

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

LA CONSTRUCCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE
A PARTIR DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES FORMADORES
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

TUTOR:

DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO

MARZO DE 2009



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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Viviana Estefanía Ruiz

FECHA: 17-ABRIL-2009

FIRMA: [Firma]

*A Mariana y Delia, colores de un arcoiris
que matizan de amor y ternura nuestra
vida.*

*A Jorge, por su amor y convicción al hacer
de cada ilusión una realidad.*

*A mis padres, testigos amorosos de mi
crecimiento personal y profesional.*

A mi hermana, por su apoyo fraternal.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la **Universidad Nacional Autónoma de México** porque, a través de la **Facultad de Filosofía y Letras** y el **Posgrado en Pedagogía**, alienta la formación de especialistas interesados en las tareas de investigación.

Al **Colegio de Ciencias y Humanidades**, por brindar la oportunidad de mantener vivo el espíritu de formación en sus docentes.

Al doctor **Eugenio Camarena Ocampo**, por su tiempo y enseñanzas, las que, enriquecidas por su amistad, comprensión y respeto, acrecentaron la convicción para formarse en y con los otros.

A la doctora **Rosa Nidia Buenfil Burgos**, por su asesoría, disponibilidad e interés durante el desarrollo de este estudio; por la sabiduría compartida y la amistad concedida.

A mi comité tutorial: la doctora **Concepción Barrón Tirado**, la doctora **Alma Herrera Márquez** y la maestra **Martha Corenstein Zaslav**, por la riqueza de las aportaciones que hicieron durante las distintas etapas de esta investigación.

A los **profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades**, quienes, mediante los testimonios compartidos, posibilitaron un acercamiento a la vida cotidiana de las prácticas de formación construidas en nuestra institución, y dejaron una huella de su tránsito por ella.

A **mis amigos y compañeros profesores**, pues gracias al encuentro entre generaciones, mantenemos viva la riqueza de construir nuestra docencia de acuerdo con los preceptos del CCH.

A **mis alumnos**, quienes con el brío que los caracteriza generan contradicciones y provocan la reflexión constantemente nuestros proyectos de vida académica en el Colegio.

ÍNDICE

RESUMEN	XI
ABSTRACT	XIII
INTRODUCCIÓN	3
1. Campo problemático del que se deriva la tesis	3
2. En la prudencia de nuestro escrutinio	10
2.1 En la apertura metodológica	10
CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA	21
1.1 Estado del conocimiento sobre la formación de profesores en el bachillerato universitario del CCH	22
1.2 Estado del conocimiento en relación con la categoría <i>formación</i>	29
1.3 Orientación metodológica	33
1.3.1 Tipo de investigación	33
1.3.2 El guión de entrevista, apertura y cierre para la recopilación de los datos testimoniales	35
1.3.3 Recopilación de datos empíricos documentales	39
1.3.4 Recopilación de datos empíricos testimoniales	40
1.3.4.1 Diseño del instrumento	40
1.3.4.2 Piloteo del instrumento	40
1.3.4.3 Aplicación de la versión final del instrumento	41

1.3.4.4	Selección de los entrevistados	43
1.3.4.5	Conformación de la clave	45
1.4	Categorías y conceptos	47
1.4.1	Sobre la categoría <i>formación</i>	47
1.4.1.1	Antecedentes	47
1.4.1.2	La categoría <i>formación</i>	48
1.4.2	Sobre la categoría <i>formación de profesores</i>	58
1.4.2.1	Antecedentes	58
1.4.2.2	La formación de profesores como estrategia para mejorar la práctica educativa	60
1.4.2.3	La formación de profesores orientada por las condiciones para su ejecución	63
1.4.2.4	La formación de profesores en la disposición de tendencias que la explican	64
1.4.3	Sobre la categoría <i>profesor formador</i>	67
1.4.3.1	Antecedentes	67
1.4.3.2	De <i>formador de profesores a profesor formador</i>	67
1.4.3.3	La formación del profesor formador	71
1.4.3.4	La identidad del profesor formador	77
1.4.3.5	La institución educativa	82
CAPÍTULO 2. LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO		91
2.	Etapas en la trayectoria del CCH, 1970-2005	
2.1.1	Influencia del movimiento estudiantil de 1968 en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades	97
2.1.2	Influencia del humanismo democrático del doctor Pablo González Casanova	103
2.1.3	Condiciones sociales, económicas y políticas que impulsaron la Reforma Educativa	106
2.1.4	Acuerdos nacionales trascendentes para la creación del CCH	108
2.1.5	Exposición general del contexto universitario en la creación del CCH	111
2.1.6	La formación de profesores en la etapa de Origen y conflicto	119

2.2 Consolidación y expansión (1976-1982)	126
2.2.1 Características del contexto universitario	127
2.2.2 La formación de profesores durante la etapa de Consolidación y expansión	134
2.2.1.1 Participación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos	137
2.2.1.2 Participación de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico	143
2.3 Conflicto y crisis (1982-1992)	147
2.3.1 Características del contexto universitario	149
2.3.2 La formación de profesores durante la etapa de Conflicto y crisis	157
2.4 Reforma (1992-1996)	164
2.4.1 Características del contexto universitario	166
2.4.2 La formación de profesores durante la etapa de Reforma	175
2.5 Desestabilización (1996-2000)	188
2.5.1 Características del contexto universitario	189
2.5.2 La formación de profesores durante la etapa de Desestabilización	195
2.6 Reorientación (2000-2005)	201
2.6.1 Características del contexto universitario	202
2.6.2 La formación de profesores durante la etapa de Reorientación	208
- CAPÍTULO 3. LOS PROFESORES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CCH: UN DEBATE ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO COTIDIANO	
3.1 Constitución y características de la planta académica del CCH	234
3.2 La institucionalización de las funciones docentes	241
3.3 La polémica de la identidad y las funciones docentes	247
3.4 Las funciones docentes ante la Reforma en el bachillerato	254
- CAPÍTULO 4. EN EL TORBELLINO DE LOS SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES	
4.1 Sobre el significado de la <i>formación de profesores</i>	276
4.1.1 En los terrenos de la exterioridad	278
4.1.2 En los terrenos de la interioridad	291

4.1.3 En el terreno de la reciprocidad	302
4.1.4 La formación como objeto de estudio y reflexión	306
CAPÍTULO 5. SOBRE LA IDENTIDAD DE LOS PROFESORES FORMADORES:	
UN LABERINTO ENTRE LOS INTERESES Y NECESIDADES INSTITUCIONALES Y PERSONALES	317
5.1 La identidad del profesor formador en el CCH: antecedentes	317
5.2 La asunción del rol como factor de identidad en el profesor formador	319
5.3 Los atributos identificadores como factor de identidad en el profesor formador	335
5.4 La narrativa biográfica como relato de identidad en el profesor formador	344
CONSIDERACIONES FINALES	369
1. Sobre los datos empíricos documentales y testimoniales	369
2. Sobre la tríada <i>formación-formación de profesores-profesor formador</i>	371
3. El profesor formador frente a la institución y su identidad	377
4. La significatividad de los discursos de los profesores formadores	378
5. Un acercamiento a las representaciones elaboradas por los profesores	380
REFERENCIAS DOCUMENTALES	383
APÉNDICE	401
Anexo 1. Correlación pregunta-concepto-justificación	402
Anexo 2. Ficha general de identificación y guión de entrevista	406
Anexo 3. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios Académico	408

RESUMEN

Esta investigación pretende responder a las preguntas:

1. ¿Cómo se articulan las prácticas discursivas en torno a la formación de profesores en el CCH?
2. A partir de estas ~~discursivas~~ prácticas, ¿es posible discriminar cómo se aprehende el significado de *formación* por parte de los profesores formadores?
3. Asociada con estos significados, ¿es posible establecer la construcción de la identidad del formador de profesores en el CCH?

El trabajo se sustenta en una perspectiva cualitativa-interpretativa y se centra en examinar los significados de la *formación de profesores* dentro de la realidad cotidiana del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Primero se presentan las categorías conceptuales (*formación, formación de profesores e identidad*) que, sustentadas en las aportaciones teóricas hechas por estudiosos como Gadamer, Honoré, Ferry, Carrizales y Meneses, entre otros, orientan la interpretación elaborada por la autora, quien, a su vez, propone una nueva categoría: la de *profesor formador*.

Luego, se presentan los resultados de la revisión sistemática de la memoria histórica documental del CCH así como los testimonios obtenidos mediante la aplicación de un guión de entrevista. Datos que, en tanto configuraciones discursivas creadas por la institución y los profesores formadores participantes, fueron objeto de una interpretación mediante la cual se identificaron procesos de construcción en la realidad de la vida cotidiana de los profesores formadores y sus prácticas.

Así, a partir de los testimonios orales proporcionados por los profesores formadores, que, por primera vez, se recuperan, sistematizan e interpretan en una investigación educativa, se definieron estructuras significativas acerca de los sentidos y las prácticas que otorgan identidad a dichos docentes en el CCH.

ABSTRACT

This research pretends to answer the following questions:

1. How do the discursive practices join around to the training of Sciences and Humanities College (CCH) teachers?
2. Since these practices, is it possible to discriminate how to learn the meaning of the Training given by the training professors?
3. Associated with this meanings, is it possible to establish the building of the identity of training professor in the CCH?

The work maintains a qualitative-interpretative perspective and it is centered to examine the meanings of the professors' training inside of the daily reality in the CCH.

First the conceptual categories are presented (*training, professors training* and *identity*), these are based in the theoretical contributions made by scholars like Gadamer, Honoré, Ferry, Carrizales and Meneses between others. Those guide the interpretation made by the author, who at the same time proposes a new category: the *training professor*.

After the results of the systematic revision of the historical documental memory of CCH are presented, so the gotten testimonies through the application of a script of interview. These dates have been created in discursive configurations by the institution and the beginners training professors, those dates were object of an interpretation, so they were useful because we could identify building processes in the reality of the daily life of the training professors and their practices.

Since the oral testimonies that for first time are recuperated, systematized and interpreted in a educational research and some and meaningful structures were define about the senses and the practices that give identity to the professors of CCH.

INTRODUCCIÓN

- 1: Campo problemático del que se deriva la tesis
2. En la prudencia de nuestro escrutinio
 - 2.1 En la apertura metodológica

INTRODUCCIÓN

El mundo se reduce, el tiempo se diluye: el ayer se vuelve hoy; el mañana ya está hecho.

Paulo FREIRE. *Pedagogía de la autonomía.*

1. CAMPO PROBLEMÁTICO DEL QUE SE DERIVA LA TESIS

Cada proceso o proyecto educativo que se gesta en nuestra Universidad surge a partir de una serie de demandas, necesidades o intereses sociales que repercuten en cada uno de los diferentes niveles educativos que integran el sistema universitario, pues confrontan problemáticas que ponen como centro de atención a sus actores y sus prácticas, sean de corte académico, político y administrativo.

La educación media superior, que en los últimos 40 años ha pasado por una serie de cambios al interior de las instituciones educativas, entre las que destaca la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se ha ubicado como el subsistema que enfrenta problemáticas relacionadas con la demanda y cobertura de ingreso, la infraestructura financiera y política académica, la formación de los profesores, etc.

Hacia principios de la década de los setenta del siglo pasado, en conjunto con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se incorpora un nuevo modelo de bachillerato a la UNAM: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el cual pretendía renovar las fórmulas de organización de la propia Universidad.

En correlación con los proyectos nacionales en materia educativa vertidos en diferentes leyes, reglamentos, decretos, así como en las reuniones celebradas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

(ANUIES), el CCH se situó «como una institución de carácter permanente ... (que) incluía diversos niveles de enseñanza y centros de investigación ... con el fin de impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica» (CCH, 1979, p. 91).

Para ello, el CCH contó en sus primeros años con los niveles medio superior, superior y de posgrado; sin embargo, a consecuencia de la Reforma de 1994 y de la revisión del plan de estudios del nivel bachillerato, se orientó exclusivamente a la educación media superior.

El CCH es un modelo educativo que ha construido su historia durante épocas de grandes crisis financieras, sociales, científicas y tecnológicas, en las que los diversos proyectos propuestos e impulsados por las políticas universitarias fueron matizando la toma de decisiones en la vida académica del Colegio, algunas de ellas en abierta confrontación, lucha y resistencia con algunos sectores de alumnos, trabajadores, docentes e investigadores.

El proyecto educativo que en la década de los setenta pretendió dar un sesgo crítico a la Universidad, propuesto como el prototipo inicial del proyecto Nueva Universidad impulsado por el doctor Pablo González Casanova, ha ido navegando por diversas latitudes en las que han estado presentes procesos de construcción y deconstrucción de la institución y de sus actores. De ahí que el CCH como objeto-sujeto de investigación deba ser abordado en la multiplicidad de significados que lo atraviesan en general, y en particular, la formación de profesores¹.

La creación del CCH implicó una pugna con los gremios de la Universidad clásica, pues se generó una franca confrontación con los diversos sectores de académicos y trabajadores administrativos de la naciente institución, confrontación que repercutiría en la construcción de su identidad al interior de la propia UNAM².

De esta forma, los diversos discursos de los actores educativos al interior del CCH configuran un gran laboratorio de análisis, ya que a lo largo de más de 30 años han coexistido procesos que involucran luchas y resistencias derivadas del poder, la identidad

¹ En la construcción del CCH, desde hace más de tres décadas, la formación de profesores presenta discursos y prácticas discursivas dependientes de una normatividad institucional, de demandas y necesidades sentidas por los docentes, o bien de formas de «racionalización» específicas correspondientes con el modelo económico, político social y cultural del momento. Cabe señalar que el mismo término *formación* se encuentra en debate, pues desde diferentes posturas de grupos académicos la formación es tratada como objeto de discurso derivado de los proyectos institucionales pero reducida en sus prácticas.

² Se recomienda revisar el proyecto OTRAM impulsado durante la rectoría del doctor González Casanova. En él se evidencia la propuesta de un cambio sustantivo en la estructura de la UNAM, su versión más cercana fue el CCH.

y del antagonismo a partir de los contextos académicos, políticos y administrativos. En él han coexistido una multiplicidad de significados y representaciones donde lo ideológico, lo político y lo educativo evidencian una interpretación de los procesos que se viven y se construyen día con día.

Atribuir a la política universitaria ser la principal promotora de la permanencia o modificación al sistema y modelo educativo CCH equivaldría a desconocer el proceso mismo que se ha gestado desde el interior de la institución por sus actores y sus prácticas, pues es también en la vida cotidiana de la institución donde se puede ubicar una interpretación de la realidad social de ésta.

De entre sus actores, los docentes han sido quienes, a partir de una pluralidad de intereses, demandas y necesidades, no sólo han deambulado por los horizontes propios de la vida académica en el aula, sino también quienes han insertado identidades afianzadas en la configuración de prácticas asociadas a la vida político-administrativa interna y externa al Colegio. De esta manera, en el Colegio convergen prácticas educativas que se reinterpretan por el contexto académico, por el tipo de identificaciones ligadas a una profesión y a una serie de saberes propios de la historia de vida y la formación profesional, por la posición de su asignatura en el currículum, por los capitales culturales que portan y caracterizan su desempeño académico, y por la propia reinterpretación que del espacio escolar realizan.

Por ello, a partir de las demandas, necesidades e intereses inscritos en el CCH, también se verificaron cambios en la identidad del profesor, quien asumió el desarrollo de la docencia y, a la vez, enfrentó las modificaciones derivadas de la dinámica histórica en la institución.

La configuración de la identidad docente partió inicialmente de la posesión de ciertos rasgos clasificatorios sin profundizar en la problemática representada por los discursos y prácticas sociales asociados a la propuesta del nuevo modelo educativo de bachillerato universitario. En el proceso de construcción que la institución siguió se acumularon y desarrollaron prácticas que influyeron en la identidad del docente, pues se incorporaron y tipificaron funciones académico-administrativas, de dirección, de formación, etc., que engendraron contradicciones al poner en debate su reconocimiento y validez.

En esta trayectoria institucional, el docente fue sumando funciones a su actividad exclusiva en el aula. Algunas de ellas intrínsecas a su rol; otras, sin embargo, que libremente se habían desarrollado fueron instituidas, por ejemplo, las tareas de formación para con sus compañeros, primero, del propio Colegio y, posteriormente, de otras instituciones de educación media superior.

Así podemos establecer que en los primeros años de vida de la institución, la formación de profesores estuvo asociada con la selección y contratación del personal académico, pero gradualmente se diversificó y fue instituida para actuar como un instrumento de control de las prácticas educativas cotidianas, por medio de seminarios, ciclos de conferencias, charlas informativas, tutorías, etc.

Las formas en que la institución depositó la formación de los profesores en manos de algunos docentes del propio espacio escolar desembocó en la construcción de identidades, parcialmente fijadas, para un grupo de profesores formadores³, quienes fueron desarrollado diversas funciones en espacios y posiciones diferenciales y adquiriendo reconocimiento desde la mirada de los otros docentes, desde la inclusión y exclusión de los actos de formación como instituidos o instituyentes, o bien desde otras instancias clasificatorias dentro y fuera de la Universidad que han expuesto dinámicas formativas asociadas con fuerzas político-académicas que movilizan el espacio institucional.

En estos términos, la formación de profesores está atravesada por una heterogeneidad y multiplicidad de significados circunscritos por el contexto socio-histórico de la institución y por la dinámica contradictoria delimitada por las demandas instituidas, entre las que es posible destacar: las nociones y orientaciones contenidas en proyectos y programas institucionales; las enunciaciones y argumentos construidos por los docentes sea en calidad de formadores o formados; la gestión y normatividad vigente en cierto períodos de vida en la institución que fijaron rasgos clasificatorios y de distinguibilidad para incluir y excluir a ciertos profesores; las técnicas de gestión que otorgaron obligatoriedad y competencia de mercado a las acciones realizadas a favor de la formación de los profesores.

De forma paralela podemos señalar que la formación de profesores, los diversos actos de formación, la identidad del formador de profesores, los contenidos de la formación en el currículum del CCH, pueden ser interpretados dentro de los horizontes de la didáctica, la psicología, la antropología, etc., pero también a partir de los profesores formadores y de los significados que ellos dan a sus prácticas, pues

si bien existe un entorno institucional que marca la interacción de los sujetos tanto explícitamente (estatutos y reglamentos) como implícitamente (las normas que no están escritas en estatutos y reglamentos sino que pertenecen a un registro que se desarrolla en la

³ La categoría *profesor formador* alude a los docentes que, con o sin reconocimiento por parte de la institución, han construido diversas prácticas para la formación de profesores en el Colegio, la que como tal no aparece en el vocabulario de la institución. Algunos términos empleados fueron: *monitor*, *instructor* y, recientemente, *formador de profesores*.

cotidianeidad y que su perpetuación se va logrando por el uso costumbre que se expresa en acciones rutinizadas y simbolizaciones expresadas), también los sujetos se reapropian y, en este sentido, se resignifican las asignaciones dadas por la institución (Camarena, 2008, p. 38).

En este sentido, aunque el tema sobre la formación es rico en aproximaciones desde diversas disciplinas y autores⁴, no lo es tanto desde las propias prácticas de los profesores-formadores, menos aún en nuestra Universidad y particularmente en el CCH, por lo cual esta investigación tiene como propósito identificar y comprender la construcción sobre el discurso de la formación de profesores en el CCH a partir de la oralidad de los profesores-formadores.

Durante el desarrollo de la presente investigación, surgieron una serie de confrontaciones. Algunas de ellas se centraron en las fuentes documentales estudiadas, y otras en la interpretación y la asignación de significados que los sujetos hacen de sus prácticas y de las cosas que enunciaron, destacándose el contexto desde el cual el sujeto (profesor formador informante) reinterpretó a la institución y se representó, pues, al momento de seleccionar trozos y detalles de información, se insertó en una dinámica para nombrar aquello que le es significativo, exhibiendo construcciones simbólicas e imaginarias, desplazamientos derivados de los trayectos y condiciones de su vida personal y académica en la institución.

En este plano, la formación de profesores se analizó como objeto-sujeto⁵ de investigación, delimitado por las tendencias educativas institucionales que coexisten, convergen o divergen en significados y que intentan «explicar» la realidad social de la vida cotidiana de la institución. Como señala Camarena,

en la circunscripción institucional del sujeto como en la resignificación que hace éste de las asignaciones, se recrea un interdicto que permite clarificar los fundamentos del conocimiento de la vida institucional y, a su vez, analizar las objetivaciones de los procesos subjetivos en que se elaboran las reapropiaciones de los sujetos de su vida institucional (2008, p. 38).

⁴ En el recuento que realiza el COMIE, autores como Ferry, Honore y Gadamer son incorporados en diversas investigaciones. En el caso de nuestro país, sobresalen las referencias a Ducoing, Serrano, Carrizales, Díaz Barriga, Meneses. Véanse los reportes de investigación educativa correspondientes a la década 1992-2002, *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje* (López y Mota, 2003) y *Sujetos, actores y procesos de formación* (Ducoing Watty, 2003).

⁵ Retomando a Foucault, se establece que el término *sujeto* entraña un doble significado: el de 'sujeto conocedor activo' y el de 'objeto sobre el que se actúa: un producto del discurso'. En términos del discurso, el sujeto habla y se habla sobre él (citado por Marshall, 2001, p. 16).

La formación de profesores es por ello, una práctica discursiva cruzada por posturas, normas, fuerzas y tensiones que se van depositando en las prácticas de vida institucional cotidiana con la que se identifican los profesores formadores, por lo cual abordar la formación de profesores en el CCH, como práctica discursiva, deriva en reconocer articulaciones significativas socialmente compartidas, la articulación⁶ se hace patente por medio de redes complejas de significación entre las que podemos ubicar:

1. Los significados incluidos en los proyectos de formación de profesores, que, en pretendida coherencia con las políticas de desarrollo institucional, determinan el diseño y la organización de actos de formación para dar respuesta a las demandas, necesidades e intereses depositados en la institución.
2. Los significados inscritos en el diseño y desarrollo de proyectos y programas de formación docente institucionales o de grupo, que fijan prácticas sociales mediante las cuales se confiere identidad a los profesores formadores.
3. Las enunciaciones y argumentos contruidos a partir de las prácticas sociales en la institución, que muestran una dispersión de elementos y la multiplicidad de representaciones educativas, socioculturales, políticas y personales que convergen y conviven en la construcción de la realidad social dentro de la institución.
4. La articulación de representaciones en el campo de la formación, que sitúan a su vez formas de exclusión/inclusión de individuos, demostrando los límites de la identidad de los profesores formadores dentro de la institución y fuera de ella.
5. Los significados que se exploran partir de las prácticas de la vida cotidiana dentro de la institución y que son movilizados y expuestos en las disertaciones de los profesores formadores, quienes, al mismo tiempo, reinterpretan y se reapropian de la institución y de su rol.

En esta serie de ideas, el objeto mismo de nuestra investigación queda constituido en los límites de significado de las reinterpretaciones y prenociones ubicadas en los actos de habla de los profesores formadores, en los que además quedan expuestos trayectos de formación en y para la institución, deseos, necesidades y contradicciones al reconocerse como portador de un conocimiento y una experiencia en la institución y sus prácticas educativas.

Por ello, resulta de interés irrumpir en el discurso de los propios profesores formadores. Son ellos quienes a través de sus actuaciones y registros lingüísticos asumen y

⁶ Laclau y Mouffe llaman *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada. Los *elementos* son toda diferencia que no se articula discursivamente. Los *momentos* son posiciones diferenciales que aparecen articuladas en el interior de un discurso (Laclau y Mouffe, 1987, p. 119).

han construido al objeto de investigación, y quienes de manera cotidiana han construido prácticas discursivas.

La formación de profesores es, entonces, una categoría de análisis y una práctica articuladora, pues constituye y organiza las relaciones sociales en un plano institucional, y aparece impregnada por huellas, marcas o entrecruzamientos donde se despliega lo objetivo y lo subjetivo en forma de filtros que se expresan como rasgos clasificatorios y prácticas sociales (personales, laborales o institucionales) que van desde lo pedagógico hasta lo disciplinario y administrativo.

Ante este panorama, lo que se elaboró fueron fijaciones parciales, es decir, intentos que, desde diversos ángulos, podrían dominar el campo de la discursividad y, con reservas, constituirse en un centro temporal.

Es así como podemos situar los siguientes planos de la formación de profesores en el CCH:

1. Los discursos universitarios como configuraciones discursivas que proponen modelos y prácticas de formación para sus docentes y para los profesores-formadores, asociados con funciones e ideales del ejercicio del docente en el bachillerato universitario.
2. La articulación de prácticas realizadas al interior de los actos de formación por los profesores-formadores, en los que se construyen y configuran rutinas y hábitos de trabajo asociados con sus propias decisiones, representaciones y experiencias arraigadas en la vida cotidiana en la institución y en su historia de vida personal.
3. La vinculación entre lo didáctico y lo disciplinario en los discursos instituidos y en los actos de formación, para destacar una representación conceptual del cual parte y se desarrolla el ejercicio de la formación de profesores en el CCH.
4. La exposición de significados sobre la categoría formación que orienta y sustenta la oralidad de los profesores formadores al referirse a sus prácticas.

Las consideraciones anteriores se sostienen en una serie de argumentos y razonamientos que los profesores formadores enuncian a través de los testimonios que refieren su participación como formadores dentro del CCH.

Cabe señalar que cada uno de nuestros informantes remite a fragmentos de su propia vida cotidiana dentro de la institución y a su propia representación e interpelación en los actos de formación, por lo cual habrá preconceptos e ideas que apelan a su propia historia de vida y formación. Así, se corrobora que «las interacciones que realiza el sujeto no se desarrollan dentro de un plano lineal y no problemático sino que se generan a partir de las demandas instituidas y de las mismas contradicciones, en tanto sujeto que busca ubicación, reconocimiento* y certeza de las situaciones que realiza» (Camarena, 2008, p. 31).

2. EN LA PRUDENCIA DE NUESTRO ESCRUTINIO

2.1 *En la apertura metodológica*

Al preguntarnos de dónde parte la inquietud por investigar sobre un tema, debemos sincerarnos con nuestra propia historia de vida y con las representaciones de quiénes somos y dónde hemos construido nuestra identidad. Por ello, indagar acerca de la formación del profesores en el CCH, lugar en el que he pasado más de la mitad de mi vida, primero como alumna, luego como profesora y ahora como investigadora, generó una serie de acercamientos impregnados de dudas, encuentros y desencuentros con la institución y sus sujetos, con sus cultura y sus normas, con sus procesos de enseñanza y aprendizaje, que forjaron la necesidad de hacer un alto para recapitular y promover una ruptura, un distanciamiento que me permitiera realizar una exploración y, posteriormente, un análisis de los discursos sobre la formación de profesores que se han construido en el CCH.

Para desarrollar esta búsqueda me propuse examinar las huellas que han dejado algunos discursos sobre la formación de profesores construidos por la institución tanto en los preconceptos que han sustentado las prácticas al interior de ella como los elaborados por profesores formadores, además de incluir la referencia a categorías teóricas para apoyar las interpretaciones realizadas.

Cabe subrayar, entonces, que esta investigación se realizó en el marco de una exploración que tuvo como eje organizador la recopilación de datos empíricos y documentales acerca del CCH y la formación de profesores, además de la creación de un guión de entrevista para recabar y explorar datos testimoniales reconstruidos por los profesores formadores.

En la selección y delimitación del tema, se interrelacionaron acercamientos provistos de significado y trascendencia en el orden del objeto de estudio, pero a su vez existieron equivocaciones, replanteamientos y cuestionamientos centrados en mis rasgos de formación, que determinaron los límites para la búsqueda y la comprensión de la información. Por ello, estar y no haber estado en el CCH representó un reto al involucrar la articulación de representaciones sobre y dentro de la institución, pues, en el CCH coexisten una multiplicidad de significados y representaciones imaginarias, reales y simbólicas donde lo ideológico, lo político y lo educativo dan cuenta de una interpelación de las prácticas educativas y sociales que se viven y se construyen día con día.

Por ello, tal como señala Camarena, «la investigación se desarrolla con una serie de dudas, expectativas amplias o dispersas, que poco a poco desembocan en una delimitación de lo que se quisiera saber sobre un hecho en particular» (2008, p. 9). De esta forma, la construcción de los discursos sobre la formación de profesores se articuló con tendencias institucionales, con prenociones que expresaron los profesores formadores, con las representaciones y versiones que coexisten, convergen o divergen de los significados sobre la formación, y con un franco apoyo en la fundamentación teórica de las categorías de análisis.

En este orden, al pensar y reflexionar sobre cómo los sujetos (profesores formadores) fueron construyendo sus discursos sobre los actos de formación para sus pares, fue necesario irrumpir con una acción deconstructiva en aquellos lineamientos normativos de la institución, así como en los proyectos de formación, y poder así insistir en dar noticia de los discursos que poseen los profesores formadores a partir de sus experiencias en la vida cotidiana, dentro de la cual, además, fue necesario ubicar *a)* los planos del desarrollo de la vida académica en la institución; *b)* la interrelación con los espacios y tiempos de ésta; *c)* el desarrollo profesional y personal, y *d)* el discurso de formación.

Conocer el perfil de los profesores que asumen el rol de profesores formadores, es decir, saber quiénes son, cuál es su profesión de origen, cuál su edad, qué tipo de plaza o contratación poseen, etc., es posible mediante datos proporcionados por la Secretaría de Planeación del Colegio. Pero más allá de este horizonte de información, se encuentran las prácticas político-pedagógicas y de formación de profesores que se ejercen en el Colegio, las cuales se han visto afectadas por las corrientes didácticas de moda, por las formas de interpretar y reconstruir el currículum, por los avances científico-tecnológicos, por las demandas, intereses y necesidades de la política educativa nacional e internacional, pero también por las apropiaciones e interpretaciones que los profesores formadores realizan de los proyectos institucionales, cruzadas ambas por sus representaciones simbólicas e imaginarias.

De esta manera y considerando las particularidades descritas sobre la articulación de prenociones asociadas con personajes y con la institución, así como la exploración que se hizo del campo de conocimiento, el cual se enuncia en el primer capítulo de la tesis, el desarrollo de esta investigación se orientó a partir de las preguntas:

1. ¿Cómo se articulan las prácticas discursivas de formación de profesores en el CCH?
2. A partir de estas prácticas, ¿es posible discriminar cómo se aprehende el significado de *formación* por parte de los profesores formadores?
3. Asociada con estos significados, ¿es posible establecer la construcción de la identidad del formador de profesores en el CCH?

Por ello, a lo largo de los capítulos de esta tesis, la formación de profesores se nos muestra impregnada de huellas, marcas o entrecruzamientos donde se despliega lo objetivo y lo subjetivo en forma de representaciones y prácticas de índole personal, laboral o institucional que van desde lo pedagógico hasta lo disciplinario y administrativo.

Así, explicar la trayectoria que siguió la construcción del CCH y la formación de profesores a lo largo de 35 años «se desarrolla como un juego crítico que apunta hacia una explicación más allá de los convencionalismos teóricos o disciplinarios a los que apela la institución» (Camarena, 2008, p. 10) y se instala en interpretar el entrecruzamiento de los discursos de la institución en confrontación con los señalados por los profesores formadores, siempre con una sólida base de fundamentos de explicación teórica. Al respecto, incluir las categorías de *formación*, *formación de profesores*, *identidad e institución* representó circunscribir una perspectiva para la designación de los significados otorgados a las prácticas de formación de los profesores formadores, establecer los límites de nuestra investigación.

De esta forma, en cada momento de la construcción del discurso CCH y formación de profesores, es posible encontrar indicios sobre algunas de las categorías centrales que nos hemos planteado. Sin embargo, cabe aclarar que en aquellos conceptos y problemas provenientes de las prácticas de formación en la institución ejecutadas por los profesores formadores, persisten variables y obstáculos epistemológicos que desencadenaron una multiplicidad de significados, por cuanto se reportaron apropiaciones que cuestionan los significados y las prácticas de formación e incluso su propia participación e identidad.

En este sentido, desde nuestro punto de vista, resulta particularmente interesante atender a los significados que designan los profesores formadores al confrontar y nombrar el discurso de la institución; al referir su rol docente; al reconocer las variables y filtros que traspasan su propia identidad en el ejercicio docente; al discernir la valoración que los otros hacen acerca de sus prácticas académicas, políticas y administrativas en el Colegio; al ponderar las prioridades para cumplir con actividades colaterales a la docencia que consolidaron una política económica en detrimento, en ocasiones, de la calidad académica, y, sobretodo, al ubicar los espacios y tiempos de la vida cotidiana en el CCH.

Esquemáticamente, el siguiente gráfico relaciona los niveles metodológicos que se construyeron para avanzar en la construcción y deconstrucción de los discursos sobre la formación de profesores en el contexto del CCH.

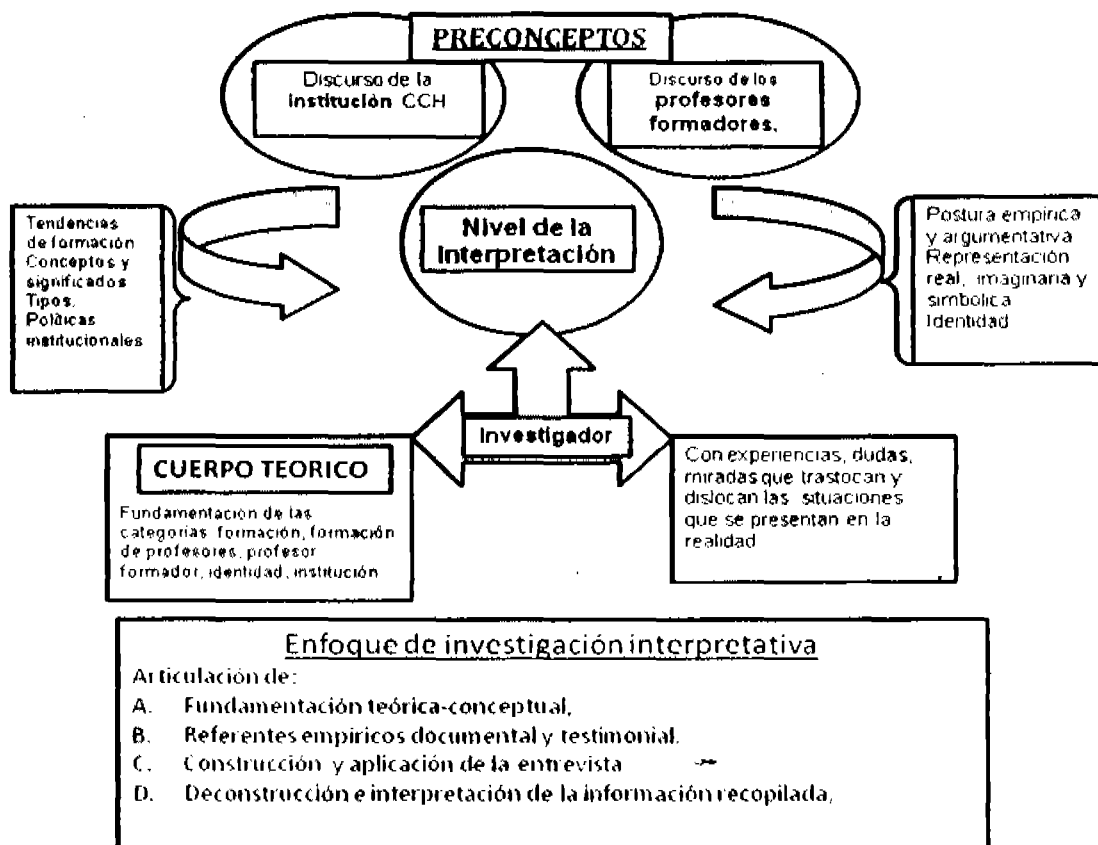


Fig. 1. El plano de la Interpretación.

No se trata, bajo ningún concepto, de negar la pluralidad de las fuentes mencionadas, sino de identificar aquellos significados en los que las huellas de nuestros interlocutores nos proporcionan indicios para reconstruir el discurso frente a la institución. De ahí, la trascendencia de las nociones construidas por una población dispar en generaciones (profesores fundadores o de reciente ingreso), en disciplinas y profesiones de origen, en tipo de contratación laboral, en grado académico, en permanencia o inestabilidad en los actos de formación, etc., pues son representaciones e interpretaciones subjetivas y de construcción de conceptos.

Es necesario aclarar que aparentemente persiste un discurso rutinario y de engañosa coherencia con lo establecido por la institución, con sus normas y políticas de formación, con sus proyectos y sus programas; sin embargo, al problematizar las representaciones de los profesores formadores, surgen indicios de ruptura, que lo confrontan y conducen hacia los límites del debate político y académico, matiz que se ha mantenido en las representaciones de diferentes grupos de académicos.

Asimismo, existen otras formas de significación de los profesores formadores que remiten a una reconstrucción sustentada con algún elemento del discurso institucional, donde pareciera ser que coexiste una homogeneidad, pero que al momento de ser rememorizados, articulan definiciones, funciones, normatividades y prácticas que invitan hacia la reflexión de los que ellos han ido construyendo y ratificando con su participación.

En este plano de la investigación surgió una brecha que fue preciso descifrar, pues en la oralidad de sus protagonistas surgió una pluralidad de representaciones que imprimen lo real, lo imaginario y lo simbólico en la construcción del discurso de formación de profesores en el CCH. Asimismo, debemos considerar que la noción de una totalidad no suturada a la que reenvía la noción 'formación de profesores' en el discurso de la política académica del CCH, fue claramente deudora de la estructura sin centro de los conceptos y discursos construidos por los profesores formadores, en los que fue imprescindible identificar las huellas de la formación que ellos recibieron y las referencias a diversos momentos, en espacio y tiempo, de su trayectoria como profesores, así como de los procesos de inclusión y exclusión acontecidos y de las prácticas educativas instituyentes o instituidas que ellos forjaron.

Al asumir un enfoque interpretativo, en el marco personal, fue preciso reconstruir el espacio en la institución, pues no sólo implicó asumir una postura teórica para realizar la revisión de los datos empíricos documentales, construir el guión de entrevista y realizar la interpretación de los datos, sino también implicó la forma de representarme frente a la institución y frente a los profesores formadores (compañeros dentro del espacio escolar y de vida cotidiana en la institución) para distanciarme y poder rescatar lo dicho por los profesores formadores y fijarlo en términos susceptibles de consulta.

Asimismo, al realizar las entrevistas, en ocasiones fue necesario guardar silencio ante las dudas, divagaciones y reconstrucciones de los profesores formadores, pues, en el recorrido que hicieron de sus trayectos de formación y su desempeño en las prácticas de formación de profesores dentro y fuera del Colegio, se imbricaron representaciones de las circunstancias y motivos que contextualizaron su inclusión o exclusión en las prácticas instituidas, y también de las decisiones y de los roles restablecidos en algún momento de su estancia dentro de la institución y sus prácticas político-pedagógicas.

El vínculo con los profesores-formadores, y la forma como ellos trabajaron la reconstrucción del *yo* ante la institución y los *otros* (profesores, alumnos, funcionarios), ante las justificaciones que otorgan a su hacer y lo que han dejado de hacer, produjeron un juego asociado con una visión social de la realidad en la institución, pues en los detalles acerca de cómo son nombrados y cómo han restablecido una identidad fundada

en los actos de formación de sus pares, se aparejaron representaciones reales, imaginarias o simbólicas en las se expresaron necesidades, intereses y demandas institucionales, descos y prenociones acerca de la formación de profesores, con lo que se explican y significan las restricciones y las degradaciones, o bien la independencia y el reconocimiento.

Para realizar nuestras interpretaciones cuando en el entramado de preconceptos, acercamientos y vivencias de los profesores formadores se exaltaron sucesos en el plano de lo imaginario y lo simbólico, fue necesario «forzosamente diferenciar y cuestionar nuestros significados de lo que intentamos investigar, y más aún, si lo que observamos es otro sujeto que enuncia estructuras significativas en torno a su universo cultural» (Camarena, 2008, p. 20).

En este sentido, podemos ubicar una triangulación inscrita al interior de la articulación entre: el *investigador*, con su propia historia de vida dentro de la institución con significado sobre la formación de profesores; la *formación de profesores en el CCH*, donde subsisten discursos y personajes que instauran una interpretación social de la vida académica en la institución, por lo cual posee un nivel de subjetividad y complejidad propias, derivadas de las condiciones tanto espaciales como temporales, y las *configuraciones teórico-conceptuales acerca de la formación y la formación de profesores*, que posibilitan interpretar lo observable, desentrañar las estructuras de significación que lo conforman y que nos permiten comprender el porqué de la situación.

Para realizar esta comprensión e interpretación de la oralidad sobre la formación de profesores en el CCH, fue necesario seguir procesos de construcción y deconstrucción que posibilitaron la comprensión de regularidades y rupturas. En el gráfico de la página siguiente (FIGURA 2) se ilustra la relación entre los respaldos teóricos y cada uno de los procesos que hicieron posible transitar de la narración anecdótica a la edificación de estructuras con significado.

En este nivel de complejidad discursiva, conviene señalar que al renombrar los conocimientos y experiencias, los profesores formadores plantearon niveles discursivos complejos, debido a la incisión que cruza su oralidad. Pero también al interpretar los resultados de esta investigación entretejimos formas de interpretación en las estructuras de significación empleadas para dar nuestra explicación del objeto de estudio.

Esta forma de construir metodológicamente la oralidad y restituir la voz a los profesores formadores demandó una gran minuciosidad en la forma como se inscribe el suceso, pues confrontó la reconstrucción de la oralidad objetivizada con la comprensión fundamentada del investigador, para poder construir y proporcionar estructuras

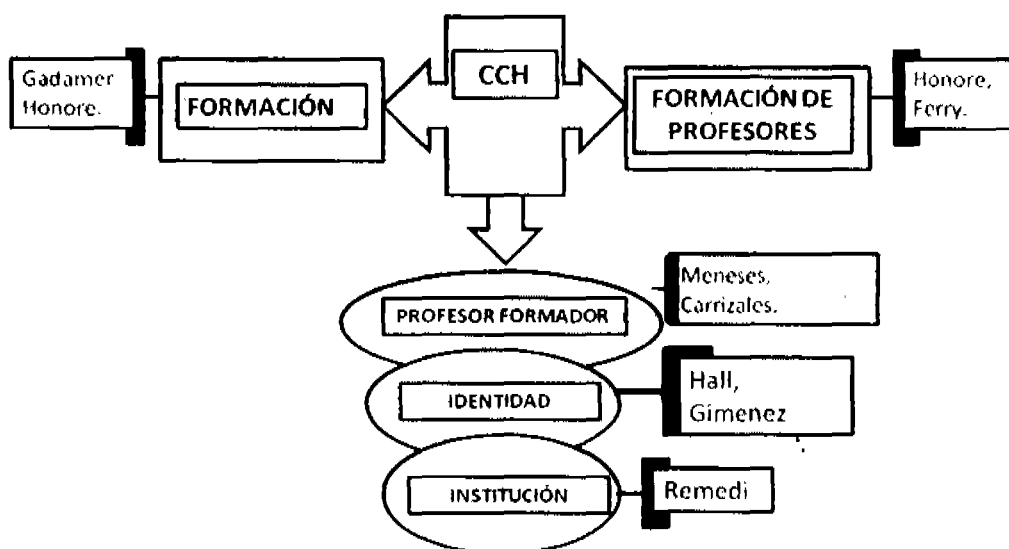


Fig. 2. El cuerpo teórico de la tesis.

significativas de las representaciones que los profesores formadores hacen del discurso de la institución y de su persona.

En este sentido, la comprensión del caos que derivó de conjuntar, contraponer y aparear las explicaciones que consignó el discurso de la institución en fuentes documentales, frente al discurso que designaron y significaron los profesores formadores a través de los datos recopilados en la entrevista, hizo necesaria una disciplina para deconstruir y reconstruir la oralidad y encontrar significaciones para interpretar la construcción del discurso sobre la formación de profesores en el CCH.

Para dar noticia de las relaciones y las prácticas sociales instaladas en la multiplicidad de los discursos sobre la formación de profesores en la institución, fue primordial configurar estructuras significantes, por lo que la organización de la tesis se centra en tres aspectos fundamentales: el pensamiento sobre la formación de profesores en el CCH, el formador de profesores y los significados y las prácticas de formación de profesores, y la construcción de una identidad.

En este sentido, sustentaré que la formación de profesores en la construcción histórica del Colegio se encuentra entretejida por una serie de hitos discursivos que se caracterizan por la adherencia o la confrontación, o ambas, con proyectos educativos derivados de la política educativa universitaria para la educación media superior, con lo cual el pensamiento sobre la formación y, específicamente, sobre la formación de profesores, y sus significados dotan de explicaciones y fundamentos que interpelan a la propia institución y a sus actores.

Con este trabajo intento, pues, definir algunas estructuras significativas acerca de las significaciones que se han desarrollado al interior del Colegio, así como de los sentidos imaginarios que confieren identidad a los profesores formadores.

Para ello, el trabajo de tesis refiere las representaciones acerca de la formación de profesores en el CCH que se distribuyen a lo largo de cinco capítulos.

El primer capítulo establece referencias del estado del conocimiento sobre la formación de profesores en el bachillerato universitario del CCH y sobre la categoría *formación*. Para ello se realizó un trabajo de exploración en acervos bibliográficos de la UNAM, el IPN-CINVESTAV-DIE, y los datos recopilados y publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en los reportes *Sujetos, actores y procesos de formación*, y *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*.

En dicho capítulo se enfatiza la orientación metodológica centrada en la investigación cualitativa interpretativa y el proceso de construcción del guión de entrevista, correlacionándolos con la forma como se seleccionó a los entrevistados y sus especificidades, además de los criterios para su aplicación y el primer acercamiento a los datos testimoniales.

Se incluye, además, una revisión sobre las categorías y conceptos que se trabajarán a lo largo de la tesis, tales como *formación*, *formación de profesores*, *formador de profesores* (*profesor formador*), *formación de formadores*, *formación e identidad* y *formación e institución*.

En el segundo capítulo se reporta, a través de la configuración de seis etapas, la trayectoria histórica del CCH, en un período que abarca desde finales de la década de 1960 hasta el 2006. Se da un panorama general de lo acontecido en la política universitaria, de las particularidades de la vida académica y del desarrollo de la formación de profesores en el Colegio. La propuesta de seis etapas surge de la recopilación y el análisis de datos relevantes inscritos en las fuentes primarias consultadas.

En el tercer capítulo, nos referimos a los profesores, quienes aparecen representados por las objetivaciones que realiza la institución en el entramado de sus demandas, necesidades e intereses. El conocimiento de la vida dentro de la institución y de los profesores y sus tipificaciones permitió configurar estructuras de significado para interpelar su hacer y ser dentro de ésta, y así fue posible descifrar cómo los sujetos se reapropian y se resignifican en relación con las formas de interacción con la institución, donde, al mismo tiempo, además de favorecer la interacción, la formación de profesores provee un campo de encuentro y reencuentro, de centro y descentramiento, de soledad e intercambio que escinde y funda la vida cotidiana.

En el cuarto capítulo, se enfatizan las estructuras significativas sobre la formación y la formación de profesores a partir de la interpretación de los datos empíricos enunciados por nuestros entrevistados, pues sólo *en y a través* de ellos ha sido posible distinguir una serie de signos que permiten que los profesores formadores compartan una visión social de la institución. Se destacan las posturas que, asociadas con la categoría de *formación*, dotan de significados a la reapropiación que realizan los profesores formadores de su rol e identidad en el Colegio, por lo que la dialéctica entre reconocerse como formador de profesores o no, ser profesor antes que formador, origina una multiplicidad para nombrar y dar significado a la formación y sus actos.

En el quinto capítulo, nos acercamos al debate que se teje alrededor de los discursos de los profesores formadores sobre su propia identidad. Para ello, se realiza la articulación conceptual con el referente empírico destacando los procesos de identificación seguidos en la institución para conferir identidad al sujeto. En este capítulo destacamos las formas como se fue afianzando la identidad para constituirse en formador de pares, y su articulación tanto con rasgos clasificatorios como de distinguibilidad cualitativa, en correspondencia con la práctica docente, las necesidades e intereses de corte académico, administrativo, laboral o personal. Asimismo, en las resignificaciones nombradas por los profesores formadores, acerca de su participación en las prácticas de formación instituidas o instituyentes, fue posible articular historias de vida personal en las que además de representar una temporalidad, los sujetos se representan y ubican en correlación con situaciones y condiciones de su vida cotidiana en la institución. Por tanto, no sólo abarcamos un tiempo y un espacio, sino también referimos a una dinámica dotada de significaciones relevantes para los profesores formadores sobre su ser y estar en formación.

