer entender, todavía es una *doxa*, una opinión, no una *episteme*, una ciencia" (1990, pág. 67 citado por Camboni, 39).

Desde mi punto de vista, ser intelectual representa hacer de nuestro pensamiento el objeto de reflexión del mismo, criticar nuestros esquemas interpretativos, tener la capacidad de crítica, de recrear. Considero que las dos propuestas presentadas coinciden en apostarle a la autonomía, a la independencia del docente, el ser libre para ser intelectual.

---

Para concluir este capítulo y a su vez con el desarrollo de las tendencias de formación docente, sólo quiero agregar que todas estas propuestas que surgieron posteriores a la tecnología educativa la toman como referente para plantear nuevas cosas o superarla, la critican, la recrean, rescatan algunos de sus elementos, sin duda la tecnología educativa representa un parteaguas en la formación docente en México.

---

## CONCLUSIONES

Un elemento importante en el desarrollo de las acciones de formación docente en el periodo que analicé son las políticas gubernamentales. La formación docente se utilizó como estrategia política para impulsar el desarrollo socioeconómico del país. En la actualidad, las políticas de formación docente siguen presentes en los grandes planes de desarrollo del Estado; en el nivel discursivo, el ámbito toma gran relevancia, sin embargo, en el terreno de las concreciones las condiciones de los profesores y de los mismos formadores son inadecuadas para cumplir con todas las exigencias que les son requeridas.

En las políticas educativas están implícitos los listados de 'competencias docentes' que hablábamos al principio de este trabajo. Listados y políticas que se constituyen en estándares internacionales que derivan de las megapolíticas de organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Unesco y la OCDE, entre otras.

Las decisiones políticas que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias sobre la orientación y el funcionamiento del sistema educativo, las políticas educativas cumplen la función de impulsar medidas en ese ámbito y como políticas generales en las que subyace un tipo de sociedad al que se aspira.

En este sentido, si las políticas educativas promueven una sociedad más democrática, igualitaria, con equidad y justicia social, entonces cabe la pregunta ¿estaremos en vías de retomar los postulados de la teoría crítica de la enseñanza y así lograr una coherencia entre el tipo de formación y el tipo de sociedad que se aspira a tener? Es decir, participar en la construcción de una sociedad en la que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje sean claves para lograr la emancipación individual y colectiva.

Sin embargo, estoy de acuerdo con Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* cuando dice "no debemos esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar con la democratización de la escuela". La tarea empieza con uno mismo y desde el lugar donde nos encontramos, ya sea como alumnos, como docentes, como formadores, como investigadores o como directivos; asumir la tarea de formarse es un compromiso personal.

Un asunto pendiente desde las políticas educativas es la profesionalización de la docencia, a pesar de los esfuerzos que se han realizado desde la década de los setenta por conseguirla, aún no se ha logrado en términos de reconocer a la docencia como profesión en sus ámbitos institucional y social y asumida como tal por el propio docente en el plano individual. Considero que el docente por sí mismo, sin el apellido de investigador debería tener un reconocimiento social y condiciones laborales que le permitan cumplir a cabalidad con todas las competencias que se le asignan, todo lo que se demanda y se espera de él.

---

Otro punto importante, lo constituye la importancia del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa y del CISE de la UNAM en la formación de docentes. A través de este primer congreso se centraron los reflectores en los asuntos educativos del país, en él se fortalecieron las discusiones pedagógicas y dio pie al nacimiento del Comie. Los Congresos que le han seguido han consolidado la reflexión sobre el pensamiento pedagógico, han elaborado categorías que permiten un mejor acercamiento a su análisis, una de ellas la constituye la formación de docentes. Por su parte, el CISE representó uno de los centros en el ámbito nacional que más ha contribuido en la formación de docentes universitarios, reunió a la mayoría de los principales actores de las propuestas aquí presentadas. La producción teórica de sus académicos ha enriquecido e iniciado el debate en muchos aspectos de la formación. Además, gozó de un reconocimiento nacional y latinoamericano. Su estructura fue base para la creación de muchos centros en la República. En el CISE surgieron y se consolidaron diferentes grupos con enfoques distintos sobre la formación docente, sus integrantes se convirtieron en formadores de docentes.