Por último se incluyen una serie de consideraciones finales donde se reflexiona sobre las implicaciones de haber realizado un proceso de investigación acerca de la formación de profesores en el CCH.

CAPÍTULO I

ORIENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

- 1.1 Estado del conocimiento sobre la formación de profesores en el bachillerato universitario del CCH
- 1.2 Estado del conocimiento en relación con la categoría de *formación*
- 1.3 Orientación metodológica
 - 1.3.1 Tipo de investigación
 - 1.3.2 El guión de entrevista, apertura y cierre para la recopilación de los datos testimoniales
 - 1.3.3 Recopilación de datos empíricos documentales
 - 1.3.4 Recopilación de datos empíricos testimoniales
 - 1.3.4.1 Diseño del instrumento
 - 1.3.4.2 Piloteo del instrumento
 - 1.3.4.3 Aplicación de la versión final del instrumento
 - 1.3.4.4 Selección de los entrevistados
 - 1.3.4.5 Conformación de la clave
- 1.4 Categorías y conceptos
 - 1.4.1 Sobre la categoría *formación*
 - 1.4.1.1 Antecedentes
 - 1.4.1.2 La categoría *formación*
 - 1.4.2 Sobre la categoría *formación de profesores*
 - 1.4.2.1 Antecedentes

- 1.4.2.2 La formación de profesores como estrategia para mejorar la práctica educativa
- 1.4.2.3 La formación de profesores orientada por las condiciones para su ejecución
- 1.4.2.4 La formación de profesores en la disposición de tendencias que la explican
- 1.4.3 Sobre la categoría *profesor formador*
 - 1.4.3.1 Antecedentes
 - 1.4.3.2 De *formador de profesores* a *profesor formador*
 - 1.4.3.3 La formación del profesor formador
 - 1.4.3.4 La identidad del profesor formador
 - 1.4.3.5 La institución educativa

CAPÍTULO 1

ORIENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

No hay enunciado que se pueda entender únicamente por el contenido que propone, si se quiere comprender en su verdad. Cada enunciado tiene su motivación. Cada enunciado tiene unos presupuestos que él no enuncia. Sólo quien medita también sobre estos presupuestos, puede sopesar realmente la verdad de un enunciado.

GADAMER. *Verdad y método.*

Este capítulo da noticia de la forma en que se ha estructurado el trabajo de investigación a partir de los referentes teóricos y metodológicos empleados, y consta de los siguientes apartados:

1. Una exposición del estado de conocimiento en relación con la formación de profesores en el caso de la UNAM y específicamente del CCH. Para su elaboración se consideraron los estudios, artículos e investigaciones sobre la formación de profesores en la Universidad y en el bachillerato universitario del CCH. Comprende una revisión de los productos académicos que refieren las categorías de *formación, formación de profesores y formador*.
2. Referencias a la postura metodológica, pues, desde una perspectiva cualitativa interpretativa correlacionada con nuestra «caja de herramientas», se edificó la construcción teórica y conceptual que trascendió en la interpretación de los datos empíricos reportados en las fuentes documentales y testimoniales para intentar rebasar el plano de la narración y la anécdota. Incluyó:

3. Las relaciones categoriales-procesuales que derivaron hacia la ubicación de categorías principales e intermedias y su inserción en el guión de entrevista.
 - A. La revisión de los acervos documentales para la construcción del marco contextual, la cual comprendió la trayectoria histórica del CCH, los discursos acerca de la formación de profesores y del formador de profesores al interior de la institución. Gracias a esta exploración y análisis de los documentos, fue patente la necesidad de incluir un capítulo sobre las características y funciones del profesor en el CCH.
 - B. El orden y distribución seguidos en la construcción del guión de entrevista para la recopilación de los datos empíricos, con especial énfasis en la descripción del instrumento (guión de entrevista), las etapas de su elaboración y el procedimiento de aplicación.
 - C. Los criterios según los cuales se incluyó a los profesores-formadores en la muestra. Debemos resaltar que durante la consulta a los informantes fue necesario efectuar ajustes a dichos criterios con el fin de enriquecer, a través de posturas diversas, no por ello de mayor o menor calidad, los datos testimoniales que prevalecen al interior de la institución.
 - D. La explicación de cómo se creó la clave asignada a cada entrevista con el propósito de orientar y facilitar el manejo de los datos empíricos testimoniales en la construcción de la interpretación correspondiente.
 - E. El procesamiento de la información, el cual enfatiza la forma en que se trabajaron los datos empíricos, el entramado conceptual y la estrategia para realizar la interpretación.
4. Referencias a las categorías básicas e intermedias empleadas: *formación, formación de profesores, profesor formador, formación del formador, identidad e institución.*
5. En estas precisiones destaca la elaboración de esquemas de organización de la información que permitieron ubicar los planos para la revisión y detección de conceptos y categorías.

1.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACIÓN

DE PROFESORES EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO DEL CCH

Para reportar los avances logrados en el campo de la formación de profesores en el contexto del bachillerato universitario del CCH, fue necesario revisar acervos documentales en instituciones como la UNAM, el IPN-CINVESTAV-DIE y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para ubicar los productos académicos que con validez

en sus criterios de investigación se han realizado en el marco de tesis de licenciatura y posgrado, o bien en derivación de proyectos institucionales, artículos y ponencias.

Asimismo, nos dimos a la tarea de revisar el reporte sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002 que realizó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en los campos *Sujetos, actores y procesos de formación*, y *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*.

También se examinó, particularmente en el contexto del CCH, el reporte sobre los productos elaborados por los docentes que participaron en el Subprograma de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH (período 1987-1991), las ponencias enviadas a la Comisión Especial para el Congreso Universitario, en el rubro del Consejo Académico del Bachillerato, y los trabajos presentados en el VIII Foro Nacional de Investigación Educativa en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje.

Las categorías que se establecieron para la exploración de los acervos documentales fueron:

- A. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- B. Formación.
- C. Formación de profesores.
- D. Formador de profesores.

Otros conceptos empleados para la localización de trabajos de tesis en el catálogo de bibliotecas de la UNAM fueron:

- A. Formación, docencia.
- B. Formación académica.
- C. Formación docente.
- D. Formador, UNAM.
- E. Identidad, CCH.

De entre las lecturas y análisis realizados hay que destacar que:

1. En los trabajos realizados por los docentes que participaron en el SUBPROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL BACHILLERATO DEL CCH (período de 1987-1991), coordinado por el CISE, se reportaron como productos de investigación educativa realizada:
 - A. 26 tesis de licenciatura sobre la UNAM y el CCH.
 - B. 4 tesis de maestría sobre la UNAM y el CCH.
 - C. 1 tesis de doctorado sobre la UNAM y el CCH.
 - D. 52 ensayos que versan sobre problemas del CCH.

- E. 3 ensayos que versan sobre problemas macrosociales¹.
2. En las PONENCIAS enviadas a la COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO, en el rubro del Consejo Académico del Bachillerato, solo 11 (de un total de 171) se referían a la formación de profesores en el CCH.
 3. En el VIII FORO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (enero de 2005), se presentaron 86 ponencias; de ellas, 44 abordaron alguna de las problemáticas o experiencias dentro del CCH, y sólo 2 se refirieron a formación de profesores (*Identidad, formación docente y ciclos de vida* de Gilda de la Puente Alarcón, y *Metodologías de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesores de asignatura en el CCH*, de Susana Huerta González et al.).
 4. En la PRODUCCIÓN DE LOS PROFESORES que participaron en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente (PAAS) y de quienes actualmente se encuentran inscritos en la MADEMS, cuya temática se refiere al CCH.
 5. En los ocho números que conforman la primera época² de la REVISTA *EUTOPIA*, apareció solamente un artículo: *Enfoques sobre la formación de profesores* por Trinidad García Camacho (2004). El autor presenta una breve descripción de los enfoques más relevantes que se han identificado en el medio nacional y particularmente universitario en la formación de profesores en un período que va del año 1970 al 2004.
 6. En el CATÁLOGO DE TESIS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS DE LA UNAM (TESIUNAM), existen 158 registros de trabajos que versan sobre el CCH³ y abarcan el período 1970- 2007. De ellos:
 - A. Los que tienen alguna vinculación con el tema de formación de profesores en el CCH, son: las tesis de maestría *Un modelo de evaluación de los programas de formación profesional para el trabajo del CCH-UNAM, administración preactiva* (José González Soto, 2003); *Los procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes de inglés en el CCH* (Beatriz Ramírez Rubio, 2005) y *Propuesta integral de formación docente para las ciencias biológicas del bachillerato de*

¹ Los datos presentados aparecieron en el artículo «La formación de profesores en el bachillerato del CCH» (Mendoza y Rojo Ustaritz, 1993). Los autores señalan que en el Programa para el Ejercicio de la Docencia se presentaron dos opciones para desarrollar sus productos de investigación: proyectos de tesis para titulación y ensayo.

² La revista *Eutopía* hizo aparición en enero de 2004 y en su primera época incluyó ocho números con artículos sobre la vida académica en el CCH. En enero de 2007 comenzó su segunda época.

³ La última consulta, realizada en abril de 2008, reportó 158 registros; al cruzar las categorías *formación de profesores* y *CCH*, se recuperaron cinco títulos de tesis de los cuales se descartó una por referirse a la población de alumnos.

- la UNAM (Eréndida Álvarez Pérez, 2001) y las tesis de licenciatura *Identidad institucional del CCH* (Ivonne Terrés Méndez, 1998).
- B. Sólo un caso refiere la categoría de formador en el nivel medio superior en correlación con la formación del pedagogo: la tesis de licenciatura *El pedagogo como formador de formadores en el nivel medio superior* (Carolina Salmorán Sánchez, 2003).
- C. Únicamente existe un caso cuyo tema se vincula directamente con la formación de profesores en el CCH: la tesis de licenciatura *La política de formación de profesores en el CCH (1971-1990), una descripción y análisis del Programa para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato* (Miguel C. Esquivel Pineda, 1994).
7. En el CATÁLOGO DE TESIS DE LA BIBLIOTECA DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (DIE) DEL CINVESTAV, existen 201 registros de trabajos sobre el CCH. De entre ellos, sobresalen los siguientes casos:
- A. TESIS DE MAESTRÍA que refieren algún aspecto del CCH:
- Normas principios y valores en la interacción maestro-alumno: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades* (Ana Ma. Cerda Tavere, 1992).
 - La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades* (Ma. Adelina Castañeda Salgado, 1985).
 - Identificación de las dificultades en el aprendizaje del concepto de límite: un análisis de los textos empleados en el Colegio de Ciencias y Humanidades* (Gustavo Marquina Rojo, 1984).
 - Una observación sobre el grado de adquisición espontánea de las nociones de la probabilidad al ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México* (Roberto Ávila Antuna, 1984).
 - Proposición curricular para los cursos de Matemáticas I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades basado en un análisis de epistemológico-histórico-crítico de los contenidos programáticos* (Salvador Cervantes Peterson, 1983).
 - Análisis y errores en el uso del Álgebra a nivel Colegio de Ciencias y Humanidades* (Raúl Bernal Ramos, 1983).
- B. TESIS DE MAESTRÍA que abordan algún aspecto sobre la formación de profesores en el medio universitario:
- Los programas de formación de profesores universitarios en México 1971-1979. Análisis de las propuestas de CNME y ANUIES* (Juan E. de los Santos-Valadez, 1984).
 - Tendencias en la formación de docentes* (José Antonio Serrano Castañeda, 1998).

- C. TESIS DE MAESTRÍA sobre formación de profesores para el caso del CCH con énfasis en las Matemáticas:
- a. *Formación de profesores a través de un estudio clínico sobre pensamiento algebraico con estudiantes de bachillerato* (Silvia Alonso Nápoles, 1991).
 - b. *Formación de profesores a través de una investigación de errores de sintaxis algebraica con estudiantes de bachillerato* (María Elena Alonso Nápoles, 1991).
- D. CONFERENCIAS sobre el tópico formación de profesores del CCH:
- a. *Una experiencia con profesores de CCH actualización docente alrededor de nuevas tecnologías* (Eugenio Díaz Barriga Arceo, 1996).
 - b. *Sobre la formación de profesores: una vinculación entre investigación y docencia* (Francisco Cordero Osorio, 1991).
8. En los CATÁLOGOS DE TESIS DE LA UAM, sólo aparece un trabajo de tesis sobre el CCH, referido particularmente a la población de alumnos.
9. En el balance y el análisis de los trabajos sobre educación media superior realizado por Frida Díaz Barriga y sus colaboradores que figura en el volumen publicado por el CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (COMIE), sobre el CAMPO 7. SABERES CIENTÍFICOS, HUMANÍSTICOS Y TECNOLÓGICOS: PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (Díaz Barriga, 2003) se registran:
- A. ESTUDIOS realizados sobre el proceso de enseñanza en el CCH, orientados hacia:
- a. *El pensamiento didáctico y la práctica docente de un grupo de profesores de Historia del CCH Oriente y Vallejo* (Díaz Barriga, 1998, citado por Díaz Barriga, 2003);
 - b. *El pensamiento didáctico de profesores de Historia del CB y el CCH* (Monroy, 1998, citado por Díaz Barriga, 2003);
 - c. *El constructivismo y el pensamiento docente a partir de tres aspectos de su actividad: la planeación, los métodos de enseñanza-aprendizaje, el tipo de evaluación*, en ella se destacan que existen datos valiosos para una propuesta de formación y actualización docente en educación media superior (Melgar, 2001, citado por Díaz Barriga, 2003), y
 - d. *El análisis crítico de la enseñanza de la Historia y la Química, a partir de la reflexión sobre la práctica, la retroalimentación y la auto evaluación* (Díaz Barriga y Rigo, 2000, citado por Díaz Barriga, 2003).
- B. En relación con la problemática de la formación de docentes, la *Propuesta para la formación docente de profesores del área de Historia y de Química del CCH* (Díaz Barriga et al., 1997, citado por Díaz Barriga, 2003).
- C. En relación a las INVESTIGACIONES sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula mediante el uso de la computadora, soportes digitales y audiovisuales es decir,

dentro del área de la robótica pedagógica, la *investigación realizada en el CCH Azcapozalco y Naucalpan* (Reyes Esparza y Hernández Rodríguez, 1992, citado por Amador, 2003).

- D. Asimismo, en la valoración final, Rocío Amador (2003, p. 337) reconoce que los profesores de educación superior son los más estudiados, seguidos por los de educación básica. Los maestros de los otros niveles son poco estudiados.
10. También en el balance realizado por el COMIE, en el CAMPO DE SUJETOS, ACTORES Y PROCESOS DE FORMACIÓN se pudieron localizar los siguientes productos referidos al CCH y a la formación de profesores:
- A. En el TOMO I, donde se enfatiza la relación entre formación e investigación, una investigación realizada por García Salord (1998 y 2001, citado por García Salord *et al.*, 2003) que sólo refiere dentro del grupo disciplinario o institucional a investigadores y profesores de carrera del CCH.
- B. En el TOMO II, donde se enfatiza la formación de docentes y de profesionales de la educación así como la formación profesional, se ubican algunos trabajos relacionados con el CCH, la formación de profesores y el formador:
- a. En relación con la formación de docentes y con una ramificación a la formación disciplinaria en el Colegio, se recoge la ponencia *Fundamentos básicos de las ciencias de la educación para la formación de docentes*, presentada por Argüelles y Calderón (1997, citado por Serrano Castañeda, 2005b), en el Encuentro Internacional sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XXI. En ella se exponen los productos obtenidos en un seminario de formación de profesores dirigido a docentes de nivel medio superior y realizado en el CCH. Los seminarios que formaron parte de la propuesta integral de formación fueron: Filosofía de la Educación, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación.
- b. En el caso de documentos que aluden a la formación del personal académico, se registra el *Plan para la formación del personal académico del CCH, 1991-1994*, elaborado por Cruz (1993, citado por Serrano Castañeda, 2005b).
- c. En el reporte sobre experiencias de formación, se reitera el trabajo *Fundamentos básicos de las ciencias de la educación para la formación de docentes*, presentada por Argüelles y Calderón (1997, citado por Espinosa Tavera, 2005) en el Encuentro Internacional de sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XXI, enfatizando que se trató de la descripción, explicación y modificación del comportamiento de los docentes a lo largo de la aplicación

de los módulos Filosofía, Sociología y Psicología de la Educación en el Seminario de Formación de Profesores del CCH del Plantel Sur.

- d. Dentro de las propuestas para la formación de docentes de educación superior y centrada en la reflexión de los propios profesores, se ubica el trabajo de Rivera, Rodríguez y Valdez (1997, citado por Espinosa Tavera, 2005) *Hacia la integración de un programa de formación de profesores*, presentado en el Encuentro Internacional sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XXI, incluye la revisión y valoración de las experiencias de formación por las que han transitado los profesores del CCH, se cuestiona la ausencia de recursos y espacios, y se propone el análisis y la reflexión de la práctica docente, además de plantear una secuencia de talleres y seminarios.

Este recuento de los estudios que refieren algún aspecto relacionado con el estado del conocimiento en el ámbito de la formación de profesores en el bachillerato universitario del CCH evidencia diversos niveles de análisis; sin embargo, deja al descubierto vacíos que denuncian una escasa atención al estudio sobre la formación de los profesores y para el formador de profesores, pues, cabe señalarlo, los estudios centrados en el formador y, específicamente, en las características y prácticas del formador de profesores del nivel medio superior son, en general, mínimos o, en el caso del formador de profesores del CCH, nulos.

Lo anterior se confirma a través del balance sobre estado del conocimiento realizado por el COMIE, en el CAMPO DE SUJETOS, ACTORES Y PROCESOS DE FORMACIÓN, donde Aguilar Fisch (1995, citado por Pineda y Ducoing Watty, 2005) señala que existe una laguna entre los aspectos teóricos, prácticos e individuales cuando se trata de abordar el subsistema formador de docentes.

En el mismo sentido, Serrano Castañeda, al referirse a los formadores (educadores en general), percibe que los integrantes del sector

anhelan cambiar las prácticas sosteniendo en las acciones prescriptivas de formación del profesorado una visión alternativa, pero al no dar cuenta del proceso, límites, posibilidades y contradicciones institucionales, asumen, virtualmente, una posición idealista del cambio.

...

... los formadores, en general, han sido poco críticos para analizar sus condiciones, las propias y las ajenas, y a pesar de ello llaman a las acciones de formación a los profesores. La invitación a colocarse del lado de lo instituido se argumenta de múltiples formas, incluso en aquellas en donde el análisis del contexto social se plantea de una forma «crítica» (2005c, p. 636).

Por otra parte, los artículos escritos por miembros del personal académico y administrativo del CCH generalmente han sido publicados en revistas, memorias o presentadas en foros. Ello demuestra de la inquietud que impera en la institución para encontrar respuestas a la serie de interrogantes educativas y políticas que aún la envuelven, sobretodo ante la actual crisis de la educación media superior. Sin embargo, debe reconocerse que los artículos, ponencias y propuestas incurren en posturas descriptivas e idealistas sobre la vigencia el proyecto educativo, la institución, el modelo educativo del CCH, la caracterización de los profesores o de sus procesos educativos. Por otra parte, si bien existen trabajos de corte estadístico realizados por alguna de las Secretarías de la Dirección General del CCH en torno a las prácticas de formación de profesores, ellos en variadas ocasiones sólo han afianzado los proyectos institucionales.

1.2 ESTADO DEL CONOCIMIENTO

EN RELACIÓN CON LA CATEGORÍA *FORMACIÓN*

Los estudios sobre la formación empiezan a tener resonancia a partir de la década de los ochenta, con diversas orientaciones ligadas a investigaciones sobre el diseño curricular, a la crisis reconocida en distintos espacios y vinculada a los procedimientos de formación misma, o bien a las inconsistencias de los planteamientos que adjetivan a la formación.

Los estudios sobre la formación en nuestro país han sido particularmente variados. Autores como Carrizales, Serrano Castañeda, Ducoing Watty, Díaz Barriga, Barrón, entre otros, han realizado trabajos analíticos que incluyen conceptos, prácticas, reflexiones centrales para problematizar sobre la formación y su campo; algunos de ellos recuperan aspectos del formador y la formación de profesores. La referencia de algunos productos de corte epistemológico aparece en el reporte que el COMIE realizó para evaluar la investigación educativa en el período 1992-2002.

En el balance realizado por el COMIE, en el campo de *Sujetos, actores y procesos de formación*, se examina la *formación* desde una perspectiva epistemológica, metodológica, práctica, etc. Su lectura y análisis revelaron las siguientes particularidades concernientes a nuestro campo de investigación:

1. en la exposición que se realiza en el TOMO II, CAPÍTULO UNO donde se establecen las nociones de formación, destacan configuraciones y posturas epistemológicas y teórico-metodológicas sobre la propia categoría de *formación*, sobre los procesos educativos que subyacen al interior de las instituciones y sobre los sujetos formadores y formados. Algunos autores como Gadamer, Honoré y Ferry son citados de manera reiterada en diversas investigaciones que reportan el debate sobre la formación.

2. de la misma forma se reportan productos que aluden a nociones colindantes con el concepto y las prácticas de la *formación de docentes* al interior de diversas instituciones, tales como las de *formación inicial*, *formación de los formadores*, las prácticas de *actualización*, *entrenamiento* de los docentes, etc., sin embargo no se registra ningún caso que aluda al caso de las nociones sobre *formación en el CCH*.
3. en el CAPÍTULO DOS, se exponen las tendencias que ha seguido la formación de docentes a partir de 1970; para ello, se registran diversas periodizaciones que han desarrollado autores como Díaz Barriga, Anzaldúa Arce, Ducoing Watty y Serrano Castañeda. Dentro de este rubro pudimos localizar referencias a investigaciones que abordan la enseñanza media superior, algunas de ellas son:
 - A. V. Arredondo y J. Perálta (1997, citado por Serrano Castañeda, 2005b) en su ponencia *Situación actual y perspectiva de los programas de formación docente en educación superior*, presentada en el Encuentro Internacional de sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XXI, analizan la situación de la formación docente en el nivel medio superior y superior con información proveniente de organismos internacionales y la caracterizan en América Latina y en particular en México.
 - B. la profesionalización de los docentes desde la idea de *profesionalidad* es estudiada en la ponencia *La formación de profesores y el cambio curricular*, presentada por Acosta, Vierna y Villatoro (1997, citado por Serrano Castañeda, 2005b) en el Encuentro Internacional sobre la formación docente. Retos para el Siglo XXI. La información que presenta constituye un avance en el estudio de la profesionalización de la docencia en el nivel medio superior de nuestro país.
 - C. referente a la formación disciplinaria es el texto *Piel y grupo en el proceso de ser docente* de Martínez y Rodríguez (1997, citado por Serrano Castañeda, 2005b), presentado en el Encuentro Internacional de sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XXI, cuyos autores refieren críticamente, bajo una postura psicoanalítica, el trabajo de la formación de profesores vinculado a posiciones verticales y autoritarias donde se enfatiza sustantivamente lo cognitivo.
 - D. en el plano de la formación docente ligada a la problemática curricular se ubica el trabajo de E. M. Ríos *Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala* (1994, citado por Serrano Castañeda, 2005b), donde se destaca la organización de las propuestas de formación docente a nivel medio superior.
 - E. en el ámbito de la formación intelectual, Piña, en su artículo *Modelos de formación, trabajo docente y sociología en la preparatoria agrícola de la UACH* (1993, citado por Serrano Castañeda, 2005b, pp. 238-239), relata los avatares de la actividad

cotidiana de los profesores de nivel medio superior y plantea la interrogante: «¿la alternativa se reduce a cursos de “formación” (actualización), o se requiere la participación de otras instancias sociales como son la formación artística, la profundización de la disciplina y una reflexión sobre la situación en el contexto actual?».

4. en el CAPÍTULO TRES, se incluye el balance sobre la formación de profesores en la educación superior; participan en él autores como Chehaybar, Ríos, Durán y Díaz Barriga, quienes presentan estudios, propuestas y reportes de experiencias, algunos de ellas que inciden indirectamente en la formación de profesores en el CCH, por ejemplo:
 - A. en la evolución y perspectiva de las políticas y acciones de formación en instituciones, se señala el trabajo de Chehaybar, Durán, Eusse y Hernández *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE-UNAM* (1995, citado por Espinosa Tavera, 2005), en el que se destaca la contribución del Centro en la formación de profesores en asuntos como «la conceptualización de la formación docente como profesionalización», la adopción de la idea del «profesor-investigador», el impulso de la investigación acción, y la incorporación, desde los noventa, de «nuevas alternativas» en sus programas de formación como la «Robótica pedagógica» y la educación a distancia.
 - B. en el análisis de nociones o propuestas específicas se cita la tesis de maestría de Morán Oviedo *La problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en algunos programas de formación de profesores* (2001, citado por Espinosa Tavera, 2005), donde se destaca la noción de profesionalización de la docencia y se establece que en la enseñanza media superior y superior se presenta como un complemento o un accidente en la actividad profesional, pero no como una profesión en sí; el autor alude también a los problemas laborales que conducen hacia una desprofesionalización y proletarización del magisterio.
5. en el CAPÍTULO SÉPTIMO, Formación en la disciplina, se presenta un balance que incluye aquellos trabajos que se ubican en los márgenes de la formación para la docencia, la formación valoral, la formación para una disciplina denominada trabajo y la formación para la práctica profesional del maestro. De ellos podemos distinguir los siguientes:
 - A. Respecto a la formación para la docencia se exponen casos específicos relacionados con la enseñanza de la Física y las Matemáticas. López, Flores y Gallegos, en su artículo *La formación de docentes en física para el bachillerato. Reporte y reflexión sobre un caso* (2000, citado por García Perea, 2005), argumentan que la enseñanza

de la Física puede calificarse de «tradicional» por cuanto se ha centrado en la transmisión de contenidos, y proponen y desarrollan una especialización en docencia de la física. Por su parte Larios, en el artículo *La formación matemática del docente de matemática del nivel medio* (2000, citado por Espinosa Tavera, 2005), manifiesta la necesidad de una formación matemática sólida y pertinente, pues, apunta, en el nivel medio superior es importante que el docente de Matemáticas conozca no sólo los contenidos básicos, sino además su filosofía, su pasado, su presente y su porvenir, y con ellos los aspectos didácticos que le dan a su perfil de profesionista el cariz docente.

6. en relación al tipo de investigación interpretativa que hemos seleccionado, aparece una referencia a estudios de tipo etnográfico en los que se ubican dos artículos que refieren al contexto universitario: *La influencia de los trabajos etnográficos en la formación de docentes* (Ávila Suárez, 1997, citado por Serrano Castañeda, 2005b) y *Formación docente por medio de la observación compartida* (Durán Amavizca, 1994, citado por Serrano Castañeda, 2005b).
7. en el caso de investigaciones más amplias y complejas se citan los libros coordinados y publicados por Chehaybar y Ríos *Políticas y acciones de la formación docente en México* (1995, citado por Serrano Castañeda, 2005b) y *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas* (1996, citado por Serrano Castañeda, 2005b). Los libros son el resultado de una investigación de corte descriptivo, interpretativo y prospectivo. En ellos se presenta una descripción de las políticas y las acciones detectadas sobre la formación docente en el período de 1979-1990, en distintas instancias, escuelas y facultades de la UNAM, así como del Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Nayarit y la Universidad Autónoma Metropolitana, además incluyen conceptualizaciones sobre la formación docente y perspectivas sobre ella.

En el libro *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, Chehaybar (1999, citado por Serrano Castañeda, 2005b), además de presentar una prospectiva de la educación superior y la formación docente proyectado hacia el año 2020, alude al reconocimiento institucional del formador de docentes y propone programas específicos para las instituciones de educación superior y para la formación de sus formadores docentes.

A partir de estos datos, podemos aseverar que la producción de ensayos, propuestas, estudios e investigaciones referidas al campo de la educación media superior y particularmente al CCH es mínima. Si bien se refieren aspectos sobre el bachillerato en México, las particularidades que la institución marca para la formación de sus profesores

atravesan discursos que se alojan en las referencias que se realizan a la par con la educación superior en la UNAM. En este sentido, la denominación genérica dificulta percibir las significaciones propias al interior de la institución y las que se han arraigado y prevalecen en el discurso de sus actores.

En lo que respecta al COMIE, es posible identificar los vacíos que se presentan en la investigación sobre la formación en el nivel medio superior y particularmente en el CCH, pues no existe ninguna referencia que la ubique como categoría eje ya en el debate epistemológico, ya en sus prácticas.

De manera general, en los textos sobre las experiencias institucionales se llega a referir la formación en sus contenidos con especial énfasis en el carácter didáctico o disciplinario de la Física y la Matemática, descuidando las otras áreas del Plan de Estudio y de sus asignaturas.

1.3 ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

1.3.1 *Tipo de investigación*

El trabajo de investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa-interpretativa y se centró en examinar los significados de la *formación de profesores* dentro de la compleja realidad del CCH.

De manera sucinta podemos decir que en el enfoque interpretativo no existe una realidad única en el ámbito de lo social, sino que existen múltiples realidades que se complementan mutuamente. Por ello, los datos empíricos testimoniales constituyen el referente sobre la visión individual de la realidad en el ámbito de la formación de profesores en el CCH. Para acceder al mundo de los significados es necesario permitir que el mundo conceptual de los informantes y las redes de significado puedan ser captados en el contexto de los individuos que los producen y los intercambian.

En concordancia con esta perspectiva, se siguió una lógica mixta, inductiva-deductiva, de modo que prevaleciera una interacción entre argumentos teóricos, datos empíricos documentales y testimoniales, enfoques y acontecimientos.

Con este tipo de investigación se pretende rescatar lo dicho por los profesores-formadores, precisar lo dicho en términos susceptibles de ser consultados y focalizar de manera microscópica los detalles del objeto/sujeto de estudio en los discursos de la vida cotidiana⁴.

⁴ Al trabajar la noción de la *realidad de la vida cotidiana* se destaca que existe una multiplicidad de realidades de las cuales una de ellas se presenta como suprema realidad o la realidad por excelencia, la cual se organiza alrededor del «aquí» de mi cuerpo (espacio) y del «ahora» (tiempo) de mi

Al emplear un enfoque cualitativo-interpretativo, la interpretación que de lo dicho se hace en el encuentro con el otro (el profesor-formador) refiere a una estructura intencional de segundo grado que supone que se ha constituido un primer sentido donde se apunta algo en primer término, pero donde ese algo remite a otra cosa a la que sólo él apunta. Decir algo de algo es, en el sentido completo y fuerte del término interpretar; decir algo de algo, es reconocer que las verdaderas significaciones son indirectas (Ricoeur, 2004, pp. 23-24).

Asumir un enfoque interpretativo para indagar sobre la formación de profesores en el CCH involucró:

1. la transformación y producción de conocimientos a partir de la reflexión, la interiorización y la reconstrucción de los discursos de los profesores-formadores en las prácticas educativas.
2. la superación de conflictos de quien investiga, por cuanto me enfrentó a las interpretaciones que los profesores hicieron del objeto de investigación y de sus sujetos al interpelarse.
3. la articulación entre el referente empírico, el referente conceptual y la construcción de las preguntas de investigación, pues a partir de ellos se abrió lugar a la interpretación y a la construcción de nuevos acercamientos para la formación de profesores en el CCH.
4. la posibilidad de incursionar en los significados y las prácticas sobre la formación de profesores sobre la que los profesores formadores argumentan.
5. la necesidad de ubicar categorías y conceptos para rebasar los límites de lo anecdótico en la interpretación de los datos proporcionados por los informantes, pues al promover una interacción constante entre referentes teóricos, datos empíricos documentales y testimoniales, enfoques y acontecimientos, nos dirigimos hacia una explicación crítica y comprensiva sobre la formación de profesores en el CCH.
6. el reconocimiento de mi posición como investigador, la cual se anuda a mi propio contexto laboral y personal de vida cotidiana y profesional. Me fue imposible negar que poseo modelos por los cuales la interpretación de la formación de profesores y de los profesores formadores del CCH deambula por horizontes conceptuales y valorativos resultado de mi propia formación.

presente; la cual además se presenta como un mundo intersubjetivo que comparto con otros y al hacerlo se evidencian rutinas normales y autoevidentes. De esta manera, la realidad de la vida cotidiana sólo es posible a través de objetivaciones donde los objetos con intenciones pueden ser difíciles de significar. Así, la realidad de la vida cotidiana es una zona de claridad, donde hay un trasfondo de sombras (véase Berger y Luckmann, 2003, pp. 34-44).

7. Como estrategia de recopilación de los datos empíricos testimoniales se eligió y estructuró un guión de entrevista que como estrategia y técnica nos permitió entrar en contacto con los actores (profesores-formadores) a fin de captar las representaciones y sus significados.

Por otra parte, la metodología con la que se asumió esta investigación no sólo se puede considerar pionera en cuanto a la investigación sobre formación de profesores en el CCH, sino que nos permitió valorar los procesos de la realidad de la vida cotidiana de los profesores-formadores, quienes, al referir sus prácticas, articularon procesos, alternancias y contradicciones que hablaron de y para sí mismos y de la institución.

Asimismo, al dar noticia de sus experiencias en este campo, nos abrieron la ruta hacia procesos de abstracción y de selección de datos derivados de su propia participación y reflexión y que inscriben su propia representación como formadores de profesores, pues, como apunta Gadamer (2003, p. 33), la idea no es confirmar y ampliar las experiencias para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así.

Lo anterior queda plasmado en las redes de significados de los informantes, los profesores-formadores, que incluyen referentes empíricos, teóricos, derivados de la formación en y para su actividad en la institución, pensamientos, experiencias, vivencias, actitudes, emociones que dan cuenta de procesos propios de carácter personal e íntimo, por cuanto ellos fueron construyendo su propia identidad de manera paralela a los procesos de construcción que siguió la formación de profesores en el CCH.

1.3.2 *El guión de entrevista, apertura y cierre para la recopilación de los datos testimoniales*

Al pretender adentrarnos en las palabras de nuestros informantes para comprender cabalmente los significados y las prácticas que los profesores formadores construyen sobre un sector de la realidad de la vida social en el CCH, fue preciso generar rupturas en la manera reduccionista de objetivar los fenómenos humanos y, en congruencia con nuestro enfoque metodológico, construir un guión de entrevista para la recopilación de datos testimoniales.

En este sentido, la entrevista, más allá de ser un instrumento, es también una estrategia que implícitamente comporta una práctica desestructurante de la realidad social, pues a través de ella se pretende captar las impresiones subjetivas, más o menos estructuradas y elaboradas, donde se manifiesten las distintas representaciones, en el

pensamiento y en las actitudes, identificando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios de los informantes (Gimeno Sacristán, 2002, p. 127).

Para la construcción de nuestro guión de entrevista incluimos objetivaciones comunes de la vida cotidiana con un grado de significatividad lingüística y semántica, además de prenociones y el manejo de un código para atrapar las expresiones de los sujetos.

Así, al elegir trabajar con la entrevista, se priorizaron los actos de habla, los relatos y locuciones de los profesores formadores y, a la vez, se movilizaron e inmovilizaron aspectos relevantes de la vida cotidiana de la institución.

También estuvo presente nuestra intencionalidad, pues al tratar de entender la construcción del discurso de formación de profesores en el CCH, nos definimos a nosotros mismos y definimos a los otros, a partir de nuestra propia identidad y nuestro propio lugar en el espacio.

Por otra parte, aunque el guión de entrevista, puede ser considerado; bajo una visión reduccionista, como un agrupamiento de preguntas, en realidad va más allá, pues cada pregunta que lo constituye pone en evidencia relaciones especialmente importantes en la vida cotidiana en la institución, la representación social de la realidad institucional dentro de la cual los profesores formadores llevan a cabo sus prácticas educativas, la temporalidad inherente a la propia vida profesional y personal de los informantes, y los significados y cambios de significados que construyen sobre su historia en la institución y las experiencias que por algún motivo significan a partir de su identidad.

Así, la construcción del guión de entrevista ocurrió en varias etapas en las que se correlacionaron: prenociones y concepciones derivadas de una revisión de las fuentes documentales de la institución, categorías del corpus teórico de la tesis, significaciones para la construcción del discurso sobre la formación de profesores derivadas de la experiencia personal del investigador en el espacio de la institución.

En esta relación, fue ineludible trabajar las transiciones que van de *profesor a profesor investigador*, en mi caso, y de *profesor a profesor formador* en mis informantes, y así ubicar en el guión de entrevista estructuras significativas que permitieran la comprensión y su significado al momento de llevar a cabo la entrevista (véase la FIGURA 3).

Mantener la dinámica de ofrecer, a través del guión de entrevista, estructuras significativas en la vida de los sujetos en la institución, para permitir la evocación de datos y experiencias que por algún motivo consideraron significativas y, al mismo tiempo promover un distanciamiento para no contravenir los datos enunciados, fue un compromiso permanente desde la construcción del guión y en la tarea de conducirlas.

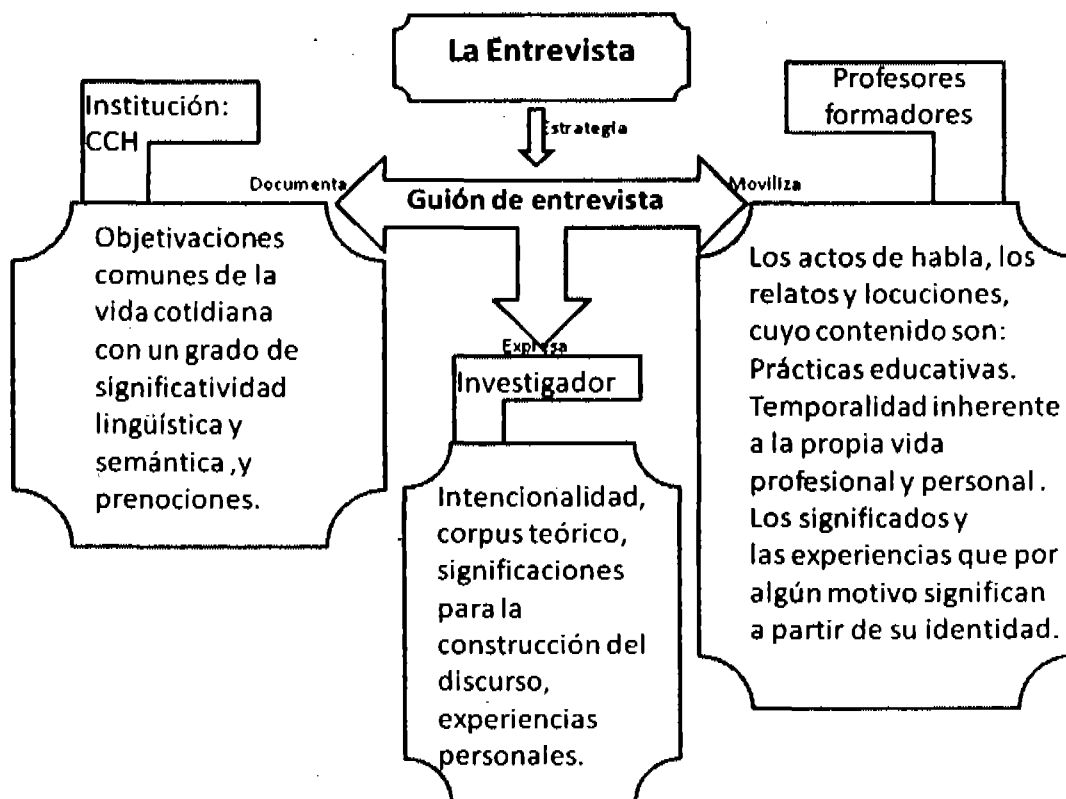


Fig. 3. La entrevista como estrategia.

Ahora bien, al realizar las entrevistas pudimos ubicar fragmentos de oralidad que expresaban subjetividad⁵, tales como representaciones, relatos, experiencias, prenociones, ubicados dentro de un espacio y una temporalidad, y con huellas de las experiencias vividas, por lo que para iniciar su interpretación y fijar significados trascendentes para nuestra investigación retomamos lo señalado por Camarena, en el sentido de que:

las particularidades del trabajo de investigación, en cuanto a la diferenciación del sujeto en el lugar de producción del discurso, la situación de la mirada-búsqueda, la problematización de la rutina cotidiana, y la suspensión de los juicios conceptuales, significan el desarrollo de la investigación, la cual encierra dos momentos: el primero, la deconstrucción de los procesos, y el segundo la reconstrucción de los procesos bajo la situación analítica. Ambos momentos conducen al investigador a una reapropiación de la vida institucional en relación con la cotidianidad observada.

⁵ Es decir, como señala Foucault, «se ha establecido el uso de la palabra en relación con otros fenómenos ... el establecimiento de un conjunto de reglas y normas, en parte tradicionales, en parte nuevas, que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas; cambios también en la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños» (Foucault, 2001, p. 7).

Esta reapropiación que hace el investigador del sujeto objeto de estudio, mediante el proceso de investigación se concretiza en la producción de un saber que engloba una verdad (2007, p. 35).

Para realizar la interpretación de los datos testimoniales recurrimos al contraste, a identificar las similitudes y discrepancias delimitadas por los datos; generamos un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los significados a partir de la construcción de un andamiaje conceptual sobre el cual fundamentar nuestro discurso.

El análisis de los datos obtenidos, se efectuó con vistas a:

- A. desentrañar las estructuras de significación y determinar su campo y su alcance;
- B. comprender la cultura de un pueblo que supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad. Dicha comprensión los hace accesibles, los coloca en el marco de sus propias trivialidades y disipa su opacidad, y
- C. una comprensión exacta de lo que significa –y de lo que no significa– (Geertz, 2003, p. 24).

Estas particularidades para trabajar el análisis de los datos testimoniales, implicó desentrañar significados, darles sentido, sentir la intimidad del propio informante a través de sus actos de enunciación; siempre en la dirección de comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única.

Además, involucró estar consciente de que en las prácticas que los profesores formadores describen, en los conceptos enunciados, en los relatos (personajes, acciones, espacios y tiempos) que ellos construyen, persisten significados que evocan a través de un esfuerzo intelectual, por lo cual la interpretación que nosotros realizamos, «nuestros datos» como diría Geertz (p. 23), son realmente interpretaciones de interpretaciones, de otras personas, sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten.

El análisis consistió en desentrañar las estructuras de significados y en determinar su campo social y su alcance (p. 24), pues interpretar un texto (en el trabajo etnográfico) es como tratar de leer un manuscrito en una lengua extranjera, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas, y de comentarios tendenciosos y escrito, además, no con las gráficas convencionales de representación sonora, sino con ejemplos volátiles de conducta modelada.

Para la interpretación que realizamos de los datos documentales y testimoniales fue necesario establecer un sustento teórico y conceptual que nos permitió, no sólo destacar y expresar aquello que debía ser fijado, sino también llegar a conclusiones partiendo de fragmentos de discursos que poseen una textura densa.

De esta manera, como cita Geertz (p. 38), no sólo es interpretación lo que se desarrolla en nivel más inmediato de la observación; también se desarrolla la teoría de la que depende conceptualmente la interpretación.

La reapropiación que realizamos de los datos emitidos por lo profesores formadores implicó organizarlos en estructuras significativas para el cuerpo de la investigación: con un gran número de ellos fue posible efectuar una clasificación, dotar de sentido y establecer estructuras lógicas y significativas; otros resultaron ser un objeto de estudio fuera de los límites de nuestra investigación.

1.3.3 *Recopilación de datos empíricos documentales*

Para conformar la memoria escrita sobre la institución y los pensamientos y actos para la formación de profesores, se revisaron y analizaron artículos, noticias y ponencias publicadas en:

- A. *Gaceta CCH*, en aproximadamente mil doscientos números publicados en el período comprendido entre enero de 1971 y diciembre de 2005.
- B. *Gaceta UNAM*, en el período comprendido entre enero y marzo de 1971.
- C. *Cuadernos del Colegio*, alrededor de cincuenta números publicados en el período comprendido entre 1978 y 1994.
- D. *Eutopía*, en los números 1 a 7 de su Primera Época iniciada en 2004.
- E. *Perfiles Educativos*, diversos números de la Primera Época.
- F. Informes de la Dirección General de CCH, del Consejo Técnico y de las Direcciones de los planteles.
- G. Memorias de foros y encuentros institucionales.
- H. Memorias de los Seminarios de Diagnóstico Intermedios organizado para la consulta de la Comisión Especial para el Congreso Universitario.
- I. Otros documentos de trascendencia en la historia de la institución como los números 1, 2 y 3 de *Documenta*; la Serie Cuadernillos: Suplementos para la Aproximación a la Modificación y Revisión del Plan de Estudios; versiones preliminares de las propuestas para el Plan de Estudios; orientaciones para el desarrollo de las áreas del Plan de Estudios.
- J. Proyectos de trabajo de los seminarios institucionales, tales como el *Proyecto de un sistema de Formación de Profesores del CCH, documento de trabajo 2005*.
- K. Programas de formación de profesores publicados por la DGAPA y el CCH.
- L. Investigaciones con carácter de tesis de licenciatura y maestría elaborados por profesores del CCH, y posteriormente publicados como monografías.

1.3.4 *Recopilación de datos empíricos testimoniales*

El trabajo con los datos empíricos testimoniales constó de las siguientes etapas:

1.3.4.1 Diseño del instrumento

Además de los presupuestos teóricos sobre la entrevista como una estrategia, para la construcción del guión fue necesario ubicar las categorías de *formación y formación de profesores*. En su distribución se examinaron paralelamente:

- A. la trayectoria histórica del CCH, enfatizando la formación de profesores en sus actos y discursos.
- B. las categorías intermedias: *identidad, institución, formador de profesores y formación del formador*.
- C. los conceptos identificados al interior del CCH, circunscritos a las fuentes documentales revisadas.
- D. la aproximación a los atributos clasificatorios que en y desde la institución delinearon la presencia y permanencia de algunos profesores-formadores (monitores).

En su construcción se incluyó la elaboración de una matriz de reactivos con tres entradas, que incluía: pregunta, categoría-concepto y justificación de la inclusión de la pregunta. En su versión final se articularon cuatro aspectos centrales para los objetivos de la investigación: las prenociones sobre la formación de profesores; el marco institucional de la formación de profesores; la formación de profesores en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, y los significados sobre la formación de profesores (véase ANEXO 1. CORRELACIÓN PREGUNTA-CONCEPTO-JUSTIFICACIÓN).

El guión de entrevista se acompañó de una ficha general de identificación que incluyó: datos generales, actos de formación de profesores en los que ha participado el profesor formador, perfil académico y principales temáticas trabajadas (véase ANEXO 2. FICHA GENERAL DE IDENTIFICACIÓN Y GUIÓN DE ENTREVISTA).

1.3.4.2 Piloteo del instrumento

Tras conformar el guión de entrevista, se procedió a su aplicación en plan piloto con dos profesores formadores. Una vez concertada la cita se les explicó en qué consistía la investigación así como sus objetivos y se procedió a su realización.

En esta fase se condujo la entrevista con apego al orden de las preguntas fijado en el guión. Las adecuaciones que se efectuaron fueron:

- A. trasladar la pregunta «¿cómo define la *formación de profesores?*» al final, pues plantearla desde su inicio creaba un ambiente tenso.
- B. flexibilizar al manejo del guión de acuerdo con los comentarios que se plantearan durante su desarrollo, o para profundizar en algún dato del discurso.
- C. comenzar requiriendo los datos para llenar la ficha general de identificación de modo que se estableciese un vínculo inicial y plantear el objetivo de la entrevista así como la riqueza de sus aportaciones.

1.3.4.3 Aplicación de la versión final del instrumento

Se realizaron un total de 15 entrevistas con profesores formadores de los cinco planteles del CCH, el lugar de reunión lo designó el entrevistado con la finalidad de que el encuentro se desarrollara en un ambiente que le brindará confianza. Al concertar la cita, sólo se mencionaba la temática y su trascendencia para la investigación de una tesis de doctorado en Pedagogía: de los profesores convocados ninguno se rehusó a participar.

El tiempo de duración de las entrevistas osciló entre los 75 y los 150 minutos en función de la profundidad y minuciosidad de las disertaciones, los elementos colaterales derivados de ellas y las preguntas e inquietudes o interés que generó en los entrevistados.

El trabajo de transcripción de las entrevistas se realizó lo más inmediatamente posible al momento de su aplicación. Ello generó que de manera paralela se trabajara con la recopilación de datos testimoniales y su transcripción; además, se empleó una libreta de notas para consignar algún dato o hecho trascendente en el desarrollo de la entrevista.

La tabla siguiente brinda un panorama general en términos numéricos de la extensión de las transcripciones de los datos empíricos testimoniales:

ENTREVISTA	NO. DE PÁGINAS
01M29-20LCA	16
01M32-25LCA	22
03M29-24LCT	24
04M32-19LCT	30
05M26-16PDTG	26
06M34-19LCT	25
07H30-10PMCT	27
08H19-15PLA	22
09M26-20PMCT	28

ENTREVISTA	NO. DE PÁGINAS
10H18-10DCT	29
11H12-10PDCT	29
12M32-32PMCT	29
13H30-15MTC	28
14M31-19DCT	22
15M14-13PMCT	28

Cuadro 1. Extensión de las entrevistas.

Para realizar el análisis cualitativo y la interpretación de los datos, se procedió de la siguiente forma:

- A. lectura de las entrevistas;
- B. identificación en cada entrevista de datos relacionados con las categorías seleccionadas y acotadas en las preguntas del guión de entrevista (*formación, formador de profesores, actos de formación, etc.*);
- C. elaboración de organizadores gráficos de la información para seleccionar, correlacionar y concentrar los datos específicos para su análisis;
- D. revisión documental para la fundamentación de las categorías básicas e intermedias que avalen la interpretación realizada de los datos;
- E. clasificación de los datos a partir de un cruce de información para detectar semejanzas, diferencias, controversias, posturas, significantes, polisemias, etc.;
- F. correlación de los datos con categorías básicas e intermedias para la interpretación de los datos, e
- G. interpretación y redacción de los datos testimoniales considerando la correlación la metodología antes descrita.

Esta labor estuvo salpicada de tensiones, avances, retrocesos, parálisis que convivieron con una constante evaluación de nuestros propios actos de reflexión e interpretación, pues, al estar inmersa en la institución, fue necesario guardar una distancia conceptual para evitar tergiversar los datos en nuestra interpretación. Respecto a este proceso que debe acatar el investigador, Camarena advierte que

... la lógica del distanciamiento conceptual operaría en cuanto a que el sujeto investigador suspenda sus juicios teóricos en el momento de la observación (la entrevista), y posteriormente en el análisis retomar tales juicios y los aspectos empíricos en un mismo nivel de igualdad.

En la relación de extrañamiento-distanciamiento, nos encontramos por lo menos tres registros que lo constituyen: teórico, observables y análisis. Los cuales se encuentran

entretreídos con sus singularidades, de tal forma que si bien se muestran como una unidad, esto no quiere decir que no se contradigan o se apoyen. Situación que contempla una tensión constante entre los registros y que se relaciona con la producción de un conocimiento (2007, p. 34).

1.3.4.4 Selección de los entrevistados

Al ser de carácter cualitativo e interpretativo, nuestra investigación gira en torno a los datos aportados por los profesores-formadores y a las fuentes documentales que sustentan teóricamente su análisis. Para la recopilación de los datos empíricos testimoniales, se elaboró un guión de entrevista con preguntas abiertas, éste se aplicó a 15 profesores en el período de febrero a junio de 2005.

En el proceso de recopilación de la información se ubicaron, de forma inicial, datos sobre las categorías y conceptos concernientes a la formación de profesores en el CCH, derivados precisamente de la construcción de categorías y conceptos que dieron origen al cuestionario para la entrevista, entre ellos tenemos:

- A. aspectos sobresalientes asociados con el significado de la formación.
- B. el significado de ser profesor y los rasgos para ser reconocido como formador de profesores en y para la institución.
- C. las políticas institucionales sobre formación de profesores.
- D. la diversidad en las prácticas de formación de profesores.
- E. las funciones del formador de profesores.
- F. las diferencias y deferencias para ser nombrado formador de profesores.
- G. la trascendencia de la vida cotidiana escolar y personal en las prácticas de formación de profesores.
- H. el modelo educativo y la didáctica del Área de Talleres en los programas de formación de profesores.

Además, en el transcurso de esta recopilación, también se ubicaron datos inesperados que dieron cuenta de otros procesos que de forma paralela han repercutido en la formación de profesores. Entre ellos destacan:

- A. la polisemia en torno al concepto de *formación* arraigado en los significados que los entrevistados enuncian de acuerdo con el tiempo y el espacio en el que se ubicó o se desarrolla su experiencia en este campo.
- B. las problemáticas de orden personal que concurren en la interacción humana y que repercuten en los procesos académicos para desacreditar o acreditar a los sujetos y hacerlos partícipes de las prácticas de formación de profesores.

C. los convenios firmados para extender la función de los profesores formadores hacia espacios externos al CCH.

En este sentido, para la selección de los profesores-formadores se identificó inicialmente un conjunto de rasgos en el que se contempló principalmente la antigüedad en la institución, la experiencia en las prácticas de formación de profesores, y la adscripción al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación,

Sin embargo, durante el proceso de recopilación de los datos, se detectó una cierta uniformidad en la forma de construir la explicación a los conceptos y prácticas de formación, y en los discursos, derivados todos de la posición del individuo al interior de la institución. En consecuencia, con la intención de generar una ruptura, se seleccionaron individuos que, asociados con otras tendencias académicas y políticas dentro de la institución, proveyeran explicaciones y discursos distintos.

A partir de los rasgos que poseían los informantes en el momento de ser entrevistados se pueden ubicar los siguientes grupos:

ANTIGÜEDAD EN EL CCH (AÑOS)	ANTIGÜEDAD EN F. P. (AÑOS)	GRADO ACADÉMICO	CATEGORÍA ACADÉMICA	ASIGNATURA*
+ de 30: 7	+ de 30: 0	Doctorado: 2 Pasante: 2	Titular: 12	LReID I-IV: 7
+ de 20: 4	+ de 20: 5	Maestría: 1 Pasante: 4	Asociado: 2	Comunicación: 3
+ de 10: 4	+ de 10: 10	Licenciatura: 5 Pasante: 1	Asignatura: 1	Griego y Latín: 1
- de 10: 0	- de 10: 0			Expresión y Diseño Gráficos: 2
				Análisis de Textos: 2

* Los datos corresponden a la situación académica y laboral que poseía el docente durante el periodos de aplicación de la entrevista (2005).

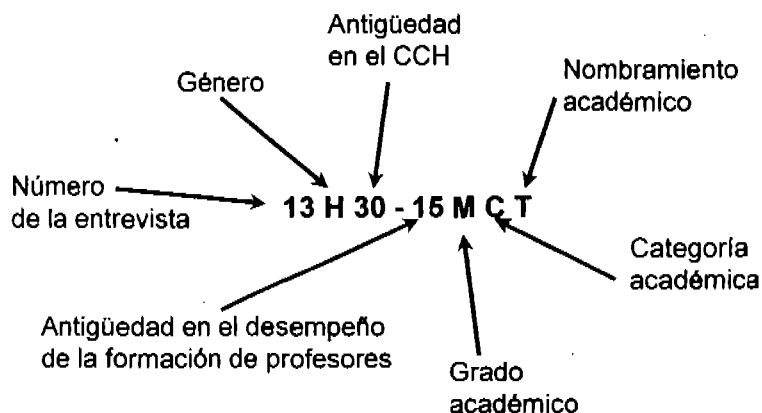
La selección de los informantes se realizó a partir de varios referentes:

- A. por el reconocimientos de sus pares al ser nombrados en el curso de alguna de las entrevistas.
- B. por el reconocimiento de la institución, a través de la Secretaria Académica del CCH.
- C. por su referencia en fuentes documentales (Gaceta CCH, Revistas y Memorias de eventos académicos).

D. por criterio personal, para promover la ruptura con la uniformidad inicial de los discursos.

1.3.4.5 Conformación de la clave

De acuerdo con el principio de discrecionalidad se omiten los nombres de los profesores-formadores participantes, de tal manera que para ubicar sus argumentos en el cuerpo de la tesis y de dar autenticidad, se les asignó una clave que a continuación se describe:



La clave 13H30-15MCT debe interpretarse:

- 13: número de la entrevista.
- H: género (*H*, hombre; *M*, mujer).
- 30: años de antigüedad en la UNAM al momento de la entrevista.
- 15: antigüedad en el desempeño de la formación de profesores.
- M: grado académico que ostentaba al momento de la entrevista (*PL*, pasante de licenciatura; *L*, licenciatura; *PM*, pasante de maestría; *M*, maestría; *PD*, pasante de doctorado; *D*, doctorado).
- C: categoría académica (*C*, carrera; *A*, asignatura).
- T: nombramiento académico de tiempo completo; (*A*, asociado; *T*, titular).

Así, nuestra orientación metodológica conjunta:

- A. Referentes teóricos centrados en las categorías alrededor de las cuales discurre nuestra investigación y que permitieron construir nuestro discurso tales como: *relación sujeto-objeto*; *antagonismo*; *negatividad*; *práctica articuladora*; *articulación*; retomamos para ellas algunos planteamientos de Foucault (1989, 2001) y Buenfil (1994). Para ubicar los conceptos de *interpretación* consideramos las aportaciones de Ricoeur (2004); para los de *vida cotidiana*, *realidad objetiva* y *subjetiva* retomamos a Berger y Luckman (2003), y para el *encuentro* y la *descripción del otro* a Geertz (2003) y De Certeau (1993).

B. Referentes teóricos centrados en las categorías que se trabajaron en todo el proceso de elaboración de la tesis, tales como *formación* según Gadamer (2000 y 2003) y Honoré (1980), principalmente; *identidad* según Hall (2003) y Giménez (1992 y 1997); *institución* según Remedi Allione (2004); *formación de profesores* según Honoré (1980) y Carrizales (1991); *formador de profesores* según Meneses (2003) y Carrizales (1991), y *formación de formadores* según Honoré (1980) y Ferry (1990).

C. Referentes empíricos documentales y testimoniales centrados en fuentes primarias y secundarias que dieron noticia, a través de la técnica de investigación documental, de la trayectoria histórica del CCH y sus profesores; y en el caso de los datos testimoniales, a través de la entrevista, para destacar los acontecimientos, los datos, los enfoques que privan entre los profesores formadores sobre quienes han desempeñado este rol.

El cruce de los referentes teóricos y los referentes empíricos, tanto documentales como testimoniales, definieron la construcción de una estrategia de análisis e interpretación. Cabe señalar que a partir de la información testimonial se pudo deducir preconceptos, además de ubicar otros datos relevantes cuyo rastreo aportó información relevante para nuestra investigación.

D. Una estrategia de análisis e interpretación marcada por etapas para construir nuestro discurso y que involucró tanto el trabajo técnico-manual de transcribir datos como la puesta en práctica de habilidades intelectuales para ubicar los procesos de creación, cambio, construcción y deconstrucción al realizar nuestra interpretación.

El análisis y la interpretación fueron resultado de un proceso de reconstrucción de los significados para comprender cuál es la situación actual por la que atraviesa la formación de profesores en el CCH, desde los datos acotados en los documentos que emite la institución hasta las disertaciones y significados que poseen los profesores formadores.

En este sentido, la discusión crítica y la interpretación que hicimos de los datos testimoniales, de los hechos narrados, fundamentadas en los referentes teóricos citados, son sólo una posibilidad de entre muchas.

Construir y apropiarnos de un andamiaje conceptual pautó un proceso de indagación que permitió comprender la complejidad de nuestro objeto de investigación y, particularmente, de las redes de significados que caracterizan nuestros datos empíricos documentales y testimoniales, por lo que involucró una vigilancia epistemológica permanente.

Ante este panorama, los preconceptos que los profesores-formadores enunciaron constituyen un punto de partida para profundizar en las prácticas discursivas sobre la formación de profesores en el CCH, las cuales se analizarán en los capítulos que integran esta tesis, y para ubicar elementos que al mismo tiempo que nos acercan a la

problemática (la formación de profesores) en el marco de la institución, también nos refieren al ámbito de la persona (el formador de profesores), pues si bien han actuado como docentes en ejercicio, su elección o inmersión en los terrenos de la formación, discurrió paradójicamente a la sombra de las decisiones técnicas y organizacionales de las prácticas educativas en la institución.

1.4 CATEGORÍAS Y CONCEPTOS

1.4.1 *Sobre la categoría formación*

1.4.1.1 Antecedentes

En diversos estudios se ha señalado que investigar el campo de la formación, es enfrentar debates que se arraigan en el plano conceptual de su definición y de sus prácticas. Así, Ferry hace alusión a la formación como una problemática general, como uno de los grandes mitos de este medio siglo, como un juego de poder e incluso como un término al cual se debe de abandonar, pues está cargado de equívocos que han pervertido su utilización al responder a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica (1990).

Por su parte, Meneses señala que un posible obstáculo para la comprensión de la formación es su lectura, pues puede ser leída como resultado, como proceso y como proyecto (2004, p. 119). Reconocer los tres registros no es el problema, el verdadero problema es considerar sólo uno de ellos y obviar los dos restantes. En otra de sus obras, Meneses puntualiza que la formación puede ser, y de hecho lo ha sido, tematizada con referencia a órdenes de realidad distintos: *a)* la dimensión histórico-filosófica, en torno a su construcción conceptual; *b)* la dimensión de la subjetividad, la construcción del psiquismo de los sujetos; *c)* la dimensión política de la formación, y *d)* incluso la formalización operativa o de intervención en ella (p. 130).

Sin embargo, ya años antes Honoré (1980, pp. 17-31) había marcado esta problemática al señalar que en la definición de la formación se distinguen aseveraciones que cruzan una diversidad de posturas y enfoques.

En el caso de nuestro país, un primer aspecto que debemos considerar al trabajar la categoría de *formación*, como señala Ducoing Watty, es la proliferación de referencias desde diversas perspectivas, enfoques y niveles (2005, pp. 24-29), pues, al realizar un balance de la producción en investigación educativa, se distinguieron cinco referentes categoriales bajo las que se explica:

1. El tratamiento filosófico-educativo, en el cual se recogen las aportaciones de la tradición griega, la perspectiva hegeliana, la habermasiana, la gadameriana, la blochiana, la heideggeriana, la neokantiana y la hermenéutica analógica.
2. Las categorías humanístico-sociales, a partir de la cual se configuran cuatro propuestas: *praxis y poiesis*, interioridad-exterioridad, reconstrucción social, e imaginario e identidad.
3. En calidad de práctica que se somete a la mirada desde lo disciplinar, desde su articulación con la teoría, desde la investigación y el saber de los profesores, y desde la construcción de significados.
4. En su relación con el profesor como intelectual, donde se destaca el papel de los profesores en la sociedad actual, la crítica a las visiones instrumentalistas y a las idílicas como aforísticas, la falta de consolidación de las disciplinas de la educación, la devaluación de la docencia y el proceso de construcción del docente como sujeto con capacidad de pensar.
5. La *formación* desde la centralidad del sujeto refiere una multiplicidad de referentes acuñados en diversos campos disciplinares, entre ellos se refiere el deseo, el significante, el inconsciente, la praxis, el imaginario, universal-singular, individual-colectivo, el saber y hacer del profesor, la unidad entre el ser y el conocer.

Así, dado que enfrentamos una crisis para ubicar la formación⁶ como proyecto, proceso o resultado, fue necesario revisar una serie de aproximaciones diversas a la categoría de formación, que finalmente nos llevó a trabajar la noción de *metaformación*.

1.4.1.2 La categoría *formación*

Inicialmente debemos reconocer las aportaciones teóricas de Gadamer (2003), quien analizó el origen y evaluación del concepto de *formación del hombre* y con un enfoque hermenéutico, en una de sus primeras obras, estableció que el concepto de formación está vinculado al concepto de cultura y al desarrollo de capacidades y talentos. El autor plantea que la formación está en el mismo proceso interior de formación y de coformación, por lo que se encuentra en un constante desarrollo y progresión.

⁶ La formación además se asocia con otros conceptos como *negatividad, tiempo de formación, trayectoria, identidad, contenidos de la formación y paradojas de la formación*; véase el artículo «Alrededor de la idea de formación» (Serrano, 2001, pp. 60-65). Por otra parte también es interpelada por los políticos, tomadores de decisiones, actores del sistema educativo en su conjunto e incluso académicos que frecuentemente apuntalan en programas y estrategias de formación, políticas públicas e institucionales para justificar decisiones y acciones; véase el artículo «En torno a las nociones de formación» (Ducoing Watty, 2005b, p. 142).

En este sentido, establece que en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma; todo lo que ella incorpora se integra a ella. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que se guarda. Así, el concepto de formación se plantea como un concepto genuinamente histórico.

A partir de los aportes que hace Hegel, Gadamer plantea la correlación entre dos tipos de formación: la formación práctica y la formación teórica. Para la formación práctica, asumida como la conciencia que trabaja, identifica tres momentos: el distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, el distanciamiento de la necesidad personal y el interés privado, y la atribución a una generalidad. La formación práctica se demuestra en el desempeño de una profesión, la cual es en cierto modo un destino, una necesidad exterior e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados.

La formación teórica introduce la racionalidad humana en su totalidad; en su reflexión lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas y encontrar puntos generales para aprehender las cosas. En este orden de ideas, el autor declara que toda adquisición de formación pasa por la constitución de intereses teóricos, por lo cual la formación teórica es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. A través de ella, el individuo se encuentra constantemente en el proceso de formación y de superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y costumbres. Lo que él es en sí mismo, lo ha elaborado y puesto desde sí mismo (Gadamer, 2003, p. 43).

De esta manera, la formación es tanto constitución histórica como historia, en el sentido de retener, olvidar y recordar, pero también de cultivar capacidades para avanzar en su reflexión.

Gadamer plantea la formación también en términos de formación estética y formación histórica, para ubicar la formación del ser en cuento devenido. Para ello puntualiza que la formación comporta la conciencia estética y al sentido estético, por lo cual la inmediatez de los sentidos y el saber distinguir y valorar con seguridad aún sin poder dar razón de ello es fundamental para separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad (p. 46).

Al respecto, Grodin menciona que la intención de Gadamer es mostrar que la formación del gusto nos eleva a una cierta universalidad, a una independencia respecto a nuestra condición histórica y social (2003, p. 6).

Por cuanto la formación histórica pone de relieve la conciencia histórica, a través de la cual es viable saber lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, con ella se tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente.

Por ello, la característica general de la formación es mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. Comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás. La formación, por consiguiente, es la capacidad de abrirse a otras perspectivas, más universales, lo cual, de acuerdo con Grodin, se trata de una elevación histórica, constituida por la historia y la *Wirkungsgeschicht*; sin embargo, es también una elevación *contra* su propia particularidad histórica (p. 6).

Por otra parte, del debate entre el discurso filosófico-educativo y las prácticas de formación se consideran las aportaciones realizadas por Honoré, según el cual reconocemos que la formación ha sido ubicada como un campo en construcción pues en él inciden miradas que conllevan una serie de posturas, enfoques, necesidades e intereses que la hacen estar en constante replanteamiento, lo que comporta reflexionar sobre un conjunto de prácticas que expresan la actividad de un número continuamente creciente de personas y cuya duración no es efímera (1980, p. 18).

En este sentido, se asume el debate que existe en relación con la palabra *formación*, la cual, como señala el autor, se tradujo principalmente en actividades, mismas que han sido categorizadas, diversificadas y actualmente gozan de una organización en el plano profesional e institucional; las actividades de formación tienen una significación social y política, la formación queda reducida a algunas prácticas académicas o a trabajos de métodos y técnicas, limitadas por las condiciones con que son practicados (p. 17).

Por ello, es necesario plantearse la cuestión de las relaciones de la formación con todas las demás actividades, y con las instituciones en las que se desarrolla (p. 27).

La formación se plantea en los límites de la ambigüedad y, más allá de proponer un concepto único, se la concibe como un campo de acción y de investigación sobre el porvenir del hombre, de ahí la propuesta del concepto *experiencia de formación*.

La experiencia de formación es una experiencia de toma de conciencia de aspectos nuevos del espacio y del tiempo vivido, por consiguiente de nuevas posibilidades abiertas por la relación y por el intercambio. La experiencia de formación hace recuperar un espacio y un tiempo «perdidos» (p. 38).

La formación en su relación espaciotemporal hace necesario considerar dimensiones de extensión (en superficie) y de concentración (en profundidad), en objetividad y subjetividad (p. 38).

La experiencia de formación toma un sentido en la historia personal, pues se articula con experiencias anteriores y prepara para nuevas experiencias. La experiencia de formación devela la formación (p. 39).

Al hablar de formación en términos de experiencia de formación, cobra sentido atender tanto al formador-formado-formador en una coexistencia espacio-temporal y en los límites de la reflexión sobre los aspectos de la vida cotidiana en las instituciones de trabajo y fuera de ellos, así como en el intercambio de roles de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión.

De este modo, la formación en términos de experiencia de formación se vivencia en un torbellino de confrontaciones que se marcan desde la interioridad o exterioridad con que vive el individuo, pues, como ya señaló Honoré, es en el establecimiento de la experiencia de formación de cada uno, cuando es una cuestión de formación para él, donde surgirán nuevas formulaciones, por ello la formación no es un plan o una definición, sino nuevas formulaciones capaces de esclarecer lo que puede haber de relaciones entre las diversas prácticas y pensamientos (p. 21).

La formación desde la mirada de la exterioridad⁷ visualiza dos formas: como función social y como discurso.

Como función social implica la transmisión de los saberes legitimados y hegemónicos de la cultura, por ello es interpelada a partir de las cambiantes condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades y su proyecto de desarrollo y también de modificaciones de actitudes y visiones de la persona (Rodríguez Ousset, 1994, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 102).

Por ello, se alude a la formación como:

- A. un momento que incluye, a la vez que niega y supera otros momentos: el cultivo, la disciplina o socialización y la transmisión de la cultura. El primero atiende al desarrollo particular de la vida del sujeto, mientras que los otros dos refieren a la sociedad en la que el sujeto se inscribe (Yurén Camarena, 2000, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 80).
- B. un proceso permanente, dinámico, integrado y multidimensional para lograr la profesionalización de la docencia; la práctica cotidiana constituye el punto de partida,

⁷ La *exteriorización* o *externalización* en oposición al contexto del organismo y de su ambiente se ubica como fuera del sujeto, en el ámbito de la actividad humana, por ende en el terreno del orden social. Berger y Luckmann (2003) señalan al respecto que el ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse en actividad. Por su parte, Honoré (1980) señala que la exterioridad es un lugar de expansión del organismo y corresponde a la motricidad, concepto que se liga a la acción.

es el punto privilegiado de la formación docente (Eusse y Ríos, 1995, citado por Espinosa Tavera, 2005, p. 281).

Como función social, se refiere también a:

1. la formación *en y desde* lo externo al profesor, es decir, formación *para* o *en* algo, generalmente del orden de la formación profesional y al mismo tiempo realizada desde otros sujetos.
2. una formación cuyo eje son los contenidos donde se la piensa en relación con:
 - A. la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, asumiendo la connotación de objeto adquirible, comerciable (Rodríguez Ousset, 1994, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 101).
 - B. el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia en el marco de las necesidades institucionalizadas.

Como discurso, la formación en los márgenes de lo institucional alude a la configuración de un aparato que incluye los proyectos, programas, estrategias y certificaciones que se han venido formalizando y a través de las cuales se legitiman las decisiones institucionales para atender las demandas de calidad, de especialización, de superación del personal académico (Rodríguez Ousset, 1994, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 102).

Asimismo, remite a la interpelación de los políticos, tomadores de decisiones, actores del sistema educativo en su conjunto e incluso académicos que frecuentemente apuntalan programas y estrategias de formación, políticas públicas e institucionales para justificar decisiones y acciones (Ducoing Watty, 2005b, p. 143)

En otro plano, la formación desde la mirada de la interioridad⁸ se dimensiona a partir de las características de la persona, en sus actos de reflexión⁹ y de conciencia¹⁰. En tal

⁸ *Interioridad* se define como la 'cualidad de interior', como el 'contenido de la conciencia' (Larousse, 2005, p. 569). También refiere a lo virtuoso, a las intenciones, a las disposiciones, etc., a la «razón de ser», a lo que es propio de la conciencia (Abbagnano, 1966, p. 516). Honoré (1980) señala que la interioridad es aquello sobre lo que se funda, se apoya y se ejerce la exterioridad y corresponde a la sensibilidad del organismo.

⁹ La *reflexión* se define como un proceso dialéctico que mira hacia dentro, a nuestros pensamientos, y hacia fuera, a la situación en la que nos encontramos. La reflexión está orientada a la acción y se encuentra históricamente determinada. Es un metapensamiento en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y nuestras acciones en un contexto particular (Contreras, 1994, p. 239). Honoré, al referirse a la reflexión, anota que es una extensión de la interioridad y abre el campo a lo decidible; la reflexión se manifiesta en la observación y en la percepción y es la fuente de la representación y de lo imaginario. En este sentido, existe una interrelación entre mundo externo-mundo interno (1980, pp. 56-57).

sentido, la interioridad se plantea a nivel de contenidos de la conciencia y de la reflexión, por ello la formación es una aptitud o una función que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse.

Bajo esta mirada otros autores han señalado, siguiendo a Honoré (1980), que la formación remite a:

1. múltiples encuentros y reencuentros consigo mismo, y es el camino de la superación de la naturalidad para entrar al mundo que da a sí mismo la existencia. Este retorno a sí mismo es lo que constituye la esencia de la formación (Avilés, 1995, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 79) y, como reitera posteriormente Meneses (2004), es inevitablemente trascendente.
2. la formación es recuperada como una dimensión humana a través de la cual el hombre puede decidir y actuar sobre su propia evolución y por la cual representa posibilidades de acción, de trabajo sobre sí mismo en el tiempo y en el espacio socio-histórico. La formación es un término vivo, su sentido o razón de ser está estrechamente vinculado con el sujeto con sus aspiraciones y el sentido de su vida y de la vida en el mundo,

es una acción de diferenciación por cuanto permite que los seres humanos se comprometan en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, a través de la cual la actividad formativa se despliega a partir de mirar y del actuar sobre sí, diferenciándose de los otros, distinguiéndose del otro, en sus relaciones con los otros, en sus acciones y en la palabra. Lo anterior implica la acción de inter-formación y el reconocimiento del otro y de los otros a través de los cuales se generan procesos de construcción y de significación compartidos (Ducoing Watty, 2000, citado por Inclán y Mercado, 2005, p. 348).

La formación como un proceso de reflexión y conciencia que abarca y avanza desde la conciencia descriptiva hacia la conciencia cognitiva (explicativa), y de ella hacia una conciencia espiritual (comprensiva), sitúa una dialéctica en el proceso de formación, pues, partiendo del binomio sensitivo-motriz y elevándose del reflejo a la reflexión y de la reflexión sobre la reflexión, se construyen simultáneamente el mundo y el sujeto. El mundo es a la vez orgánico y psíquico, indisolublemente, como el sujeto es a la vez organismo y espíritu (Honoré, 1980, p. 67).

¹⁰ El propio término de *conciencia* involucra un punto de debate para dilucidar su sentido y significado. La conciencia involucra reflexionar sobre el conocimiento que el hombre tiene de sus propios estados, percepciones, ideas sentimientos, voliciones, etc. En otro plano, la conciencia involucra una relación intrínseca al hombre «interior», por la cual se puede conocer de modo inmediato y privilegiado hasta llegar a tener la posibilidad de auto juzgarse, de la posibilidad de conocerse de manera directa e infalible. Por otra parte la conciencia es un instrumento importante de conocimiento y orientación práctica (Abbagnano, 1966, pp. 196-208).

Consideramos, entonces, la formación en términos de experiencia de formación y como resultado del proceso de reflexión y conciencia del individuo (formador-formado) acerca de sus pensamientos y prácticas. Llevar a cabo la experiencia de formación será resultado de la confrontación entre la biografía personal, los procesos de reflexión sobre las necesidades, intereses y demandas que involucran el ejercicio de la práctica docente en el plano de la realidad de la institución, y el reconocimiento del *yo*.

En este orden de ideas, proponemos la noción de *metaformación*, pues se trata de recuperar al sujeto (formador-formado) en el plano de una ruptura con los criterios tradicionales tomados como estándares de vida, de profesión, de persona; abarca compromisos y responsabilidades del sujeto para el mantenimiento y la confirmación de procesos de recreación e intercambio, de reflexión y conciencia, que actuando recíprocamente le permitan construir una mente cambiante que le permita entender las múltiples posibilidades en que reside el movimiento de lo real y el despliegue de éste.

Al considerar la repercusión de construir un proceso de recreación e intercambio, de reflexión y conciencia para situar la metaformación como una postura de vida, se admite la coexistencia de niveles que van enlazando rupturas, deconstrucciones y reconstrucciones de la realidad, pues si bien se articulan experiencias de formación proyectadas desde la exterioridad, al reflexionarlas se trabajan en el plano de la interioridad, donde, a través de nuevas formulaciones, se podrán esclarecer las posibles relaciones entre las diversas prácticas y pensamientos. Las experiencias de formación, entonces, podrán establecer un orden general, mas no permanente, de existencia, para vivir y reflexionar, lo que ya Gadamer (2003) señaló como un proceso histórico de apropiación de la cultura donde el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través del cual se forma.

Al proponer la construcción de la metaformación, se alude al reconocimiento de:

1. procesos de recreación e intercambio que generen procesos de reflexión y conciencia, que, a su vez, conllevan la construcción y deconstrucción de la realidad, con ello implícitamente queremos significar la importancia de la autoorganización, de la libertad individual y del inconformismo antisistémico.
2. procesos de diálogo consigo mismo, con los otros y entre ellos. El diálogo, como señalan Berger y Luckman (2003, p. 189), es el vehículo más importante del mantenimiento y modificación de la realidad. Como aparato conversacional refiere la función de redes comunicativas para mantener las realidades comunes, por lo cual la vida cotidiana, y la vida del mundo académico del cual forma parte el individuo, puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que la mantiene, modifica y reconstruye continuamente. El diálogo como

experiencia personal, como método de conocimiento de la realidad, como fuerza generadora de la realidad, promueve el doble sentido para aprehender y producir muchos mundos que van creando el mundo de lo real a partir del dinamismo de la acción comunicativa.

3. procesos para la comunicación intercultural, pues, en consonancia con lo antes expuesto, participamos de muchas y distintas maneras en una realidad internacionalizada o global, lo cual nos compromete individual y grupalmente a construir y reflexionar hacia experiencias de formación que se caractericen por su creatividad e imaginación, que puedan articular la reinterpretación de lo antiguo, del pasado de nuestra biografía personal y cultural con el reconocimiento y sentido de mi *yo*, en el sentido que conlleva un proyecto específico.
4. el carácter polifónico y multifacético de los fenómenos clasificados en el marco de la diversidad cultural, pues con ellos se generan posturas y miradas para enfrentar y debatir en torno a la pluralidad de identidad, género y culturas; así, a la vez que se confronta un potencial de culturas, formas de vida, identidades diferenciales, etc., se presenta un desafío para el sujeto, para comprender y aceptar los diferentes «mundos de vida» y cosmovisiones en congruencia con su identidad, su cultura, y su comunidad actual. Estar al tanto de esta diversidad de identidades obliga al sujeto a la autoreflexión, y posiblemente a la alternación¹¹, lo obliga a pluralizar las pautas comprensivas y a tener en cuenta las posibilidades de una comprensión intercultural para la cual es necesaria una reflexividad dialógica¹². Por ello, se deben de admitir otras experiencias de formación y, a la vez, considerar a sus portadores como semejantes y diferentes.
5. al generar procesos de reflexión para apreciar y comprender la diversidad cultural, pretendemos que se oriente una toma de conciencia y de decisiones para seleccionar y construir experiencias de formación en y para el crecimiento y comprensión de su vida académica, profesional y personal.

¹¹ Las alternaciones son transformaciones que parecen totales si se les compara con otras de mayor cuantía; la alternación requiere procesos de re-socialización porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad y deben procurar una identificación fuertemente afectiva con los elencos socializadores, conllevan la contienda con un desmantelamiento e incluyen condiciones tanto sociales como conceptuales (Berger y Luckmann, 2003, p. 195).

¹² Al ubicar la noción de comprensión intercultural se intentan vincular las nociones de «mundos de vida» y reflexividad dialógica como condición para recuperar las competencias y habilidades que posibiliten el desarrollo de diálogos reflexivos y conduzca al sujeto a la comprensión del otro, con miras de promover un proceso de interculturalización entre lo propio y lo ajeno. Véase el artículo «Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional» (Dietz, 2001).

6. procesos de experiencias formativas que integren lo social en lo individual, que incluyan la sensibilidad, la creatividad y la imaginación en la deconstrucción de los discursos pasados y presentes y en la construcción de alternativas para dimensionar y redimensionar su ejercicio docente en una comunidad escolar específica.
7. la autonomía profesional¹³, pues, de acuerdo con el enfoque propuesto por Contreras (2001, p. 150), al ser el profesor un profesional reflexivo podremos construir la noción de autonomía como un ejercicio crítico de deliberación, como una forma de intervención en los contextos concretos de la práctica, en donde las decisiones son producto de la consideración de la complejidad, ambigüedad y conflictividad de las situaciones, y como una construcción permanente que se actualiza y se configura en el mismo intercambio en el que se constituye como copartícipe de la relación social.
8. en este sentido, al proponer una metaformación estamos considerando una autonomía que articule la búsqueda, la construcción y deconstrucción de experiencias formativas a través de un análisis de la propia práctica, de las razones que sustentan las decisiones en, para y aún en contra de los contextos institucionales que las limitan o condicionan.¹⁴
9. la metaformación regulada por la autonomía e influida por el acto de considerar la diversidad cultural en la que el docente ve desarrollar su desempeño docente, conlleva un proceso de reflexión crítica sobre las experiencias de formación que lo recubren y ante las cuales, él mismo, también se rebela. Así, las experiencias de formación comportan un proceso de reflexión y conciencia, de reciprocidad para trascender los límites que delimitan su persona y su práctica escolar, para situar lo que debería ser y todavía no es, o bien lo que se aspira a ser y lo que se tendrá que decidir para hacer y ser.
10. procesos de reflexión crítica que, en correspondencia con lo anterior, será necesario desarrollar cuando se realice la selección de experiencias de formación. Para ello será necesario:

¹³ Contreras alude a la autonomía profesional del profesorado como un derecho laboral y una necesidad educativa, por cuanto «la relación entre autonomía y profesionalidad es a la vez una reclamación sobre la dignidad humana de las condiciones laborales del profesorado y una reivindicación sobre la oportunidad de que la práctica docente pueda desarrollarse de acuerdo a unos valores educativos, valores que no sean cosificados en productos y estados finales, sino que actúen como elementos constitutivos, como guía interna de la propia práctica» (2001, p. 148). El estudioso también la ubica como deliberación reflexiva y como construcción permanente que tiene por base una concepción no impositiva de la enseñanza y aspira recíprocamente a la autonomía del alumnado y al acuerdo y colaboración con el grupo.

- A. problematizar sobre las prácticas, los valores y las instituciones.
- B. trascender las dependencias ideológicas que impiden tomar conciencia de la función real de la enseñanza, de las limitaciones de nuestra práctica docente, así como de las barreras que construimos para refugiarnos y negarlas.
- C. desarrollar una capacidad crítica y mantener una distancia crítica¹⁴, por cuanto, en la elección de experiencias de formación, adoptamos una relación de mediación entre necesidades, demandas e intereses que la institución promueve al caracterizar sus prácticas pedagógicas.

La metaformación como configuración para pensar y aprehender la cultura, y en nuestro caso para pensar y aprehender de manera específica las prácticas pedagógicas, exige el desarrollo de procesos de construcción y desconstrucción de las propias experiencias de formación, con el fin de articular la pluralidad, la diversidad de perspectivas y valoraciones desde las cuales entrar en una dinámica de ruptura y reencuentro con, en y desde otras, semejantes o diferentes, experiencias de formación replanteadas, renovadas o desplazadas.

Asimismo al proponer la metaformación como perspectiva alternativa para pensar y actuar la formación, se apuesta al diálogo como una forma de comprender las necesidades e intereses individuales para dimensionar, para construir y deconstruir, a nivel de la especificidad y totalidad, mi práctica docente, en el marco de formas integradoras de mayor significación social e individual.

A partir del reconocimiento de mis dependencias ideológicas, de las interpelaciones que recibo de los otros, sean las valoraciones y demandas realizadas por la institución, o bien por los proyectos y mandatos sociales proyectados hacia la institución, y desde luego las que yo reconozco como debilidades desde mi autoreconocimiento¹⁵, podré

¹⁴ Al respecto recuperamos lo señalado por Contreras (2001): «la autonomía, al ser entendida como independencia intelectual, se justifica por la idea de la emancipación personal de la autoridad y del control represivo, de la superación de las dependencias ideológicas al cuestionar críticamente nuestra concepción de la enseñanza y de la sociedad. Esta posición crítica, al convertirse en un proceso de emancipación para el profesorado, hace posible que éste desempeñe el papel de distancia crítica que está obligado a cumplir respecto a la cultura cívica que enseña en la escuela».

¹⁵ Sobre este particular Contreras apunta: «El autoconocimiento, entendido como exploración y comprensión de uno mismo, debería permitir entender la realidad que nos construye, indagando en aquellas dimensiones no reconocidas, ni integradas, comprendiendo nuestras experiencias de marginación y de opresión y tratando de desvelar las disonancias entre nuestras diferentes dimensiones personales» (2001, p. 160). El desarrollo del autoconocimiento es una práctica de autoexploración, es un proceso de búsqueda, comprensión y construcción personal en el contexto de las relaciones, pues es necesario descentrarse, poder verse desde fuera, desde otras posiciones y

aproximarme hacia la selección de experiencias de formación que posibiliten paradójicamente, mi formación.

Al dimensionar la experiencia de formación, estamos ubicándola, tal como señala Honoré (1980), como una experiencia de toma de conciencia que además articula las posibilidades de relación e intercambio, la autonomía reflexiva, el diálogo, la diversidad cultural, la actitud de reflexión crítica y distancia crítica, la proble-matización de prácticas, valores, la institución escolar y mi autoreconocimiento. Elementos que al intervenir al unísono, posibilitan la exigencia, el desarrollo y la selección de experiencias de formación (para él y para los otros) que vinculen su comprensión personal acerca del cometido práctico de su práctica docente en la que se amarra un compromiso social y público.

Promover la metaformación como postura para aprehender las prácticas pedagógicas reclama procesos de búsqueda, comprensión y construcción de experiencias de formación que consideren también el movimiento exploratorio necesario en un intento de comprensión de nuestras relaciones profesionales y del sentido educativo, de crecimiento personal, que pueden ser las mismas para aquellas personas con las que trabajamos (Contreras, 2001, p. 161).

Así la metaformación no es sólo una forma de pensar las experiencias de formación, sino también de llevarlas a la práctica, en su diseño, desarrollo y valoración desde mi *yo* y en la interpelación con los otros (sea en el campo de la institución escolar y sus mandatos, o bien en la realidad de la vida cotidiana del docente).

1.4.2 Sobre la categoría formación de profesores

1.4.2.1 Antecedentes

Para introducirnos a la categoría *formación de profesores* es necesario pensarla de forma paralela a la categoría de *formación* por cuanto, como señala Honoré (1980, p. 27), incluso en las mejores condiciones, siempre habrá que plantearse las cuestiones de las relaciones de formación con todas las demás actividades y con las instituciones en las que se desarrolla. Todos los elementos interactúan unos sobre otros.

En este sentido, al tenor de las confrontaciones que inundan el debate en torno a la formación, podemos señalar que éste se hace extensivo al concepto de *formación de profesores*¹⁶, pues alrededor de él se han configurado significados que aluden al sentido de

con otras claves. Lo anterior significa verse desde los puntos de vista de otros o a partir de la experiencia con otros y desde nuestro entendimiento o no de los otros.

¹⁶ También se le nombra *formación docente, formación de docentes*, etc.

sus prácticas, de sus contenidos o a nociones colindantes como adiestramiento, actualización y entrenamiento.

Asimismo, al enfrentar la categoría de formación de profesores, se alude al plano de su reflexión o su práctica, o a ambos. Comenzando con la reflexión, ésta puede ser elaborada desde las elaboraciones que otros (especialistas, investigadores, autoridades escolares) realizan sobre el quehacer docente, en función de dar respuestas a las interpelaciones que se realizan en el marco de la calidad de la práctica educativa. También en la reflexión se sitúa la autorreflexión que efectúa el docente sobre su discurso y sus prácticas en conjunción con los factores que intervienen al desarrollar su enseñanza. En este sentido, se trabaja en el nivel del reconocimiento y sentido del *yo*.

Con respecto a las prácticas, la formación de profesores se articula con discursos que destacan los planes y proyectos, el diseño de actividades y tipos de formación, en un tiempo y espacio determinados por la institución educativa. En esta lógica, la formación de profesores es una prerrogativa de la autoridad escolar (Ducoing Watty, 2000, p. 159).

Carrizales (1991, p. 34) ya había establecido que los ámbitos de formación docente están inmersos en estructuras económicas, políticas y culturales que integran una formación social histórica y, con reservas al preguntarse sobre quién forma al docente, señaló que la formación docente es producto de diversos ámbitos de formación profesional y personal, en ella participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, la misma cotidianeidad institucional en que está inmersa, los ámbitos familiar y sindical, los medios de comunicación; además del pasado como fijación y el porvenir como modelo.

Del mismo modo, Arnaus (1999, p. 606) apuntaba que los enfoques predominantes utilizados en los programas de formación han configurado unas imágenes y unos significados implícitos en el pensamiento y tradición de formación inicial que omiten e ignoran la mayoría de sus complejidades. Estos enfoques o modelos tienen un carácter academicista o tecnicista, con lo cual se pone énfasis en conocimientos, habilidades y competencias estratégicas para resolver de manera eficiente e instrumental los problemas de la enseñanza.

En estas circunstancias, de acuerdo con Ducoing Watty (2000), podemos señalar que la formación de profesores es objeto de prácticas cotidianas formales desplegadas por profesionales en instituciones específicas, pero es también motivo de discursos políticos, académicos, ideológicos; es asunto que atañe tanto al nivel de preescolar como al universitario; es tema de debate en congresos, foros, seminarios y, por ende, motivo de políticas públicas nacionales e internacionales. Así, la mayoría de los debates y las producciones en torno a la formación de profesores se ha centrado, al menos en la

tradición histórica de nuestro país, en las estrategias, tendencias y condiciones de la formación, a partir de la resistencia y la crítica a los modelos prevaletentes.

Por ello, retomaremos esta división en *estrategias, condiciones y tendencias* para referir algunas precisiones conceptuales que posteriormente se manifestarán en los datos empíricos documentales y testimoniales recabados, producto todos de estudios e investigaciones realizadas en nuestro país.

1.4.2.2 La formación de profesores como estrategia¹⁷ para mejorar la práctica educativa

Algunos conceptos que ubican la formación de profesores como estrategia refieren diversas construcciones específicamente destinadas a reflexionar sobre la formación de profesores; otras se orientan a establecer caracterizaciones y tipos de formación que reducen la propia estrategia a procedimientos y resultados.

Hecha esta aclaración, algunas referencias que ubican la formación de profesores en el plano de la reflexión individual o colectiva son:

1. Liston y Zeichner (citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 107) consideran que la formación de profesores supone un proceso de formación en sí mismo, que implica la adquisición de una conciencia crítica. El punto de partida es la reflexión que debe conducir al análisis del contexto en el que se sitúan las prácticas educativas, es decir, su contextualización institucional, comunitaria, local, regional, nacional, al igual que curricular y organizativa, con la finalidad de recrear el conocimiento y el reconocimiento del carácter político de la formación de profesores y de la enseñanza.
2. según Ángel I. Pérez Gómez (citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 107), la formación «resulta de la reflexión que los docentes despliegan sobre su acción, emergiendo éstos como elementos constitutivos del proceso de emancipación individual y colectivo, según criterios éticos y con base en la crítica y la autocrítica ... la formación es un proceso de concientización de la necesidad de cambio de las estructuras educativas a fin de lograr una sociedad más igualitaria y democrática».
3. Miranda Firó (1999, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 133) señala que la formación de docentes

¹⁷ El concepto de estrategia remite a una forma de pensar, incluye valoraciones sobre la forma de ejecutar la enseñanza, del estilo docente y de los factores humanos e institucionales en la construcción y deconstrucción de actividades. La estrategia es incluyente de la reflexión como momento de apertura, por lo cual trastoca a la propia forma de realizarla.

equivale a la formación de pensadores, de seres pensantes, posición ajena a la de formación de técnicos en educación. Formar pensadores es una forma de entender a la formación de hombres libres, la formación que cultiva a la forma humana, entendida como acto libre del hombre a partir del cual se convierte en un actor que da forma a su forma humana, en ella el hombre adquiere su poder de elección y de decisión libres.

Así, son tareas de formación:

pensar-se como alguien distinto de los animales, porque él puede producir cultura; ver-se en la forma en que se le está ofreciendo; tocar-se para darse cuenta de la inercia; hacer-se porque las máquinas y las tecnologías le están ganando; cultivar-se porque la civilización lo está modernizando; reconocer-se porque en lo que le presentan, él no aparece y apasionarse por la vida porque ésta ya no le significa más que subsistencia.

4. García Martínez (1998, citado por Ducoing Watty, 2005a, p. 123), por su parte, apuntan que la formación de profesores se inscribe en la formación de sujetos y ocupa, en consecuencia, un lugar estratégico por su impacto en el conjunto de la sociedad. La tarea consistirá en la formación de profesores como intelectuales conscientes, éticos y comprometidos por cuanto ocupan un lugar central en la reproducción de la ideología dominante, ya sea para propiciar el desarrollo de un orden social democrático y participativo, o bien para favorecer las desigualdades y el autoritarismo.

Por otra parte, las siguientes referencias, sitúan la formación de profesores bajo un enfoque de actividades y tipos, para los cuales la reflexión queda opacada ante la centralidad concedida a los procedimientos y sus resultados.

1. Argüelles y Calderón (1997, citado por Serrano Castañeda, 2005, p. 195) consideran la formación docente como la capacidad de mejorar, potenciar y direccionar la práctica y calidad docente cotidiana, incidente en cualquier proceso o modelo educativo, a partir de un manejo condensatorio de la reflexión y la práctica, en función de sus métodos, lenguaje, técnicas, actitudes, intereses y estrategias.
2. Piña (1993, citado por Serrano Castañeda, 2005, pp. 238-239), por su parte, señala que la formación docente y la práctica cotidiana de los profesores requieren la participación de otras instancias sociales tales como la formación artística, la profundización de la disciplina y una reflexión sobre la situación personal en el contexto actual.
3. Greybeck *et al.* (1998, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 144) designan con el nombre genérico de formación de docentes diversas funciones de la formación, en ellas se agrupan tareas y acciones de diferente naturaleza, entre ellas la:

- A. *formación inicial*: entendida como la preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza con la obtención del título de licenciatura.
- B. *actualización*: como la profundización y la ampliación de la formación inicial.
- C. *superación*: se inscriben en ella los programas de posgrado para egresados de licenciaturas en educación, puede entenderse como una modalidad de actualización.
- D. *capacitación*: alude a la formación para la docencia de aquellos que al estar ejerciéndola, no contaron con una formación previa.
- E. *nivelación*: refiere a complementación de la formación inicial, particularmente de los profesores, que, siendo egresados de los modelos curriculares del pasado, carecieron del título de licenciatura.

Con base en las categorías de *habitus* y *ethos*, se enuncian otros términos asociados a la formación como *capacitar*, *instruir*, *formar*, *educar*.

- A. *capacitar*: acciones tendientes a adquirir las competencias indispensables para desempeñarse en un campo del sector productivo, finalidades muy específicas del mundo del trabajo.
 - B. *instruir*: actividad pensada para integrar a la persona a la normatividad social vigente, de tal forma que pueda resolver los problemas que enfrenta en la vida social, a través de la transmisión de creencias, actitudes y competencias.
 - C. *formar*: actividad orientada a propiciar procesos intersubjetivos, igual que las objetivaciones y experiencias centradas en la preocupación de lograr un sujeto actor y autor en el campo de la acción.
 - D. *educar*: alude a la construcción de un *ethos* posconvencional, un *habitus* culto y un sentido que posibilite que el sujeto actúe en la sociedad para su transmisión, al igual que para la renovación de la cultura con un sentido crítico (Yurén Camarena, 2000, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 149).
4. en el marco de la educación media superior, se disponen tres categorías en las que se realiza la formación de docentes:
- A. programas formales cuya finalidad es contar con personal posgraduado.
 - B. cursos disciplinarios destinados a la actualización del personal universitario sobre contenidos de su profesión.
 - C. cursos pedagógicos para orientar a los profesores en las actividades de docencia (Arredondo y Peralta, 1997, citado por Serrano Castañeda, 2005, p. 177).
5. la formación docente se inicia desde el momento en que alguien asume el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes

vinculados con la práctica magisterial (Anzaldúa Arce, 1996, citado por García Perea y Salgado Varón, 2005, p. 458).