Con respecto a los programas de formación docente en la actualidad, algunos de ellos se caracterizan por tener como eje rector a corrientes cognoscitivas que están psicologizando el campo, lo cual es de llamar la atención ya que a finales de la década de los setenta la crítica a la tecnología educativa llevó a retomar los aspectos sociológicos y políticos de la educación y posteriormente se enriqueció de otras disciplinas para explicar y comprender el hecho educativo. Asimismo, en los diferentes programas de formación docente se mantienen y coexisten elementos de distintas tendencias teóricas que tomaron fuerza en el pasado.

La posición de la tecnología educativa ha dejado profundas huellas, en el ámbito educativo nacional. Todas las tendencias que surgieron posteriores a la tecnología educativa la toman como referente para proponer nuevas cosas o superarla, la critican, la recrean, rescatan algunos de sus elementos, sin duda representa un parteaguas en la formación docente en México.

En el plano teórico, las tendencias de la formación docente han mostrado un gran avance pero en el terreno de las concreciones el camino todavía es largo. Un aspecto en el que me parece, hay que trabajar mucho es el individual de cada docente, es decir, la tarea de formarse y de proyectar dicha formación en la práctica educativa no puede ser más que un trabajo sobre sí mismos, diríamos que formarse es reflexionar para sí, un trabajo sobre sí mismo; considerar a la docencia y todo lo que ésta implica, como una opción de vida, un proyecto libremente elegido y ejercido.

Otro punto importante a considerar es realizar un análisis del contexto, es decir, el conjunto de circunstancias en que se sitúa un hecho, en este caso el contexto en el que el docente desarrolla su actividad porque de nada sirven programas que no podrán operativizarse, sea cual sea su tendencia. En este sentido, hay propuestas de formación docente que no han tenido un desarrollo amplio ni suficiente debido a los principios de

---

transformación que implican y a que la rigidez de las estructuras institucionales no los fomentan.

La búsqueda de la calidad de la educación fue una constante en cada una de las tendencias de formación docente analizadas, sin embargo si bien la formación de profesores tiene una relación directa con la calidad de la educación, y esto es reconocido por quienes estudian esta problemática, no es la única variable que entra en juego ni constituye en sí misma razón suficiente, ni para explicarla ni para garantizarla. Las tareas de formación de profesores son importantes para superar la calidad de los servicios educativos, pero no son suficientes si no se enmarcan en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico.

El recorrer las tendencias de la formación docente significó un goce intelectual que disfruté en demasía, me ayudó a comprender la trayectoria de algunos de sus autores y de las mismas propuestas que desarrollaron. En un inicio mi interés se centró en la producción sobre formación docente en el ámbito internacional con autores como Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, sin embargo, volví la mirada al ámbito nacional, decisión acertada desde mi punto de vista ya que, inicié una formación académica sobre la situación de la formación docente en México desde sus protagonistas y entender y comprender el contexto en el que surgió, para luego incorporar los elementos teórico-metodológicos del ámbito internacional que encajen en lo nacional; sin una comprensión y conocimiento de lo nacional sus elementos no darían el mismo fruto. Queda pendiente el análisis de lo que tenemos hoy, hacia dónde se dirige la formación docente en el país, el papel de la política educativa cobra fuerza y rumbo para los programas de formación del docente universitario.

Todo el trabajo de investigación que realicé, la recopilación y análisis de cada una de las tendencias me deja claro que cada uno de sus autores se han apropiado, recreado, asumido e identificado, con las tendencias, han participado y formado grupos o espacios de discusión y reflexión que han trascendido su centro institucional y han tenido eco en el ámbito nacional; se han alimentado de la producción internacional, que si bien son contextos diferentes al suyo la han adaptado a su práctica. Juntos han construido y socializado esto que llamamos y conocemos hoy día como tendencias de formación docente. No hay recetas, todo está en construcción, no hay verdades absolutas.