6. la formación docente como educación vocacional sustentada en un entrenamiento que desarrolla habilidades de competencia en torno al conocimiento, al entendimiento, al pensamiento crítico, a las actitudes positivas y a lo artesanal. Dichas competencias deben caracterizarse por una práctica crítica y una tradición humanista (Gutiérrez y Rodríguez, 1997, citado por García Perea y Salgado Varón, 2005, p. 456).

1.4.2.3 La formación de profesores

orientada por las condiciones para su ejecución

Al referirse a la formación de profesores, algunos autores consideran las condiciones que motivan su diseño y ejecución analizando las causas sociales, económicas, políticas y, sobretudo, educativas que la determinan y, a su vez, se articulan con variables asociadas a las políticas nacionales e internacionales en un contexto histórico específico.

En este sentido, las siguientes referencias circunscriben las condiciones que posibilitan hablar de la formación de profesores.

1. Ducoing y Cruz (2005, citado por Serrano Castañeda, 2005a, p. 69) advierten que

para lograr una nueva formación docente se requiere impulsar mayor investigación sobre aspectos clave, articular e integrar los conocimientos profesionales y el diseño de un currículo eficiente, focalizar la formación docente en el dominio del trabajo frente a grupo, identificar y manejar las alternativas que deben ofrecer los programas y los planes de estudio nacionales ... ampliar diferentes métodos, técnicas y estrategias, ofrecer una variedad de materiales de apoyo; resolver los problemas de indefinición, traslape, competencias estériles y empobrecimiento de las instituciones formadoras de docentes; hacer del trabajo en las escuelas el punto de partida y de llegada de la formación continua de los profesores. Son las escuelas como unidades profesionales las que permitirán formar a los maestros; y contar con financiamiento suficiente.

2. Rodríguez Ousset (1994, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 102) considera que la formación docente supone el reconocimiento de la unidad entre persona y rol social, en el que se asienta el compromiso y el peso relacional de las prácticas educativas. Como problema de esta unidad, el sujeto se asume en crisis, la cual se manifiesta en la ruptura con los saberes, los pensamientos y los saber hacer; y también en el cuestionamiento del propio saber, pensar y hacer y la decisión del cambio o la innovación.
3. el mismo autor (Rodríguez Ousset, 1994, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 102) señala que la formación docente se inscribe en la dimensión política y en la

inscripción institucional donde se sortean interrogantes que aluden al sentido de la docencia, al sentido de la enseñanza, al papel del profesor en el marco de la institución en particular y de la educación en general.

4. por su parte, Contreras Domingo (1994, p. 23) señala que la formación de profesores no va más allá del aula o de la institución, y reduce todo su problema al diseño de ambientes y formas de interacción justificadas en la gestión eficaz de los aprendizajes.
5. en el tenor de la formación intelectual, Didriksson (1997, citado por Serrano Castañeda, 2005b, p. 238) advierte que la formación docente no puede limitarse al mero entrenamiento de habilidades prácticas, sino a su formación y participación en el conjunto articulado de las prácticas de conceptualización, planeación, diseño y ejecución de sus tareas y programas.

1.4.2.4 La formación de profesores en la disposición de tendencias que la explican

Las elaboraciones que tienen como eje establecer las tendencias con que se ha trabajado la formación de profesores remiten a clasificaciones cuyos principios se sustentan en argumentos de corte psicológico, sociológico o pedagógico. En este tenor es posible ubicar las siguientes tendencias:

1. A partir de los signos obsesivos del pensamiento contemporáneo se identifican tres tendencias en la formación de profesores: *actualización*, *hiperactualización* e *hiperintegración*:
 - A. *Actualización*: se concibe como medio, acumula prestigio y se le asocia con eficiencia, éxito, calidad y competitividad, a la vez que recurre a la legitimidad, al ser considerada obligatoria y necesaria.
 - B. *hiperactualización*: se postula como un fin colateral a otros fines en diferentes espacios de la vida social. Se orienta hacia las creencias, valores, capacidades, intereses, porque todo debe ser actualizado. En la formación de profesores se manifiesta en las vertiginosas innovaciones que tratan de poner al día los contenidos, las normatividades, los estilos de enseñanza, es decir, a los profesores, investigadores, directivos y alumnos. La identidad de profesores y alumnos se ve envuelta por este entorno hiperactualizador.
 - C. *hiperintegración*: remite a la pretensión de integración transnacional más que a integrar la diferencia a modelos locales, regionales o nacionales. Se trata de un pensamiento construido desde posiciones incorporacionistas y discriminatorias que en el espacio educativo tienen presencia tanto en los contenidos, los métodos, el

- lenguaje, como en la normatividad y en la organización, y sin embargo se la niega (Carrizales, 1995, citado por Ducoing Watty, 2005b, pp. 152-154).
2. Las tendencias que en la formación de profesores circulan a nivel internacional y bajo una elaboración de significación local son:
 - A. tecnología educativa;
 - B. profesionalización de la docencia;
 - C. relación docencia-investigación, y
 - D. formación intelectual (Serrano, 1998, 2001, citado por Serrano Castañeda, 2005b, p. 181).
 3. Bajo la noción de *formación de la disciplina* es posible ubicar un proceso:
 - A. vinculado con un adiestramiento didáctico o con una actualización de contenidos y metodologías;
 - B. de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o trasformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas;
 - C. de transformación teórico que, por un lado, trasciende lo conceptual y, por otro, está coimbricado con cuestiones prácticas, tanto en lo pedagógico como en lo psicológico, lo ético, y lo estético;
 - D. que tiene por finalidad apoyar las acciones no sólo de la formación profesional y académica, sino además, aquellas que están encaminadas a hacer del profesional una persona más comprometida con los demás.
 - E. que no se limita al desarrollo de cursos para mejorar actividades docentes, pues involucra todas las problemáticas de formación de recursos humanos (Fuentes, 1993, citado por García Tavera y Salgado Varón, 2005, p. 446).
 4. La formación de profesores en el siglo XXI debe tomar en cuenta cuatro aspectos:
 - A. un contexto de relativismo y objetividad, dado que las verdades absolutas no existen, el docente tendría que orientar sus actuaciones bajo el supuesto de que domina «la objetividad de los relativos y lo subjetivo»; donde además se deben explicar los marcos y fuentes que moldean el pensamiento del profesor y donde los docentes deben aportar evidencias en sus argumentaciones.
 - B. centrarse en los procesos, lo que llevaría a los docentes a considerar que existen diversas metodologías y no *la* metodología.
 - C. formación del docente como investigador bajo la afirmación de que investigar se enseña investigando.
 - D. recuperación de la práctica como crítica al enfoque técnico en educación (González, 1997, citado por Serrano Castañeda, 2005b, pp. 194-195).

Con base en los conceptos citados, producto de argumentaciones teóricas más sólidas, podemos ratificar que la formación de profesores es un campo complejo, pues, en la mirada de su reflexión o de su hacer, se asocian intereses, necesidades y demandas que articulan aparatos conceptuales y posturas teóricas, cosmovisiones de orden individual y social determinadas desde espacios de reflexión institucionales donde, de alguna manera, están delineadas ciertas recomendaciones de las políticas educativas de orden nacional o internacional.

Nosotros ubicamos la formación de profesores¹⁸ como un proceso de reflexión y comprensión de los factores (docente, alumno, grupos escolar, institución educativa) que, al articularse, construyen y deconstruyen la práctica educativa. Como reflexión individual o colectiva, hace necesario:

1. establecer procesos relacionales entre los factores que afectan el ejercicio docente para analizarlos, criticarlos y valorarlos en el marco de la institución educativa y de la vida personal y profesional del docente.
2. enfatizar conocimientos, habilidades y competencias estratégicas para problematizar la práctica docente, para que, a su vez, se configuren propuestas para los problemas detectados.
3. valorar los contenidos académicos y escolares¹⁹ de la práctica educativa con base en la problematización del propio contexto, social e institucional; para ello es indispensable situar la biografía personal del docente y los factores y variables que privan en las experiencias de formación por él desarrolladas²⁰.

Estas propuestas sobre la categoría formación de profesores se vinculan con nuestro concepto de *metaformación*, y la sitúan como un proceso de vida *en, para y desde* la profesión; a través de ella, el profesor podrá pensar-se, conocer-se y construir-se en el marco de una realidad diversa y plural. En el contexto de la práctica educativa, la formación de profesores debe abarcar la reflexión individual y colectiva, no sólo con sus

¹⁸ En nuestra reflexión retomamos algunos planteamientos hechos por Arnaus en «La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa» (1999).

¹⁹ Camarena (2007) denomina *contenido académico* al contenido estipulado por el currículum, que señala una racionalización en cuanto a tiempos, seriación, dosificación y formas de impartición; y contenido escolar a las interpretaciones y reapropiaciones que hacen los participantes de éste y que también son parte del currículum.

²⁰ Freire (1975), al proponer la educación problematizadora (o también acción cultural problematizadora) apunta hacia un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están. Advierte que implícitamente en este concepto se fija la denuncia de una realidad deshumanizante y el anuncio de una realidad en que los hombres pueden *ser más*. *Anuncio y denuncia* no son palabras vacías sino compromiso histórico.

pares, sino también con sus alumnos, con el objetivo de promover procesos de búsqueda, de indagación, de invención y de creación.

En este sentido, recuperamos también lo enunciado por Freire (1997, p. 15) sobre la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista (a de desarrollarse) a favor de la autonomía del ser de los educandos y educadores.

1.4.3 Sobre la categoría *profesor formador*

1.4.3.1 Antecedentes

El acercamiento a la categoría *formador de profesores*, en forma general y específicamente en el contexto de la educación media superior, constituye una confrontación marcada por los significados y las prácticas con que se le advierte en el campo educativo.

A conceptos como *formador de formadores*, *formador de docentes*, *asesor de docentes*, etc., se enlazan fundamentos explicativos de diverso orden a través de los cuales se plantea como eje principal preparar para la docencia.

Por otra parte, se puede ubicar como eje para nombrar y nombrarse formador de profesores, el marco de las relaciones que orientan su desempeño a partir de la vida en la institución, pudiendo ser entonces: el currículum y el plan de estudios que designan contenidos curriculares, la organización y ejecución de prácticas implícitas al trabajo académico, o bien la construcción y deconstrucción de elementos de análisis para comprender la vida en la institución escolar.

Por otra parte, también se establecen roles para el formador de profesores, de acuerdo con la intencionalidad y características que clasifican la formación para los otros desde la institución escolar, sea como formación inicial, actualización, capacitación, nivelación o superación, o bien desde los rasgos que deben implantarse en la elaboración de las propuestas pedagógicas, tales como la reconstrucción de la vida cotidiana, el descubrimiento de contradicciones entre prácticas y prácticas, ideas y prácticas, e ideas e ideas, o la comprensión del conflicto y la superación del conflicto en los procesos de trabajo áulico y sus reformas.

1.4.3.2 De *formador de profesores* a *profesor formador*

A partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, nos corresponde ubicar la categoría formador de profesores en el contexto de la educación media superior; en la comprensión inicial de que antes de ser llamado *formador de profesores*, ha sido un profesor que atiende procesos de enseñanza aprendizaje ante un grupo escolar, que fue formado inicialmente

para desempeñar una profesión diversa, cuyas funciones principales en el ejercicio de su docencia involucran también cubrir procesos y contenidos curriculares de una asignatura relacionada con su formación profesional, de organizar y realizar prácticas centradas en la disciplina, y en analizar sus prácticas en el contexto de la institución escolar.

En este sentido, y sumado a las funciones anteriores, el profesor, al ser llamado *formador de profesores*, desempeña procesos para el personal académico interno o externo a la institución ya sea en su disciplina o en la didáctica especial de su asignatura, lo que paradójicamente signa procesos también de formación para su inclusión o exclusión de los actos de formación; distingue formas de poder y control del discurso disciplinario y didáctico inherente al proyecto de formación de la institución educativa; aprende normas reguladas por la institución sean de índole académico y administrativo.

Asimismo, a través de su participación, también se enfatiza una formación teórica, metodológica e instrumental para estudiar, explicar y transformar la práctica educativa en los procesos de revisión curricular, con lo cual articula formas de pensar, ejercer y reflexionar la docencia, formas de percibirse y relacionarse con sus pares, formas de interpretarse a partir de su biografía personal, en la cual se entretajan ideas, conceptos, valores, formas expresivas que se filtran como sombras en sus actos y experiencias de formación.

Sin embargo, en la categoría *formador de profesores* coexisten atributos clasificatorios que parten desde las políticas educativas nacionales e internacionales, las que, al filtrarse al interior de la institución educativa y sus proyectos y políticas de formación, derivan hacia el reconocimiento de diversos tipos de formadores para atender diferentes tipos de profesores en distintos tipos de actos y experiencias de formación, con lo cual la propia percepción del formador varía de acuerdo a como son percibidos por las instancias administrativas de la institución escolar y, concretamente, por sus pares, los profesores.

Así, como señala Geertz (2003, p. 301), las sociedades de todas partes han desarrollado estructuras simbólicas en virtud de las cuales las personas son percibidas no como meros o simples miembros del género humano, sino como representantes de ciertas claras categorías de personas, de clases específicas de individuos.

La categoría *formador de profesores* amerita, también, situarla en el sentido de ser persona, de ser individuo humano, el cual posee invariablemente una pluralidad de estructuras; como actor social, está en función de su identidad, de ser reconocido por los otros; como actor individual, que no necesariamente posee el reconocimiento formal por la institución educativa, posee una identidad fincada por los actos que desarrolla al reflexionar y actuar en su formación y en la de sus compañeros a través de experiencias de formación no institucionalizadas.

De esta forma, en la red de relaciones que se imputan a la categoría *formador de profesores*, Honoré (1980, p. 143) advierte que las relaciones interpersonales y las realidades concretas en que son vividas las prácticas de formación condicionan que el formador de profesores tenga ante sí la responsabilidad de reflexionar sobre lo que implica la relación *tú y yo*. Señala que el reconocimiento del otro, de su haber, de su poder, es el fundamento de esta actividad de la que se desprende el reconocimiento de su poder formativo.

En este sentido, Serrano Castañeda puntualiza que los formadores comparten un circuito de la escolarización, por cuanto, en sus actuaciones, ponen en juego intereses (personales, de grupo, gremiales) de diverso orden que proponen a los docentes formas de leer la realidad y a mostrarlas a los docentes como marco en el cual estructurar las representaciones de su hacer (1994, citado por Serrano Castañeda, 2005b, p. 209).

Otros autores también refieren que el formador de profesores busca diferenciarse y asirse de modelos identificatorios en constante modificación y, en este juego con las demandas de la institución, se remite a modelos de generaciones de antaño para ser lo que en la actualidad se le pide que sea (Inclán Espinosa y Mercado Marín, 2005, p. 338). Ante ello, la posición de formador tiene una responsabilidad de la cual no puede sustraerse: la de esperar, atender, considerar una mejoría en las posiciones subjetiva y objetiva de los profesores (Remedi Allione, 2004, p. 52)

Bajo esta serie de proposiciones y situándonos en el contexto del CCH, proponemos trabajar con la categoría de *profesor formador*²¹, en la cual no se margina lo señalado

²¹ Cabe señalar que Geertz (2003) menciona que el mundo cotidiano en el que se mueven los miembros de una comunidad (su campo de acción social dado) no está poblado por seres humanos sin rostro, sin cualidades, sino que lo está por clases concretas de determinadas personas positivamente caracterizadas y apropiadamente designadas. Y los sistemas de símbolos que definen a esas clases no están dados en la naturaleza de las cosas, sino que están contruidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados. Así, al referir que en la vida cotidiana del CCH, el concepto *formador de profesores* se formaliza en años recientes, no estamos negando la existencia de un tipo de profesores que desde el origen del CCH se hizo cargo de esta práctica, profesores que se han caracterizado e identifican como tales, que existen como seres humanos y que fueron construyendo y construyéndose histórica, social e individualmente en *profesores-formadores*, a través de los discursos que fluyen en la institución desde diversos ámbitos, de los tipos de prácticas educativas, de los nombres que denotan y connotan al profesor-formador, del discurso sobre políticas y proyectos de formación de profesores en el Colegio y en el Bachillerato Universitario. El profesor-formador se reconoce primeramente como profesor en alguna de las asignaturas del plan de estudios y, secundariamente, como formador de profesores en el desempeño de una actividad complementaria a su perfil académico.

anteriormente sobre el formador de profesores, y con el que tampoco pretendemos desconocer el término que aparecen en la normatividad institucional²².

Por una parte, la categoría *profesor formador* apunta, de acuerdo con Meneses (2004), hacia las especificidades de un sujeto:

1. capaz de vehicular procesos de enriquecimiento del ser, el saber, el convivir y la estética.
2. que se distingue de otros hombres por su capacidad de lectura del mundo, de desciframiento de lo anudado o reprimido, de construir dispositivos que enriquezcan el movimiento del pensamiento.
3. quien pone la formación en acto, pues su práctica es también imperfecta.
4. que protagoniza la relación comunicativa, cuyas pautas de acción inteligen el paso de la conciencia real a la conciencia posible, y pone en práctica dispositivos de reflexión y sensibilidad como reconstrucción de una historia efectual; articula la racionalidad con la sensibilidad y se reescribe en la praxis y en la conciencia para sí.

Y por otra parte, también reconocemos que, al hablar del profesor formador en el CCH, se articulan conceptos inherentes a la identidad, a los procesos inconscientes de subjetividad de las prácticas discursivas y al espacio social que, como espacio simbólico, trasciende en la biografía personal, en el grupo de profesores, en el estatus y en las percepciones de los otros. La persona del profesor-formador se construyó y se deconstruyó siguiendo un proceso histórico, social e individual en sus prácticas escolar y académica, surgió a la par de las demandas hechas a la institución, con las propias prácticas que los docentes fueron construyendo de manera autónoma o dirigidas por la ésta, y apegada a criterios y necesidades en los marcos de política y desarrollo institucional.

En este sentido, el concepto, idea o noción sobre el formador de profesores y sus funciones son el producto de la articulación de las diversas prácticas educativas, políticas, sociales con que se ha asociado al docente en el ejercicio de su docencia en el CCH y en el panorama general de la Universidad.

²² En el *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores de carrera ordinarios* del CCH, en sus segunda (2003) y tercera (2008) versiones, se designa como *formador de profesores* al trabajo que un profesor de carrera da, por lo menos, a dos profesores de asignatura durante un año y que abarca los aspectos disciplinarios y didácticos a través de la mutua observación de sus clases; posteriormente ambos analizarán y comentarán los aspectos significativos de la experiencia. Considerar este concepto como categoría de nuestra investigación crearía confusiones y limitaciones, por ello trabajamos en concepto de profesor formador para abarcar un mayor campo de interpretación y análisis de los actos de formación.

1.4.3.3 La formación del profesor formador

En una aproximación general a la formación del formador efectuada por Honoré (1980, p. 39), se señala que existe un problema ligado a las actividades de formación de formadores, ya que, al tratar de explicitar el qué y el cómo de la formación del profesor formador, se articulan una serie de actividades teóricas y prácticas que abarcan:

- A. lo imaginario;
- B. lo racional;
- C. la sensibilidad y la expresión corporal, y
- D. la reflexión sobre los aspectos formativos de las actividades cotidianas en situaciones de trabajo y fuera de ellas.

Así, el abanico de posibilidades que se abre sobre la formación que debe recibir el profesor formador denota la intención de conciliar las demandas, intereses y necesidades que parten de diversas direcciones, ya sea desde su ubicación como actor social e individual en un espacio y tiempo, o también desde las relaciones interpersonales que se gestan en la realidad concreta de la institución educativa y se concretan en proyectos de formación para el profesor formador.

La formación del profesor formador se percibe como una preocupación que deambula entre las representaciones e interpelaciones que la institución escolar señala como mandato social para el ejercicio de la docencia y que el profesor formador debe ostentar, y el reconocimiento de las características y atributos personales asociadas con el rol de formador, donde paralelamente debe coexistir el reconocimiento de los otros.

En este sentido, formarse para formar, es una clave que atraviesa lo señalado por Honoré (1980), pero que a su vez se inscribe con un sistema de categorías, significaciones y relaciones lógicas derivado de la formación disciplinaria y didáctica que porta el profesor formador, la cual irrumpirá hacia la dirección de las prácticas para que sean propiamente actividades formativas²³ para sí mismo y, paralelamente o en otro momento, para los otros.

La formación del profesor formador, por tanto, se construye en la tensión entre las representaciones que marca la institución para cual ha de comprender, interpretar y aplicar los contenidos experimentados en la formación recibida, y la reflexión personal; tensión donde es menester comprender tanto la organización de la actividad social (sus

²³ La actividad formativa consiste en hacer salir todas las rupturas escondidas, bloqueadas en las cosas, en el lenguaje, en el derecho, en los valores. La experiencia de la formatividad es la que va de la angustia a la esperanza. En la actividad formativa se crean situaciones insólitas, se ejercen intervenciones que se desean provoquen nuevas percepciones, nuevos sentidos (tomas de conciencia, se dice a menudo). Para una teoría de la formación, véase Honoré, 1980.

formas institucionales) como los sistemas de ideas que la animan, así como la naturaleza de las relaciones que existen entre ambas esferas (Geertz, 2003, p. 300), y en la que, además, intervienen las significaciones personales atribuidas al acto de formar a los otros, confrontándose las prácticas cognitivas personales y grupales.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que el profesor formador, se constituye como sujeto y objeto de la formación y de las actividades de formación y formativas, traspasando las fronteras de su ejercicio docente y contribuyendo al ejercicio docente de los demás.

En esta asociación de roles que lo ubican, principalmente, como profesor de un grupo de escolares; como profesor en formación para analizar, comprender y reflexionar sobre su práctica educativa; como profesor formador encargado del mandato social que contribuye a la formación de los otros, es posible distinguir la apropiación de mundos de vida; situación a la que se suma, según Ardonio (citado por Meneses, 2004, p. 122), el hecho de que hay sujetos-objetos de conocimiento que prácticamente no pueden construirse (formarse), desarmarse, volver a armar sin mutilaciones, sin pérdida de sus propiedades más específicas, y quiénes, además, se caracterizan por su negatricidad, concebida ésta como las posibilidades que los sujetos tienen de oponerse a cualquier poder de sujeción.

Simultáneamente, en la formación del profesor formador se despliegan ejes teóricos y conceptuales que sustentan las tendencias que recupera o construye la institución para vehicular proyectos sobre los procesos de formación de sus académicos, en ellas se integran, además, formas para filtrar las recomendaciones que se realizan desde las políticas educativas nacionales e internacionales para la formación de los recursos humanos en la educación media superior. En este contexto, ser nombrado y reconocido como formador, desarrollar procesos de formación para el profesor formador con base en los intereses, demandas y necesidades sean del orden de la institución educativa o personal, desencadena dispositivos que deben rebasar los límites de la planeación institucionalizada, de la racionalidad lineal y progresiva, para confrontarnos con la necesidad de plantear y desarrollar, a su vez, procesos de formación del profesor formador centradas en actividades formativas.

Al ubicar el diseño de actividades formativas para la formación del profesor formador, nos enfocamos hacia lo enunciado por Meneses (2004, p. 123) acerca de que el formador se distinguirá de otros hombres en su capacidad de lectura del mundo, de desciframiento de lo anudado o reprimido, de construcción de dispositivos que enriquezcan el movimiento del pensamiento.

Bajo este panorama, algunos contenidos que se han enunciado como ejes de la formación del profesor formador son resultado de los modelos que han sido recomendados por organismos internacionales; de los resultados de estudios nacionales para identificar precisamente qué actividades, necesidades y problemáticas coexisten en la docencia; de los pronunciamientos de grupos académicos; de la investigación en enseñanza.

Específicamente algunos temas o contenidos que se han fijado para la formación del profesor formador han sido enunciados por autores como Moreno Ballardo (2000, citado por Matute y Romo, 2000, p. 109) y Angulo Rasco (1999), quienes señalan:

- A. los procesos de capacitación y profesionalización de la docencia;
- B. la formación comprometida con las prácticas educativas de la institución, centradas en el conocimiento disciplinario y de las prácticas de los docentes;
- C. el conocimiento del modelo educativo de la institución y del plan de estudios para acentuar contenidos académicos y escolares, así como las estrategias didácticas, y
- D. la comprensión de las particularidades y especificidades del desarrollo de la docencia en la diversidad de las asignaturas y bajo los límites que resguardan a la institución, designando una formación disciplinaria y didáctica.

Asimismo, Angulo Rasco (1999) menciona que algunos modelos o ejemplos de entrenamiento que se han ido desarrollado principalmente desde los años sesenta, y los cuales cabe reconocer puesto que se han aplicado en las prácticas educativas en el CCH desde su origen hasta la actualidad a través de los diversos proyectos y prácticas en la formación de profesores y en la formación del formador, son:

- A. entrenamiento docente por vía de la modificación de conductas de las acciones desviadas del alumnado. Algunos conocimientos se establecen sobre los principios psicológicos relacionados con el aprendizaje humano, extinción y habilidades, para su aplicación. Combinan la instrucción directa, *role-playing* (juego de papeles), demostraciones o modelado y retroalimentación.
- B. entrenamiento docente por vía del análisis de la interacción para considerar la comunicación verbal más apropiada en el aula. Algunos temas se centran en conocer las categorías de comunicación en el aula y su aplicación en la observación y análisis de los fenómenos de interacción e intercambios verbales entre docentes y alumnos. Se trabaja con base en sistemas de observación o con tecnologías audiovisuales.
- C. preparación (entrenamiento) docente por vía del entrenamiento en investigación para habituar al profesorado y al alumnado a desarrollar la indagación, orientando sus hábitos mentales científicamente.

- D. entrenamiento docente por vía de la microenseñanza para promover la adquisición de habilidades en la conducta del docente basadas en la literatura psicológica. Su centro es crear una situación de enseñanza para trabajar conjuntamente en la práctica, desarrollar tareas específicas o habilidades técnicas basadas en objetivos y el empleo de instrumentos de medición así como de materiales específicamente elaborados. Sus dos derivaciones más importantes fueron los minicursos y la microsupservisión. Los minicursos son un paquete autosuficiente de materiales que sistematiza los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de destrezas. Se apoyan en las teorías del aprendizaje por imitación, la retroalimentación de sí mismo y de los alumnos, y es considerado el más adecuado para formar profesores.
- E. entrenamiento docente por vía de protocolos para utilizar conceptos críticos en la enseñanza. Se utilizan materiales audiovisuales y escritos, o registros para establecer una competencia desarrollada en la ejecución o actuación.
- F. entrenamiento docente por vía de la enseñanza reflexiva para la adquisición de mayor conocimiento o sabiduría.
- G. entrenamiento docente por vía de simulación para llegar a mejorar la solución de problemas en el aula.
- H. entrenamiento docente para incrementar el aprendizaje del alumnado a través de las conductas señaladas como eficientes. Se vincula con la noción de profesor eficaz.
- I. entrenamiento docente basado en competencias/ejecuciones. Se fundamenta en que al docente se lo prepara para desarrollar o adquirir las competencias señaladas claramente, las cuales los estudiantes posterior o paralelamente deberán conocer, hacer y lograr al final de su formación.
- J. entrenamiento en grupo, el cual puede agrupar la supervisión de compañeros y el apoyo profesional mutuo. Las formas concretas de desarrollar este tipo de entrenamiento incluye tres modalidades: el entrenamiento técnico en equipo, el entrenamiento en equipo colegiado, y el entrenamiento en equipo para la resolución de problemas.

En relación con las habilidades, destrezas y competencias que como atributos clasificatorios operan en los procesos de inclusión y exclusión para la formación de sus pares, el profesor formador debe ostentar:

A. habilidades para:

- organizar el contexto;
- variar la situación de estímulo;
- ilustrar con ejemplos;
- formular preguntas;

- conducir la síntesis y lograra;
- emplear reforzamientos, y
- propiciar la retroalimentación.

B. competencias:

- cognitivas;
- de actuación;
- de consecuencias;
- afectivas, y
- de exploración.

C. destrezas:

- de comunicación;
- conocimientos básicos;
- técnicas;
- administrativas, e
- interpersonales.

Es evidente, que la formación del profesor-formador se rige no sólo por las representaciones acerca de su rol en la institución, sino también por las demandas, necesidades e intereses que elaboran las instituciones con apego a las políticas nacionales e internacionales. Sin embargo, más allá de estas visiones, es necesario enfatizar que también el profesor formador se construye y deconstruye al reordenar, reinterpretar y reflexionar sobre su desempeño en el acto de formar a sus pares, pues, paradójicamente, lo confronta hacia prácticas y procesos de autoreflexión y autovaloración que implican no sólo el cuestionamiento sobre su realidad educativa concreta, sino, al mismo tiempo, una confrontación con la jerarquía académica y administrativa que en más de una ocasión no toma en cuenta las habilidades, capacidades y logros académicos e intelectuales, con la concepción y desvalorización por el poder o por el género, con la alineación y el sentimiento del fracaso, con las condiciones laborales, con los posicionamientos y las relaciones entre los profesores.

De esta forma, se evidencia que la formación que recibe o construye colectiva o individualmente el profesor formador se aloja en escenarios contradictorios, en los cuales construirse, reconocerse y designarse desde las multiplicidades que ronda lo institucional, desde las diversidades construidas en las relaciones interpersonales con los otros y consigo mismo, no han sido, en la mayoría de los proyectos de formación para los profesores formadores, expuestos ni resueltos. Y, en algunos casos, a partir de decisiones personales, es como se han asumido experiencias formativas que atienden la relación específica de construirse y deconstruirse en la formación para ser y hacer de profesor formador.

Al confrontarse con sus propios atributos clasificadores que operan como rasgos de distinguibilidad, de inclusión y exclusión de los actos de formación, se motiva la autoreflexión y autovaloración que incluye las representaciones e interpelaciones del *yo* con los otros, del reconocimiento desde otros del *yo*, y el reconocimiento y sentido de mi *yo*.

Encontramos, entonces, modelos, tendencias, tipos, contenidos que rondan la formación del profesor formador, en correspondencia con imágenes y representaciones de su desempeño, en los cuales y a través de los cuales se aprueban o reprueban las competencias, conocimientos, destrezas y actitudes que como rasgos y atributos identificadores determinan la identidad del profesor formador.

Sin embargo, paradójicamente, la misma institución que instituye e institucionaliza su formación e identidad es la que lo contrapone y lo confronta con situaciones derivadas de la vida cotidiana en la institución movilizando, provocando, contradiciendo, apoyando, calificando o descalificando su práctica en la formación de sus pares. En este sentido, se confronta a sí mismo al cuestionarse en el sentido ético, intelectual y profesional sobre su ser y hacer. Esta creciente complejidad puede dirigirlo hacia la reflexión sobre el sistema de formación en la totalidad de su espacio institucional, donde él es un eslabón más; hacia el debate acerca de las relaciones que se establecen desde y en la institución con los profesores formadores, con los profesores y con los administradores del currículum; hacia el reencuentro de su ser, su hacer y su saber.

Establecer estos niveles de reflexión conlleva promover la praxis como forma de reflexión inacabada, como una forma humana de construir el conocimiento y como una forma de asumir la duda sobre el profesor formador, su formación y sus actos de formación. Al pensarse, construirse y asumirse en los actos de formación para sí, para los otros y para ambos, se pueden promover formas de reflexionar, construir, deconstruir y transformar la formación de profesores.

Como escribió Freire, es preciso que

quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o su construcción ... Es preciso que desde los comienzos del proceso vaya quedando más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado (1997, p. 24).

1.4.3.4 La identidad del profesor formador

La formación de profesores deviene del cruce de múltiples representaciones, interpelaciones y simbolizaciones establecidas por los individuos y los grupos sociales; a través de ellas se distinguen rasgos, atributos clasificadores, imágenes que delinear la identidad²⁴ de los profesores formadores al interior de la institución educativa. Paralelamente, al designar o reconocer identidad, también se asocian trayectorias de vida en la institución, estilos de la cotidianidad académica del ser profesor de grupos de adolescentes y conducir procesos de enseñanza y aprendizaje e incluso procesos de institucionalización que otorgan nominación a los sujetos y que los improntan y les imponen un lugar frente a los otros.

La cuestión de la identidad del profesor formador se inscribe bajo una serie de procesos, prácticas y discursos institucionalizados, lo cual conlleva abordar conceptos tales como *diferencia* y *escisión*, *exclusión*, *poder*, *distinguibilidad*, entre otros.

Reconocer o establecer la identidad del profesor formador en el espacio-tiempo del CCH denota una sucesión de imágenes, prácticas, posturas, a través de las cuales se otorga a un profesor contratado para la docencia en el bachillerato representatividad y legitimidad ante la institución, antes sus pares o ante sí mismo para desarrollar experiencias de formación.

En el interjuego entre rasgos de distinguibilidad individuales y sociales, el profesor podrá nombrar y nombrarse, reconocer y reconocerse, desconocer y desconocerse en su rol de profesor formador. Por ello, parafraseando a Freire (1997), debemos presuponer que, para ubicar la identidad del profesor formador, la experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse «virgen», al margen del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la *asunción* de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan a favor de aquella asunción. La identidad, reconocida o asumida, que lo determina y construye y deconstruye remonta hacia significaciones y juicios que aparentemente actúan como fuerza formadora o como contribución a las prácticas educativas y de formación de la institución.

En este sentido, al referirnos a la categoría de identidad, hemos retomado algunos de los planteamientos hechos por Hall (2003, p. 17), quien reconoce que existen novedosos repertorios de significados con los cuales hoy se declina el término. Algunos

²⁴ La palabra *identidad* refiere, por una parte, un conjunto de caracteres o circunstancias que hacen que alguien o algo sea reconocido, sin posibilidad de confusión con otro; y también refiere a la circunstancia de ser efectivamente una persona lo que dice ser. La identidad, desde la Psicología, la ubica como la conciencia que tiene una persona de su pertenencia a uno o varios grupos sociales o a un territorio y la significación valorativa que resulta de ello (Larousse, 2005 p. 544).

planteamientos hechos por este autor, y que retomamos para trabajar la identidad ligada al profesor formador, son que las identidades:

1. nunca se unifican, están fragmentadas, fracturadas; nunca son singulares sino que se construyen a partir de múltiples discursos, prácticas, y posiciones diferentes, a menudo entrecruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical y a un constante proceso de cambio y transformación.
2. se constituyen dentro de la representación: en ellas reside lo imaginario, lo simbólico, lo cual implica que siempre se construye en parte en la fantasía.
3. se construyen dentro del discurso, en ámbitos históricos e institucionales específicos, al interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas; emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión.
4. se construyen a través de la diferencia; es debido a su capacidad de excluir, omitir, de dejar a «afuera», que pueden funcionar como punto de identificación y fijación.
5. se constituyen siempre con base en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre dos polos.
6. son un punto de encuentro, de sutura entre los discursos y las prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares; son procesos que producen subjetividades que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse»; son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas.
7. son las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre «sabe» que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una «falta», una división desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada –idéntica– a los procesos subjetivos investidos en ella.

En estas argumentaciones sobre la categoría de identidad y al correlacionarlas con las funciones y características que determinan el ser y el hacer del profesor formador en el CCH, podemos detectar polaridades que reconocen o rechazan su dinámica de formación, la formación de sus pares y del reconocimiento de la significatividad que reportan las experiencias de formación diseñadas, ejecutadas y evaluadas en el contexto de la institución.

Por ello, en la trayectoria que ha seguido el Colegio, desde hace más de 30 años, la identidad que ha construido el profesor formador ha estado subyugada a procesos internos de la construcción de la vida académica en la institución, por lo que podemos reconocer diversas connotaciones de la identidad, la cual es:

1. reconocida por los pares, y por los alumnos, al situar como referencia la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en su espacio áulico.
2. reconocida por los integrantes de los núcleos académicos y administrativo, pues, aunque limitados por un tiempo, poseían la capacidad para seleccionar, designar y distinguir tipos de profesores, y en consecuencia hacer valoraciones y juicios para ser reconocido, nombrado y seleccionado para trabajar la formación de sus pares y acreditarse como profesor formador.
3. ratificada en el cumplimiento del mandato social y educativo acerca de la formación de sus los pares, y bajo la dinámica de promover y consensuar las modificaciones curriculares.
4. construida a partir de lo dicho en los discursos universitarios, donde se relaciona lo enunciado en los planes y proyectos de trabajo de las instancias administrativas del Colegio, con las referencias en los proyectos específicos sobre la formación de profesores, y con los proyectos individuales y personales de formación. Lo que en su conjunto cede grados de legitimidad a las acciones desarrolladas.
5. asociada con la pertenencia a grupos académicos o políticos predominantes durante un tiempo y un espacio de la vida académica y administrativa en la institución.
6. compartida entre los rasgos o atributos clasificatorios que concuerdan con los imaginarios acotados en los proyectos de formación de la institución y de los pares.
7. asociada, en el plano simbólico, con la posesión de habilidades, destrezas, conocimientos que se supone tiene y determinan que un profesor sea llamado *formador*.
8. relacionada con la invención, creatividad, autodeterminación y autocrítica del profesor que se identifica a sí mismo con las cualidades y capacidades para construir experiencias formativas coherentes o antagónicas con los proyectos de la institución.
9. expresada y depositada en y a través de los discursos elaborados por los equipos colegiados de profesores formadores internos y externos al Colegio y a la Universidad.
10. trasgredida y azotada, ya en lo académico ya en lo personal, por las aseveraciones enunciadas a través de discursos antagónicos a los proyectos institucionalizados o alternativos, a través de los cuales se silencian, falsean, contradicen, menosprecian, minimizan y menoscaban el ser y hacer el profesor formador.

Bajo estas reflexiones, la identidad asociada con los discursos y las prácticas que construye el profesor formador, configuran una serie de interpretaciones-comprensiones sobre quién debe ser identificado o desconocido como profesor formador de profesores.

De acuerdo con Giménez (1997), reconocemos algunos rasgos de la *identidad docente* como aplicables, en cierta medida, a la identidad del profesor formador:

1. La identidad como distinguibilidad cualitativa y específica basada en tres factores discriminantes: 1) pertenencia social (identidad de pertenencia, identidad categorial o de relación), 2) serie de atributos (identidad caracterológica), y 3) narrativa personal (identidad biográfica).
2. La identidad como polaridad entre autoreconocimiento y heteroreconocimiento, articulada por una doble dimensión: *a)* por la capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia, y *b)* por la capacidad de hacerlas reconocer por otros; en esta última la afirmación de la diferencia es la capacidad de distinguirse de otros y lograr el reconocimiento de esta diferencia.
3. La identidad como poseedora de una dimensión locativa (se sitúa dentro de un campo simbólico o define el campo donde situarse), de una dimensión selectiva (el individuo está en condiciones de ordenar sus preferencias y de optar por algunas alternativas descartando o difiriendo otras), y de una dimensión integrativa (el individuo dispone de un marco interpretativo que le permite entrelazar las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía).

Por otra parte, la identidad en el sentido de designar precisamente lo que la persona dice que es nos confronta a la asunción por parte del profesor de representaciones acerca de ser y llevar a cabo actividades correspondientes con sus funciones de profesor formador, pues más allá de los saberes disciplinarios y didácticos que exige esta decisión y que operan en el terreno de los atributos, está la presencia humana, la presencia de su biografía personal en la cual y con la cual se gestan rupturas, escisiones, actitudes con las cuales se autovalora.

Así, autores como Anzaldúa Arce y Rodríguez Mc Keon plantean, respectivamente, que:

1. la identidad docente deviene el entrecruzamiento de múltiples imaginarios: el personal (integra fantasías sobre el quehacer docente), el institucional (se deriva de los currícula de los centros de formación o de actualización de profesores), el laboral (corresponde a las funciones explicitadas en torno a las prácticas del profesor) y el cultural (alude al conjunto de representaciones sociales, cargadas de creencias y valores, que pueden convertirse en mitos) (1996, citado en Ducoing Watty, 2005b, p. 109).
2. la creación de la identidad, en profesores universitarios, es filtrada por procesos de institucionalización, a partir de los que se significa lo académico social y lo personal. El proceso de institucionalización no sólo otorga nominación a los sujetos, sino que

les impone un lugar frente a los otros (1996, citado en Ducoing Watty, 2005b, p. 110).

A partir de estas referencias y reflexiones, la identidad del profesor formador se encuentra escindida a consecuencia de las decisiones del tipo de la persona o del tipo de la institución; debido a la confrontación entre inclusión y exclusión en tiempos y espacios de la institución; a raíz del tipo de actos de formación, instituidos o instituyentes, y, de acuerdo con el juego de poder académico y político en la institución.

Ante ello, debemos reconocer que las resoluciones, los acuerdos y las contradicciones que determinan el ser reconocido, seleccionado y ratificado como profesor formador no se despojan de las representaciones acerca de que, antes que ser profesor formador, se es profesor en una asignatura del plan de estudios del CCH. Por lo cual, al posesionarse o despojarse de la identidad como profesor formador, se evidencia que no es posible ejercer las actividades formativas como si nada ocurriera en la persona, en tanto sujeto que construye, que configura en sucesivas aproximaciones su práctica docente, sus posturas disciplinarias y didácticas, es decir, su ser emocional y racional.

Esta mirada involucra que, al no limitarse a transmitir información, el profesor formador no sólo requiere ser aprehendido por él y por los profesores alumnos en sus razones de ser ontológica, política, ética, epistemológica y pedagógicamente, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido (Freire, 1997).

La identidad del formador de profesores puede pensarse en diferentes aristas; sin embargo, en el caso del CCH, y tomado como referente el momento de coyuntura política y educativa en el que surgió y se ha mantenido, el profesor formador y formado se revela en el ser y hacer de sus prácticas formativas, en las cuales, de acuerdo con Freire (pp. 47-49), es necesario pensar acertadamente. Pensar en estos términos es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que se asume frente a los otros y con los otros, de cara al mundo y a los hechos, ante nosotros mismos. Freire señala que es difícil por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos, para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas; vigilancia con la que además es fatigoso vivir la humildad, condición *sine qua non* del pensar acertadamente, pues nos desafía a proclamar nuestro propio equívoco, nos hace reconocer y anunciar la superación que sufrimos.

En esta dimensión, en la constitución de la identidad del sujeto como profesor y como profesor formador en el CCH, se transgreden una serie de valores éticos, a veces situados incluso en contra del mundo universitario o social, con los cuales se han definido formas de intervenir en el mundo de la formación instituida. Conducirse en las actividades de formación hace necesario que en la actualidad se promueva una reflexión crítica, lo que implica, para el grupo de profesores formadores, ser capaces de comparar, de juzgar, de

decidir, de romper, de escoger, de realizar grandes acciones, pero a la vez de ubicar impensables ejemplos de bajeza e indignidad llevadas a cabo en la institución.

Es a través de esta reflexión crítica que el profesor tiene el derecho para nombrarse, reconocerse, comprenderse en su identidad de profesor formador, independientemente de que sus actividades sean sancionadas por la institución. Es, a la vez, asumir el derecho, el deber de formar a sus pares.

1.4.3.5 La institución educativa

En las referencias presentadas en torno al vínculo *formación-formación de profesores-profesor formador* destacan algunas configuraciones relacionales en las que se involucran posturas sociales, ideológicas, educativas, políticas, presentes en un espacio y un tiempo de los individuos y de la institución; ello obliga a trabajar la categoría de *institución* y particularmente de *institución educativa*²⁵.

Al señalar que en la institución educativa existe una intertextualidad que recupera a la institución en la historia de vida (historicidad), a la institución de vida (cultura institucional, prácticas expresadas) y a los sujetos institucionales (cultura experiencial, trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas), se nos obliga a considerar la institución como un conjunto cultural que ofrece un sistema de valores y normas, una forma de vivir en la institución y procesos de socialización (Fernández, 1994, citado por Remedi Allione, 2004b, p. 38)

De esta manera, al ubicar a la formación de profesores y a los sujetos de formación en la institución, considerada ésta como sistema cultural, nos encontramos articulando subsistemas de pensamiento y acción, atribuciones, lugares, expectativas de roles, rituales, además de formalización y socialización para su reconocimiento.

El CCH, como sistema de cultura, como institución educativa que organiza, estructura y determina los procesos de formación para el desempeño académico de sus docentes, ha estructurado y sistematizado representaciones que entretienen intereses y necesidades encaminadas hacia la constitución de identidades de sus profesores, e indirectamente de los profesores formadores, la mayoría de las veces derivadas de políticas de desarrollo institucional y social, y que retoman recomendaciones derivadas de las políticas educativas nacionales e internacionales.

Pensar a los actos de formación de profesores bajo el enfoque de la institución como sistema cultural nos ayuda en la comprensión de los procesos y trayectorias que han

²⁵ Las referencias a instituciones educativas pueden analizarse en la monografía (Eduardo Remedi Allione, 2004b).

favorecido procesos de identidad, de inclusión/exclusión, de interacción, integración, de desconocimiento de los profesores formadores.

En este nivel, la institución –léase «CCH»– como sistema cultural construye discursos y acciones para:

1. dar y quitar atributos clasificatorios que adjudiquen identidad a un grupo de profesores;
2. viabilizar o cancelar experiencias de formación dirigidas a sus profesores y profesores formadores;
3. calificar o descalificar el desempeño de los profesores formadores en los actos de formación de sus pares;
4. incluir o excluir de los actos a los profesores, que aunque en alguna ocasión fueron reconocidos en este sentido, pueden ser desplazados de las actividades de formación;
5. dividir o crear alianzas que regulan formas de pensarse y vivirse en los actos de formación de profesores;
6. generar o entorpecer la comprensión de las necesidades, intereses y demandas de formación individual y grupal en correlación con el proyecto de la institución;
7. reconocer o desconocer, a través de otorgar o negar la expedición de credenciales, la participación de profesores formados o formadores en los actos de formación que discrepen o concurran con el proyecto de formación de la institución;
8. convencer o persuadir acerca de las estructuras jerárquicas, de las formas académico-administrativas, y de los proyectos, procesos y contenidos establecidos en relación con la formación de profesores, y
9. reconocer o desconocer como profesor formador a quien se adhiere a los diversos proyectos de formación, aún fuera del marco universitario.

A través de estas anotaciones, podemos comprender que el CCH como institución educativa constituye el lugar de una doble relación: *a)* la del sujeto singular con la institución, y *b)* la de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución (Remedi Allione, 2004b, p. 40).

Esto es, en la trayectoria que han seguido los procesos y proyectos de formación para los profesores, en el CCH, podemos ubicar sujetos singulares, profesores con nombramientos académicos de asignatura o de carrera, con biografía personal, profesional y académica que se ha integrado como profesor formador para la ejecución de los proyectos de formación institucionales portando significados, discursos y prácticas homogéneas y normalizadas.

Pero también podemos ubicar profesores formadores en abierta confrontación y censura con las disposiciones establecidas, lo que sobrelleva situaciones impregnadas de

conflicto, lucha, descalificación de los profesores participantes y los de sus procesos, pues se inscriben en otros niveles de interpretación de la práctica docente en la institución, aún y cuando los contenidos de la formación no se distancien de lo ceñido al proyecto curricular.

Paralelamente, podemos ubicar grupos colegiados que gozan de la protección, seguridad y reconocimiento que deriva de la calidad demostrada en los actos de formación aparejados o no al proyecto de la institución, pero que fijan tendencias, posturas que trascienden hacia las prácticas educativas en el Colegio.

En este aspecto, Remedi Allione (2004b) señala que existe una cultura institucional en la cual existe un entrecruzamiento entre identidades que se presentan como estables e identidades constituidas como algo inexplicable, las cuales, tarde o temprano, encontrarán una hendidura por donde revelarse.

Dar cuenta de la formación de profesores en los límites de la institución como sistema cultural con sus determinaciones, nos conduce a los argumentos dados por Remedi Allione (2004b), quien señala que, en su sentido histórico, la institución es ubicada como un entrecruzamiento de textos, dentro del cual se instauran:

1. momentos rituales;
2. subuniversos de significados que adquieren en ciertos momentos una creciente autonomía;
3. saberes prohibidos que operan como secretos y abren mecanismos de exclusión/integración;
4. a la institución como fantasmática, como un guión imaginario que une el origen mítico, el despliegue de identidades temporales, los procesos defensivos, los deseos inconscientes presentes en los sujetos institucionales, constituyendo una determinada formación imaginaria;
5. la melancolía institucional, un fenómeno perturbador que consiste en una nostalgia continua que atrapa a un grupo de la institución, el cual aparece agobiado por la enorme dificultad de conservar el sentido de la realidad, sentido impedido por elaborar lo inasible. En ella, los sujetos no pueden ocuparse de propuestas concretas, proyectos o ideas, pues sus recuerdos, sus actos, parecen hallarse bajo el efecto de una carga emocional gravosa e inamovible que le impide acceder a nuevos pensamientos o a emociones inéditas, y
6. el tiempo como metáfora, el pasado dentro del presente, la institución y sus tiempos de subjetividad donde se comprende como mediación con lo real. La institución es lo que permite y lo que prohíbe; es el lugar del hacer donde la institución desarrolla y reproduce su propia cultura específica de significados y comportamientos.

Asimismo, en la institución se pueden distinguir diversos niveles de identidad grupal (Bleger, 1986, citado por Remedi Allione, 2004b, p. 42):

1. la identidad por integración, que se centra en la interacción de los individuos y se sostiene por una tendencia a la integración que está dada por un trabajo en común y llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo; se presenta una sociabilidad por interacción, basada en relaciones de carácter horizontal que posibilitan el reconocimiento de lo individual.
2. la identidad grupal sincrética, vinculada con una socialización en la que los límites no existen, donde no es posible reconocer a los sujetos en tanto tales sino que su identidad reside en la pertenencia al grupo.
3. la identidad de proceso, que reconoce a los sujetos por su adscripción a campos generacionales anclados en la historia institucional y donde se otorgan pertenencia e identidad. Se consolida mediante pactos, contratos y el consenso inconsciente, articulados en una «memoria histórica grupal»; se asienta en la trayectoria personal-institucional, reconociéndose como inscripción en la vida institucional en plazos de décadas, ligados a momentos refundacionales o al momento coyuntural de inscripción que el sujeto realiza en la institución.
4. la identidad reflexiva, en la cual los sujetos se relacionan críticamente con su pasado a través de un distanciamiento de las normas transmitidas. Tener una identidad reflexiva implica colocarse en los límites de la institución; además de ser una identidad descentrada, se adquiere una posición que produce una interferencia entre la historia oficial y las historias individuales²⁶.

Y asimismo, la institución como entrecruzamiento de emociones y discernimientos, de afectos y consideraciones, de ensoñaciones y actos:

La vida cotidiana institucional como construcción de un collage, figura de sentido metafórico que trasporta a un mismo lugar, une historias, entrecruza pasiones y razones, sentimientos y ponderaciones, ensueños y acciones, donde los sujetos pueden reconocerse e identificar la discontinuidad, la incoherencia, la contradicción, entrecruzamientos que permiten comprender el presente, y en ese presente, como un telón de fondo, destaca lo que se vive día con día: *el desordenado deseo de vivir de las instituciones* (Remedi Allione, 2004b, p. 47).

De este modo, el CCH se nos muestra como una institución educativa que norma y filtra políticas de formación, que instaura ideas de *formación*, de *formador* y de *formarse* para analizar y construir la práctica docente; en ella, además, se definen medios,

²⁶ En la tipología que propone, Remedi Allione retoma de J. Bleger la identidad por integración y la identidad grupal sincrética y propone la identidad de proceso (véase Remedi Allione, 2004b).

instrumentos y normas para adoptar y adaptar prácticas y discursos instituyentes y, con el paso del tiempo y bajo la construcción de cierto ordenamiento político, económico, pedagógico, llegar a transformarse en prácticas instituidas.

Por ejemplo, la organización y desarrollo de las semanas académicas, realizadas por iniciativa de los profesores en los primeros años de vida del Colegio y carentes de reconocimiento, de normalización y regulación institucional, pasaron a tener carácter de obligatoriedad para los profesores y adquirieron reconocimiento y validez en la organización administrativa y académica del Colegio.

En esta dinámica donde se transita de lo instituyente a lo instituido, los profesores vieron también trastocada su decisión de formar y formarse a través de los grupos colegiados o de manera individual, pues, al ser instituida la identidad del profesor formador a la par que los procesos de promoción académica y las obligaciones inherentes de acuerdo a su nombramiento, se concertaron procesos identificatorios asociados a una promoción académica ligada a la exigencia de contribuir a la formación de sus pares.

En este proceso y reconociendo las vicisitudes que se presentan sobre los proyectos y programas de formación de profesores, sobre las representaciones y simbolizaciones adjudicadas a la persona del profesor formador, a las interpelaciones que se gestan desde el terreno de la subjetividad en las relaciones interpersonales, se vinculan las resistencias y defensas que sostienen la identidad como profesor formador desde la institución.

Sin embargo, en medio de estos procesos institucionales, según Remedi Allione (2004b), se transgrede el proceso mismo de búsqueda y afianzamiento de la identidad como profesor formador, y se sostiene un conflicto entre el ser singular frente a la tiranía de la «instrumentación científica», la competencia, la burocratización en los actos de formación y el deseo de los seres humanos de pensarse, de cuestionarse, de reflexionarse.

De esta forma, podemos denunciar que, al normalizar la participación en la formación de los pares, en el marco de una actividad laboral obligada y para la cual además se marca la posesión de atributos clasificatorios, se plantean otras responsabilidades que empañan el goce, el disfrute que debe acompañar la formación para la docencia.

En consecuencia, al pensar y reflexionar los discursos y las prácticas de los profesores formadores en el contexto del CCH, es permisible aseverar que:

- A. se desarrolla una intensificación de sus tareas de formación;
 - B. viven la competencia;
 - C. se desempeñan rutinas que alteran, provocan y trastocan su vida personal y privada.
 - D. afrontan y deben resolver agresiones simbólicas en el trabajo académico con sus pares,
- y

E. adquieren o se les fijan etiquetas de conducta moral, política, cultural, etc., a veces en completa contraposición a como se identifica o se lo identifica.

Asimismo, podemos sostener que el profesor al ser formado para la actividad informativa y formativa, se construye y deconstruye en los límites de los discursos y de las prácticas de la institución, de lo público y lo privado trastocando a la persona.

Como reitera Remedi Allione, «observar la institución es destacar estas interacciones, su teatralidad, el azar de los encuentros y sus pequeños dramas o las grandes tragedias que suscitan, las pasiones que nacen y el trabajo que sirve como telón de fondo: todo esto muestra, ilustra, los hilos delgados, pero resistentes, que estructuran la trama institucional» (2004b, p. 55).

CAPÍTULO 2

LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

2. Etapas en la trayectoria del CCH, 1970-2005

2.1 Origen y conflicto (1968-1976)

- 2.1.1 Influencia del movimiento estudiantil de 1968 en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades
- 2.1.2 Influencia del humanismo democrático del doctor Pablo González Casanova
- 2.1.3 Condiciones sociales, económicas y políticas que impulsaron la Reforma Educativa
- 2.1.4 Acuerdos Nacionales trascendentes para la creación del CCH
- 2.1.5 Exposición general del contexto universitario en la creación del CCH
- 2.1.6 La formación de profesores durante la etapa de Origen y conflicto

2.2 Consolidación y expansión (1976-1982)

- 2.2.1 Características del contexto universitario
- 2.2.2 La formación de profesores durante la etapa de Consolidación y expansión
 - 2.2.1.1 Participación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

2.2.1.2 Participación de la Dirección General
de Asuntos del Personal Académico

2.3 Conflicto y crisis (1982-1992)

2.3.1 Características del contexto universitario

2.3.2 La formación de profesores durante la etapa de Conflicto
y crisis

2.4 Reforma (1992-1996)

2.4.1 Características del contexto universitario.

2.4.2 La formación de profesores durante la etapa de Reforma

2.5 Desestabilización (1996-2000)

2.5.1 Características del contexto universitario

2.5.2 La formación de profesores durante la etapa
de Desestabilización

2.6 Reorientación (2000-2005)

2.6.1 Características del contexto universitario

2.6.2 La formación de profesores durante la etapa
de Reorientación

CAPÍTULO 2

LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

*El Colegio de Ciencias y Humanidades es realidad
y no sólo deseo, y entre uno y otro, de estos dos polos
lo previsible se ramifica a la vez que se limita.*

NUNCIO. «Educación y política».

En este capítulo se revisa la trayectoria del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En él el lector encontrará información detallada sobre los aspectos centrales que normaron la vida académica en el período comprendido entre 1970 y 2005; además, de ubicar algunas referencias sobre las acciones educativas perfiladas para la Educación Media Superior en el marco de una política educativa nacional y, específicamente, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El CCH se inscribe en contextos comprometidos con proyectos sociales, políticos y culturales radicales que fueron consecuencia de las dudas generadas por los proyectos gubernamentales de la década de 1960. En las acciones académicas y administrativas han perdurado representaciones que articulan proyectos para mantener la vigencia de los postulados básicos del modelo educativo.

Sin embargo, en la trayectoria histórica de la institución, se han presentado cambios sustanciales que fueron desarticulando y alterando los significados inscritos en el proyecto de creación.

El origen del CCH estuvo ligado tanto a paradigmas de orden epistemológico como axiológicos, además de correlacionar propuestas alternativas críticas de corte humanista en la educación.

La capacidad para establecer esta periodización puso a debate la multiplicidad de significados, por cuanto, desde su origen, el CCH fue objeto de representaciones y discursos que confrontaron a grupos de intelectuales política ideológica y académicamente.

La postura del doctor Pablo González Casanova, construida sobre la base de una articulación significativa de formación social, filosófica, política y de vida personal, se plasmó en el proyecto OTRAM¹, pero ante los debates con grupos de intelectuales internos a la Universidad, se concretó en el proyecto de creación del CCH, evidentemente con un carácter reduccionista.

El CCH, como discurso, nos introduce en una constelación de significados, ya que podemos ubicar diversos soportes materiales lingüísticos determinados por posturas concordantes con la regulación institucional, en un tiempo y espacio específicos, o por grupos opositores al orden prevaleciente. En las configuraciones discursivas se advierten soportes que observan lo declarado desde las instancias rectoras de la Universidad, o que contravienen lo determinado por la institución.

De esta forma, al esbozar una periodización de la trayectoria que ha mantenido la construcción del CCH, como configuración social significativa, implícitamente estamos rescatando lo señalado por Buenfil Burgos (1994, pp. 7-13) en el sentido de:

1. relacionar los hechos significativos en la construcción del CCH, con la influencia normativa marcada directa y significativamente por la UNAM y por la política gubernamental en la Educación Media Superior.
2. recopilar datos en diversas fuentes dotadas de significatividad desde la postura de la institución, los cuales son valorados y analizados en los márgenes de señalar una posibilidad de interpretación, de significado. Por ello, son discursos empíricos que posibilitan, a través de su análisis, suscribir su sentido y uso.
3. que el CCH, en los diferentes momentos de su desarrollo histórico, ha sido asociado con diferentes definiciones, tendencias o modelos; algunas veces ha sido vinculado con la noción de proyecto educativo y otras como institución innovadora, por lo que es posible determinar que desde sus orígenes planteó una ruptura con los modelos

¹ E. Krauze (1999) refiere que el término *OTRAM*, con el cual se denominó familiarmente el proyecto Nueva Universidad en el propio ámbito universitario, es un juego de palabras originado en el debate de los intelectuales de la época: «¿Qué hacer con la UNAM?, preguntó alguna vez Ramón Xirau a Cosío Villegas. "OTRAM", fue su respuesta.»

educativos vigentes en la Universidad, o bien replanteó las líneas de la Educación Media Superior en nuestro país al ser la materialización del proyecto Nueva Universidad, representado desde décadas anteriores.

4. que las etapas que fueron definidas adquieren significatividad al incluirse como elementos para ordenar y establecer límites temporales y hechos significativos acontecidos en el espacio de la institución, pues como realidad socialmente construida, el CCH constituye un objeto definible, pensable, compartible.

Al tratar de sistematizar la trayectoria histórica del Colegio a lo largo de más de treinta años, fue posible ubicar seis etapas de acuerdo con las particularidades y condiciones que se asumieron en los procesos de construcción histórica²: *Origen y conflicto*; *Consolidación y expansión*; *Conflicto y crisis*; *Reforma*; *Desestabilización*, y *Reorientación*.

Las relaciones que en cada etapa se establecen entre proyectos y política universitaria y su integración en los proyectos académicos del CCH dan sentido y permiten ubicar aspectos significativos que registra la institución sobre la formación de profesores, así como advertir en los significados que se asignan a las prácticas de formación evidencias de discursos socialmente contruidos que comunican formaciones ideológicas³.

Sintéticamente, las etapas establecidas para la trayectoria del CCH en el período 1970-2005 pueden ser caracterizadas así:

1. El *origen y conflicto* abarca desde finales de la década de los años sesenta y los primeros años de la década de los setenta, cuando se concretiza el proyecto Nueva Universidad y se promueve la creación del Colegio, hasta el año 1976, cuando aparecen las primeras reflexiones sobre su impacto en la Educación Media Superior y superior.
2. La *consolidación y expansión* va de 1977 a 1982, durante ella se acentúa la organización académica y administrativa (programas de estudio, definición de perfiles académicos, consolidación de la planta académica, etc.) para cada uno de sus actores educativos (docentes, profesores, personal administrativo), poniendo especial énfasis en las nuevas demandas hacia el bachillerato universitario.
3. El *conflicto y crisis* tiene lugar entre los años 1983 y 1992; en ella, ocurren confrontaciones en relación con las necesidades e intereses que en su momento dieron

² A partir de las particularidades político-académicas en la UNAM y su impacto en el CCH, se estructuraron seis etapas que permiten al lector avanzar en la comprensión de la trayectoria que ha mantenido el Colegio a lo largo de 35 años. En su elaboración se consideró la información publicada en *Gaceta CCH*, las revistas del Colegio (*Cuadernos del Colegio* y *Eutopía*), la revista *Perfiles Educativos* y los informes de la Dirección General del Colegio, entre otros.

³ En las formaciones ideológicas se ubican universos de significaciones, algunos de los cuales son flotantes y susceptibles de ser vinculados a diversas concepciones y posiciones políticas e intelectuales (Buenfil Burgos, 1994).

origen al CCH; se dan las primeras aproximaciones para una modificación al plan de estudios, y se emprenden rutas hacia un cambio estructural del sistema CCH. Cabe señalar que durante esta etapa se vivió una huelga estudiantil como resultado de las modificaciones propuestas para el bachillerato.

4. La *reforma* comprende desde el año 1992 hasta el de 1996, se distingue por la efervescencia que en los sectores estudiantiles, docentes y administrativos se suscitó a raíz de la propuesta de modificación curricular en la institución; por la gama de acciones para los que se buscó la participación de los grupos de profesores para legitimar al proyecto, y, en particular, por las consecuencias que las Reformas al bachillerato universitario produjeron en la institución.
5. La *desestabilización* se vivió entre del año 1997 hasta la huelga estudiantil de 1999, etapa muy breve que, sin embargo, hubo un intenso debate social, político y educativo acerca de la función de la Universidad que habría de marcar su vida posterior y que afectaría la vida académica del Colegio.
6. La *reorientación* va de abril de 2000 hasta el año 2005, durante ella se plantean y concretan proyectos vinculados con la transformación y reorientación de la vida académica y curricular de la Universidad, a raíz de las huellas que dejó la huelga estudiantil de 1999-2000 y de las recomendaciones y reflexiones realizadas por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

2.1 ORIGEN Y CONFLICTO (1968 -1976)

Al referirnos al origen del CCH, es necesario puntualizar algunas problemáticas que en el contexto político, económico y social fueron determinantes para promover una reforma educativa en el marco de la política educativa tanto del sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) como de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

Durante el gobierno de Díaz Ordaz, se siguió una política de desarrollo estabilizador que aceleró el desarrollo económico, pero que tuvo a la larga diversos resultados negativos, pues grandes cantidades de dinero fueron sustraídas del país. Situación esta que derivó en un acentuado intervencionismo gubernamental en la industria y en la producción manufacturera, así como en un permanente desequilibrio externo y regional, un aumento en la deuda externa e interna, una mayor dependencia de la economía exterior y una acentuación de la desigualdad social. En el plano social se observó un proceso de urbanización acelerado, así como un pronunciamiento por los derechos humanos, la lucha contra la discriminación racial y los derechos de la mujer y de los niños (Carranza Palacios, 2004).

En materia educativa se continúa con el Plan de Once Años y, en 1965, se integra una comisión para hacer un «Plan Nacional de Educación». Agustín Yáñez, el entonces Secretario de Educación Pública, planteó la revisión educativa como:

1. un ajuste de las modalidades del sistema al proceso de cambio de la sociedad contemporánea, y
2. una educación de las políticas y los medios para dar cumplimiento al mandato constitucional de «desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia» (Carranza Palacios, 2004, p. 67).

A partir del trabajo realizado por la comisión encargada y bajo los objetivos planteados para la revisión educativa, hacia marzo de 1968, se propone, entre otros aspectos:

incrementar la formación de personal técnico y profesional en *los niveles medio superior y superior*;

introducir el adiestramiento técnico, y

poner en marcha un Plan Nacional de Ciencia y Tecnología para promover el desarrollo económico y técnico del país.

En este sentido, se impulsa una reforma educativa que Agustín Yáñez interpretaba como el esfuerzo para adaptar el contenido de la enseñanza a los requerimientos y necesidades de nuestro tiempo, orientados a la continua simplificación del desarrollo de los programas escolares y a la jerarquización de sus temas; a la búsqueda y aplicación de fórmulas que diesen correcta proporcionalidad a la formación y la información, para hacer la enseñanza más intensiva que extensiva (Carranza Palacios, 2004, p. 69).

Los postulados que reorientaron la reforma en la educación básica fueron *aprender haciendo* en la educación primaria, y *enseñar produciendo* en la educación posterior. En la enseñanza media se pretendió hacer consciente al alumno de las exigencias y responsabilidades de la vida moderna.

Entre los logros reconocidos en el nivel que nos ocupa destacan:

1. la creación de nuevas modalidades, tales como la telesecundaria, la secundaria técnica agropecuaria, la industrial y la pesquera, y
2. la introducción de la radio y la televisión en el proceso educativo.

Estos antecedentes constituyeron el marco dentro del cual se realizaron urgentes reformas económicas de contenido social que posteriormente se mantuvieron en el gobierno de Echeverría Álvarez bajo un modelo económico de desarrollo compartido.

Las principales categorías que fundamentaron la visión socioeducativa de la gestión de Echeverría Álvarez fueron la igualdad de oportunidades educativas y la movilidad social,

así como la relación entre la educación y el desarrollo económico, bases para orientar la reforma educativa que trastocaría a la propia UNAM y, con ello, la creación del CCH.

En los aspectos económico, político y social, este período se caracterizó por una mayor apertura democrática, modificaciones en el modelo económico y una mayor atención al campo y a los sectores populares, considerando una reforma en tres vertientes:

1. el orden pedagógico, que comprendía la introducción de nuevos planes, programas, métodos y libros de texto y actualización de maestros;
2. el orden administrativo, que incluía la reforma de la infraestructura de la educación, nueva legislación, la reorganización de la SEP, la modernización de procesos administrativos y el impulso a la planeación e investigación educativa, y
3. el orden político, que impulsaba políticas de desarrollo social.

Para realizar cambios en la educación, se planteó la creación de una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa integrada por representantes de la Academia Mexicana de la Educación, la Cámara de Senadores y de Diputados, el Centro Nacional de Productividad, la CONCAMIN, la CNC, la CTM, el CONACYT, el DDF, la UNAM, el IPN, el magisterio, padres de familia, el SNTE y las universidades del Estado de México y Autónoma de Guerrero.

Entre las propuestas centrales figuraron la actualización del magisterio y la renovación de los libros de texto gratuitos (donde participaron las instituciones de educación superior).

Los logros educativos que destacaron durante este período fueron:

1. la legislación educativa, donde sobresalen:
 - a. la Ley Federal de Educación (14 de diciembre de 1973), donde se estableció que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado; además, sentó las bases del proceso educativo y los derechos y obligaciones; destacó la importancia de la educación extraescolar, la creación de un registro nacional de educandos, educadores, títulos académicos, establecimientos educativos y un sistema nacional de créditos;
 - b. el principio de autonomía del nivel superior de la enseñanza, con lo cual la función educativa a cargo de las universidades y los institutos de educación superior que tengan el carácter de organismos descentralizados del Estado se llevaría de acuerdo con los ordenamientos internos que los rigen;
 - c. las diferentes leyes, reglamentos y decretos para la creación y ordenamiento de diferentes organismos. Entre ellos descuellan la ley que crea el CONACYT (23 de diciembre de 1970), la Ley Orgánica de la UAM (13 de septiembre de 1974), la Ley

Orgánica del IPN (13 de diciembre de 1973) y la ley que crea la Universidad Autónoma de Chapingo (22 de diciembre de 1974);

2. la innovación y mejoramiento a través de la creación de cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar, y Planeación y Coordinación Educativa, y
3. la atención a la demanda, donde sobresale la asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) de 1971, con la cual se inicia la reforma de la Educación Media Superior, con el propósito de que, al egresar, los estudiantes poseyeran una actitud más solidaria hacia su comunidad y tuvieran una capacitación que les permitiera incorporarse al trabajo. En 1972 se recomienda la planeación en cursos semestrales para facilitar la articulación de las diversas instituciones de enseñanza media superior y la adopción de nuevos sistemas de créditos académicos.

El apoyo a la educación superior y a la enseñanza media superior fue reflejo principalmente de los esfuerzos para superar la crisis derivada del movimiento estudiantil de 1968, pues se introdujeron nuevas modalidades de Educación Media Superior como el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos.

2.1.1 *Influencia del movimiento estudiantil de 1968 en la creación del CCH*

En el proyecto de creación del CCH, así como en las prácticas académicas de los primeros años de la institución, merecen especial atención los antecedentes y las problemáticas que se articularon como producto del movimiento estudiantil de 1968.

Referir a una serie de acontecimientos que marcaron a la institución puede resultar obvio en algunas circunstancias; sin embargo, en la creación y en las primeras prácticas de vida académica en el Colegio, fueron más que simples ocurrencias, por cuanto articularon disertaciones en los planos político, económico, educativo e intelectual que provenían de diversos sectores frente al proyecto de la OTRAM y de la propia formación en la UNAM, contextualizadas bajo un contexto de confrontación social, durante la década de 1970.

En el momento en que se apunta la creación del CCH, se pretendió articular proyectos educativos en diferentes espacios; uno de ellos fue el del doctor Pablo González

Casanova⁴; otro, el correspondiente a la política reformista de Echeverría, el cual, como respuesta política, condujo a la crisis de 1968; otro más, para el caso específico de la Educación Media Superior, quedó consignado en diversos documentos firmados por la ANUIES, como los producidos por la Reunión de Jalapa, en 1969, y por la Asamblea de Hermosillo, en 1970⁵.

Autores como González Durán (2008), Krauze (1999) y Bernáldez y Bazán Levy (2002) señalan que el movimiento estudiantil de 1968 evidenció: patrones de sumisión donde la falta de libertad en todos los sentidos imperaba en el país; un radicalismo político;

1. la actividad crítica en cátedras y seminarios, donde la generación de Medio Siglo⁶ era revolucionaria de pizarrón, es decir, enseñaba la revolución pero no la ejercían; en cambio, muchos de sus discípulos, para sorpresa suya, pasarían de la teoría a la práctica⁷, y

⁴ En 1953, siendo profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, el doctor González Casanova planteó en su texto «El problema del método en la Reforma de la Enseñanza» una serie de propuestas para llevar a cabo la reforma del bachillerato. Argumentaba que se debería estructurar en tres partes principales: una propiamente sociológica o que se refiriese a la relación de la actual educación preparatoria con la sociedad y los grupos sociales; otra propiamente pedagógica o que se refiriese a las vinculaciones del estudio real o actual con los objetivos o anhelos de la enseñanza y con los planes de estudio vigentes, y otra más sobre el modo de hacer la reforma que no debía desconocer las diferencias sociológicas y pedagógicas anteriores. Si bien, la reforma del bachillerato se realizó en 1966 y se centró en la Escuela Nacional Preparatoria, las propuestas señaladas en este documento, tales como el cambio en la estructura académica, la escuela como comunidad cultural, la participación del estudiante con plena conciencia del proceso del saber, la educación integral que incluyera una enseñanza teórica y una enseñanza social, sólo se concretaron en el proyecto y creación del CCH.

⁵ En diferentes reuniones se destacaron acuerdos sobre las orientaciones a la educación media superior. *Cfr. supra*, el punto 2.1.4 *Acuerdos nacionales trascendentes para la creación del CCH*, en este capítulo.

⁶ Enrique Krauze (1999), al definir a la Generación de Medio Siglo, señala como características principales de sus miembros: el haber nacido entre 1920 y 1935, un horizonte cosmopolita, su temple irreverente, profesiones de rebelión artística y actitud crítica (filósofos, demógrafos, historiadores, economistas, sociólogos, escritores), una formación que tenía como eje la cultura francesa y el marxismo, la oposición al gobierno priísta. A ella pertenecen Enrique González Pedrero, Pablo González Casanova, Víctor Flores Olea.

⁷ Al respecto, Elena Garro, refiriéndose al movimiento estudiantil, señala a Luis Villoro, Emmanuel Carballo, Leopoldo Zea, Rosario Castellanos, José Luis Cuevas, Carlos Monsiváis, Eduardo Lizalde, Víctor Flores Olea, Leonora Carrington y Octavio Paz, como «esos intelectuales de extrema izquierda que lanzaron a los jóvenes estudiantes a una loca aventura ... esos intelectuales se esconden ... son catedráticos e intelectuales izquierdistas que los embarcaron en una peligrosa empresa y luego los traicionaron» (citada por Bernáldez-Bazán Levy, 2001).

2. la proliferación al interior de la UNAM de organizaciones de izquierda inspiradas casi todas por la Revolución Cubana.

Por otra parte, como repercusión del movimiento de 1968, se transformó de manera decisiva el ambiente cultural en México, se impulsó la libertad de expresión, además de intentar la reconciliación entre el Estado y la Universidad, pues el Gobierno Federal integró al sistema a los intelectuales y a los partidos de oposición⁸ a través de una política de «apertura democrática» según la cual se restituyó la relación entre el Estado y la Universidad con base en un compromiso de soluciones políticas y, aparentemente, con un cese a la represión en los conflictos universitarios.

Tomando en cuenta estos datos, el CCH destacó como una forma de llevar a cabo la descentralización de la Universidad, pues nació a partir del proyecto de la OTRAM. Con su sistema (que en un inicio incluía los niveles de bachillerato y licenciatura, y más tarde el posgrado) se pretendía desincorporar las preparatorias, limitar su matrícula de ingreso y fortalecer su actividad académica al crear otras universidades.

Gracias al proyecto Nueva Universidad, llamado en un inicio OTRAM⁹, el sistema CCH se instaló en el panorama universitario. Algunos señalan que, junto con las Preparatorias

⁸ Algunos de ellos fueron David Alfaro Siqueiros, Carlos Fuentes, Octavio Paz, Julio Scherer García, Carlos Mosiváis y Daniel Cosío Villegas.

⁹ Miguel Lara Aparicio y Santiago López de Medrano, en la conferencia «De la prehistoria a la historia del CCH», realizada en el CCH Oriente, refieren la existencia de un proyecto para crear una nueva universidad dentro de la propia Universidad y su experiencia en el diseño curricular para la creación del CCH; proyecto que no fue aprobado por el Consejo Universitario.

Las características que se bosquejaban para esta Nueva Universidad, haciendo referencia a lo enunciado por el doctor Casanova en una sesión de trabajo, eran que: 1) no podría existir dentro de una estructura que venía de muchos años, pues era imposible; 2) incluiría todas las áreas: Humanidades y Ciencias en un programa integrador que, se pensó, abarcaría desde bachillerato hasta el doctorado, e iniciaría con bachillerato y licenciatura; 3) incluiría la elaboración de textos breves, lecturas, pues el costo de los libros era muy alto, y 4) estaría enfocada en el aprender.

En caso del bachillerato, el licenciado Toledo coordinó los trabajos para crear lo que se iba a llamar Escuela Nacional Profesional (ENPRO); en ella participaron, entre otros, personajes como el doctor Carlos Imaz, el doctor Guillermo Gómez, Cristina Loyo, Hugo Arizmendi, quienes participaron en el proyecto de diseño curricular y consideraron como su posible sede el Museo del Chopo.

La licenciatura, por su parte, llevaría por nombre *Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades* (CNCH); se dice que el primer plantel piloto estaría en la zona de Naucalpan y luego se extendería por toda la ciudad, con un plan de estudio por áreas.

En este proyecto de la OTRAM, se enfrentaron a la problemática de qué proponer para no competir con la propia Universidad, la respuesta fue la interdisciplinariedad.

A partir del proyecto de la OTRAM y su rechazo por el Consejo Universitario en la sesión del 11 de octubre de 1970, se realizó una filtración y selección para crear una nueva preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, vinculada con las facultades y donde hubiera nuevas formas

Populares, fue una válvula de escape orientada a abrir el bachillerato a mucha gente, pero cuyo egreso, a través del proyecto de opciones técnicas, favorecía que no se ingresara a la Universidad.

El CCH también es visto como ejemplo de la posible reconciliación entre la Universidad y el Gobierno, ya que, como señala Krauze:

la creación de los CCH, pretendía canalizar el agravio hacia una formación académica comprometida con la realidad social del país, señala que en una medida lo logró ... (sin embargo) lo más grave e imprevisto fue que buscando neutralizar al movimiento estudiantil, el gobierno populista –corresponsable del 68– no logró la indulgencia de los estudiantes y en cambio creó un Frankenstein: la Universidad revolucionaria (1999, pp. 23-24).

Regalado Baeza, por su parte, dice que

La planta docente estuvo conformada por mujeres y hombres jóvenes, que en su mayoría se encontraban terminando sus estudios de licenciatura, y que en muchos casos habían vivido y participado en el movimiento estudiantil de 1968, no necesariamente como líderes o dirigentes, sino como activistas, propagandistas o sencillamente en las marchas y los mítines ocurridos a lo largo de dicho movimiento.

Tal vez, éste fue uno de los factores que constituyeron a que las primeras generaciones de docentes se caracterizaran por una constante actitud crítica ante los problemas nacionales, y que buena parte de ellos asumiera una posición de izquierda militante con respecto al propio proyecto educativo universitario (2008, p. 101).

En forma paralela, la UNAM, al margen de la vida académica y su continua labor científica y artística, se fue convirtiendo en una isla ideológica que vivía el socialismo, abierta hacia una serie de influencias debido a las cuales ocurrieron sobresalientes empresas culturales (periódicos, revistas, editoriales, etc.), donde se desarrolló la discusión, la agria polémica, pero no la obediencia ideológica, burocrática o tecnocrática.

de enseñanza. El proyecto inicial incluía diez planteles con cuatro turnos, el número de planteles aumentaría paulatinamente.

Los principios para el CCH serían: 1) el aprender a aprender, dar a los alumnos las herramientas para que el solo pueda aprender, no únicamente dentro de la escuela sino también después; 2) considerar al profesor como alguien en contacto con los alumnos («*primus inter pares*: en todo el grupo todos son iguales: sólo hay uno, el profesor, que es el que tiene más experiencia y es el que puede ayudar a que funcione el grupo»); 3) el plan de estudios estaría en relación permanente con el nivel superior; 4) la interacción permanente entre los profesores de los bachilleratos y de las facultades, ya que los profesores del CCH, al cabo de un año, podrían ser profesores de las facultades y, a los largo de ese año, algunos profesores de las facultades podrían dar clases en el bachillerato para lograr el enriquecimiento de la enseñanza; 4) la interdisciplina, y 6) las opciones técnicas para tener salidas terminales.

Este contexto favoreció un cambio cualitativo en la conciencia de muchos universitarios, encaminándose hacia la existencia de la izquierda estudiantil universitaria que hegemonizó entre los académicos, alumnos y trabajadores.

El CCH no fue la excepción. Al referirse a un curso de grado con profesores-estudiantes del CCH, los primeros egresados de la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado (UACPYP) del CCH, Marini expresó:

los Centros de Ciencias y Humanidades, creados después de 1968 y cuyos profesores –en general, participantes del Movimiento– los habían motivado políticamente induciéndolos a la rebeldía sistemática, suspicaces en un principio, luego (los alumnos, ahora como profesores del CCH) se constituyeron en un grupo entusiasta ... con inquietud intelectual y política (2002).

En este contexto, podemos señalar que las condiciones que se derivaron del movimiento estudiantil hicieron que el CCH aglutinara en su proyecto de creación y en sus primeras experiencias académicas una serie de huellas derivadas de las expectativas de ORDEN ideológico, político y académico en la sociedad y en la Universidad, lo cual se tradujo en la búsqueda de alternativas que incidieran en el cambio social anticapitalista, en programar cursos académicos con la óptica de ir formando a los estudiantes en una conciencia social progresista, e incluso participando políticamente en luchas sociales concretas.

Este hecho determinó que al CCH se le hicieran una serie de críticas centradas en la calidad de formación de sus egresados, la calidad y el perfil de los profesores que se contrataron, su función dentro de la sociedad, etc., pero también hubo configuraciones discursivas para reconocer que el CCH fue la respuesta a una exigencia social para atender la demanda en educación superior.

Recientemente, al cumplirse 37 años de la creación del CCH, el profesor Rito Terán Olgún, al celebrar el nombramiento como profesor emérito del doctor José de Jesús Bazán Levy, declaró que en el CCH se reconocen «las ideas que estuvieron presentes en el movimiento de 1968, así como la necesidad de cambio e innovación pedagógica, la práctica democrática en la sociedad y particularmente en la escuela, que propicia la inclusión, la participación de toda la comunidad y el derecho de la libertad de ésta a cuestionar y transformar» (Terán Olgún, 2008b, p. 2).

En consecuencia, el CCH ha sido sólo uno más de los actores colectivos en el escenario de los conflictos que vivieron la UNAM y las instituciones de educación superior a raíz de los conflictos desencadenados y aglutinados por el movimiento estudiantil del 68.

Al respecto, Regalado Baeza (2008, p. 104) señala que «muchos años han transcurrido desde la fundación del Colegio, de los cuales las primeras décadas fueron de intensa

actividad académica y política, motivada, en gran medida por las condiciones de creación del CCH, y por un contexto político nacional profundamente conservador que, entre otras cosas, se oponía drásticamente a la renovación del sistema educativo nacional y, por supuesto, a todo lo que significaba el Colegio».

En este sentido, podemos señalar que el CCH, al ser un proyecto ideal de transformación de la Universidad, mostró la sublevación y debilidad de las viejas estructuras burocráticas al interior de la Universidad y confrontó a los propios grupos académicos y a los gremios universitarios de la Universidad tradicional. Asimismo, al proyectarse como ejemplo de realización de la potencial interacción social entre los egresados universitarios y su entorno, perdió legitimidad ante los propios gremios universitarios y ante la sociedad, al perfilarse como un ejemplo de la «universidad de masas», de la «universidad hacia fuera», de la «universidad militante».

El CCH, al dar eco a la inconformidad de diversos sectores dentro de la Universidad, la Universidad del 68, y al erigirse como evidencia de la Otra Universidad, enfrentó el rechazo inicial del pleno del Consejo Universitario al proyecto OTRAM y derivó hacia la idea de ser ejemplo de una universidad de segunda, situación que ha estado presente en el debate social y, como señala Regalado Baeza (2008), fue motivada por los medios informativos, pues generaron un retrato desnaturalizado del profesor universitario, del estudiante de las universidades públicas en general, y del CCH en particular.

Al lado de estos significados que fijaron parcialmente la identidad del CCH, existe también una multiplicidad de significados que se han ido construyendo a lo largo de más de treinta años. Así, en algunos documentos recientemente editados en el Colegio, se reitera que el CCH:

1. «se ha constituido en un importante factor de renovación para la UNAM ... En el devenir de los años, la producción de las y los académicos ha sido una constante en el CCH, llegando a constituirse incluso en un signo de identidad colegiada» (Regalado Baeza, 2008, p. 101).
2. «es un hijo legítimo de movimiento de 1968, innovación, libertad y colegialidad son los principios de su vocación académica ... El CCH ha aportado una idea refrescante, una idea nueva para la Universidad Nacional y para todo el sistema educativo. Tenemos que luchar porque no se vuelva obsoleta, porque no se nos anquilese, por mantener la mística» (Terán Olgún, 2008b).

2.1.2 *Influencia del humanismo democrático* *del doctor Pablo González Casanova*

La influencia que ejerció el doctor Pablo González Casanova para la creación del CCH no puede desarticularse de su formación intelectual y personal, pues desde 1953, siendo profesor en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y en el marco de la Reforma del Bachillerato, suscribió líneas pedagógicas y filosóficas orientadas a modificar la enseñanza y los contenidos del bachillerato. En este sentido, reconoció:

tenemos un sistema educativo trunco en sus finalidades docentes, cortado, incompleto, inesencial, en el cual el alumno no puede nunca advertir el propósito de un método científico o técnico, o de una cultura humanística, ... asfixiado por múltiples presiones: número excesivo de materias, atomización de conocimientos, número excesivo de horas de trabajo escolar, falta de instrumentos que faciliten su estudio personal (González Casanova, 1989b, p. 14).

En el caso del bachillerato, recalcó que existía una conciencia general sobre la necesidad de reformar la enseñanza de segundo ciclo; para tal efecto planteó dos soluciones, una definitiva que abarcaría la reforma de la totalidad del ciclo de segunda enseñanza, y una de emergencia que comprendería los dos primeros años de la escuela preparatoria.

Asimismo, puntualizó, «no debemos tener seis o siete bachilleratos, sino dos, el de ciencias y el de humanidades, y aun esos dos con pocas diferencias, para que la especialización no nos entregue ese absurdo de estudiante, que falto de cultura general es incapaz de concentrarse y especializarse» (p. 17).

En 1970, González Casanova fue elegido rector de la UNAM, cargo que desempeñó por poco más de dos años debido a actos de provocación y presión externos a su gestión. Sin embargo en su propuesta para la transformación de la Universidad plasmó su formación intelectual. En ella destacó la influencia de los más connotados intelectuales de la primera mitad del siglo XX mexicano y español; la sensibilidad social enmarcada en la atmósfera de los llamados gobiernos revolucionarios, particularmente el del general Lázaro Cárdenas del Río; la influencia familiar, y la metodología con la que ha procedido para explicar y comprender la realidad social, razón de ser del ejercicio de su pensamiento.

Algunos ejes articuladores que expresan el humanismo filosófico de González Casanova y que determinaron la orientación de los proyectos durante su gestión, son, de acuerdo con Saladino García (2003):

1. *La formulación de una democracia incluyente.* La democracia debe

ser total, esto es, incluyente, por cuanto ha de abarcar todos los aspectos de la vida social, y universal por sus alcances, su praxis implica la participación de todos los seres humanos y no sólo de quienes deciden ... «Los valores de libertad y de justicia social, de tolerancia y de solidaridad o fraternidad habrán de precisarse como parte de un proyecto universal de democracia de todos con mediaciones a fomentar y a crear desde la sociedad civil» (González Casanova, 1998, p. 12).

2. *La justicia como meta.* La democracia incluyente debe

ser llenada de contenido, por eso la relaciona con la necesidad de usarla como instrumento para resolver la aguda problemática social o no tendrá razón de ser. Por ende le imprime a su propuesta humanista un valor justiciero. De esa actitud da cuenta su compromiso por elaborar y discutir propuestas alternativas de carácter societario, pero también aprovechando las posiciones académicas desempeñadas. Por ejemplo, siendo rector de la UNAM suscribió: «estamos convencidos de que el problema principal que afronta la Nación y la Universidad es un problema de justicia social y no sólo de justicia individual» (González Casanova, 1983, p. 154). En abono a esta posición, se menciona que ha sido el principal impulsor de la Universidad de masas en México, con lo que incluso toma sentido y contenido su propuesta de democracia incluyente.

3. *La solidaridad como norma de conducta.* A través de su prolija producción intelectual y desde su posición como alto funcionario universitario, clamó por solidaridad, pues señaló: «en esta tarea de orientación de la juventud los profesores universitarios que trabajamos en la universidad no podemos estar solos, necesitamos el concurso de todos los mexicanos ... deben contribuir a que la juventud crea en la razón y el derecho» (González Casanova, 1983, citado por Saladito García, 2003).

En consecuencia, concibe la solidaridad como una expresión recíproca, a partir de la cual plantea, como parte de su postura humanista, su propuesta societaria: «Creemos que es posible hacer un mundo mejor para nuestros hijos con menos dolor, y por ello hemos asumido permanentemente nuestra responsabilidad intelectual y moral. Y estamos seguros de lograrlo» (González Casanova, 1983, citado por Saladino García, 2003).

4. *Rescate de la importancia de la vida comunitaria.* Al referirse a la Universidad como una casa de estudios, señaló:

todos tenemos la responsabilidad de que nuestra casa sea casa y nuestros estudios alcancen el máximo rigor y las metas morales. Por ello la Universidad tiene que ser una comunidad en que profesores y estudiantes convivan y dialoguen permanente y profundamente sobre su especialidad profesional y sobre su especialidad humana (González Casanova, 1983, citado por Saladino García, 2003).

5. *Práctica del pluralismo como reconocimiento de las diferencias.* A este respecto reconoció que la riqueza del ser humano subyace en las variadas manifestaciones de comportamientos y formas de pensar tanto de cada individuo como de cada grupo social. En consecuencia, se pronunció por su reconocimiento y cultivo, tal como propuso en su discurso de toma de posesión como rector de la UNAM el 6 de mayo de 1970:

Y aquí en la Universidad, queremos que los estudiantes sepan que en esta casa se puede disentir, porque ni por edades ni, sobre todo por ideologías, el hombre de hoy puede siempre asentir, pero queremos enseñarles a disentir no por la violencia, sino por la razón, no por las discusiones erráticas, sino por las discusiones sistemáticas, lógicas, serias, profundas en que todos y cada uno de los participantes realicen un análisis y mejoren su capacidad de análisis no sólo en los libros sino en el país, ni sólo en el país sino en los libros y los laboratorios, para coincidir en un esfuerzo colectivo, en que todos y cada uno de los universitarios tendremos una gran responsabilidad, contribuir a que México sea un país más culto y más justo (González Casanova, 1983, citado por Saladino García, 2003).

6. *El carácter libertario.* La ilustración de las personas es requisito indispensable para enfrentar todo tipo de enajenación. Esta idea aparece reflejada en el texto publicado en 1976 «Algunos prejuicios sobre la educación superior», donde fundamenta el carácter universal, *de masas*, de la educación universitaria e identifica los siete prejuicios que deben abatirse:

1° La educación superior debe ser para una élite y no para las masas; 2° La educación superior disminuye la calidad conforme se imparte a un mayor número de gente; 3° Sólo una proporción mínima es apta para la educación superior (digamos el .01 o el 1%, etc.); 4° Para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos; 5° No se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo; 6° El estado ya está gastando demasiado en educación superior. La educación superior no debe ser gratuita o semi-gratuita, la deben pagar los padres de los estudiantes y a los pobres «aptos» se les darán becas, y; 7° No se debe querer que todos sean profesionistas. Sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros (González Casanova, 1983, citado por Saladino García, 2003).

A partir de estos ejes articuladores, señala Saladino García (2003), González Casanova propone a la educación universal como la garantía para que las personas accedan a la práctica real de la libertad, pues considera que a través del dominio y la creación de saberes posible forjar un nuevo mundo, el de los conocedores, con lo cual se minimizará o enfrentará todo tipo de enajenación.

Esos rasgos son los que dan sustancia al humanismo democrático de Pablo González Casanova y, aunque poseen ciertamente visos de utopía, constituyen un horizonte indeclinable, para el cual convoca, desde su perspectiva optimista, a trabajar nuevos problemas teóricos.

Así, es evidente que el humanismo filosófico del doctor Pablo González Casanova es el de un intelectual optimista al apoyar la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las sociedades y, por ende, del perfeccionamiento del ser humano con base en la permanente acción de lucha y esfuerzo del hombre mismo. Esa actitud puede desarrollarse sólo mediante una nueva praxis educativa, que él sustanció con reflexiones y decisiones cuando ocupó puestos directivos en la UNAM.

González Casanova adjudicó a la educación un papel central, por cuanto sostiene que la formación es permanente y recíproca; la educación tiene la misión de formar un nuevo tipo de hombre, «el verdadero profesor es aquel que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquel que también aprende a enseñar» (González Casanova, 1983, citado por Saladino García, 2003); además de fomentar el autoaprendizaje, la crítica fundamentada y la participación democrática. Por ello, enuncia:

... resulta necesario reformar el conjunto del sistema de enseñanza desde la primaria hasta el post-grado para formar a las personas-investigadores, a las personas trabajadores que investigan los problemas mismos de la persona como individuo, como ciudadano, a los problemas de la sociedad y de la naturaleza, y que trabajan en su solución, transformando su propia persona o participando en la transformación de la naturaleza y de la sociedad (González Casanova, 1983, citado por Saladino García, 2003).

2.1.3 *Condiciones sociales, económicas y políticas que impulsaron la Reforma Educativa*

El doctor González Casanova también destacó una serie de acontecimientos que en materia económica, política y social prevalecieron como puntos de anclaje para dimensionar una nueva reforma educativa que habría de generar una reorientación principalmente en la educación superior y media superior. Entre estos antecedentes se encuentran:

1. los fenómenos de desigualdad y explotación interna, de dependencia y explotación externa;
2. la marginación de importantes grupos rurales y urbanos;
3. el resurgimiento de grandes propiedades de tipo empresarial en el campo;

4. el endeudamiento externo excesivo, el desempleo y la inversión y gasto insuficientes en los servicios públicos;
5. el cada vez más evidente descontento en las clases medias;
6. el descontento en el medio estudiantil por falta de cupo y recursos de que disponen los centros universitarios;
7. las tasas de crecimiento de la población universitaria superiores a las tasas de crecimiento de subsidios públicos a las universidades;
8. la pequeña cantidad del Producto Nacional Bruto destinado a los servicios de educación, salud, habitación, etc., en relación a las necesidades y las posibilidades.
9. la disminución del mercado de trabajo para los profesionales egresados de las universidades e institutos técnicos de cultura superior, y
10. la restricción de las inversiones, derivada de una política peligrosa de endeudamiento externo y de una serie de síntomas de tipo inflacionario (González Casanova, 1975, pp. 3-7).

A estos factores se deben aunar algunos otros aspectos señalados por estudiosos que ofrecen visiones sobre la crisis acontecida en el contexto mexicano de 1960, y que influyeron en la política universitaria. Así:

1. Pérez Correa, en su análisis sobre la política en México durante el período 1970-1973, advierte las contradicciones y perspectivas que habrían de influir en la transición de la UNAM durante esa época, algunas de las cuales son:
 - A. la rigidez del sistema político y el estilo político autoritario que caracterizó al gobierno de Gustavo Díaz Ordaz y que desembocó en los sucesos de octubre de 1968;
 - B. el crecimiento, a más del doble, de la población económicamente activa;
 - C. el aumento considerable del valor porcentual de las manufacturas, la construcción, la energía eléctrica y los servicios y el deterioro del valor relativo del sector agropecuario y la minería;
 - D. la disminución de las manufacturas tradicionales, en contraste con el aumento de la química, la siderurgia y los productos metálicos, y
 - E. el proceso de diferenciación social y la notable división del trabajo a partir de un crecimiento en términos de ocupación, ingreso y producto (Pérez Correa, 1974, citado por Bartolucci, 1983, p. XIII).
2. Bartolucci (1983, pp. 39-60), por su parte, señala la existencia de nuevas condiciones en el país que repercutieron en la construcción de la reforma universitaria de 1971, entre ellas cita:

- A. el proceso de crecimiento económico registrado en el país durante las últimas décadas que repercute en una modificación sustancial en las características de la demanda social hacia el aparato educativo;
- B. un alto crecimiento poblacional y, paralelamente, el continuo movimiento migratorio de los estados hacia la capital de la República y otras ciudades, lo cual determina una enorme concentración humana;
- C. una marcada centralización política, económica, social y cultural en la ciudad de México;
- D. la superación mundial de los niveles científicos y tecnológicos en general, y en particular el proceso de industrialización del país junto a una ampliación de los servicios a cargo del Estado, y
- E. las modificaciones resultantes en la composición de la sociedad mexicana.