La selección de los autores representó un recorrido por las diferentes tendencias de formación docente, desde la perspectiva de sus autores, la experiencia vivida me permitió una mayor comprensión del desarrollo de las tendencias de formación docente, entender el contexto en el que surgieron y las necesidades a las que en ese momento dieron respuesta, y sobre todo qué de ellas puedo rescatar para seguir construyendo hoy día la evolución de dichas tendencias, lo importante es cómo las retomo para mi práctica, para proponer mejoras en la formación docente, qué puedo tomar, recrear y reinterpretar.

---

Asimismo es destacable el hecho de que este análisis me permitió apreciar el significado de leer en la mayoría de los casos, a los autores como fuente directa y sobre todo el conocer a algunos en la práctica docente ya sea como mis profesores o en el transitar de mi estancia como becaria en el CISE y posteriormente en el CESU y actualmente en mi centro de trabajo.

Me parece que la combinación de la producción nacional, sobre todo las experiencias concretas que se han desarrollado con la producción internacional son una buena mancuerna en aras de un desarrollo mayor en nuestro país en materia de formación docente. Hay propuestas en el ámbito internacional que apuntan hacia una formación docente inserta en el marco de la reconstrucción social, donde el docente ya no juega un papel de fuente del saber, sino de un actor que trabaja por la democracia no sólo en la vida áulica sino que lo traslada al ámbito social, la tarea docente no se limita al ámbito escolar, va más allá, busca trascender en cada uno de los sujetos de los que forma parte.

Para mí la formación docente encierra un proceso integral, esto significa incluir elementos humanísticos, críticos, creativos, propositivos y que además tome en cuenta los aspectos económicos, políticos, sociales, psicológicos, filosóficos, epistemológicos y axiológicos; además de considerar un equilibrio entre la formación disciplinaria y la didáctico-pedagógica así como la vinculación docencia-investigación.

La formación docente representa un universo integral, donde la parte intelectual no está peleada con la afectiva ni mucho menos con la ética, considero que debe darse un equilibrio entre éstas. Es un espacio para pensar más allá de lo dado, en el que se desarrolle la pasión por el aprendizaje, el gusto por aprender. Es parte del acto educativo el cual finalmente nos conduce a la práctica de la libertad, al encuentro con uno mismo, y en ello se lleva la transformación de la sociedad.

Retomando la cuestión ética en la formación de docentes, considero que es un aspecto de vital importancia en la formación docente, ya que el hombre no es sólo razón también es pasión, sentimiento, misticidad, pienso que no se le puede restringir a un solo aspecto de su humanidad. Hay diferentes tendencias de formación pero en lo personal yo considero que en la formación del docente no deben faltar los valores, la búsqueda de cada uno por su formación y la reflexión sobre sí mismo y práctica docente.

Considero que la filosofía de la educación nos da luces sobre las posibles alternativas de la formación de los hombres y mujeres: educar para la libertad, para la dignificación del hombre. Seguir pensando en el ser humano como un gran ideal de la humanidad conlleva el compromiso de todos porque cada sociedad tenga una filosofía de la educación con sentido humanístico. La individuación es una característica del humanismo.

---

La práctica docente implica una actividad compleja, lleva consigo opciones éticas y políticas. Constituirse en una actividad crítica, práctica social, ética, con valores como justicia, igualdad, que guíen el desarrollo autónomo y emancipador, la transformación de la sociedad, compromiso político y conciencia social.

Considero que teoría y práctica es un vínculo que debe ir paralelo, no quedarse sólo con las elaboraciones teóricas y desde ahí proponer o sólo considerar las inquietudes de los docentes para trazar líneas de acción, sino conciliar los dos aspectos para construir propuestas viables.

En el aspecto personal la realización de este ejercicio profesional significó para mí un encuentro y un reencuentro con los diferentes actores y sus propuestas aquí presentadas. Cada una de ellas, representó una pieza clave para ir armando un rompecabezas: las tendencias de formación docente. Un rompecabezas que había dejado inconcluso por algunos años pero que me ayudaron a ir recopilando todas las piezas para su armado final. Algunas de estas piezas me las regalaron durante mi proceso de formación como pedagoga; otras me las presentaron en mi Servicio Social y posteriormente las adopté en mi estancia como becaria de la investigación sobre formación docente del CISE; las que restaban, me las brindó el ejercicio profesional de esta tesis y mi experiencia laboral profesional.