2.1.4 *Acuerdos nacionales trascendentes para la creación del CCH*

En respuesta a la serie de necesidades y demandas generadas para la educación superior, se llevaron a cabo una serie de encuentros (1969-1972) entre los miembros de la ANUIES; los de mayor significatividad por su trascendencia hacia el proyecto CCH son:

1. *La Reunión de Jalapa* (1969). En ella los rectores acordaron llevar a cabo un estudio sobre el estado de la educación superior. Se inició el trabajo denominado *Diagnóstico preliminar de la Educación Superior en México* y se anunció la Reforma Educativa para la década de 1970.
2. *La Asamblea de Hermosillo* (1970). Donde se suscribió el documento titulado *Objetivos de la Educación Superior*, en el cual se definió la orientación que habría de seguir la enseñanza para este nivel y se subrayó que, a través de su función docente, la educación superior debería:
 - A. orientar la enseñanza hacia la creatividad, la capacidad de autoaprendizaje, el sentido crítico, la organización y la disciplina en el trabajo, así como fomentar el sentido de responsabilidad personal y social;
 - B. adecuar la educación a las necesidades del desarrollo del país;
 - C. proporcionar al alumno la información de mayor calidad y actualidad, y
 - D. ampliar, en lo posible, las oportunidades de educación superior
3. *La de la Declaración de Villahermosa* (1971). Donde se remarcó la necesidad de una reforma integral, toda vez que subsistían males seculares como la improductividad, la frustración, el subempleo y la dependencia tecnológica, entre otros.

En esta reunión se definieron y establecieron los principios que orientarían la Reforma, centrada en encontrar los medios más eficaces para hacer realidad los objetivos de la educación que permitirían desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del hombre para contribuir a establecer un orden social justo para promover su desenvolvimiento. La Reforma sería carácter de integral y democrático para ser auténtica, por lo cual contemplaba cambios en las estructuras académica, administrativa, económica y social (ANUIES, 1971).

Por otra parte, las proposiciones y objetivos enunciadas por los rectores fueron:

- A. considerar la reforma educativa como un proceso de cambio permanente, y
- B. vincularla al resto de la reforma educativa y a otras reformas de estructuras nacionales. Para lograr los objetivos, serían imprescindibles:
 - a. la creación de un sistema nacional de enseñanza con créditos académicos y con equivalencias para dar fluidez al sistema;
 - b. el establecimiento del servicio social educativo en el que participaran los centros de producción y de servicio;
 - c. la especificación de lo que el educando debería saber hacer al término de cada grado y ciclo de la educación;
 - d. el establecimiento de un sistema nacional de exámenes y creación para el efecto de un centro nacional para la producción de material didáctico;
 - e. la unión de conocimientos cuya interacción y relación es indispensable, ligando en el mismo período de estudio una enseñanza de materias prácticas, técnicas y clínicas;
 - f. el estudio de las variaciones regionales, sectoriales, propias de las distintas instituciones educativas, y
 - g. la realización de estudios necesarios para la reforma de la legislación educativa, donde se incluyera la Ley Orgánica de la Educación y la Ley de Profesiones.
- C. concebir el nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, como más formativo que informativo o enciclopédico y con una doble función: terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura, e incorporar a él los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades.
- D. usar nuevos métodos de enseñanza;
- E. establecer planes de estudios y aprendizaje que fueran desde los conocimientos más generales o de aplicación más probable hasta los más especializados. Los estudios comprenderían dos etapas: la primera de carácter eminentemente formativo, y la segunda de carácter especializado, e

impulsar los estudios de posgrado, tanto los que conducen a la obtención de grados académicos como los de perfeccionamiento o actualización con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas.

4. *La de los Acuerdos de Toluca* (1971). Algunas semanas después de la reunión de Villahermosa, los directores y rectores se reunieron en asamblea extraordinaria donde se tomaron acuerdos que impactarían directamente en la formación de profesores:
 - A. la adopción en más de cinco escuelas del modelo del CCH;
 - B. la implantación de un Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos;
 - C. el establecimiento de un proceso permanente de evaluación y comunicación de resultados, así como fomentar reuniones de trabajo tendientes a la presentación de estudios interdisciplinarios;
 - D. encomendar a la ANUIES la elaboración de:
 - a. un manual de indicadores básicos para la evaluación de sistemas universitarios a nivel institucional;
 - b. una guía para la elaboración de proyectos académicos;
 - c. un boletín mensual sobre temas y problemas de la educación superior;
 - d. un proyecto para la creación de un Centro Nacional de Exámenes y Certificación;
 - e. el fomento en las escuelas de educación media, superior y profesional la producción de material didáctico.
 - f. la incorporación de empresas públicas y privadas dedicadas a la producción y servicios, a la tarea educativa, y
 - g. estimular los proyectos para el establecimiento de sistemas universitarios abiertos.
5. *Declaración de Tepic* (1972). En esta reunión se ratificaron las funciones básicas de los centros de educación superior: investigación, docencia y difusión de la cultura; y se hizo hincapié en su autonomía y la autoridad que les corresponde por el sentido de la razón y no por el de la fuerza. En este tenor se realizaron las siguientes declaraciones:
 - A. Todas las instituciones de educación superior están en un proceso de reforma.
 - B. La reforma es consustancial a la pervivencia de las instituciones, se continuará aún cuando entrañe conflicto con quienes se oponen al cambio racional.
 - C. La autonomía universitaria es imprescindible.
 - D. Se rechaza todo elemento que intente impedir las tareas de la educación, investigación y difusión de la cultura en un clima de libertad.
 - E. Se rechaza la violencia en todas sus formas y manifestaciones.

- F. Se debe respeto al orden jurídico en que debe de desenvolverse la vida nacional.
- A estas declaraciones se sumaron acuerdos para:
- A. implantar el sistema de cursos semestrales que no sea la simple partición de un curso anual;
 - B. establecer salidas laterales a diferentes niveles académicos, diseñando las unidades de aprendizaje de tal modo que cada una de ellas se oriente al logro de objetivos teóricos-prácticos;
 - C. buscar nuevos procedimientos para la obtención del título profesional;
 - D. establecer un sistema de créditos;
 - E. la adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media que se caracterizase en lo fundamental por:
 - a. la realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares;
 - b. la división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos: uno básico o propedéutico, que permita el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades; y un núcleo de actividades selectivas que le permitan un aprendizaje de contenidos de cierta especialización;
 - c. la realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares;
 - d. las actividades paraescolares destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo con caracteres libres y no sujetos a evaluación;
 - e. dejar en manos de la ANUIES la aplicación de la nueva estructura académica del ciclo superior de educación media, particularmente en lo que se refiere a la formación y reentrenamiento del profesorado y al diseño y distribución del material para la enseñanza.
 - F. contar con una nueva legislación que regule el ejercicio de las profesiones, la cual deberá prever la expedición de la cédula profesional.

2.1.5 *Exposición general del contexto universitario en la creación del CCH*

Como consecuencia de esta serie de declaraciones y acuerdos, en el caso de la UNAM, el doctor González Casanova (1975) reconoció la necesidad de generar una reforma

universitaria¹⁰ que comprendió la modernización y democratización de la universidad e incluyó la reforma:

1. académica;
2. del gobierno universitario, y
3. de difusión política y cultural.

Para ello, propuso acciones que, en congruencia con los acuerdos firmados, se tradujeron en:

1. la ampliación de las posibilidades de educación superior;
2. la modernización de los métodos de enseñanza;
3. la creación de nuevas carreras;
4. la democratización en la toma de decisiones a través del aumento de cuerpos colegiados con representación estudiantil y de profesores en los planteles e institutos;
5. el incremento de la cultura política, económica e histórica, dentro de un clima de libertad ideológica;
6. el fortalecimiento de las uniones y asociaciones de profesores e investigadores;
7. la reafirmación de los valores de la universidad latinoamericana, y
8. el aumento de la eficiencia educativa y la disminución de la insuficiencia educativa.

En este sentido, se trabajó en la reorientación que se conoció como el proyecto Nueva Universidad. Así, el 25 de noviembre de 1970, ante el Consejo Universitario, se enunciaron los principios generales que habrían de orientar la educación en la UNAM (González Casanova, 1970b, pp.1-4), entre los cuales destacan:

1. la ruptura de cuadros clásicos en la enseñanza universitaria;
2. el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la crítica social y cultural;
3. la democratización y desclaustración de la enseñanza;
4. el replanteamiento del currículum, y
5. la creación de nuevos estilos políticos y de participación en las decisiones académicas.

Con estos antecedentes, el 26 de enero de 1971 se aprobó el proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Unidad del Ciclo de Bachillerato. El CCH fue concebido como:

¹⁰ Al referirse a la reforma veinte años después, el doctor González Casanova reconoció que el problema fundamental era un problema de estrategia, pues la Reforma debió entenderse como una experiencia que se propaga, es decir, una reforma que prueba, por sus virtudes propias, la necesidad de generalizarse, que no se plantea como un dogma, sino que da pruebas de que es mejor que lo ya existente.

... una institución de carácter permanente ... incluirá diversos niveles de enseñanza y centros de investigación ... con el fin de impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica (González Casanova, 1971).

... un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo (CCH, 1974, p. 2).

Entre las principales características del Colegio al momento de su creación y en algunos casos en concordancia con los acuerdos derivados de las diversas reuniones celebradas entre 1969 y 1972, se encuentran:

1. la flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios. En este sentido, las facultades que organizaron la estructura académica fueron:
 - A. la de Ciencias y la de Filosofía y Letras, centradas en las Matemáticas, la Física, la Biología, la Historia y el Español.
 - B. la de Química y la de Ciencias Políticas y Sociales, centradas en la Química y el método histórico-social.
2. la enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, para lo cual se promueve la síntesis de los enfoques metodológicos de las facultades participantes en el proyecto, además de una formación polivalente para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o su incorporación al mercado de trabajo;
3. el trabajo académico en una diversidad de espacios como las aulas, los talleres, los laboratorios y centros de trabajo dentro y fuera de la Universidad;
4. la formación centrada en disciplinas fundamentales para dar cuenta de una educación básica, resaltando:
 - A. el método científico experimental;
 - B. el método histórico-social;
 - C. las Matemáticas, y
 - D. el Español.
5. el replanteamiento de los planes de estudio de las instituciones de Educación Media Superior y, en nuestro caso, el correspondiente al CCH, que obedece a las propuestas y recomendaciones derivadas de acuerdos nacionales (Acuerdos de Tepic y Acuerdos de Villahermosa) e internacionales a través de la UNESCO, en donde se apuntó a:

una formación que permita dominar al estudiante universitario de hoy, los lenguajes predominantes y sus aplicaciones ... con las vinculaciones que estos lenguajes tienen con la lógica clásica y simbólica ... deberá replantearse la enseñanza de dos grandes métodos: el histórico político y el experimental con su aplicación respectivamente, al estudio de la

sociedad moderna y contemporánea y a la Física, a la Química, a la Biología, e incluso a algunos fenómenos sociales (ANUIES, 1971, p. 2).

6. el adiestramiento y capacitación en actividades de carácter técnico-profesional que no exigen la licenciatura, por lo cual las opciones técnicas se configuran de acuerdo con los intereses de cada plantel o zona, o de ambos;
7. la formación de alumnos como una síntesis de actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico, donde además se contaría con la formación teórica fundamental de este ciclo de estudios y con un adiestramiento práctico y técnico que los capacitaría para incorporarse productivamente al trabajo;
8. el personal docente procedente de las cuatro facultades organizadoras y de la ENP, en la modalidad de profesores (ENP) y profesores-estudiantes (facultades) con perfiles de experiencia y formación para la docencia heterogéneas, y
9. la formación del egresado centrada en saber aprender, saber informarse, saber estudiar, saber aprender a aprender.

Las características antes enunciadas se concretaron en el *Plan de Estudios y Reglas de Aplicación* (ANEXO 3), los cuales fueron resultado de la combinación interdisciplinaria de diferentes especialidades, de los conceptos expresados en la XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior celebrada en Villahermosa, Tabasco, en 1971¹¹ y de los acuerdos¹² tomados en dicha reunión.

Sin embargo, es necesario señalar, como hace Buenfil Burgos (1994), que en el universo de significados compartidos persisten diversas concepciones y posiciones políticas e intelectuales. Así, es necesario señalar que en esta primera etapa también hubo rupturas y confrontaciones ubicadas en el plano del currículum vivido. Entre ellas destacan:

1. en la práctica docente, la creación y regularización de plazas, salarios, formación de profesores, donde, entre otras problemáticas, se discutía la pertenencia o no pertenencia a la UNAM;
2. en el plan de estudios, el proyecto y organización de las opciones técnicas, así como la elaboración de los programas de estudio para las asignaturas de los primeros semestres,

¹¹ «Modificar la enseñanza del bachillerato a fin de que el bachiller domine el lenguaje nacional, las matemáticas, las ciencias naturales e históricas y sepa aprender a aprender, a informarse sobre lo que no ha aprendido, a dominar una o varias técnicas al nivel de auxiliar» (ANUIES, 1971).

¹² «El nivel de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, en el sentido genuino de la palabra, más que informativo o enciclopédico; se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo» (ANUIES, 1971).

pues la proliferación de programas y prácticas educativas, incluso por cada docente, turno o plantel, dificultaba la comprensión del proyecto educativo para promover su concreción en el aula;

3. en la organización académica, la creación de órganos de gobierno y comisiones colegiadas para normar las actividades y funciones académicas en correspondencia con la legislación vigente fue lentamente avanzado hacia la organización académica del trabajo escolar en su conjunto;
4. en la organización administrativa, la creación y puntualización de las funciones de los departamentos para organizar las áreas académica y administrativa de los planteles, así como los reglamentos para el ingreso, permanencia y egreso de la población estudiantil;
5. en las finanzas, la planeación y asignación de presupuestos por programa en los planteles resultaba insuficiente ante la serie de necesidades de infraestructura;
6. la dimensión política interna y externa que, a partir de 1974, derivó en cuestionamientos desde el seno mismo de la Universidad y dio pauta para la confrontación del proyecto pedagógico con el sistema del poder.

En octubre de 1974, durante la rectoría del doctor Guillermo Soberón Acevedo, se dio inicio a una revisión sobre el impacto del CCH en sus tres ciclos (bachillerato, licenciatura y posgrado); se reconoció el crecimiento de la institución en sus diversas áreas y la necesidad de optimizar los procesos iniciados, además de la de profundizar los intercambios y colaboración con otras instituciones educativas (Soberón Acevedo, 1975).

Frente a esta polarización que se presentó en y en torno del CCH, se establecieron condiciones que permitieron una primera etapa de reestructuración matizada por:

1. el desarrollo de actividades académicas y culturales (festivales de teatro, talleres, cursos propedéuticos, semanas culturales, etc.) que pretendían reforzar el enfoque y modelo educativo en que se fundamentaba el Plan de Estudios;
2. los procedimientos para la elección de cuerpos colegiados para reforzar la vida académica de las áreas y promover la toma de decisiones colegiadas;
3. la organización de documentos normativos de la vida académica, tales como el calendario escolar, el reglamento general de exámenes extraordinarios, el pase reglamentado a facultad y escuelas superiores de la UNAM;
4. la expedición de la primera convocatoria para plazas de definitividad y de carrera, y el proyecto de Instructivo para Profesores de Carrera con que se regulariza y normalizan las funciones y obligaciones del personal docente;
5. acciones extraescolares que apoyarían la formación del alumno; para lo cual se establece la organización de los departamentos de psicopedagogía;

6. la revisión y definición de los objetivos de la Educación Media Superior a partir de la Declaración de Villahermosa, lo cual se tradujo en la orientación del tronco básico común y la enunciación de recomendaciones para el perfil del profesor de enseñanza media superior;
7. la progresiva reestructuración de los departamentos de Opciones Técnicas, Idiomas, Autoaprendizaje y Actividades Deportivas y Recreativas;
8. la creación del Departamento de Bibliotecas;
9. la reactivación de la enseñanza técnica;
10. la producción de material didáctico (guía del estudiante, antologías, textos de enseñanza), la revisión de paquetes didácticos y la primera edición de ellos;
11. la implementación de servicios de sistematización y apoyo a los planteles con acciones tales como el kárdex electrónico y la recopilación de información estadística sobre perfiles de ingreso, etc.

Ante esta serie de orientaciones en la vida académica y administrativa del CCH, se presentan conflictos, pugnas y enfrentamientos entre diversos sectores dentro de la institución (grupos académico-políticos, sindicatos, docentes), pero también con sectores externos (intelectuales, universitario y grupos sociales), que provocan la suspensión de actividades en algunas áreas académicas, el cambio del sistema de enseñanza, el abandono de aulas, ataques indiscriminados y la reducción de la matrícula a un tercio.

Lo anterior se inscribe en la desarticulación de los proyectos y las condiciones significativas que movilizaron la creación del CCH, pues, finalmente, ante una nueva gestión desde la Rectoría de la UNAM, los cambios y reordenamientos golpearon el proyecto original.

Al respecto, González Casanova (1975) advierte que la inconformidad de los ideólogos del *status quo* frente al incremento de la educación superior y la democratización de la enseñanza universitaria, coincide con la inconformidad estudiantil frente a la falta de cupo, de recursos humanos y técnicos de que disponían las universidades, y frente a un futuro incierto respecto al empleo profesional.

También señala que las reacciones de protesta no sólo se dieron por parte de los grupos políticos e ideologías de extrema derecha, sino por parte de grupos políticos e ideologías estudiantiles que se identificaban a sí mismos como revolucionarias y de izquierda. Ante esta confrontación, el doctor González Casanova (1975), señala:

... creyendo las autoridades, los profesores o los intelectuales haber actuado a favor de reformas que tienden a la democratización de las universidades, al incremento de la participación en el gobierno universitario de profesores y estudiantes, al mantenimiento de la libertad de cátedra y de crítica en el seno de las universidades, a la ratificación en actos

concretos de posición y filosofía universitarias, ven cómo cada uno y todos estos actos son objeto de críticas con frecuencia muy agudas y violentas.

...
la extrema derecha está de acuerdo en que se demuestre que los universitarios son incapaces de gobernarse a sí mismos para justificar el cierre, el cerco, la intervención, la desmembración de las universidades y eventualmente la ruptura del régimen constitucional, o por lo menos su endurecimiento.

Cuando grupos del movimiento del estudiantil se oponen a las elecciones para nombrar representantes, diciendo que éstas son necesariamente burguesas, y cuando se oponen a las organizaciones de tipo democrático-representativo por haber fracasado en el pasado, la extrema derecha está de acuerdo para una manipulación de los estudiantes de tipo vertical que se puede hacer con mucho mayor facilidad con las organizaciones existentes.

Todas las condiciones anteriores de ambigüedad y coincidencia han permitido el desarrollo de modelos en paralelo, para la manipulación global de los movimientos estudiantiles.

De este modo, sin ser superados los conflictos que alteran la vida académica de la institución, a partir de 1976 hay indicios del cambio en las relaciones entre la Rectoría de la UNAM y el CCH, pues se reconoce que existe «una cierta madurez que todos, autoridades y Colegio en su conjunto, hemos ido adquiriendo, acumulando experiencias, analizándolas, buscando nueva formas de relación, haciéndolas centrar en los hechos» (González Casanova, 1975).

En el marco de las condiciones que permitirían una transformación del proyecto inicial del CCH, se plantean y desarrollan las siguientes acciones y sucesos:

1. ampliación de las plazas de contratación de profesores al crear Plazas de Complementación Académica y Becas de Regularización Académica, dirigidas hacia las actividades de producción de materiales didácticos para activar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que figuran:
 - A. la elaboración de guías de estudio;
 - B. la elaboración de materiales de apoyo para exámenes extraordinarios;
 - C. la elaboración de textos;
 - D. la elaboración de boletines bibliográficos;
 - E. la constitución de bancos de información;
 - F. la elaboración de material audiovisual;
 - G. el desarrollo de estudios de especialización y posgrado, y
 - H. las actividades de coordinación académica.
2. elaboración de materiales para el apoyo en la formación de hábitos de estudio del alumno, de acuerdo con las formas y normas del trabajo académico del Colegio;

3. creación de las Secciones de Academia como órganos de apoyo a la docencia del Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior (agosto de 1976);
4. unificación de criterios para la resolución de los problemas académico-administrativos de cada plantel, lo cual impactó en un primer momento en:
 - A. la selección del profesorado;
 - B. las funciones del Consejo del CCH;
 - C. las funciones del Consejo Académico;
 - D. la organización de los planteles del bachillerato;
 - E. las convocatorias para abrir y otorgar plazas de complementación y regularización académica, y
 - F. las políticas de planeación.
5. incremento de la matrícula escolar, que pasó a ser de 41 800, en 1972, a 75 000 alumnos, en 1976;
6. difusión y participación en eventos académicos de diversa magnitud, con lo cual se reconocieron algunas aportaciones que el modelo educativo del Colegio tuvo hacia la Escuela Normal, las escuelas de oficios, las escuelas técnicas y el Colegio de Bachilleres, para:
 - A. contribuir a formar a un número muy amplio de jóvenes;
 - B. proporcionar educación conforme a modelos que permiten una participación más activa de los estudiantes en las decisiones del saber y en la aplicación del mismo, y
 - C. contribuir en la formación de profesores.
7. enfatizar la formación de profesores en la práctica misma y la producción de materiales didácticos que permiten el desarrollo de la educación media;
8. planteamiento de algunos retos, entre ellos:
 - A. centrar los propios fines educativos para los que fue creada la institución;
 - B. establecer la precisión en el grupo docente de los objetivos de orden intelectual, moral, físico y artístico;
 - C. plantear los objetivos convenientes a la capacitación del alumno en la investigación científica;
 - D. precisar los objetivos de enseñanza-aprendizaje para la aplicación del saber en el orden individual y social;
 - E. desarrollar sistemas de evaluación para el trabajo de los estudiantes, de los profesores, de los planes y programas de estudio y de la institución educativa;
 - F. elaborar un programa de capacitación y de formación de personal docente vinculado a la investigación científica, humanística y técnica, y a la producción de materiales docentes;

- G. aprobar los reglamentos de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB) y ampliación del número de miembros del Consejo del CCH;
- H. objetar y hacer observaciones a las conclusiones de la III Reunión Nacional de Directores de Educación Media Superior sobre los cambios en el Plan de estudios (H. González Casanova, 1976).

2.1.6 *La formación de profesores durante la etapa de Origen y conflicto*

Durante la etapa de origen, conflicto y expansión del modelo educativo del CCH (1970-1976), también tuvo lugar, de manera heterogénea y por sus diversos actores, la definición y establecimiento de las áreas de la formación de profesores.

En este período son numerosas las referencias a la necesidad de formar a los nuevos docentes; sin embargo, las acciones se limitan a marcos de selección y contratación de personal académico y a la orientación inicial en el modelo educativo de la institución.

Así, ya en su discurso de protesta como rector, el doctor Pablo González Casanova (1970a) bosquejó el perfil del docente universitario, el cual habría de prevalecer en el proyecto de creación del CCH: el verdadero profesor era aquel que seguía estudiando y el verdadero estudiante era aquel que también aprendía a enseñar.

La formación de profesores se ubicó en el concepto de educación permanente¹³, en concordancia con las características explícitas que poseían los primeros profesores del Colegio, pues en su mayoría eran alumnos que aún cursaban los últimos semestres de la licenciatura, pasantes o estudiantes de doctorado en la UNAM. Por ello, la noción de formación se dirigió a la formación profesional (referida a los estudios de Licenciatura o Posgrado) y a la formación didáctica (referida a los cursos para el adiestramiento y capacitación del trabajo en el aula).

Asimismo, se reconocieron las limitaciones que los docentes poseían para dar inicio a este nuevo sistema, lo que condujo hacia el desarrollo de un curso que se impartió a los profesores que aspiraban a dar clases para capacitarlos en las nuevas doctrinas pedagógicas (Hurtado González, 1979, p. 53), y que fue organizado e impartido por el Centro de Didáctica¹⁴ y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza¹⁵.

¹³ La noción de *educación permanente* refiere a la posibilidad y obligación de continuar y concluir la formación profesional (González Casanova, 1970b).

¹⁴ En los *Acuerdos para la creación del Centro de Didáctica* se señala: «El Centro de Didáctica queda constituido el 1 de noviembre de 1970 como un organismo/plantel que ofrece cursos especializados sobre cuestiones de enseñanza a profesores en ejercicio, a aspirantes a profesores y becarios del programa de formación de profesores e investigadores en la Universidad ... organizará

Así, la formación de profesores se erigió como prioridad institucional, debido a la problemática que involucró el modelo educativo puesto en marcha y concebido para el plan de estudios del nuevo bachillerato universitario. Es por ello que, a tono con esta declaración, se enunció que habría programas de adiestramiento, una comunicación permanente con los nuevos profesores, orientaciones de tipo práctico, e instructivos y formulación de programas adecuados que permitirían a los nuevos profesores ir aplicando e irse ajustando al espíritu de enseñanza que se pretendía lograr en los nuevos bachilleratos (Flores Olea, 1979, p. 33).

A partir de estos señalamientos, la constelación de significados que caracterizan la formación de profesores estuvo orientada por:

1. constituir un filtro para la selección del personal académico y la contratación laboral. Incluyó una fase inicial de preparación que comprendía un curso y una entrevista para identificar la actitud del docente hacia una supervisión permanente para valorar el impacto de la metodología de enseñanza activa. Al principio, estuvo a cargo del Centro de Didáctica, pero paulatinamente se delegó y fueron las direcciones de los planteles quienes organizaron cursos para aspirantes a profesor de acuerdo con las necesidades percibidas; el Centro de Didáctica fungió entonces como órgano regulador de esta actividad. Años después (1990) se reconoció que en la selección de aspirantes a profesor se insistía en valores como la flexibilidad, la actitud de cambio, la

... cursos intensivos, seminarios, coloquios, y demás actividades que enriquezcan la capacidad docente ... los planteles preferirán para el nombramiento de profesores interinos a quienes hayan cursado satisfactoriamente los cursos que ofrezca el Centro ... (y) establecerá una coordinación permanente con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Estas funciones se retoman ampliamente en la contratación y formación de los profesores durante el inicio de la vida académica de la institución» (citado por Pérez Rivera, 1987, pp. 5-19).

- ¹⁵ La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza formó parte de las respuestas que dio la UNAM al movimiento estudiantil de 1968; fue creada en 1969 por el rector Javier Barrios Sierra. En 1970, el doctor Pablo González Casanova (1970-1972) modifica su estructura y organización y le otorga un presupuesto mayor, razón por la cual es reconocida, por decreto presidencial del 31 de agosto de 1971, como un organismo federal centralizado de interés público con personalidad jurídica y patrimonio propio. Tuvo como finalidades fundamentales fomentar, planear, coordinar, controlar y difundir aquellas actividades que subsidiariamente suplan, actualicen o mejoren la educación adquirida en las aulas. De 1972 a 1977, bajo la rectoría del doctor Guillermo Soberón, se encarga de la mayor parte del trabajo caracterizándose por una «racionalización» de los procesos pedagógicos y de los recursos. Su propósito fue mejorar la calidad de la enseñanza impartida por la UNAM y hacer frente al problema de un insuficiente presupuesto educativo mediante la propuesta de métodos de enseñanza más eficaces y más eficientes. La Comisión tuvo entonces a su cargo la solución técnica de los problemas académicos de la institución. Hacia 1977 se fusiona con el Centro de Didáctica para convertirse en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (Glasman e Ibarrola, 1980, pp. 251-252).

futura atención al alumno como sujeto y su actividad (Bazán Levy, 1990b, p. 94). En este sentido, el significado difundido sobre formación de profesores se afianzó en el ordenamiento de corte institucional, en donde cumplía funciones de distinción y selección de personal, y de introducción y preparación para la docencia.

2. asumirse como adiestramiento en temas de didáctica general o específica para impulsar la planeación, ejecución y evaluación de los programas de estudios. Esto se reguló a través de dos vías: por una parte, con cursos organizados por el Centro de Didáctica dirigidos a profesores en activo, pues en sus primeros momentos el Centro de Didáctica de la UNAM entrenó a una serie de jóvenes profesores y a otros de más edad de la propia Universidad (González Casanova, 1979, p. 80). Y, por otra, a través de orientaciones de tipo práctico, instructivos, formulación de programas, etc., trabajados desde el interior de seminarios organizados por los docentes en las áreas académicas de los planteles, con lo cual se institucionalizaron prácticas académicas dirigidas por los docentes para la propia actualización y la de sus compañeros.

Así, en el Centro de Didáctica se pensó y se llevó a la práctica la formación de profesores que el proyecto del CCH solicitó, es decir, se trataron de construir concepciones y prácticas educativas diferentes, consecuentes y necesarias para un nuevo proyecto educativo. De este modo, se incluyeron:

1. cursos sobre didáctica general y especial en las áreas de Matemática, de las ciencias histórico-sociales, de las ciencias experimentales y las del lenguaje, y
2. materiales de apoyo para estos cursos.

La formación de profesores descansó, entonces, en una política universitaria asociada a los procesos de capacitación y adiestramiento vigentes en el panorama educativo de la década de 1970, y al mismo tiempo se dirigió hacia el trabajo en el aula, donde los profesores emplearían otras técnicas de enseñanza, pues se aseguraba que no era posible continuar con los métodos usados diez años atrás y, mucho menos, con los de hacía veinte o treinta años, tradicionalistas y que impedían el diálogo, la comprensión entre maestros y alumnos (Hurtado González, 1979, p. 54). También se esbozó la idea de un programa de capacitación y de formación del personal docente vinculado a la investigación científica, humanística y técnica, y a la producción de materiales docentes.

En este contexto, la formación de profesores cobra significatividad en términos de autodidactismo y de trabajo colectivo, donde se destaca la importancia de las Academias como espacios naturales donde los profesores instrumentan y discuten colectivamente actividades académicas y llevan a cabo la elaboración de programas y el intercambio de experiencias pedagógicas; como organismo de defensa laboral y gestión administrativa,

cultural y política, y también como centros de formación pedagógica, cultural y política del personal docente (Martínez Torres *et al.*, 1990, p. 76).

En el período comprendido entre 1971 y mediados del año 1976, y en un ambiente de confrontaciones, necesidades e incluso intereses particulares o colectivos ajenos al plan educativo, se dieron circunstancias que confrontaron a la institución y al sistema de formación de profesores. Por ejemplo, en 1975, se remitió un proyecto sobre la profesionalización de la enseñanza a nivel medio superior, en el que se incluían ideas acerca de la promoción de los profesores y su formación a través de la creación de una licenciatura y una maestría (Stoll Wyss y Guillén, 1975) y de la creación de la figura de Maestro Especial de Carrera de Enseñanza Media Superior, y, además, se manifestaba la necesidad de promover la formación continua como un elemento indispensable para la realización del proyecto educativo del CCH.

Sin embargo, desde las condiciones institucionales para destacar el orden en los significados y las prácticas sobre formación de profesores, hacia julio de 1976, y como repercusión de la Declaración de Tepic (1972), se creó la Secretaría de Planeación que tuvo entre sus funciones generales: «la Promoción de Servicios enfocados a la superación del nivel académico del personal docente, tanto en el campo pedagógico como en el de su especialidad, implantando cursos, congresos u otros medios eficaces» (CCH, 1976).

La pronunciación que se hace en relación con las prácticas educativas de formación en el CCH se ve fortalecida por las recomendaciones que se formulan en diferentes foros, reuniones, declaraciones y acuerdos para normar la Educación Media Superior. Así, en:

1. la *Primera Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior*, se concluye que:

El profesor de enseñanza media superior debe ser un profesional de la educación consiguientemente:

Exige el funcionamiento eficiente de los programas de formación y actualización del personal.

Es necesario crear organismos regionales aprovechando los recursos comunes.

Estimular el desarrollo y coordinación de centros de producción de material didáctico económico y eficiente.

2. la *Primera Declaración de Villahermosa* (1971), se redacta un documento que constituye un antecedente, pues marca la necesidad de una reforma integral que consiste en encontrar los medios operativos más eficaces para realizar los objetivos de la educación que permitan desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del hombre, y que, al referirse a la formación de los profesores, aclara:

Es necesario impulsar los estudios de posgrado con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior, de la industria, la ciencia y la tecnología.

3. los *Acuerdos de Toluca* (1971), documento derivado de una sesión extraordinaria, conforme a los acuerdos tomados en Villahermosa, se acuerda:

Implantar un Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos, que habría de caracterizarse por la cooperación de todas las universidades e institutos del país, y a cargo de las divisiones y centros de estudios superiores de los mismos

4. los *Acuerdos de Tepic* (1972), se enfatizó la formación y reentrenamiento del profesorado.

En concordancia con las resoluciones alcanzadas en estos espacios y en relación con las prácticas educativas de formación de profesores al interior del CCH, hacia finales de 1976 y principios de 1977, se organiza una auscultación de cursos de actualización y formación docente a cargo de la Secretaría de Planeación (creada en 1976). En ella se aplicó un cuestionario donde se solicitaron datos acerca de los cursos de especialización recibidos, la participación en eventos relacionados con la difusión de la cultura, los trabajos desarrollados para el Colegio y la situación académica.

La información recopilada pretendía promover, respondiendo a necesidades reales de los profesores, cursos de actualización y formación docente, además de generar, con las Facultades y Escuelas de la UNAM, una colaboración que permitiera proporcionar a los maestros que aún no terminaban su carrera y a quienes eran pasantes los medios necesarios para agilizar los trámites de término y titulación. Asimismo, pretendía conocer el grado de preparación académica y didáctica que tenían los profesores del Colegio y, con base en ello, diseñar y poner en operación cursos de capacitación (Herrera Arias, 1977).

Esta política de regularización académica de los docentes del CCH fortaleció las condiciones y marcó significativamente las prácticas de formación de profesores, pues en marzo de 1977 se publicó la primera convocatoria para plazas de complementación académica. En ella se estableció como área prioritaria la capacitación y superación académica y pedagógica centrada en cursos de actualización y de didáctica general y especializada (CCH, 1977b).

Los elementos fijados temporalmente para la formación de profesores fueron:

1. cursos asociados con requisitos académicos-administrativos de selección y regularización de profesores; por ejemplo, el Primer Curso de Didáctica General para Aspirantes a Profesores del CCH. Centro de Didáctica, 1971.

2. la actualización para profesores por medio de seminarios, conferencias y cursos, tales como el:
 - A. Curso de Actualización para Profesores de Idiomas. CELE, septiembre-octubre, 1971.
 - B. Seminario sobre Materialismo Dialéctico. Profesores del CCH, Plantel Oriente, septiembre de 1974.
 - C. Curso de Lingüística General y Conferencia «Corrientes literarias». Seminario para Profesores del CCH sobre Temas de Problemas de Semiología, CCH.
 - D. Ciclo de conferencias «Los métodos y las técnicas de investigación». Seminario de Comunicación y Arte, CCH.
 - E. Curso de enseñanza programada «Técnicas de programación para elaborar material didáctico». Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, 1975.
 - F. Curso de Actualización para Profesores de Idiomas. CELE, septiembre-octubre, 1975.
 - G. Ciclo de Conferencias Interacademia sobre Ciencia e Ideología. CCH, Área de Talleres, abril, 1976.
 - H. Curso de Objetivos y Dinámica de Grupos y Didáctica General para Profesores. Centro de Didáctica, abril-mayo, 1976.
 - I. Cursos especiales de las Ciencias Experimentales. Centro de Didáctica, mayo, 1976.
 - J. Sociología de la Educación. Centro de Didáctica, mayo, 1976.
 - K. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Centro de Didáctica, agosto-septiembre, 1976.
 - L. Cursos de otoño para profesores. 1976
 - M. Cursos de invierno «América Latina frente al fascismo» y «La naturaleza de la ciencia». CCH, 1976
 - N. Ciclo de conferencias «Imagen Fija y Enseñanza». Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, noviembre, 1976.
 - O. Seminario de Investigación. Dirección de la UACB, 1976.
 - P. Curso de Actualización en Química. Centro de Didáctica, 1976.
3. la asesoría pedagógica centrada en la elaboración de proyectos y la elaboración de programas de estudio, a cargo del Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos, y el Departamento de Asesoría Pedagógica de la UACB.
4. congresos académicos tales como el Coloquio sobre Lengua y Literatura, y el Congreso Académico de Talleres, celebrados en 1976.

En síntesis, los principales significados que se inscribieron a la formación de profesores fueron:

1. la difusión de ideas anotadas en documentos oficiales, entrevistas o notas informativas donde se bosquejan orientaciones para promover la formación de los profesores, convirtiéndose unas en prácticas normadas por la institución y relegándose otras a tiempos posteriores o nulificadas;
2. el desarrollo de cursos para aspirantes a profesor a fin de apoyar la selección de profesores, a cargo de los docentes de cada plantel o instancias universitarias (Centro de Didáctica, facultades, direcciones de los planteles), o ambos;
3. la dispersión de actos de formación reflejada en la polaridad de los temas, de los espacios académicos, de los sujetos formadores, e incluso de su intencionalidad, producto de la reacción académica al asumir posturas dentro de la institución;
4. la creación y modelado de un sistema de formación de profesores en paralelo con las necesidades de origen del Colegio.

Años después, durante un encuentro sobre las perspectivas del bachillerato realizado por el CCH en 1982, al realizar un recuento de lo que significó esta etapa en la formación de profesores, Rafael Carrillo Aguilar, profesor del plantel Naucalpan, en su ponencia «La formación y actualización de los profesores del Bachillerato del CCH, condiciones actuales y perspectivas: SEPLAN 1977-1982, un intento», destacó que los problemas en la «intentona» de estructurar un verdadero plan de formación y actualización de profesores en los inicios del Colegio dieron como resultado:

1. Falta de un verdadero canal de comunicación con los profesores que permitiera detectar las necesidades concretas en sus áreas y materias. Los cursos se implementaban según la buena voluntad de los organizadores cuando mucho y en forma apresurada, pidiendo la opinión de los encargados de sección.
2. Falta de una verdadera planeación de los cursos que permitiera una continuidad y coherencia entre los dos períodos de cursos al año, lo que provocaba que los cursos eran cortados y demasiados generales, y por otra parte no fueran instrumentados en sus cursos.
3. Falta de una política de incentivos que posibilitara que los profesores tomaran los cursos no solo por su valor curricular, pues en una gran mayoría el único fin de lograr los diplomas y constancias era que les permitiese promoverse como profesores de asignatura «B».
4. Desequilibrio en el número de cursos implementados para cada área. El número de cursos mayor fue el de formación pedagógica y, en las áreas, la primacía la tuvo el Área de Ciencias Experimentales.

5. Falta de un sistema de evaluación sistemática en los cursos que ocasionaba que el profesor asistiera a ellos, pero sin intervenir activamente.

La formación de profesores se presentaba así como una práctica dispersa tanto en el plano de disertación como en sus prácticas. Aún cuando pudiesen existir ciertos puntos de encuentro entre posturas y proyectos instituyentes e instituidos, se desarticulaban los elementos que se generaban para crear procesos alternativos para la formación de los profesores y alumnos universitarios. En este sentido, los fundamentos y significados entretejidos en representaciones significativas que se formularon en el proyecto original para la constitución del CCH fueron alterados y finalmente sucumbieron ante las presiones ejercidas en el propio seno de la Universidad y por sus grupos académicos, o bien por las presiones e intereses sociales, culturales y políticos expuestos e importados desde grupos externos.

2.2 CONSOLIDACIÓN Y EXPANSIÓN (1976-1982)

Desde 1976, el país afrontó una seria crisis económica y política. Bajo el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se elaboró el Plan Nacional de Educación, según el cual se la consideró eje del desarrollo, pues a ella le corresponde dar valores, conocimientos, conciencia y determinación: en suma, la posibilidad de vivir con dignidad (Carranza Palacios, 2004, p. 89). Incluyó la colaboración de las instituciones de educación superior para poner en práctica una planeación participativa e integral de la educación superior nacional, regulando su desarrollo en los ámbitos institucional, estatal, regional y nacional; además, reconoció el respeto a la autonomía universitaria.

El Plan Nacional de Educación comprendió un análisis cuantitativo y cualitativo de la situación educativa nacional, así como el proceso de reestructuración de la Secretaría de Educación Pública para elevar la calidad de la educación con mejores planes y programas de estudio, contenidos y métodos adecuados, material didáctico, instalaciones, y maestros cada vez más capacitados. Cinco fueron los objetivos que orientaron y ordenaron el programa para el período 1978-1982, a saber:

1. ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se encontraba en edad escolar;
2. vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicio social necesarios para el país;
3. elevar la calidad de la educación;
4. mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte, y
5. aumentar la eficiencia del sistema educativo.

En lo referente a la Educación Media Superior y superior, se distinguió la necesidad de vincular la educación terminal con la producción, lo que derivó hacia diversos sistemas de educación media terminal y superior. Algunos de los programas prioritarios se instrumentaron para:

1. propiciar el desarrollo armónico de la educación superior;
2. fomentar la educación profesional de nivel medio y superior;
3. impulsar la formación superior y la investigación pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional, y
4. mejorar contenidos y métodos.

Con base en estos objetivos y programas, se fundamentó la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la Universidad Pedagógica Nacional y el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior, que incluyó varios cuerpos colegiados: la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), los Consejos Regionales (CORPES), las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), y las Unidades Institucionales de Planeación (UIP).

Se constituyó un núcleo común de valores en los aspectos ético, intelectual, afectivo y productivo, por lo que se ha considerado que la tendencia educativa del sexenio suponía una visión humanista, una visión plural del universo y una visión del hombre como ser cuyo desarrollo depende de la educación (Carranza Palacios, 2004, p. 97).

2.2.1 *Características del contexto universitario*

Bajo las crecientes formas de significación del discurso educativo como medio para el desarrollo del hombre, las cuales tuvieron su ratificación en la institucionalización creciente de las prácticas educativas y en el contexto universitario, la etapa de consolidación y expansión del modelo CCH, en el marco de la reforma educativa impulsada por el Plan Nacional de Educación y el plan Nueva Universidad que caracterizó a la rectoría del doctor Guillermo Soberón, se sustentaron modelos¹⁶ que afectaron al Colegio y promovieron la defensa concreta del proyecto educativo, por cuanto contribuía al proyecto nacional de equidad e independencia.

De esta forma, a partir de 1977, comenzó una etapa en el Colegio que se caracteriza por la línea constante de crecimiento y consolidación en sus diversas estructuras y áreas:

¹⁶ *Modelo*, de acuerdo con Buenfil (1994, p. 7), alude a un ordenamiento de elementos, como núcleo de relaciones regulares de esos elementos, regularidades que *no tienen un carácter absoluto* en su fijación, significación, vínculos, e identidad, pero que no se establece con carácter cerrado.

la académica, en concordancia con el sistema académico y administrativo de la Universidad (bachillerato, licenciatura y posgrado); la administrativa (regularización académica del profesorado), y las colegiadas (proyectos de docencia e investigación interdisciplinaria).

Las acciones académicas que caracterizaron este período fueron:

1. la difusión del modelo educativo y del plan de estudios hacia otras instituciones de enseñanza media superior;
2. la elaboración de los programas de las asignaturas del primer semestre con base en temarios y documentos emitidos por los asesores de las Facultades; de los programas de segundo y tercer semestres, por parte de maestros y jefes de área; de los programas de materias seriadas (Física, Matemáticas, Biología, y Química), de quinto y sexto semestres, por el Departamento de Asesoría en Pedagogía de la UACB;
3. la formulación del Proyecto de Superación Académica (julio de 1976), cuyos antecedentes datan de 1974 y que incluyó acciones inmediatas, mediatas y a largo plazo, entre las que sobresalieron:

A. acciones inmediatas:

- a. plan urgente de organización para las actividades de los profesores de carrera;
- b. plan de desarrollo de cada plantel con el fin de ubicar la capacidad de primer ingreso y población total, y
- c. estudios para determinar las necesidades presupuestarias respecto de la cantidad y categoría académica del personal docente; los requerimientos en materiales y equipos; la construcción, adaptación y utilización óptima de las instalaciones, y la cantidad y cualidades del personal administrativo o profesional necesarios para los servicios de apoyo.

B. acciones mediatas:

- a. elaboración de estudios para una mejor asignación de los alumnos de primer ingreso, así como de su integración al sistema CCH;
- b. criterios para la aprobación de los planes de trabajo de los profesores de carrera;
- c. jerarquización de las necesidades que merecían atención por los profesores de carrera;
- d. criterios para la evaluación de los planes de trabajo encomendados a profesores de carrera;
- e. organización de acciones para la capacitación de los profesores de carrera y aquellas que apoyasen la docencia;
- f. revisión continua de los programas de las asignaturas del plan de estudios;
- g. determinación de los medios de comunicación masiva hacia los alumnos;

- h. revisión de la organización académico-administrativa de la UACB, e
 - i. institucionalización de las estructuras académicas del Colegio, de acuerdo con lo previsto en la legislación universitaria.
- C. acciones a largo plazo:
- a. recabar y sistematizar la información para evaluar el avance de los planes de desarrollo del CCH;
 - b. fomentar la revisión y actualización del plan de estudios;
 - c. promover estudios para definir el perfil del personal docente idóneo para el sistema de enseñanza CCH;
 - d. promover estudios para elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación del personal académico del Colegio y fomentar las acciones que satisficiesen tales necesidades, y
 - e. promover los estudios que permitan definir acciones para los alumnos, a fin de mejorar su aprovechamiento y fomentar la instrumentalización de los mismos (CCH, 1977c).
4. el Programa de Superación Académica, que impulsó la formación de cuadros directivos. En él se incluyó:
- A. la capacitación de cuadros directivos (directores y secretarios de los planteles, enfatizándose los Seminarios de Legislación a cargo de la Oficina del Abogado General y del CISE;
 - B. la integración de Seminarios Académicos enfocados a la tarea de elaborar proyectos académicos que concentrasen:
 - a. nivel académico de los profesores, programas por materia, material bibliográfico;
 - b. perfeccionamiento de los criterios de evaluación para los trabajos de apoyo a la docencia;
 - c. diseño de cursos para el Plan de Formación de Profesores, y
 - d. revisión de la metodología utilizada en las asignaturas del Plan de Estudios.
 - C. seminarios especializados para secretarios administrativos y de Servicios Estudiantiles.
5. el proceso de implantación de los proyectos de Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior, de Complementación y de Regularización Académica, que derivó en un nuevo período de contratación de profesores para atender los grupos que eventualmente quedaron desatendidos;
6. el estudio a fondo para ubicar las materias-problemas y poder atender los índices de no acreditación;

7. la evolución de la población escolar y académica, que en este período se estabilizó entre 60 y 70 mil alumnos en los seis semestres, y en aproximadamente 1 850 profesores de asignatura, la mayoría de ellos pasantes de las diversas facultades de la UNAM, sobretodo del nivel de licenciatura;
8. la promoción y apoyo para la elaboración de investigaciones educativas centradas en el conocimiento cabal del docente (modelo del perfil docente para el sistema de enseñanza propio del CCH; perfil del docente del bachillerato del CCH) y en la población estudiantil (definición del perfil de egresado).
9. el inicio del proceso de Actualización y Unificación de los Programas de Asignatura del Bachillerato con el Proyecto de Lineamientos para la Revisión y Actualización de los Programas de Asignatura, el cual incluyó la participación de los profesores en el contenido y orientación de la educación (CCH, 1980a).

Con la institucionalización de estas prácticas académicas, se generó una transición y transformación del proyecto original del CCH y se definió un modelo de CCH acorde con la lógica de organización académica y administrativa vigente en la UNAM. Se continuó con el modelo conformado por bachillerato, licenciatura y posgrado, pero, en relación con el modelo orientado por prácticas educativas de corte crítico-humanista, existió una división, pues en algunos sectores se profundizaron y arraigaron interpretaciones radicales a los argumentos del doctor González Casanova; otros grupos establecieron interpretaciones que fijaron temporalmente el modelo del CCH en las políticas conservadoras de la Universidad.

En este momento, es posible identificar una polaridad en las interpretaciones, por cuanto en el CCH se concentraron y coexistieron tendencias que desarticulaban el orden aparentemente concertado.

En este sentido, las iniciativas enunciadas fueron precisas para atender los cambios generados por la expansión y la creciente complejidad de la institución¹⁷, lo que derivó hacia la creación de disposiciones para encauzar las tareas cotidianas —algunas de ellas formuladas desde la primera etapa de vida de la institución—, las cuales se recopilaron en la publicación *Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, junto con la normativa relacionada con el CCH, la UACPYP y la UACB y establecida en el período comprendido entre 1971 y 1977 (Mundo, 1977).

¹⁷ Hacia 1979, se reconoce que es necesaria una reforma a la Legislación Universitaria en tanto se marcan como antecedentes: 1) la crisis de junio de 1977; 2) una población cerca de 273 500 alumnos, de los cuales 123 870 corresponden a la educación media superior; 3) 30 000 personas como fuerza de trabajo; 4) 18 000 trabajadores de carácter administrativo, y 5) la necesidad de profesionalizar la docencia.

La normativa mencionada se constituyó en un eje para erradicar las vías *de facto* que habían caracterizado la primera etapa de la vida del Colegio; las normas fueron construyéndose paralelamente a la etapa inicial y en la segunda etapa actuarían como instrumentos para mediar en el diálogo, la concertación de voluntades y el desarrollo normal de la institución (Mundo, 1977).

En el marco de la consolidación institucional, se revalorizaron los aspectos orgánicos, políticos, docentes y educativos para dimensionar la realidad institucional, por lo cual se transitó hacia una etapa de reorganización que involucró la intervención de las autoridades en la resolución de diversos conflictos que afectaron a la institución, en los que disminuyó la toma de instalaciones, los paros de actividades y las acciones violentas.

En el aspecto educativo, se evidencia que las determinantes históricas, culturales y sociales jugaron un papel importante para que no se alcanzara la compleja formulación de esa alternativa educativa, que permaneció en el nivel de utopía inalcanzable (Pantoja Morán, citado por Bartolucci, 1983, p. 131). Por tal motivo, se establecieron líneas de acción para enfrentar la problemática académica, las cuales se pueden sintetizar en un proceso de homogeneización de los programas del plan de estudios del bachillerato¹⁸, el cual incluía la elaboración de cuatro tipos de documentos: orientaciones básicas por área y materia, programas básicos, planes de estudio y programas educativos.

En correlación con el proyecto Nueva Universidad impulsado por el doctor Soberón, se inicia el establecimiento de una estructura piramidal en correspondencia con la participación académica. Tal fue el caso de la creación de órganos colegiados, como las Coordinaciones de Área y los Consejos Académicos, que, poco a poco, se transformaron en espacios de disputa por el poder que representaban al interior de las academias, por cuanto se identificaban como espacios de toma de decisiones en la política académica y administrativa de la institución.

Esta fijación temporal de la identidad en los órganos colegiados generó pugnas entre grupos de docentes y administrativos, las cuales repercutirían en las concepciones, posiciones y significaciones de sus funciones, y en la toma de decisiones, pues implícitamente se luchaba por la representatividad académica de los grupos académico-políticos para mantener y defender el proyecto original del CCH ante las políticas de reforma y cambio que se instalaron paulatinamente en la institución.

¹⁸ Tal proceso tuvo como antecedente la compilación de los programas, temarios, cartas descriptivas que circulaban en las diferentes áreas académicas del Colegio, para realizar un programa indicativo que reuniera objetivos, contenidos y formas de evaluación semejantes y enunciar así un programa básico para la asignatura. Este proceso finalmente se redujo a la publicación de la Compilación de estos programas básicos de las asignaturas.

Así mismo, las nacientes organizaciones políticas o gremiales impulsaron la participación de los diferentes actores dentro de la institución: la aparición del SPAUNAM facilitó, por una parte, la atención y expresión de intereses gremiales; pero, por otra parte, fue adquiriendo dentro de la institución un poder que tendría consecuencias en los años posteriores.

Algunos de los problemas que el Colegio enfrentó en esta etapa, y que fueron reconocidos en un balance hecho hacia mediados de 1982, son:

1. la aceptación de los alumnos más desvalidos cultural, económica y socialmente de toda la Universidad, para quienes fue necesario promover programas de ambientación y orientación, cursos de técnicas básicas de estudio y preparación de materiales didácticos de nivelación y de apoyo;
2. la necesidad de construir bibliotecas, que poco a poco se fue solventando al iniciar la construcción de las mismas;
3. el ausentismo docente, que no logró resolverse ni por la vía académica ni administrativa;
 - a. un cierto autoritarismo de muchos profesores frente a sus alumnos;
 - b. la reprobación amplia, sobre todo en exámenes extraordinarios;
 - c. las tendencias anárquicas observables en la dispersión e inadecuación de programas que impidieron coordinar la producción. Un ejemplo de ello fue la práctica de exámenes extraordinarios con guías que no respondían a programas reales y exámenes que olvidaron las guías;
 - d. la deserción por motivos de causas socioeconómicas;
 - e. la identificación como campo de experimentación o de ensayo, o de semillero de militantes o fuente potencial de conflictos, por parte de la sociedad y el resto de la Universidad;
 - f. el balance del Proyecto de Superación Académica y el Programa de Superación del Personal Académico, a partir del cual se reconocieron una serie de limitantes que entorpecieron su cabal cumplimiento (al respecto, véase el punto 2.2.2 *La formación de profesores en el CCH*, en este capítulo).

Ante este panorama, hacia 1981 y con motivo del décimo aniversario de la fundación del Colegio, se planteó como necesidad institucional la necesidad de realizar algunos eventos que favorecieran la reflexión sobre la finalidad u objetivos del Colegio.

Esta reflexión abarcó institucionalmente, la publicación de un documento base «Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH» (UNAM-CESU, 1982); la organización de una consulta entre profesores y directivos, y la organización del Simposio Internacional sobre el Bachillerato (realizado del 20 al 24

de septiembre de 1982), que se orientó a la discusión sobre el análisis, la crítica y la reflexión del documento «Una hipótesis del porqué y para qué del bachillerato», a partir del concepto de cultura básica y la experiencia del CCH (CCH, 1981b). Así, los objetivos del simposio fueron:

1. profundizar en el sentido y la importancia de la cultura básica de un bachillerato universitario;
2. revisar y enriquecer, a la luz de las experiencias locales, nacionales e internacionales, el quehacer educativo del CCH;
3. conocer las bases teóricas, las experiencias y los resultados obtenidos por otras instituciones nacionales y de otros países al fundamentar y llevar a la práctica sus planes y programas de estudio de bachillerato, y
4. proponer las bases para definir los elementos de la cultura básica en las diferentes áreas de conocimiento del bachillerato.

La temática distinguía el diálogo entorno al bachillerato del CCH y de otras instituciones nacionales y extranjeras de acuerdo con:

1. el sentido y objetivo de sus bachilleratos;
2. la naturaleza de la cultura básica que transmiten;
3. el perfil de sus egresados;
4. el concepto y estructura de sus planes de estudio vigentes, y
5. la experiencia social, científica y pedagógica que poseen.

En este contexto, lo que se produjo fue una cascada de opiniones en torno a la vigencia del CCH, desde diversas instancias¹⁹, que colocaron a la institución en debates y crearon conflictos internos, pues en las ponencias presentadas se inscribió una multiplicidad de interpretaciones y de concepciones acerca de los diversos proyectos y procesos educativos o administrativos ejecutados por grupos conservadores o radiales.

Así, hacia agosto de 1982, los actos conmemorativos del décimo aniversario de creación del CCH, propiciaron la aparición de una serie de fisuras que dieron pie para debatir entorno a la vigencia y viabilidad de este proyecto educativo.

¹⁹ La diversidad de opiniones se dio en las propias instancias universitarias y en sus actores, tal es el caso de los investigadores del CISE y los docentes del propio CCH, independientemente de su postura ideológica frente a las instancias directivas. A través de ensayos que aparecieron en diferentes publicaciones –*Perfiles Educativos* y *Cuadernos del Colegio*, principalmente– o se emitieron en seminarios organizados por los directivos o independientemente de ellos, e investigaciones educativas derivadas de compromisos adquiridos en las plazas de profesores de carrera y complementación.

2.2.2 *La formación de profesores durante la etapa de Consolidación y expansión*

Durante la consolidación y expansión del CCH (1976-1982), la formación de profesores²⁰ se vio fortalecida, ya que la Secretaría de Planeación (SEPLAN) la incluía entre sus actividades fundamentales (1976), y porque se vinculó con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

La SEPLAN, a través del Departamento de Maestros, tuvo como prioridad dar respuesta a la formación de profesores, en concordancia con el Programa Institucional de Formación de Profesores aprobado por el Consejo Universitario el 27 de julio de 1976 y aplicado en cada una de las dependencias de la UNAM. En el caso del CCH, la Junta de Directores de la UACB sugirió al rector una serie de acciones tendientes a lograr la superación de los profesores. En 1978, se publicó el Programa de Superación del Personal Académico, el cual contó con apoyo de la DGAPA para organizar las actividades de formación.

La SEPLAN organizó cursos de formación y capacitación a través del Departamento de Maestros, bajo los siguientes criterios:

1. tener en cuenta y solicitar el apoyo de las facultades de origen;
2. promover cursos de actualización en contenido, de acuerdo a necesidades específicas manifestadas por los profesores;
3. propiciar la formación pedagógica de los docentes a través de los Cursos de Capacitación Pedagógica;
4. tener presentes las demandas de los profesores de los cinco planteles para planear nuevos cursos;
5. considerar las propuestas de las orientaciones básicas para los programas de las asignaturas, en el momento de organizar actividades formativas para los profesores;
6. determinar áreas prioritarias de atención, que se definieron atendiendo los siguientes criterios:
 - a. integración de profesores al modelo educativo del Colegio;

²⁰ Al referirse a la preparación de profesores, se consideró la formulación de un Programa de Preparación de Profesores que incluiría una auscultación sobre cursos de actualización y formación docente mediante la aplicación de un cuestionario en que se solicitaban datos acerca de los cursos de especialización recibidos, la participación en eventos relacionados con la difusión de la cultura, el trabajo desarrollado para el Colegio, la situación académica. La información tenía como propósito promover, respondiendo a necesidades reales de los profesores, cursos de actualización y formación docente, además de lograr la colaboración entre facultades y escuelas de la UNAM. Por otra parte, pretendía proporcionar a los maestros que aún concluían sus estudios de licenciatura y a los pasantes medios para agilizar los trámites necesarios (véase CCH, 1977a, p. 3).

- b. actualización en contenidos y metodología;
 - c. capacitación pedagógica básica;
 - d. proyecto de investigación pedagógica, y
 - e. profesionalización de la enseñanza en el CCH.
7. evaluar los cursos desarrollados, a fin de contar con elementos de juicio necesarios para la organización de futuras actividades de formación (Cuspinera *et al.*, 1982, p. 7).

Estos criterios se aplicaron para formular el Programa de Superación del Personal Académico²¹, el cual incluyó los rubros de Formación, Actualización y Perfeccionamiento, y sobre el que propuso que fuera un plan integral de carácter permanente. Su operación se caracterizó porque:

1. en el plano de la preparación (formación) de profesores, a cargo de la Secretaría de Planeación, se propuso sólo un curso cuya organización y desarrollo se depositó en las direcciones de los planteles; tuvo por objetivo presentar a los aspirantes el modelo educativo del CCH, su filosofía, estructura y metodología, el plan de estudios de bachillerato, y la situación de cada una de las asignaturas, además de brindar elementos introductorios de tecnología educativa.
2. en el plano de la actualización, los actos de formación organizados estuvieron dirigidos a profesores en servicio y siguieron varias líneas:
 - a. talleres de capacitación pedagógica²²;
 - b. libros para los cursos-talleres de capacitación pedagógica²³;
 - c. talleres de metodología (aplicación de la tecnología educativa en el dominio de la metodología de cada área)²⁴;

²¹ El Programa de Superación del Personal Académico se significó como una instancia que pretendía recuperar, superar y unir esfuerzos; siempre con un sentido unificador, pues incluía el análisis de la realidad y el Proyecto Educativo del CCH como un todo, y pretendía la consulta y participación de las instancias decisivas y de la comunidad del Colegio (Cuspinera *et al.*, 1982, p. 10).

²² Los cursos que se incluyeron en este nivel conllevarían a la posterior edición de los libros *Teorías del aprendizaje, Elaboración de objetivos de aprendizaje, Selección y organización de experiencias de aprendizaje, Evaluación del Aprovechamiento escolar, Programación de un curso semestral en el CCH.*

²³ Esta serie constó de un paquete de libros que se ubicaba en un nivel básico introductorio y de interés general para los docentes que desearan participar en los cursos. Los libros que incluía eran: *Teorías del aprendizaje, Elaboración de objetivos de aprendizaje, Selección y organización de experiencias de aprendizaje, Evaluación del aprovechamiento escolar, Programación de un curso semestral en el CCH, Investigación pedagógica aplicada al salón de clases y Aula laboratorio.* Hacia 1981 se editaron materiales de apoyo a la investigación educativa, uno de ellos fue *Algunos recursos bibliográficos, documentales y estadísticos para investigación social aplicada a las tareas educativas.* Esta actividad fue encomendada a la Secretaría de Planeación.

- d. cursos de formación pedagógica general;
 - e. cursos sobre estadística aplicada al rendimiento escolar;
 - f. cursos de tecnología educativa (de nivelación);
 - g. cursos de Sociología, Psicología, Filosofía e Historia de la educación;
 - h. cursos con propósito de integración, y
 - i. cursos en apoyo a los contenidos programáticos²⁵.
3. en el plano del perfeccionamiento docente, se contó con el apoyo y la cooperación de la UACPYP a través de los proyectos de posgrados²⁶, y se suscribieron convenios con el Centro de Estudios Avanzados del IPN para impulsar una Maestría en Matemática Avanzada, y con el CISE para desarrollar los subprogramas de Actualización en Ciencias y Técnicas de la Educación, Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia, y la Especialización para la Docencia. Para los programas de perfeccionamiento se estableció la necesidad de otorgar becas para la realización de estudios superiores.

En el citado Programa, se enfatizó la necesidad de un apoyo financiero de más de diez millones de pesos y un plazo aproximado de cinco años (Cuspinera *et al.*, 1982, p. 6).

En 1981, el Programa de Superación Académica continuaba operando en los planos con los que comenzó; sin embargo, incluyó uno más, derivado de la consolidación que el Proyecto para la Profesionalización de la Enseñanza había tenido: el de Apoyo a los Proyectos Académicos de los Profesores de Carrera y de Complementación, destinado a la elaboración de proyectos de área complementaria, una acción que derivó en la formación de Seminarios encargados de orientar y coordinar actividades de superación y actualización docente.

²⁴ Cursos ubicados en este nivel fueron Problemas del método en las Ciencias Sociales; Metodología de las ciencias experimentales; Investigación pedagógica para maestros de Matemáticas, y el Seminario para el Análisis de Problemas de Matemáticas I y II.

²⁵ Algunos cursos ubicados en este nivel fueron: Análisis socioeconómico de la educación de América Latina; Bioquímica para profesores de Biología; Educación integral y educación sexual; Física básica para maestros de Biología; Elementos de teoría lingüística, y Elaboración de material didáctico.

²⁶ Durante esta etapa se pusieron en operación la Maestría en Lingüística Aplicada, la Maestría en Docencia Económica, la Especialización en Estadística Aplicada, la Maestría en Educación Matemática, la Maestría en Estadística e Investigación de Operaciones, la Maestría en Ciencias de la Computación, y la Maestría en Comportamiento Organizacional.

2.2.1.1 Participación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

Durante la etapa de consolidación y expansión, la formación de profesores en la Universidad, y específicamente en el CCH, se depositó centralmente en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE). Mediante las acciones desarrolladas por este Centro, se diseñaron y establecieron proyectos y programas de profesionalización de la docencia, cuya significatividad se fijó a través del fortalecimiento de sus servicios por medio de convenios institucionales, del sustento didáctico y pedagógico de la docencia, y de la notoriedad de los actos de formación en el pleno de la comunidad académica del Colegio.

El CISE²⁷ se constituyó hacia 1977 con la fusión del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, y tuvo como objetivo la formación docente de los profesores universitarios, la investigación de problemas educativos, y la difusión y la divulgación de las ciencias y técnicas de la educación. Identificado como un organismo técnico académico, una de sus funciones principales fue: «Diseñar, organizar implantar y apoyar programas de formación y actualización pedagógica del personal académico de la UNAM, con el propósito de contribuir a la mejor formación de los propios universitarios» (Eusse Zuluaga *et al.*, 1987, p. 23).

La trascendencia del CISE en las prácticas de formación de profesores de CCH, se manifestó en los subprogramas de Actualización, Formación y Especialización para la Docencia, producto de su propio fortalecimiento y su vinculación con otras instancias educativas dentro y fuera de la propia UNAM.

Autores como M. Arredondo, J. Sánchez Ascona, R. Quesada Castillo, P. Morán Oviedo, entre otros, reconocen que la práctica concreta del CISE en su tercera etapa tuvo como encargo consolidar el Programa Institucional de Formación de profesores; de ahí que se entregara a construir y transformar una propuesta más acabada de profesionalización de la docencia, lo cual, al interior, devino también en la ampliación de los marcos conceptuales y teóricos de la formación de profesores en la Universidad.

²⁷ En el Acuerdo para la Creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM se puntualizó la integración del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos, así como funciones que trascendieron al ámbito de la investigación educativa y de la formación de profesores para la UNAM y otras dependencias, dentro del marco de programas de cooperación y de su participación en programas de posgrado (citado por Pérez Rivera, 1987, pp. 18-19).

En esta línea, ya no se hablaría de formación de profesores²⁸, sino de profesionalización de la docencia, la cual:

... se concibe como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia.

...
Formación amplia e integral, con fundamentación teórico metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional.

...
Se habla de profesionalizar la docencia universitaria desde la perspectiva de la formación de profesores universitarios, en el sentido de proporcionarle una formación especializada que, al igual que en la enseñanza básica y media, contribuya a hacer de la práctica docente universitaria una actividad profesional.

...
Desde la perspectiva de la formación de profesores universitarios se trata, entonces, de propiciar la profesionalización de la práctica docente; de que ésta se convierta en una actividad exclusiva o prioritaria insertada en un nivel institucional y de que las tareas del docente rebasen el ámbito del aula y, de alguna manera, trasciendan la misma Universidad (Eusse Zuluaga *et al.*, 1987, p. 46).

La idea de profesionalizar la docencia tuvo, entonces, diversos niveles de intervención. Así, se establece que los programas deberían tener una estructura curricular más acabada; los eventos tendrían mayor duración y más exigencias académicas, enfatizarían el problema de la teorización de la docencia y de la educación, y aplicarían un enfoque multi e interdisciplinario que explicara el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas.

Destaca cómo, al mismo tiempo que se daba respuesta a una serie de demandas de formación de profesores en la Universidad, de proyecto, el CISE se promovió y consolidó como instancia rectora de las acciones de formación del profesorado universitario²⁹ y en la reconceptualización de la docencia dentro de los márgenes de la profesionalización.

²⁸ La formación de profesores remite a los momentos iniciales, cuando privó el carácter general e introductorio, y hace referencia a todos los eventos académicos, dispersos o independientes de carácter flexible (cursos, seminarios, etc.), donde no existía una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha, y donde se analizaban y discutían temas o problemas educativos con fines de capacitación y actualización de profesores y de otros agentes educativos fundamentales. Véase al respecto el artículo «Programas de formación de profesores del CISE y sus lineamientos teórico-metodológicos» (Eusse Zuluaga *et al.*, 1987).

²⁹ En el acuerdo de creación del CISE se estipularon nueve objetivos que iban desde asesorar al rector, al secretario académico y a otras autoridades universitarias en los procesos de innovación, reforma

Ahora bien, en lo que respecta a la Educación Media Superior, concretamente al CCH, se trabajó en los subprogramas de Actualización en Ciencias y Técnicas de la Educación, de Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia, y de Especialización para la Docencia.

Estos subprogramas estarían fundamentalmente destinados al personal académico de carrera, que, además de ejercer la docencia, realizaba labores de planificación, implantación y evaluación de programas diversos. Tal es el caso de profesores con funciones académico-administrativas y estudiantes de las divisiones de estudios superiores. Los subprogramas que operaron en una primera etapa comprendieron los siguientes cursos:

SUBPROGRAMA	CURSO
Actualización en Ciencias y Técnicas de la Educación*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didáctica general 2. Teatro y enseñanza 3. Imagen fija y enseñanza
Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia**	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introductorio a la docencia 2. Aspectos psicopedagógicos de la docencia 3. Aspectos sociales de la docencia 4. Elaboración y administración de programas de estudio
Especialización para la Docencia**	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introductorio a la docencia 2. Aspectos psicopedagógicos de la docencia 3. Aspectos sociales de la docencia 4. Elaboración y administración de programas de estudio 5. Laboratorio de dinámica de grupos

* Las inscripciones se realizarían únicamente en uno de los cursos que constituyen el Subprograma.

** Para acreditar el subprograma se deberían de aprobar los Cursos que lo constituyen.

Esta versión inicial de los subprogramas cambió, y para 1979 existían cursos optativos que el profesor debería cubrir. Participar en ellos, además, posteriormente sería uno de los criterios de evaluación para la promoción de profesores de asignatura (CCH, 1980b).

y proyección académica, hasta realizar investigaciones sobre los problemas y necesidades de la educación nacional, particularmente de la UNAM, a fin de coadyuvar en su resolución, sin descuidar el diseño, organización, implantación y apoyo de programas de formación y actualización pedagógica del personal académico de la UNAM. Véase al respecto el artículo «Programas de formación de profesores del CISE y sus lineamientos teórico-metodológicos» (Euse Zuluaga *et al.*, 1987).

Entre 1980 y 1981, el diseño anterior se reestructuró y se crearon tres subprogramas paralelos, con características y modalidades propias, que fueron:

1. Actualización didáctica;
2. Especialización para la docencia, y
3. Formación de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa.

En el caso de la especialización para la docencia, se ubicaron seis unidades didácticas: dos de carácter globalizador; tres que correspondían a perspectivas o enfoques del conocimiento educativo, y una de carácter general que tenía por intención introducir a los participantes en algunos problemas de investigación educativa. Gráficamente se organizaron de la siguiente forma:

Introducción a la docencia	Introducción a la investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos sociales de la docencia 2. Aspectos psicopedagógicos de la docencia 3. Aspectos didácticos de la docencia 	Laboratorio de docencia
----------------------------	---------------------------------	---	-------------------------

Aun cuando se dio un fuerte apoyo a la formación de profesores, no fue suficiente para abarcar la extensa población de profesores del CCH y de la Universidad en general.

Cabe destacar que las condiciones de operatividad influyeron para que, en el caso del CCH, hubiera confrontaciones entre quienes asistieron y quienes insistieron en que se impartieran en instalaciones cercanas a la ubicación geográfica de los planteles; o bien con quienes se opusieron a que la participación en los subprogramas de formación adquiriera trascendencia en la promoción académica.

De 1982 a 1987, los programas de formación originales se estructuraron con base a tres propuestas curriculares:

PROGRAMA A: FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	PROGRAMA B: ESPECIALIZACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA	PROGRAMA C: FORMACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
1. Introducción a la didáctica general (curso)	1. Introducción a la docencia	1. Introducción a la docencia
2. Adolescencia y aprendizaje (curso)	2. Aspectos sociales de la docencia	2. Aspectos sociales de la docencia
3. Análisis curricular (seminario)	3. Introducción a la investigación educativa	3. Introducción a la investigación educativa

PROGRAMA A: FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	PROGRAMA B: ESPECIALIZACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA	PROGRAMA C: FORMACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
4. Introducción a la comunicación educativa (curso)	4. Aspectos psicopedagógicos de la docencia	4. Aspectos psicopedagógicos de la docencia
5. Elaboración de material didáctico escrito (taller)	5. Aspectos didácticos de la docencia	5. Aspectos didácticos de la docencia
6. Evaluación educativa (curso)	6. Laboratorio de docencia	6. Laboratorio de docencia
7. Guionismo para producción audiovisual (taller)	Nota: Hasta 1987, se incluyeron los Talleres de Investigación en la Comunidad I y II	7. Seminario de metodología de investigación educativa
8. Introducción a la dinámica de grupos (curso)		8. Taller de investigación
9. Investigación –acción y práctica educativa (curso)		9. Seminario optativo
10. Planeación académica (curso)		10. Seminario optativo
11. Planeación prospectiva (curso)		11. Seminario optativo
12. Producción de materiales audiovisuales (taller)		
13. Elaboración de programas de estudio (taller)		
14. Análisis de mensajes (curso)		
15. Producción de televisión educativa (taller)		

Esta reestructuración principalmente del Subprograma B: Especialización para el Ejercicio de la Docencia fue resultado de varios factores, entre los que destacan:

1. la participación de los docentes del CCH en el diagnóstico de problemas de su práctica a partir de su experiencia educativa, lo que derivó en una estructura que incluyó la formación en investigación educativa, y la reflexión crítica de la práctica educativa en sí misma y en sus relaciones con el entorno social.
2. su carácter de proyecto académico de formación de profesores integral y de amplia perspectiva para el bachillerato del CCH;

3. la adaptación a las condiciones concretas de vida institucional en el CCH: la adecuación a la disponibilidad de tiempo de los profesores; el desarrollo de las instalaciones en los planteles y, a lo largo del semestre, su desempeño académico en el CISE; la estructura flexible y dinámica en su estructura curricular, y los planteamientos originales de necesidades formativas académico-administrativas y de titulación.
4. la recuperación del proyecto histórico del CCH y la reflexión en su práctica docente;
5. la ratificación del Plan de Profesionalización del CCH mediante la firma del convenio entre el CISE y el CCH (22 de mayo de 1988), y el apoyo de la DGAPA, y
6. el reconocimiento interno de las instancias académicas, por cuanto se incorporó al marco legal de equivalencias para el ingreso y promoción de los profesores de la Unidad Académica del Bachillerato del CCH.

En el momento en que el Subprograma B se articuló a los procesos de promoción académica, para normar e, indirectamente, fungir como elemento de inclusión y exclusión, se constituyó como un filtro definible, pero también con representaciones para canalizar la identidad docente. En años posteriores, esta obligatoriedad de participación en el programa y quienes participaron, trascenderían en la identificación de grupos académicos fijados para diseñar, desarrollar y atender las necesidades de formación de los profesores.

De 1988 a 1991, aparecieron una serie de ensayos realizados por investigadores del CISE, en los que se destacaban los logros y perspectivas que el Subprograma B: Especialización para el Ejercicio de la Docencia reportó en la vida académica del CCH. También sobresalieron los datos arrojados sobre productos concretos realizados en el marco de este subprograma y su repercusión en otros proyectos institucionales, como los programas editoriales (revista *Cuadernos del Colegio*) y el Programa de Superación Académica para el Bachillerato (1986).

En este sentido, en el estudio realizado por Mendoza Carrera y Rojo Ustaritz (1993), se señala que un aspecto sobresaliente fue la generación de vínculos entre especialistas asesores y profesores-estudiantes y el desarrollo de investigaciones centradas en necesidades personales o institucionales, que, posteriormente, formarían parte del un acervo de producciones académicas, algunas de las cuales fueron consignadas en 1993:

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PRODUCIDA POR EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL BACHILLERATO DEL CCH*			
INVESTIGACIÓN	GENERACIÓN PILOTO EN EL PLANTEL AZCAPOTZALCO (1987-1990)	SEGUNDA GENERACIÓN EN LOS PLANTELES VALLEJO Y ORIENTE (1988-1991)	TERCERA GENERACIÓN EN LOS PLANTELES VALLEJO, ORIENTE Y AZCAPOTZALCO (1989-1991)
Tesis de licenciatura sobre la UNAM y el CCH	16	8	2
Tesis de maestría sobre la UNAM y CCH	1	3	1**
Ensayos con base en los problemas del CCH	15	17	20
Ensayos con base en problemas macrosociales	3		
Total	35	28	23

* Cuadro tomado de «La formación de profesores en el bachillerato del CCH», en *Cuadernos del Colegio*, n° 55, octubre-diciembre de 1993. México: UNAM, CCH.

** Tesis de doctorado.

2.2.1.2 Participación de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico

En el marco del programa general de la UNAM, Programa Institucional de Formación de Profesores, surgió el Programa de Superación del Personal Académico dirigido particularmente a la formación de profesores del bachillerato del CCH. En esta etapa, la contribución que realizó la DGAPA cobró la forma de recursos económicos para el pago de expositores, así como la donación de libros distribuidos en los cursos.

Cabe señalar que en este momento también se institucionalizó la participación de los docentes en la formación de profesores de su propia entidad, lo que en el período anterior había sido una participación espontánea dentro de las áreas académicas por parte de docentes y funcionarios. Así, en esta tercera etapa, la SEPLAN llevó a cabo la formación y preparación de un grupo de monitores³⁰ que se centrarían en impartir en los planteles

³⁰ Como monitores fueron considerados maestros del Colegio que se preparaban tanto para los cursos que iban a impartir, como en los conocimientos, actitudes y habilidades que debía tener un monitor y así garantizar que un mayor número de maestros pudiera ser preparado y que los cursos

una serie de cursos que incluía la Capacitación Pedagógica (actualización metodológica, tecnología educativa).

Sin embargo, hacia 1981, al realizar una evaluación de las actividades en el área de capacitación para el trabajo, se reconoció que los profesores que tuvieron a su cargo realizar las tareas para dicha capacitación tendrían, al igual que los demás profesores de Bachillerato, que participar en programas de formación general en relación con las finalidades de la Educación Media Superior y en programas de actualización específicos relacionados con la tarea educativa que realizaran (CCH, 1981a, p. 2).

En este sentido, la propia formación de los profesores en los actos de formación fue matizándose por carencias formativas para conducir la formación de sus pares, un hecho, que sumado a la diversidad de posturas ideológicas y de concepciones en torno a lo educativo, profundizó las diferencias y promovió contradicciones que afectaron la comprensión del modelo educativo de la institución³¹.

La concretización del Programa de Superación del Personal Académico promovió un proceso de institucionalización que alcanzó a los profesores de recién ingreso y a los que se encontraban en ejercicio, mediante cursos y actos de formación, actualización y perfeccionamiento, y también institucionalizó prácticas y actores que empíricamente habían promovido actividades de formación de manera espontánea en la primera etapa de vida del Colegio. Finalmente, el proceso de institucionalización se afianzó a través de la política de promoción de la planta académica.

Puede señalarse en este momento una acentuación de la identidad entre los profesores formadores, aquellos reconocidos por la institución, a través de la participación en los actos de formación de profesores instituidos, de aquellos que participaban en actos de formación instituyentes.

Ante esta situación, entonces, debe reconocerse la existencia de formas variadas de formación que se dieron de manera colateral: a veces dirigidos a un propósito semejante; otras veces, en abierta confrontación con la propuesta institucional:

tuviesen elementos de realidad que pudieran aportar todo aquel que estuviese inmerso en la labor docente del Colegio (CCH, 1979a).

³¹ «Las diferencias individuales se fueron profundizando, de tal suerte que la incompatibilidad de horarios, la saturación de tiempo de trabajo, la falta de condiciones favorables para la superación académica, las dificultades en la vida metropolitana, la demanda de tiempo disponible para actividades extra-académicas, así como la flexibilidad en las políticas administrativas y académicas fueron factores que sumados a las características intrínsecas a la plaza de trabajo se reconocieron como obstáculos contextuales para la viabilidad de la propuesta de profesionalización de la docencia en el marco del Programa de Superación del Personal Académico» (Esquivel y Chehaibar, 1982).

1. hubo diversas actividades de formación promovidas por parte de los propios profesores, entre las que destacan:
 - a. congresos y encuentros³² por área o asignaturas para la revisión y unificación de programas de estudio, y
 - b. ciclos de conferencias³³ y seminarios de área³⁴ para promover la comunicación de experiencias respecto a los trabajos de investigación educativa y/o en el aula.
2. tuvieron lugar actividades extracurriculares³⁵ llevadas a cabo en forma conjunta con alumnos, entre ellas destacan los simposios sobre temas de las diferentes asignaturas;
3. las pruebas que los docentes habrían de preparar para la obtención de una plaza derivada de los proyectos de Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior, de Complementación y de Regularización Académica propiciaron una formación en correlación con las actividades de formación promovidas por la institución³⁶;
4. por otra parte, asumiendo una actitud flexible, la vida política por la que atravesó el Colegio generó también una formación ubicada fuera de los márgenes de la institucionalización de los procesos formativos, y dirigió otra mirada a los actos de docencia y formación:

³² Algunos de ellos fueron: el Primer Encuentro sobre la Enseñanza de la Psicología en el CCH (1977), el Primer Encuentro Nacional sobre la Enseñanza del Derecho (1977), el Congreso de Docencia Universitaria (1979), el Coloquio Internacional de Docencia (1979), el Encuentro Interdisciplinario para Profesores del CCH (1979), el Primer Encuentro de Profesores de Historia (1980), el Segundo Encuentro de Profesores de Griego (1980), el Encuentro de Profesores del Área de Talleres (1980), el Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (1981), el Congreso Nacional de Enseñanza de la Química a Nivel Medio Superior (1982), el Coloquio Internacional sobre el Bachillerato (1982), el Intercambio de Experiencias Área de Matemáticas (1982), el Coloquio El Bachillerato en el Mundo y las Investigaciones sobre CCH (1982), y el Simposio Internacional sobre el Bachillerato (1982).

³³ Algunos ejemplos fueron: los ciclos de conferencias Cerebro y lenguaje; Modelo educativo del CCH (para profesores de nuevo ingreso); Análisis lingüístico de textos literarios; Cómo se enseñan las matemáticas en México; La crisis económica y la situación política del México actual (1982).

³⁴ Ejemplo de esta modalidad fue el Seminario sobre Problemas de Aprendizaje Escolar y Diversidad Cultural (1979).

³⁵ Ejemplo de ellos fue el Tercer Concurso Inter CCH de Física I (1982).

³⁶ A los profesores que participaron en los proyectos de Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior y de Complementación se les apoyó con una serie de cursos centrados en la elaboración de los proyectos de trabajo, por ejemplo: Taller de elaboración de objetivos para la instrucción (diciembre de 1977), Taller sobre presentación de proyectos (abril de 1978) Cómo presentar proyectos en el CCH (abril de 1979). Además, se favoreció la difusión de los productos, como, por ejemplo, en el Foro-muestra de Trabajos Desarrollados por Profesores de Carrera y Complementación Académica (junio de 1982).

5. se dieron algunos intentos eventuales para promover la formación a través de programas de televisión³⁷, y
6. además, se comenzó la publicación de la revista *Cuadernos del Colegio*, un medio para difundir y compartir las experiencias adquiridas en el desempeño de las actividades docentes en el marco de vida del CCH, y se impulsa la edición de folletos³⁸ y documentos³⁹ que apoyasen el Programa Académico de Apoyo a la Docencia.

Hacia mediados de 1982, a la luz de la reflexión sobre el modelo del CCH promovida desde 1981 por el Simposio Internacional sobre el Bachillerato, en diferentes escenarios se hicieron algunos pronunciamientos en torno al propio Programa de Superación del Personal Académico, de los que podemos citar las siguientes:

Los profesores que tuvieron a su cargo realizar la capacitación para el trabajo tendrían, al igual que los demás profesores de bachillerato, que participar en programas de formación general en cuanto a las finalidades de la Educación Media Superior y en programas de actualización específicos relacionados con la tarea educativa que realicen (Christlieb Ibarrola *et al.*, 1981, p. 2).

En una segunda etapa los cursos que se dan a los profesores, una vez teniendo conocimientos generales de didáctica, se podría profundizar en evaluación de profesores, de alumnos y del sistema educativo mismo (pp. 2-3).

Un programa de formación y actualización de profesores debería incluir la colaboración de profesores que hubieran recibido formación en investigación social, en investigaciones educativas realizadas por y para la propia institución (p. 3).

En el estudio de seguimiento del Programa de Especialización para la Docencia, realizado por CISE, se enumeraron las situaciones por las que los docentes asumieron una formación individual, y se enfatizó que el CISE no atendió suficientemente en un comienzo, las relaciones sociales de producción académica⁴⁰ ni las condiciones de viabilidad de

³⁷ Un ejemplo de estos intentos fue el programa de televisión CCH. *Superación académica. Formación y Superación del Personal Docente* de marzo de 1979 (CCH, 1979b).

³⁸ Algunos folletos como *Elaboración de programas de estudio. Programación de enseñanza-aprendizaje* pretendieron uniformar el modelo de presentación de los programas de estudio, con objeto de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

³⁹ Algunos documentos fueron *Programas por objetivos, Métodos de evaluación, Métodos y técnicas de enseñanza*.

⁴⁰ En el documento se entiende por relaciones sociales de producción académica a las relaciones materiales, jurídicas y políticas como también las formas de conciencia social correspondientes, que configuran el contexto de la producción académica, en las instituciones educativas. Véase la

profesionalización de la docencia, debido a la insuficiencia propia de la UNAM y sus dependencias, pues no alcanzan la magnitud de la población de profesores, en su mayoría profesionales sin formación docente (Esquivel y Chehaibar, 1982, p. 14).

También refiere la coexistencia de diversas corrientes a través de las cuales se fue definiendo el proceso de superación docente, donde sobresalieron por una parte la tendencia institucional dominante donde se ubicó una práctica docente empírica en busca de una capacitación tecnológica en docencia; y la profesionalización de la docencia propuesta por la Especialización (Esquivel y Chehaibar, 1982, p. 14).

Desde 1980 se inicia una disminución en el número de horas-cursos impartido, lo cual se profundiza en 1982, cuando el número de cursos organizados por la SEPLAN fueron solamente 7 cursos, de los cuales sólo uno fue general (Carrillo Aguilar, 1982, p. 14).

Con estos precedentes hacia 1983 se inició una reorientación del trabajo académico dentro de la institución que trastocó a sujetos y prácticas académicas institucionalizadas, donde la formación de profesores se ubicó a la par con los procesos de profesionalización de la enseñanza.

En esta reorientación que adquirieron los proyectos de formación de profesores se perciben fronteras y «situaciones límite»⁴¹ para los profesores, lo que, en años posteriores, trascendería al debate, ya que sólo un grupo definible y con significatividad para el Colegio participaría del reconocimiento para ser incorporado como profesor formador.

2.3 CONFLICTO Y CRISIS (1982-1992)

Esta etapa se ubica en las lindes del fin e inicio de dos sexenios gubernamentales en que nuestro país inicia una década asociada a conflictos de tipo económico, político y social, herencia de una economía petrolizada y fuertemente endeudada con el exterior.

En el nuevo proyecto gubernamental del licenciado Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), la prioridad fue una política hacendaria que se encaminó a corregir el desequilibrio fiscal a través del incremento de precios en los servicios prestados por el Estado.

ponencia «Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. Una experiencia de especialización para la docencia» (Esquivel y Chehaibar, 1982).

⁴¹ Freire señala que las «situaciones límite» implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven (los sujetos) y aquellos a quienes niegan o frenan. En el momento en que los hombres las perciben ya no más como una «frontera entre ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser», se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción (Freire, 1975, p. 121).

El crecimiento del desempleo y subempleo, el decremento del PIB, del gasto público y la creciente inflación llevaron al país a una grave crisis económica que trastocó al terreno educativo, pues, el porcentaje del 15.3% del Producto Nacional que en 1982 se destinó a la educación, se redujo, en 1988, al 3.7%.

En este contexto, el programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deportes, estableció como algunos de sus objetivos:

1. racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos. Planteándose a la par:
 - A. buscar compartir locales y programas;
 - B. procurar reducir costos de construcción y de instalaciones;
 - C. aprovechar las instalaciones existentes y fabricar en el país los equipos necesarios en lugar de importarlos, e
 - D. introducir en la Educación Media Superior formas que permitieran fortalecer la orientación terminal.
2. introducir nuevos modelos de educación superior vinculados con los requerimientos del sistema productivo, impulsar la educación tecnológica, incrementar los sistemas de capacitación en y para el trabajo, y establecer un sistema de orientación vocacional (Carranza Palacios, 2004, p. 102).

En este contexto, se promueve la Revolución Educativa, que pretendía erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y las deficiencias acumuladas mediante la formulación de reformas y la atención especial a temas de descentralización y formación de personal docente, entre otros asuntos. La descentralización consideraba la necesidad de volver al federalismo, agilizar los procesos administrativos y mejorar los aspectos pedagógicos y el propio modelo educativo; sin embargo, la falta de recursos económicos y la variabilidad en los secretaríos de Educación hicieron que la Revolución Educativa no alcanzara los objetivos planteados.

Durante este período, la Educación Media Superior creció a 34.8% y la superior a 22%; uno de los factores que lo hizo posible fue la reestructuración de la Escuela Normal, la cual obligó a sus aspirantes haber concluido el bachillerato; posteriormente, se reubica la formación normalista a nivel de Licenciatura, y se crean los bachilleratos pedagógicos.

2.3.1 *Características del contexto universitario*

En el marco universitario, ahora bajo la rectoría del doctor Octavio Rivero Serrano (1981-1985) y con la coordinación del licenciado Javier Palencia Gómez, se da una reorientación al trabajo académico principalmente de los profesores de complementación académica, lo cual marcaría el inicio para impulsar cambios al modelo educativo y a la institución en su totalidad.

En el análisis del CCH que en este momento se impulsa, se reconoció que no debería calificarse desde un punto de vista escolarizado, sino desde el medio sociopolítico en el cual se vislumbra una forma dinámica de cambio.

Algunas de las prioridades del Proyecto de Profesionalización de la Enseñanza de la rectoría del doctor Rivero Serrano fueron:

1. propiciar una mayor vinculación entre la investigación y la docencia; se enfatizó que el objeto de la investigación era precisamente su trabajo en el aula y la experiencia docente;
2. aplicar a la docencia los materiales producidos y extender su divulgación, pues los trabajos eran poco conocidos y no eran utilizados por los profesores, por lo que era necesario abrir espacios académicos de discusión, retroalimentación y difusión de dichos materiales, y
3. abrir nuevas expectativas de desarrollo académico, por cuanto los profesores habían visto limitadas sus oportunidades de superación académica y profesional.

Ante estas y otras observaciones, el Proyecto de Profesionalización de la Enseñanza en el período de 1976 a 1982 se reformuló, y en el Encuentro sobre las Perspectivas del Bachillerato del CCH (octubre de 1984), el doctor Octavio Rivero Serrano consideró que la educación en su conjunto es información, instrucción, adiestramiento, formación de aptitudes y solidaridad social y que el bachiller debe asumir la cultura universitaria para ser un ciudadano útil a sí mismo y a la sociedad. En este sentido, el proceso de reforma estuvo orientado a cambiar la forma de ejercer las tareas sustantivas de la institución, entre las que se enfatizó la formación de bachilleres (Serrano, 1984).

En enero de 1985, el doctor Jorge Carpizo asumió la Rectoría de la Universidad. En su discurso de toma de protesta, subrayó la necesidad de transformar la Universidad por cuanto, en ella

... existe ... un verdadero clamor porque se tomen medidas de superación académica ... existe inconformidad en los niveles académicos (CCH, 1985, p. 2).

El nivel académico de una Universidad depende del nivel de sus profesores e investigadores. Los integrantes de este sector universitario comprendemos que necesitamos saber cómo enseñar mejor y ser estudiantes y estudiosos de por vida (Carpizo, 1985a, p. 4).

En este orden de ideas, se enuncian algunas medidas entre las que destacan:

1. la actualización y preparación de recursos humanos para la docencia y la investigación;
2. la elaboración de un programa para que el profesorado de Educación Media Superior que incluía concursos de oposición y cumpliendo los recursos estatutarios, la opción para ocupar plazas de carrera;
3. el reforzamiento de programas de orientación vocacional;
4. la estimulación para la obtención de grado;
5. el apoyo a la investigación básica, y
6. la revitalización de los cuerpos colegiados.

Si bien se reconoció que esta serie de medidas no podían ser ajenas al contexto económico; se hizo énfasis en que no se podía permitir el deterioro de la educación superior y la investigación, pues ello sólo incrementaría los problemas del momento.

Bajo este panorama, se impulsó la creación de seminarios, comisiones e incluso del Colegio de Directores del CCH (29 de mayo de 1985) para promover la organización de diversas actividades académicas que incidieran en las nuevas líneas de trabajo universitario.

Algunas acciones con que se respondió a esta línea de desarrollo y al programa de Superación Académica para el Bachillerato fueron:

1. el Seminario de Formación de Docentes del Área de Talleres de Lectura y Redacción, supeditado al Consejo Académico (enero de 1985);
2. el Seminario de Titulación y Actualización para Profesores de CCH;
3. el Seminario Interno de la Secretaría Académica de la DUACB, que se orientó al análisis de la práctica educativa del bachillerato del CCH (mayo de 1985), y
4. la Primera Reunión Universitaria de Planeación (19 de febrero de 1986).

Estos eventos posteriormente se reforzaron a medida que avanzó el proyecto de transformación universitaria, el cual inició con el diagnóstico que involucró a todas las instancias universitarias y con la publicación, en abril de 1986, del documento *Fortaleza y debilidad de la Universidad*, y culminó con el proceso de Reforma. Algunas ideas centrales de este documento en lo que se refiere a los docentes y al bachillerato universitario fueron:

1. La libertad de cátedra y de investigación es una realidad en casi todas las dependencias de nuestra Universidad. El profesor o investigador, dentro de los programas o planes

institucionales, tiene amplia libertad para su quehacer académico, expresa y discute sus pensamientos sin que exista la imposición de una línea ideológica.

2. La Universidad creó y fomenta la existencia del personal académico de carrera para dedicarse únicamente a la labor académica como consecuencia de una vocación, permite a un grupo numeroso de su personal profesionalizarse en la docencia y la investigación, para profundizar en sus conocimientos y alcanzar mejores niveles académicos (Carpizo M., 1986).

En cuanto a las debilidades, algunas de ellas fueron:

1. A nivel de bachillerato, la UNAM cuenta con capacidad instalada de 40 000 lugares para alumnos de primer ingreso.
 - a. El 92.4% de los alumnos que han ingresado al bachillerato no han alcanzado la calificación de seis en el examen de selección....
2. La Universidad ha diseñado muchos planes de estudio en forma tradicional, orientándolos a la formación de profesionistas cuyo enfoque de los problemas que plantea la realidad es fragmentario y está desvinculado de otras carreras y especialidades.
 - a. Algunos planes y programas de estudio no han sido convenientemente actualizados ni manifiestan preocupación por los problemas que aquejan a la sociedad actual....
3. Existe ausentismo entre el personal académico.
 - a. Las causas de inasistencia son múltiples, pero reflejan su falta de vocación y de integración a las funciones universitarias....
13. En varias facultades y escuelas, los profesores no presentan su programa de trabajo ni el informe anual de éste; en otras dependencias, aunque se presentan estos documentos, no existe evaluación de ellos por ninguna instancia.
14. Una de las formas del ejercicio real del poder en la Universidad la detenta quien tiene la facultad efectiva de contratar al personal académico ...-quien puede contratar va conformando su grupo con independencia de lo académico y, en esta situación se basa parte de la tranquilidad en su dependencia.
15. En muchas facultades y escuelas, existe gran rezago en la utilización y difusión de técnicas modernas que mejoren la calidad de los servicios educativos.
16. El salario del personal académico de carrera es actualmente inferior al de otros sectores profesionales de nivel comparable en el país.
17. No hay vinculación adecuada entre la docencia y la investigación.

23. Las labores de planeación y evaluación, en muchas dependencias se perciben como un trámite burocrático más ... en algunas dependencias, la planeación está desvinculada de la toma de decisiones y por ende parece inútil y engorrosa.
24. Tenemos una Universidad gigantesca y mal organizada ... La gran magnitud de la Institución ha tendido a desfavorecer una grave inercia e inamovilidad en sus más diversos aspectos.
 - a. La estructura de gobierno ya no responde a las dimensiones actuales ... por lo cual se necesita de una mayor representación aparejada a una mayor responsabilidad de los universitarios y cuerpos colegiados.
25. La Universidad por sus dimensiones y su importancia en el país posee un peso político, lo cual hace que diversos sectores la contemplen más como una instancia política que académica.
26. Los recursos presupuestarios de la Universidad han venido disminuyendo en términos reales. En 1978 era el 0.33% del PIB; en 1985 fue de 0.18% (Carpizo M., 1986).

Desde el mes abril y hasta agosto de 1986, se llevaron a cabo consultas, debates y foros para argumentar en torno al documento *Fortaleza y debilidad de la Universidad*; finalmente, el 12 de septiembre, se aprueban por el Consejo Universitario veintiséis medidas que serían el eje para la Reforma Universitaria.

En este contexto y desde la perspectiva de lo que aconteció en el contexto universitario, a partir de la aparición de este documento y las reformas que se realizaron, es imposible no reparar en la significatividad que tuvo en los diferentes cuerpos y grupos colegiados, por cuanto; al ser un acto de denuncia, trastocó significaciones académicas y administrativas para cuestionar las tareas sustantivas de la Universidad y, singularmente, de sus actores, docentes y alumnos.

A partir de este momento, la vida académica, política y cultural de la Universidad se vio impactada por una serie de eventos y conflictos que, desde los diversos niveles de organización y participación académica y política, desembocaron en el movimiento estudiantil que abarcó de noviembre de 1986 a marzo de 1987.

La respuesta a este movimiento estudiantil, fue la interrupción de las medidas anunciadas para dar paso a la organización de un Congreso Universitario que habría de impactar los siguientes años de la vida universitaria.