Para concluir quiero compartir que para mí la educación representa un instrumento de liberación y de búsqueda de la individualidad de cada ser humano, y de éste es de donde surgirá su propia moral, su propia autonomía, dejando de lado los dioses que le son impuestos desde fuera; tener la capacidad para reflexionar sobre estos dioses y elegir lo que más se apegue a su esencia y vocación como ser.

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**

---

**BIBLIOGRAFÍA**

ALVARADO, Eugenia (1989). "Propuesta didáctica para formación de docentes en una disciplina", en *Perfiles educativos*, México, CISE-UNAM, no. 43-44, enero-marzo. 62-67 pp.

ÁLVAREZ, José Manuel (1984). "El desarrollo de una modalidad para la actualización del magisterio", en *Cuadernos de cultura pedagógica*, México, no. 1, 10-19 pp.

ARNAZ, José Antonio (1984). "Problemática de la formación y la actualización docente en las instituciones de educación superior", en *Cuadernos de cultura pedagógica*, México, no. 1, 1-9 pp.

ARREDONDO, Martiniano (1980). "La formación del personal académico", en Arredondo, M y A. Díaz Barriga (compiladores). 1989. *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*, México: ANUIES-CESU-UNAM. 137-149 pp.

ARREDONDO, M.; M. Uribe y T. Wuest (1979). "Notas para un modelo de docencia", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, no. 3, 3-27 pp.

ARREDONDO, Martiniano; Rafael Santoyo y Graciela Pérez (1987). "Vinculación docencia-investigación", en *Colección Pedagógica Universitaria*, México, no. 16, 13-29 pp.

BAÑUELOS, José (1987). "Evaluación y prospectiva en la formación de profesores", en *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. 51-70 pp.

CAMBONI, Sonia (et al.) (coords.) (2001). *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, Aguascalientes. 30 y 31 de octubre 1 y 2 de noviembre de 1999. Volumen II*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie)-Universidad Pedagógica Nacional (UPN). 179 pp.

CARRIZALES, César (1986). *La experiencia docente*, México: Línea. 180 pp.

----- (1988a). "Formación de la experiencia docente", en Díaz Barriga, Ángel (compilador). *Contribuciones para una teoría de la formación docente*, Cuernavaca: ICE-UAEM. 22-37 pp.

----- (1988b). *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*, Cuernavaca: ICE-UAEM. 85 pp.

CHEHAYBAR y Kuri, Edith (1989). *Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos)*, México: UNAM-CISE. 180 pp.

- (1994). "Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal", en *Perfiles Educativos*, México, UNAM-CISE, no. 63, 43-58 pp.
- (coord.) (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*, México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores. 259 pp.
- DE LELLA, Cayetano (1978). "Grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en Arredondo, M y A. Díaz Barriga (compiladores). 1989. *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*, México: ANUIES-CESU-UNAM. 38-52 pp.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1983). "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular para el Centro de Didáctica de la UNAM", en M. Arredondo y A. Díaz Barriga (compiladores). 1989. *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*, México: ANUIES-CESU-UNAM. 55-75 pp.
- (1984). "La formación de profesores: un problema estructural", en *Foro Universitario*, México, 48 (4), 21-28 pp.
- (1987). "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México, (1970-1987)", en *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. 27-50 pp.
- (1989). "La formación de profesores. Un análisis desde la actividad de formador", en Martiniano Arredondo y Ángel Díaz Barriga. *Formación pedagógica de profesores. Teoría y experiencias en México*, México: UNAM-CESU. 150-161 pp.
- (1990). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU 20*, México: UNAM-CESU. 35 pp.
- DUCOING, Patricia (et al.) (1993). *Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados de conocimiento. Cuaderno 4. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. 80 pp.
- DURÁN Amavizca, Norma Delia y Armando Verdín Galán (1992). *Teoría crítica de la enseñanza, pedagogía crítica y didáctica crítica: ¿son iguales? Una discusión en torno a la Didáctica Crítica*, Documento interno, México: CISE-UNAM. 65 pp.
- EUSSE, O; P. Murillo y M. Uribe (1987). "Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Departamento de Formación de Personal Académico", en *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. 71-86 pp.

- EUSSE Zuluaga, Ofelia (1994). "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, no. 63, 31-42 pp.
- FIGUEROA, Lyle (1987). "La acción tridimensional de la universidad: reflexiones a partir de una experiencia", en *Colección Pedagógica Universitaria*, México, no. 16, 157-162 pp.
- FURLÁN, Alfredo y Eduardo Remedi (1983). "Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa", en *Discurso 1*, México, 28-36 pp.
- GLAZMAN, Raquel (1992). "Investigación y docencia: encuentros y desencuentros", en *Pedagogía 1*, México, no. 8, 54-59 pp.
- GRANJA, Josefina (1989). "Formación de maestros a partir de una experiencia institucional", en *Pedagogía*, México, no. 19, 1-8 pp.
- GRUNDY, Shirley (1991). "Tres intereses humanos fundamentales" en Grundy, S. *Producto o praxis del currículo*, Madrid: Ediciones Morata, S.A. 29-39 pp.
- HIRSCH, Ana (1990). *Investigación superior: universidad y formación de profesores*, México: Trillas. 147 pp.
- HOYOS, Fernando de (1987). "Mejoramiento integral de la práctica docente en la educación técnica", en *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. 86-98 pp.
- JUÁREZ, Marisela (1987). "Alcances de la investigación sobre la formación de profesores en la última década", en *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. 99-112 pp.
- LEIVA, David (1986). "Tecnología educativa e identificación de necesidades para la capacitación docente", en *Tecnología y Comunicación Educativa*, México, 2 (1), 35-46 pp.
- MARÍN, E. y M. Uribe (1986). "Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa", en *Perfiles educativos*, CISE-UNAM, México, no. 33, 31-36 pp.
- MÁRQUEZ, Maricela y Eduardo Weiss (1988). "Investigación y generación de conocimientos en la formación de maestros", en R. Quiróz (coordinador). *Formación de maestros e investigación educativa. Memorias DIE*, México: CINVESTAV-IPN-DIE. 79-87 pp.
- MERCADO, Ruth y Eva Taboada (1988). "Introducción", en Mercado, R. (coordinadora). *Formación de maestros y práctica educativa. Memorias DIE*, México: DIE-CINVESTAV-IPN. 1-8 pp.

---

MORÁN, Porfirio (1987). "Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la perspectiva del CISE", en *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. 113-129 pp.

OLMEDO, Javier y María Elena Sánchez (coords.) (1981). "Formación de trabajadores para la educación", en *Documento base vol. I*, México: Congreso Nacional de Investigación Educativa. 37-48 pp.

ORNELAS, G. y J. García (1990). "Balance 1979-1989 en la formación de docentes", en *Arataia*, México, no. 2, 11-16 pp.

PANSZA, Margarita (1987). "La importancia de la problematización del conocimiento en la formación docente", en *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México: SEP-DGICSA-ANUIES-UNAM-CISE. 130-142 pp.

PANSZA, Margarita; Esther Pérez y Porfirio Morán (1986a). *Fundamentación de la didáctica. Tomo 1*, México: Guernika. 228 pp.

----- (1986b). *Operatividad de la didáctica. Tomo 2*, México: Guernika. 216 pp.

PASILLAS, Miguel Ángel y José Antonio Serrano (1987). "Docencia-investigación: propuestas y dificultades de integración" en *Colección Pedagógica Universitaria*, Xalapa, Universidad Veracruzana, no. 16, 31-49 pp.

----- (1992). "La formación docente: categorías y temas de análisis" en *Pedagogía 1*, México, no. 8, 42-53 pp.

PÉREZ Gómez, Ángel I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en Gimeno Sacristán J. y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y Transformar la enseñanza*, Segunda edición, Madrid: Ediciones Morata. 398-429 pp.

QUESADA, Rocío (1988). "¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?", en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, México, no. 39, 28-35 pp.

----- (1990). "La didáctica crítica y la tecnología educativa", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, no. 49-50, 3-13 pp.

REMEDI, Eduardo (1992). "Formas de interpretación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas", en J. Asael y S. Soto. *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*, Santiago de Chile: PIIIE e ICI. 62-76 pp.