En medio de este oleada de eventos, el Coordinador del CCH, el doctor Darvelio A. Castaño, anunció una serie de mecanismos para impulsar la renovación académica y comunitaria y, a la vez, reforzar el proyecto del CCH, vinculados a la aprobación de las medidas de reforma Universitaria, y que, aun cuando éstas fueron suspendidas, no dejaron de regular la vida académica. Dichos mecanismos se centraban eran:

1. mecanismos de participación para la revisión y unificación de programas de estudio, donde los consejos académicos de área serían los encargados de la organización;
2. un programa emergente para la adquisición de bibliografía básica;
3. un programa editorial para la difusión de antologías, libros de texto y demás publicaciones de apoyo al trabajo docente, y el proyecto para constituir un Consejo Editorial, y
4. la elaboración de materiales didácticos y servicios de apoyo a los alumnos para hacer el aprendizaje accesible y reforzar el aprendizaje en las asignaturas de mayor índice de reprobación (1986, pp. 8-9).

En enero de 1987 y bajo las disposiciones vigentes, la Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato rindió un informe al doctor Carpizo. En él, para los principales problemas académicos y administrativos detectados, se propuso:

1. impulsar los trabajos de evaluación del plan de estudios y de los programas del bachillerato;
2. realizar un trabajo comunitario y sistemático para la formación y actualización de los alumnos;
3. establecer en cada área un grupo de profesores que investigase lo que realmente aprenden los alumnos;
4. construir de un sistema de actualización de profesores para generar una mayor integración a través de los cursos de formación docente.

En la formulación del Plan de Trabajo 1988, se destaca la atención a estas propuestas, pues, desde la Coordinación del CCH hasta las direcciones de los planteles, se implantaron normatividades para su implementación. Algunos de los propósitos generales establecidos por dicho plan fueron:

1. impulsar la superación académica del Colegio, para lo cual se incluyeron acciones para reforzar la formación y superación del personal académico;
2. consolidar la práctica de los principios y características propias del Colegio;
3. reconocer y estimular el trabajo académico;
4. incrementar la vinculación orgánica del Colegio con las instituciones, escuelas facultades, institutos y centros de la UNAM;
5. incrementar la vinculación del Colegio con otras instituciones educativas;
6. mejorar la proyección del trabajo académico del Colegio;
7. enriquecer el conocimiento del Colegio;
8. mejorar los servicios de apoyo, y
9. apoyar la realización del Congreso Universitario (CCH, 1988).

En el período comprendido entre 1982 y 1990, se dieron una serie de debates derivados de las posturas académicas que en este momento sustentaban sus docentes, algunas de ellas recopiladas por la Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato, de tal suerte que muchas de estas opiniones y discernimientos fueron producto de trabajos académicos, políticos y administrativos.

En *Cuadernos del Colegio*, se editaron una serie de ponencias y trabajos que desarrollaban, entre otros aspectos, propuestas para reorientar el sentido del bachillerato del CCH. Algunas de ellas fueron producto (ensayos, en su mayoría) de los seminarios del Subprograma B para el Ejercicio de la Docencia y, además de ser tomados en cuenta por las instancias académico-administrativas del Colegio, fueron reflejo de los procesos de reflexión iniciada por los docentes en el seno de acciones de formación académica a cargo del CISE.

En estos trabajos se hacen duras críticas al origen del CCH, se exponen los vicios y obstáculos de la actividad docente y de las relaciones de poder, así como las ambivalencias ya que, después de veinte años de vida de la institución se debate acerca del modelo educativo. En estas circunstancias, se declara: «acercarnos al modelo educativo del Colegio –en su etapa de orígenes o en su momento actual (1990)– necesariamente tendrá siempre esa doble dimensión ... de la predictividad y del anuncio, de la imaginación y la visión creadora, de la voluntad de concreción y de la prospectiva, de la esperanza y el tesón, y al mismo tiempo muchas veces será simplemente racionalización de la que la realidad ha devenido» (Palencia Gómez, 1990, p. 45).

Esta oscilación de los discursos que problematizan veinte años de vida del CCH, dejó traslucir una serie de debates internos de tipo político-académico, incluso por parte del personal que ostentaba algún cargo administrativo de importancia. Algunas muestras de ello son las siguientes aseveraciones:

1. «Hasta qué punto hubo un proyecto o un modelo educativo *a priori* para el Colegio, nos hemos preguntado hasta qué punto hoy estamos lejos o no de él, o hasta qué punto el proyecto fue pura ilusión, o hasta qué punto el proyecto es un fantasma que hemos construido posteriormente para tener un punto de referencia en nuestras luchas ideológicas internas» (p. 45).
2. «Al Colegio lo que lo ha sostenido, mucho más que las bronquitas idiotas por el poder, ha sido la fidelidad con la que un grupo de universitarios, todos ellos hijos del 68 de un modo u otro, seguimos creyendo en que también la educación es una forma de transformar la realidad» (p. 45).
3. «El CCH se les ha ido de las manos a quienes diseñaron su nacimiento ... se convierte hoy en una institución extremadamente compleja que no es posible interpretar o

significar a partir de una sola línea de pensamiento ... la realidad compleja del Colegio ya ha escapado a la posibilidad de interpretarlo esquemáticamente, o sea, como un modelo innovador, o bien como un modelo masivo» (Pérez Correa, 1990, p. 61).

4. «El Colegio estuvo inspirado en su nacimiento por la *Gaceta Amarilla*, pero no es la *Gaceta Amarilla*, es el encuentro entre esa gaceta y la realidad; es mucho más que esa gaceta» (p. 68).
5. «¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades? ... Podemos pensar en un sujeto para el cual el Colegio es un proyecto conflictivo y malogrado; otro, que piense que el Colegio es un proyecto incompleto, en cierta forma frustratorio, todavía con muchos potenciales ... el Colegio es esencialmente la respuesta que aportan los profesores a la pregunta de: ¿qué es el Colegio?, pues el Colegio es, o será, lo que la práctica académica de los profesores defina como contenido» (p. 69).
6. «Se nos muere la idea de Nueva Universidad en la burocratización, en la reiteración rutinaria, en el constreñimiento diario» (p. 69).
7. «Existió una primera visión del Bachillerato del Colegio como campo de batalla para establecer el derecho a decidir de profesores y alumnos, pues desde el documento Primer Manifiesto de las Comisiones de Enlace (septiembre de 1972), se reconoció:

existen ... dos concepciones de cómo construir el Colegio: la reaccionaria, que pretende convertirlo en una serie de comunidades corruptas de profesores, organizaciones charras de estudiantes, en pocas palabras, de centros escolares controlados y manipulados. La democrática, que pretende construir una comunidad escolar crítica y creativa, gobernada por sus alumnos y por sus maestros, en la que sus autoridades sean el producto de la voluntad democrática de la misma» (Bazán Levy, 1990b, pp. 90-91).

8. «Existe un debate, una confrontación entre proyectos a lo largo de la historia del CCH, existe una diversidad de interpretaciones (ideológicas) que da lugar a proyectos y planes de acción, mediante los cuales, los adherentes a cada programa buscan transformar la Institución en un orden coherente con sus planteamientos y convencer a los demás de la bondad y legitimidad de éstos» (Velázquez Campos, 1990, p. 111).
9. «La interdisciplina, propuesta como uno de los objetivos más importantes del Colegio, desde sus inicios, ha quedado casi como mera utopía debido al mismo currículo desunificado» (Padilla Tovar, 1991, p. 103).

Referir los grados de significatividad que a través de veinte años sostuvo una representación del CCH, sustentada por los discursos y las prácticas rutinarias, conservadoras o radicales, reproductivas o alternas, críticas y reflexivas, nos permite ubicar planos antagónicos. En las interpelaciones citadas se fijan significados e

identidades que admiten tácitamente que el proyecto había fracasado e implícitamente se plantean planos de significación real, simbólica o imaginaria, donde los diversos grupos de profesores ponen a debate su identidad.

En relación con el proyecto de profesionalización de la docencia y con los programas de Superación Académica para el Bachillerato, se enunciaron seis posibles causas de fracaso:

1. la desvinculación de los profesores con su facultad o escuela, para allegarse un asesor de tesis (Programa de Titulación);
2. la ausencia de un trabajo previo, más o menos avanzado, que permitiera aprovechar efectivamente el tiempo obtenido para elaborar el trabajo de investigación (Programa de Titulación);
3. la conjunción de 24 horas-pizarrón y de las actividades colaterales que conlleva, con la inversión de energía que requiere un trabajo de tesis;
4. la rutina de la labor docente en contraste con la disciplina a que obliga el estudio continuado;
5. la desactualización y los estragos de la formación adquirida en la carrera, obstáculos de proporciones preocupantes;
6. las deficientes condiciones para impartir cátedra, el gran número de alumnos y de horas pizarrón (Zacaula Sampieri, 1990, p. 165).

Sumada a estas posibles causas, no cabe desconocer el rechazo ideológico: al ser un proyecto de las autoridades, señala Zacaula Sampieri (1990), se estaba perfilando la interacción entre las instancias de representación de la base docente y las de la autoridad.

Por otra parte, en relación con las plazas de Complementación Académica, hace una crítica a las condiciones de estos nombramientos, centradas en cinco puntos:

1. la falta de vinculación entre docencia e investigación;
2. el conocimiento y la casi nula difusión y utilización de la producción académica;
3. las pobres posibilidades de desarrollo académico (restringido a la categoría de PECEMS «B»);
4. la carencia de tiempo para socializar los trabajos producidos, y
5. la obligatoriedad de producción individual.

En relación con el plan y los programas de estudio, Zacaula Sampieri (1990, pp. 177-178) y Villatoro Alvaradejo (1990, p. 197) señalan que los problemas eran más evidentes, por cuanto se relacionaban con el qué y el cómo se enseña en la institución, pues se reconoció que la falta de programas oficiales había dificultado seriamente la planeación del trabajo académico y de los recursos del Colegio. En este momento, era posible reconocer los siguientes problemas:

1. la existencia de 120 documentos entre guías y programas;
2. en cuanto al formato, había documentos muy completos (los menos), y otros que, redactados en una cuartilla, carecían de los datos del autor, plantel, área;
3. en algunas áreas o planteles, existían guías de estudio; mientras que en otros sólo se les indicaba a los alumnos recurrir a un libro;
4. las sugerencias metodológicas eran escasas y, en algunos casos fue posible hacer la inferencia de actividades de aprendizaje, y
5. existía una marcada falta de coherencia interna en algunos documentos en relación con los objetivos que planteaban.

Finalmente, un problema que se mantuvo y fue necesario reflexionar en el análisis del bachillerato fue el elevado índice de ausentismo de profesores y alumnos. Además, en el marco de la apertura hacia el debate en torno a lo que era el CCH, a veinte años de su creación y apoyándose en el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato, en conjunción con las políticas nacionales e institucionales sobre la Educación Media Superior y con los proyectos de investigación institucional impulsados por la SEPLAN, se proyectó la modificación paulatina de todas las estructuras académicas del CCH, situación de análisis que habría de predominar en la siguiente etapa a partir de dos ejes: la revisión del plan y los programas de estudios, y el impulso a la formación de profesores.

2.3.2 *La formación de profesores durante la etapa de Conflicto y crisis*

A partir de 1983, con el inicio de una nueva administración, se modifican las funciones de las diversas secretarías; por lo cual, la formación de profesores pasa a ser responsabilidad de la Secretaría Académica de la Dirección de la Unidad del Ciclo de Bachillerato. Se promovió entonces que cada plantel formulara la propuesta de cursos de formación, lo que llevó hacia una variedad de temas inimaginable: lo mismo se impartía un Taller de Ocio que un curso de Acupuntura (Christlieb, 1990, p. 153).

Para octubre de 1984 y como resultado de la reflexión en torno al bachillerato del CCH, se abrió el debate sobre uno de los problemas fundamentales: los profesores. Se enfatizó que, en el medio universitario, eran quienes más asiduamente han acudido a cursos de actualización, pero también se reconoció que era necesario vincular los conocimientos adquiridos en la tarea diaria.

De esta forma, se fundamentó la necesidad de formar e integrar a los maestros de nuevo ingreso a través de tutorías u otras opciones de formación para motivar la participación de los profesores que carecían de una plaza de complementación; sin

embargo, es sólo hasta la rectoría del doctor Carpizo que se asumió como una necesidad prioritaria para impulsar la transformación de la Universidad. En su discurso de toma de protesta, (Carpizo M., 1985a) el flamante rector presentó las primeras medidas para la actualización permanente de profesores e investigadores; entre ellas:

1. la solicitud a los cuerpos colegiados para determinar en qué materias era necesario organizar cursos intensivos de actualización para el personal docente, y
2. la realización de un plan de preparación de recursos humanos para la docencia y la investigación, ligado a los institutos de investigación y a las divisiones de posgrado.

En 1986, se dan a conocer tres programas de Superación Académica para el Bachillerato:

1. *Fortalecimiento de la Carrera Docente.* Inauguró la posibilidad de una carrera académica y amplia para los profesores del bachillerato; fortaleció la planta docente; promovió una alta calidad académica de la enseñanza e incluyó la apertura de concursos de acuerdo con las necesidades y cursos de cada dependencia.
2. *Titulación.* Planteó medidas para estimular a los maestros en la culminación de sus estudios de licenciatura como paso necesario para acceder a la carrera académica. Se concretó a través de:
 - A. la apertura de seminarios especiales de tesis, para lo cual se organizó inicialmente un Seminario Central y, hacia 1987, se estableció el Programa de Titulación Local por impartirse en los propios planteles;
 - B. la asignación de tutores-directores de tesis;
 - C. la determinación de modalidades para la titulación;
 - D. facilidades para los trámites académico-administrativos, y
 - E. el apoyo en la compra de materiales.
3. *Cursos de Formación y Actualización.* Destinado a impulsar la mejor preparación docente, así como una permanente actualización en las materias que se impartían (Carpizo M., 1985b).

Algunos cursos desarrollados a partir de las especificidades en su operatividad fueron:

1. de formación académica, para que los profesores mejorasen su práctica docente. Por ejemplo, en el período interanual de julio de 1986, se convocó a los siguientes cursos por parte de la Dirección General de Proyectos Académicos (dependiente de la Secretaría General de la UNAM):
 - A. Evaluación del aprendizaje (nivel introductorio);
 - B. Evaluación del aprendizaje (nivel intermedio);
 - C. Adolescencia y aprendizaje;
 - D. Didáctica general, y

- E. Psicología (dinámica de grupos aplicada a la educación), etc.
2. de actualización, destinados al mejor conocimiento de algunas de las materias que se imparten en el bachillerato. Por ejemplo, en el mismo período citado, se convocó a los cursos de:
- A. Administración;
 - B. Computación II;
 - C. Computación III (Temas selectos);
 - D. Historia del Arte (Arquitecturas deslumbrantes);
 - E. Historia del Arte (Fantasía y realidad);
 - F. Historia de México;
 - G. Ciencias de la salud;
 - H. Economía, etc.
3. cursos orientados a cubrir las necesidades de la ENP y el CCH. Por ejemplo:
- A. Historia del Arte (Arquitecturas deslumbrantes);
 - B. Historia del Arte (Fantasía y realidad);
 - C. Literatura, y
 - D. Astronomía.
4. cursos con apoyo de la DGAPA, Coordinación de Apoyo y Servicios Educativos, Facultades, Escuelas, Institutos y Centros:
- A. el CISE mantuvo el apoyo en la formación de los profesores a través del desarrollo del Subprograma A y B, y diversos cursos. En esta etapa la relación se acentúa, pues, en mayo de 1988, se suscribe un convenio mediante el cual se crea el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH (diseñado y coordinador por el maestro Víctor Cabello Bonilla), que incluyó la actualización y formación en docencia para profesores de Enseñanza Media Superior. En el marco del convenio entre el CCH y el CISE, se abrieron cuatro convocatorias para cursar el Subprograma B, las sedes fueron los planteles Azcapotzalco, Vallejo y Oriente. Este programa inició en octubre de 1987 y finalizó en diciembre de 1991, y para su realización se concertaron acciones de tres dependencias de la UNAM:
- a. el CCH, a cargo de proporcionar la infraestructura físico-administrativa, la reproducción de materiales, y facilidades académico-administrativas a los profesores;
 - b. la DGAPA, a cargo del apoyo económico, y
 - c. el CISE, estuvo a cargo de la coordinación académica.
5. otras opciones (ciclos de conferencias, foros, etc.), entre las que se encuentran:

- A. Segundo Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje (diciembre de 1982);
- B. Foro sobre Práctica Educativa y Apoyos Institucionales a la Docencia en Educación Media Superior (febrero de 1987), organizado por el CISE;
- C. el ciclo de conferencias *Currículum y formación de profesores* (junio a septiembre de 1987), organizado por la DUACB y cuyo programa fue:
 - a. «Currículum, universidad y sociedad», por Alfredo Furlan;
 - b. «Debate curricular en la actualidad», por Ángel Díaz B.;
 - c. «Un panorama de la formación de profesores en México», por Ana Hirsh Adler;
 - d. «Currículum y formación de aptitudes», por Rafael Velásquez C.;
 - e. «El análisis curricular como espacio de formación de profesores», por Adelina Castañeda S.;
 - f. «Institución, fuerzas político-académicas y currículum», por Raquel Glazman;
 - g. «El plan de estudios y la formación de profesores», por Carmen Christlieb y Susana Sabbath, y
 - h. «Currículum y formación docente», por Anita Barabtarlo.
- D. el Primer Encuentro Nacional del Bachillerato (agosto de 1988).
- 6. un programa editorial que incluyó la publicación de una serie de antologías para la actualización del personal docente, entre cuyos títulos se encontraban:
 - A. *Política económica y subdesarrollo, una actualización;*
 - B. *Historia de la filosofía;*
 - C. *Introducción a la computación;*
 - D. *Computación II; Pascal: lenguaje de programación estructurada en modular;*
 - E. *Historia de México, un acercamiento, y*
 - F. *Teoría General del Derecho.*

Con estos programas y específicamente con las diversas actividades de formación, se buscó establecer la profesionalización del maestro de Enseñanza Media Superior, facilitando el ingreso y el reconocimiento de la figura de profesor de carrera al mismo nivel que los demás profesores de la Universidad, lo cual, finalmente, fue una de los principales aspectos atendidos durante este período.

Además de los programas de Superación Académica para el bachillerato, se incluyó posteriormente la formación, actualización y perfeccionamiento de recursos humanos para la orientación profesional y se continuó con los programas de posgrado de la UACPYP, que en ese momento incluía: trece proyectos académicos con veinte planes de estudio: uno en el nivel de licenciatura; cuatro de especialización; nueve de maestría y seis de doctorado. En el área de ciencias naturales, se inscribían los proyectos de Investigación

Biomédica Básica, Ciencias del Mar, Ecología, Ciencias Fisiológicas y Biotecnología. El área socio humanística comprendía los proyectos de Docencia Económica, Investigación Antropológica, Lingüística Aplicada y Comportamiento Organizacional. El área de matemáticas ofrecía Ciencias de la Computación, Estadística Aplicada, Educación en Matemáticas, e Investigación en Operaciones.

A partir de la política de Fortalecimiento al Bachillerato y de los resultados presentados por la Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato, se inició una etapa de ajuste y evaluación del modelo educativo del CCH. En el Plan de Trabajo 1988, en el renglón de la formación docente, se dispuso el Plan Académico y el Plan de Mejoramiento de los Servicios, de los cuales podemos rescatar, en lo que concierne a la superación académica de los profesores, las siguientes referencias:

1. la formación y actualización de profesores en servicio sería apoyada con los cursos del programa interanual que tradicionalmente se habían organizado; en colaboración con el CISE, se diseñaría un programa estructurado con el fin ofrecer nuevas opciones integrales de especialización docente: Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato;
2. junto con la UACPYP, se pensó en crear una Maestría en Docencia a Nivel Medio Superior, contemplada como una posibilidad de superación profesional;
3. en coherencia con el Programa de Titulación, se consideró la creación de nuevos seminarios de titulación a cargo de profesores de carrera, de preferencia del propio Colegio.
4. a la par del desarrollo del Programa de Formación, se facilitarían la apertura de un conjunto de actividades adicionales a cargo de la dirección de los planteles, dentro de las cuales se incluyeron conferencias, cursos, jornadas académicas, etc.

El énfasis puesto durante esta etapa en la formación de los profesores, además de ser una estrategia de política académica que incrementó las oportunidades para revalorizar la figura del profesor de educación media, configuró al mismo tiempo niveles y prácticas educativas que condujeron hacia una diferenciación académica.

Hacia marzo de 1989, una figura que pasó a institucionalizarse fue la del *monitor*, es decir, se edificó y dotó de distinguibilidad a una figura mediadora que prevalecía desde el origen del Colegio. A ellos se les comisionaría para la dirección y coordinación de actos de formación de sus pares, sea como coordinadores de los propios cursos de formación, sea en comisiones de evaluación curricular.

En este contexto de revalorización del CCH, algunos de los problemas y críticas que se circunscribieron a la formación de profesores y que, de alguna forma, recuperan lo acontecido en etapas anteriores, son:

1. en el caso del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH (Subprograma B, CISE), se reconoce que existían obstáculos de orden académico y de condiciones materiales o reales, entre ellas las:
 - A. de orden académico:
 - a. las expectativas de formación y búsqueda de opciones para la modificación de las prácticas educativas, centradas en el cómo enseñar y, posteriormente, también en el qué enseñar, lo que condujo a la revalorización de las implicaciones del quehacer docente;
 - b. el tránsito de la atención centrada en la lógica de transmisión y apropiación del conocimiento como aspecto neutral del trabajo docente, al de la atención centrada en la lógica de construcción-producción de conocimientos propia del terreno investigativo.
 - B. de las condiciones materiales o reales:
 - a. se efectuó, sin una descarga académica para los profesores-estudiantes, quienes en su mayoría eran profesores de asignatura y, además, con un mayor deterioro salarial;
 - b. el alargamiento de los tiempos previstos debido al entrecruzamiento de tareas académicas-administrativas con las tareas propias de los cursos de formación.
2. el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia-CCH constituyó un nuevo paradigma en la formación de profesores al establecer vínculos entre saberes disciplinarios y pedagógicos como parte esencial de la formación de docentes vinculado a un programa de Universidad;
3. la necesidad de incorporar el apoyo de tecnologías computacionales en la formación para la investigación y optimizar tiempos y recursos disponibles;
4. se ignoró, en el desarrollo de los cursos, el perfil del docente universitario, quien provenía de un sistema escolar autoritario y, por ende, tenía carencias en el manejo de técnicas específicas para el trabajo colectivo. Así, se reconoció que no siempre se contemplaron en los programas de formación de profesores, estrategias que propiciaran en los docentes la adquisición de las actitudes y habilidades que suponía el trabajo en equipo, con lo cual las propias prácticas de formación de profesores refuerzan en ocasiones el papel hegemónico y diferenciado que tiene el profesor sobre los estudiantes;
5. hasta el momento, en la historia del Colegio (1990), se asume que los programas de formación docente fueron limitados debido a que no propiciaban un trabajo grupal, en los primeros años, «hizo falta la teoría, aunque fue sano influir, improvisar, experimentar ... En el Colegio se tuvo que inventar, leer un manualito y luego en la

práctica hacer cosas. Ahora ya hay mucha teoría, funcionalista y no funcionalista, y desde una perspectiva crítica ... pero hace casi veinte años, si la había, no la conocíamos» (Velázquez Campos, 1990, p. 125);

6. en el período comprendido entre 1983 y 1986, hay una diversificación de las modalidades de formación sin haberse logrado intensificar el intercambio de experiencias de los profesores;
7. el Seminario de Monitores, con el reconocimiento de o a través de la UACB y como grupo institucional para impartir los cursos sobre modelo educativo del CCH y Didáctica de la Especialidad, se constituyó en un espacio privilegiado de discusión centralizada, conformado en gran parte por profesores de tiempo completo, que, sin embargo, se quedó en el plano de la impartición de cursos, sin llegar a analizar los resultados con los alumnos; de tal suerte que el propio coordinador del CCH, el ingeniero Flores Tapia (1990), aludía a la necesidad de revisar el impacto que en la práctica docente de los profesores habían tenido dichos cursos;
8. la «carencia de una formación docente propició el esquematismo, manualismo, dogmatismo y falta de actualización en las disciplinas, de ahí que se reconociera que la enseñanza se acercaba más a una visión positivista que a una materialista histórica» (González y Santos, 1989, citado García Lugo, 1990, p. 73).

A partir de esta serie de apreciaciones, emergieron una serie de propuestas para reorientar esta actividad. Algunas de ellas fueron producto de investigaciones de tesis o trabajos académicos producidos en el marco del Subprograma B del CISE. En el supuesto de conciliar con la Reforma al Bachillerato, algunas de estas propuestas planteaban que:

1. cualquier plan de formación de profesores en el CCH se elaborara con base en los resultados de un proceso de planeación que comprendiera un buen diagnóstico, seguido de un pronóstico, una fase de prospectiva donde se definiese qué se desearía y se podría esperar de la formación de profesores, y luego se diseñaran los programas y proyectos con sus correspondientes criterios y mecanismos de seguimiento y evaluación, para garantizar que dicho plan respondiera a las necesidades, expectativas y condiciones reales de los profesores que integran el bachillerato del CCH;
2. el CCH era autosuficiente para asegurar una formación de sus profesores, en el sentido de que el profesor hiciera lo que se le pedía al alumno, en el sentido de que cada profesor estuviera comprometido con su formación;
3. el profesor debía contar con una despensa mucho mayor de conocimientos que la que se le pedía al alumno, y la formación pedagógica no debía estar desvinculada de los contenidos ... el profesor debería tener la suficiente capacidad pedagógica para adecuar y adaptar su aplicación;

4. la actualización sería como un banco de tres pies: constaría de capacitación pedagógica, formación en investigación educativa y actualización disciplinaria, ya que era muy importante que el profesor supiera hacer investigaciones en el área en la que está dando la clase, y llevar a cabo la investigación le permitiría ir actualizando sus contenidos y sobretodo le permitiría no perder el interés, no caer en la rutina (Christlieb Ibarrola, 1990, pp. 153-154).

La construcción y deconstrucción de los significados sobre la institución y las prácticas de formación de profesores, expuestas a través de esta serie de reflexiones y propuestas, manifestaron el debilitamiento como sistema y discurso del CCH.

Las fijaciones parciales que habían prevalecido en las disertaciones, acciones y representaciones por parte de diversos sectores académico-políticos, en torno a lo que, a lo largo casi 20 años, significaba social y culturalmente el Colegio, se desvanecieron al confrontar y asimilar los cambios sustanciales en las políticas y los proyectos educativos, nacionales e internacionales.

Los conflictos y las concertaciones entre grupos de diversas tendencias al interior del CCH para ganar representatividad académica en los espacios de poder académico y administrativo contribuyeron al desplazamiento hacia otras posturas sobre el proyecto CCH; tener representatividad en los consejos académicos, las coordinaciones de área, los seminarios y grupos de trabajo, etc., constituía la posibilidad de hacer avanzar tendencias para reactivar el modelo CCH, o bien para, en el espacio de la coyuntura, optar por un cambio sustancial en el modelo.

En esta etapa, de conflicto y crisis, en la cual se enfrentaron condiciones de incertidumbre social que cimbraron y alteraron la vida universitaria, encontramos disertaciones acerca de la significatividad del CCH en el contexto de la educación media; de la trascendencia de modificar prácticas académicas y administrativas que estaban frenando el desarrollo de la propia Universidad; de la necesidad de hacer adecuaciones a la vida universitaria con apego a nuevos marcos normativos y de regulación institucional. Sin embargo, no lograron el convencimiento ni crear legitimidad; al contrario, durante la siguiente etapa, se profundizarían y trasgredirían el proceso de Reforma en el bachillerato del CCH.

2.4 REFORMA (1992 -1996)

En el contexto de la administración del licenciado Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se inscriben una serie de cambios cuya base serían los pactos económicos (TLC, Plan Brandy para la renegociación de la deuda externa, la privatización de la banca y de

las empresas paraestatales); sin embargo, a raíz del desaliento en la inversión pública y el estímulo a la inversión especulativa, se precipitó la fragilidad en la economía, cuyo detonador fueron los golpes políticos.

En materia educativa se elaboró el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), el cual planteó un modelo de modernización educativa que fue definido como «la forma de pasar a lo cualitativo, romper inercias e innovar: así como superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico» (Carranza Palacios, 2004, p. 111).

En relación con la Educación Media Superior, se asumió que, dada la heterogeneidad de fórmulas y modelos, era necesario contar con un organismo que, le diera cohesión, evitando la competencia entre instituciones y su crecimiento arbitrario, así como la eventual falta de correspondencia entre las fórmulas utilizadas para la prestación de estos servicios y las necesidades sociales.

En consistencia con este modelo, en mayo de 1992, se planteó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, cuyo propósito principal fue elevar la calidad de la educación pública e, indirectamente, también promover y mejorar la calidad de la educación que impartían los particulares. Para tal efecto se realizó una reforma al artículo 3º constitucional: al Estado le correspondería la impartición de la educación preescolar, primaria y secundaria y los demás tipos y modalidades, incluida la educación superior, para la cual su responsabilidad se limitó a su promoción y atención, así como al apoyo de la investigación científica y tecnológica.

A través del Acuerdo, se facultó a los gobiernos de las entidades federativas, y a los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación. Asimismo, se planteó la reforma a los planes y programas de estudio, en cuanto a los contenidos y materiales educativos, de educación primaria; y, para la educación secundaria se estableció el programa de estudios por asignaturas.

Para evaluar el desempeño docente se aprueban los incrementos salariales y se establece la «carrera magisterial».

Hacia febrero de 1990, se crea la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), la cual se constituyó como un organismo de coordinación y concertación en la que se integraron las instituciones dependientes del Gobierno Federal, fueran éstas descentralizadas, desconcentradas o descentralizadas; las dependientes de universidades autónomas, y una representación de las establecidas por particulares.

Entre las funciones relativas a la formación de profesores, destacó la promoción del intercambio de experiencias académicas y administrativas.

Asimismo, la CONPPEMS se organizó en tres niveles articulados entre sí, que fueron:

1. la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS);
2. la Comisión Auxiliar de Educación Media Superior, y
3. las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS).

En este mismo período, la ANUIES expone la revaloración del bachillerato, al grado de ser considerado como uno de los doce programas prioritarios de carácter nacional.

En enero de 1993, fue reestructurada la CONPPEMS y algunas funciones se traspasan a la CONAEMS, entre ellas:

1. proponer y concertar los mecanismos tendientes al mejor desempeño funcional del ciclo;
2. identificar los problemas inherentes al ciclo y acordar acciones necesarias para su solución, y
3. articular los procesos de trabajo entre la federación y las entidades federativas.

En educación superior se impulsan medidas para valorar e incentivar la calidad por medio del financiamiento extraordinario; se establece el padrón de posgrados, y se fortalecen las acciones de investigación científica y tecnológica con énfasis en la calidad, para lo cual, en 1994, se crea el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), organismo en el que participan la ANUIES y la SEP.

El financiamiento a la educación adquiere un carácter sobresaliente, pues, con el apoyo del Banco Mundial, se establecen el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI) y el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB).

2.4.1 *Características del contexto universitario*

Durante la rectoría del doctor Sarukhán Kermez (1989-1996), se fomentó el resurgimiento de la Universidad desde sus bases académicas; con este propósito, se impulsó la investigación y el desarrollo tecnológico.

Al referirse a la Universidad como «academizada», el rector Sarukhán aludía al rigor de los principios y fines académicos. En este sentido, le asignó al personal académico el diseño, funcionamiento y desarrollo de la investigación y la docencia; además, situó como necesaria la apertura de oportunidades y opciones para su desarrollo profesional.

En este sentido, tres fueron los aspectos centrales de su gestión durante su primer período (1988-1992): el financiamiento de la Universidad, el Congreso Universitario y las relaciones laborales. Estos aspectos no se alejaron de las recomendaciones derivadas de la política central del Estado, por lo que, en el primer período de la gestión del doctor Sarukhán, la política de academización tuvo por objeto la creación de las condiciones necesarias para que la institución recuperara y revitalizara su esencia académica.

En el segundo período, por su parte, se crearon cuatro grandes programas para el fortalecimiento integral de la vida académica, la reestructuración institucional, la administración y el financiamiento, y la relación de la Universidad con la sociedad mexicana; además, se buscó la reunificación de la docencia y la investigación.

En este momento, no sólo se modificaron 129 planes y programas de estudio para actualizarlos y adecuarlos a los nuevos tiempos, sino que también se aprobaron 45 para nuevas carreras y posgrados.

Desde esta perspectiva, tanto de orden nacional como al interior de la propia Universidad, y con los antecedentes previos en el contexto del CCH (abril de 1986), se presentaron iniciativas para llevar a cabo una revisión del Plan de Estudios. Al respecto, el CCH tuvo como referencia las experiencias previas desarrolladas en el plantel Oriente, por una Comisión Curricular. En el reporte realizado, se reconoció que, luego de quince años de iniciada la vida académica, habría que organizar un plan estratégico de dirección académica que fomentara la vida académica y se propuso que incluyera:

1. el encuentro y el diálogo entre profesores;
2. la revitalización de las academias, de los seminarios de área y de la comunicación entre intelectuales;
3. el aprovechamiento del año sabático para la actualización y profundización académica;
4. la revisión de las asignaturas, y
5. el análisis y evaluación de las opciones técnicas.

Otras experiencias en este tenor se desarrollaron en el plantel Naucalpan, con un grupo de trabajo dedicado a la tarea de realizar una evaluación curricular. También se contaba con trabajos reflexivos realizados por los profesores participantes en los cursos y seminario del CISE.

A partir de estas experiencias previas relacionadas con la revisión curricular, se propuso una serie de reformas académicas que incluyeran la revisión y unificación de programas; la elaboración de antologías y libros de texto y material didáctico, y la implementación de servicios de apoyo al alumno. Sin embargo, no es hasta 1989, en el marco del plan de trabajo de la rectoría del doctor José Sarukhán Kermez, que se puntualizan aspectos normativos para llevar a cabo la Reforma General al CCH.

En mayo de 1990, inició el Congreso Universitario. Los temas abordados fueron:

1. Universidad y sociedad;
2. relaciones y los métodos de enseñanza-aprendizaje;
3. ingreso, permanencia, promoción, titulación y nivel académico;
4. infraestructura y condiciones materiales de estudio para la labor académica;
5. la carrera académica en la UNAM;
6. investigación;
7. extensión, difusión y medios de comunicación universitarios;
8. gobierno, administración y legislación, y
9. patrimonio, financiamiento y presupuesto.

Durante los trabajos del Congreso Universitario se ratificó la permanencia del bachillerato en la Universidad; un hecho que desembocó en el Programa de Fortalecimiento al Bachillerato, el cual incluyó acciones tendientes a fortalecer los planes y programas de estudio, la estructura normativa, la administración, la infraestructura y los recursos materiales (Sarukhán Kermez, 1991, pp. I-II).

Para coordinar las acciones del CCH y de la ENP, se creó la Coordinación de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior. Entre sus funciones estuvieron fortalecer la carrera académica y la superación profesional de los docentes del bachillerato, así como promover la modificación o actualización de los planes y programas de estudio de cada modelo de bachillerato universitario.

En este sentido, en el plan de trabajo para el bachillerato del CCH del período 1989-1992, y para efectos de esta investigación, se distinguieron políticas y lineamientos generales centrados en:

1. promover la participación, la responsabilidad y el compromiso, para lo cual se impulsó el trabajo de los órganos colegiados;
2. fundar más sólidamente el trabajo académico, lo que requirió impulsar la realización de estudios e investigaciones sobre el sentido del bachillerato, los contenidos básicos de los programas de estudio y los nuevos requerimientos del nivel superior. Así como conocer la situación de los actores del proceso educativo y las variables que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje en el Colegio (CCH, 1989).

A partir de estas políticas y lineamientos, se orientaron los programas de trabajo, los cuales se dedicaron a:

1. Revisión del Plan y Programas de Estudios. Para tal efecto, se lleva a cabo la evaluación y modificación del plan de estudios del bachillerato y las propuestas de programas básicos para todas las asignaturas. Este trabajo curricular abarcó del año

1989 al año 1995, momento en que se legitima y reestructura el bachillerato del CCH, irrumpiendo en todos los ámbitos de vida académica de la institución.

2. Formación de Profesores. Dirigido a la importancia de establecer un Sistema de Formación de Profesores acorde con las necesidades específicas de Bachillerato del Colegio y con las modificaciones propuestas.
3. Cumplimiento de las obligaciones y estímulos. Donde se destaca el reconocimiento de quienes cumplen de manera destacada sus obligaciones. Para ello se establecieron programas para favorecer a quienes manifiestan responsabilidad y compromiso con las tareas de la Universidad. Entre las acciones más destacadas estuvieron el establecimiento del Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico, aprobado en abril de 1990 (CCH, 1989).

Perfilada por estos antecedentes y como respuesta al documento *Debilidad y fortaleza de la UNAM*, el doctor Jesús Bazán Levy (1990a, p. 11), director de la UACB, señala en su conferencia «Propuesta sobre docencia universitaria» algunas acciones que constituirían el pilar fundamental para llevar a cabo la reforma en el bachillerato:

1. La revisión de los programas de estudio de forma periódica para incorporar saberes exigidos por la ciencia y los cambios sociales.
2. La distinción de dos tipos de profesores de asignatura en el Colegio: el profesor que atiende pocas horas, quien aporta particularmente su experiencia profesional y sirve de nexo con los problemas de la sociedad en una esfera determinada, y profesores comprometidos en la docencia, lo que confluye hacia problemas en su formación para la docencia.
3. El retorno a la colegialidad, donde se debe retornar al claustro o colegio de profesores para con responsabilidad académica, planear y evaluar su docencia común.
4. El papel de los profesores de carrera, quienes se concentrarían en dirigir grupos de profesores o investigadores.
5. La necesidad de una planeación académica institucional más constructiva.

Otras acciones planteadas en diversos espacios académicos y en consonancia con lo proyectado en el Programa de Fortalecimiento al Bachillerato fueron la creación de:

1. el Programa de Apoyo al Trabajo Académico mediante el Uso de Computadoras (agosto de 1990);
2. la Coordinación de Programas Académicos de la Educación Media Superior dependiente de la Secretaría General de la UNAM (enero de 1991);
3. el Seminario de Análisis para la Modificación del Reglamento de la UACB del CCH (enero de 1991);

4. el Seminario de Fortalecimiento Académico (abril de 1991), donde se analizaron los temas de reprobación y exámenes extraordinarios, formación de profesores y producción académica, ausentismo y programas de estudio de las diferentes asignaturas;
5. el Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico (abril de 1991);
6. el Seminario de Análisis de Prioridades de la Problemática Académica del Bachillerato del CCH, donde los temas analizados fueron:
 - A. revisión del Plan de Estudios;
 - B. revisión del Cuestionario de Actividad Académica (CAD);
 - C. informe de docencia y de producción académica (profesores de carrera);
 - D. protocolo de equivalencias del Programa de Estímulos a la Productividad Académica;
 - E. protocolo de evaluación del profesor de carrera;
 - F. diagnóstico de necesidades para nombramientos de profesor de carrera, y
 - G. aspectos relacionados con profesores de asignatura.
7. el Programa de Integración de Docencia e Investigación (PIDI), que operaría como enlace entre el bachillerato, la licenciatura y el posgrado (agosto de 1992);
8. el Programa de Actualización de Profesores de Bachillerato (septiembre de 1992).

El 11 de diciembre de 1992, el rector anuncia el Programa BID-UNAM, con el que, además de impulsar el programa de bibliotecas universitarias, se aseguran las reformas al bachillerato, su fortalecimiento y la revisión curricular. En el mismo mes, se instalan los Consejos Académicos de Área y el Consejo Académico del Bachillerato como órganos para regular y normar la vida académica.

Para difundir e incorporar las reflexiones desde la perspectiva del profesorado, la revista *Cuadernos del Colegio* recogió en varios números artículos sobre la práctica docente ejercida durante diecinueve años en este sistema educativo, así como información que contribuyera a efectuar el diagnóstico de la práctica docente. Además, en junio de 1992, comenzó la publicación de la «Serie de Documentos sobre la Revisión del Plan y los Programas de Estudios», por medio de la cual se difundieron los avances, las propuestas, los resultados de consultas y las conclusiones parciales.

En marzo de 1993, el Consejo Técnico de la UACB (instituido en 1991) aprobó los Lineamientos para Elaborar los Programas de las Instancias de Dirección, Planeación y Evaluación, contempladas en el Reglamento de la UACB (CCH, 1993a), documento en que se enfatizó la docencia como función sustantiva de la Universidad y actividad primordial del CCH. En correspondencia, se establecieron como prioridades impulsar la

revisión y actualización del Plan de Estudios; impulsar la formulación institucional de los programas de estudio y los materiales didácticos de apoyo; formular un programa de Formación Docente que equilibrase la actualización disciplinaria y pedagógica, así como la complementación en aspectos de cultura social, diferenciando las acciones según los niveles y categorías de los docentes. Este programa tuvo por objeto consolidar la formación de profesores, a través de acciones necesarias y ajustadas, con la revisión y actualización del Plan de Estudios.

En junio de 1993, se incrementa el presupuesto del Programa BID-UNAM para el mantenimiento de instalaciones, la rehabilitación de infraestructura básica y las obras de remodelación. En julio de ese mismo año, se respalda el programa de Fortalecimiento de la Planta Docente con la emisión de convocatorias para concursos de oposición de plazas de profesor de carrera en el bachillerato del CCH.

En el plan de trabajo para el período 1993-1996 del rector Sarukhán Kermez (CCH, 1993), se incluyeron cuatro áreas principales: fortalecimiento integral de la vida académica a través de la estructuración de un programa de apoyo a la recuperación salarial; reestructuración institucional; administración y financiamiento, donde sobresalen el ejercicio permanente de planeación y evaluación; estimulación de la relación Universidad-sociedad, y la realización de acuerdos con los diversos sectores de la comunidad de la UNAM, para convocar el Congreso Universitario y efectuar la revisión curricular.

Algunas acciones evidentes de fortalecimiento del bachillerato se concretaron con el establecimiento de:

1. Reglas para el Reconocimiento, Creación y Funcionamiento de los Grupos de Trabajo Institucionales (noviembre de 1993): con ellas, se pretendió asegurar el trabajo colegiado, la socialización y participación del profesorado en la transformación curricular de la institución, y la atención y solución a las prioridades institucionales;
2. Programa de Fortalecimiento a la Planta Docente, donde se expresaron líneas de acción estratégica para la formación, actualización y perfeccionamiento del profesorado, y la producción de materiales didácticos;
3. Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME, enero de 1994), a través del cual se pretendió impulsar la creatividad del personal académico para la innovación de la práctica docente y mejorar el aprendizaje de las distintas disciplinas y elevar la calidad de las diferentes modalidades de enseñanza que concurren en la institución;
4. Red UNAM en el Bachillerato (febrero de 1994), programa con el que se incorpora la enseñanza de la informática a los planes formales de estudio de todas las disciplinas,

- además de proporcionar al personal docente y de investigación todas las herramientas de la tecnología informática para el desarrollo de sus actividades;
5. Reformas de la Evaluación Académica de Profesores de Carrera de la UACB (marzo de 1994), según las cuales se estableció el Cuestionario de Actividad Docente (CAD), el informe de docencia y la formación para la docencia;
 6. Segunda Etapa del programa de Fortalecimiento a la Planta Docente (mayo de 1994), a través del cual se promovió la estabilidad del personal académico de asignatura;
 7. Programa Fundación UNAM de Becas y Becas-crédito para la Actualización y Superación del Personal Docente (mayo de 1994), con el cual se apoyaron estancias cortas en el extranjero para realizar cursos o seminarios de entrenamiento pedagógico o de actualización disciplinaria altamente especializada, con el fin de elevar los niveles de calidad y propiciar la innovación de la docencia;
 8. un presupuesto de 97 millones de dólares para el bachillerato con el fin de equipar 400 laboratorios del CCH y la ENP. Los Sistemas de Laboratorios de Innovación (SILADIN, febrero de 1995) fueron la adaptación o equivalente local del programa BID-UNAM e integración de los Laboratorios Avanzados de Ciencias Experimentales (LACE) y de Creatividad (CREA), para generar propuestas didácticas que harían visible la mejoría de la docencia;
 9. Programa para la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS, marzo de 1995);
 10. Políticas Académicas Generales para el Bachillerato (Consejo Académico del Bachillerato, CCH, 1995), enfocadas en la necesidad de contar con un marco institucional que orientase y regulase las acciones de revisión, implantación, desarrollo y evaluación de los currículos formales; y la atención a las finalidades de formación integral del bachiller para proseguir estudios superiores.

Entre los actos que, desde 1992, se asociaron con el proceso de revisión curricular, se encuentran los ciclos de conferencias, seminarios, coloquios, etc., organizados en diferentes instancias académicas para promover la reflexión en torno a la modificación y actualización de los contenidos temáticos de las asignaturas del plan de estudios⁴².

Mediante la consulta a los profesores sobre la revisión y modificación del plan de estudios, la Semana Académica es asumida como un acto al cual la asistencia es

⁴² Para profundizar en las reflexiones sobre los contenidos curriculares, sugerimos la consulta de la «Serie Cuadernillos. Aproximaciones a la Revisión del Plan de Estudios», publicada entre los años 1991 y 1996, donde se recogió una gran diversidad de textos y reportes sobre el proceso de revisión curricular en el CCH.

obligatoria para todos los docentes; el eje de discusión fue la Segunda Aproximación a la Revisión del Plan de Estudios del Bachillerato (septiembre de 1993). De este modo, esta estrategia institucional fue reconocida formalmente para legitimar los procesos de consulta y propuestas derivadas de las Comisiones Centrales de Revisión Curricular.

El giro que se dio a la Semana Académica replanteó la problemática que ya desde años antes se había advertido al interior de las academias en cuanto lugares para el análisis de la práctica académica, pues, aunque los profesores ya trabajaban colectivamente en la planeación, desarrollo y evaluación de los cursos en las academias, esta situación no había tenido continuidad, ya que dos factores había influido en forma determinante para su desplazamiento: el acoso de las autoridades para combatir a las academias como núcleos naturales de los profesores y la organización de los profesores en grupos de poder dentro de las mismas, provocando divisiones internas y el abandono del trabajo académico en pro de aspectos políticos (Cuéllar, citado por García Lugo, 1990, p. 68).

Es necesario señalar que, si bien la Semana Académica existió desde los inicios de vida del Colegio para proponer y acordar formas de trabajo docente para el semestre escolar, sólo a partir del proceso de revisión curricular y en aras de lograr la legitimidad del proyecto, se impulsó su establecimiento como medio para que los profesores, participaran institucionalmente en las tareas de planeación y evaluación académica (López Tapia, 1990, p. 218).

Hacia octubre de 1995, se enunció que las reformas al bachillerato incluían:

1. la supresión de turnos, y
2. el pase reglamentado a la educación superior.

Sin embargo, dadas las concepciones, prácticas y alianzas políticas que hicieron su aparición en la Universidad desde el rectorado del doctor Carpizo, a consecuencia de la publicación del documento *Debilidad y fortaleza de la Universidad*, la experiencia del Congreso Universitario y la consolidación del CEU en la vida cotidiana de la institución, en octubre de 1995 tuvo lugar una interrupción de labores mediante la cual se exigía la suspensión de las reformas al bachillerato.

Este movimiento se prolongó hasta diciembre del mismo año y tuvo como resultado una serie de adecuaciones a y la suspensión de algunas de las reformas; sin embargo, la implantación del nuevo plan de estudios se consolidó mediante la instalación del Seminario de Planeación de la Docencia del CCH (CCH, 1996a).

Así, en el marco de la gestión del doctor Sarukhán, el 11 de julio de 1996, se aprobó el Plan y los Programas de Estudio Actualizados para el CCH (CCH, 1996b), el cual respetó la vieja estructura curricular del modelo educativo del Colegio, mas concretó

modificaciones sustanciales que trascendieron en el desplazamiento de los ciclos de licenciatura y posgrado del CCH.

Entre las modificaciones al interior del currículo del CCH, destacan:

1. la añadidura de un semestre a las materias de Biología, Química y Física;
2. la fusión de los talleres de Redacción, Lectura e Investigación Documental, al ser catalogados como procesos cognoscitivos indisolubles;
3. la inclusión de dos cursos de Ética y de Lógica en Filosofía;
4. el incremento de horas a los cursos de Historia Universal, con el propósito de preservar el legado humanístico, y
5. la inclusión de una orientación flexible para la elección de las materias optativas correspondientes al quinto y sexto semestres.

A la luz de esta serie de hechos y eventos significativos, que penetraron desde las instancias directivas de la UNAM, la reforma del CCH se orientó decisivamente a la transformación, a la imposibilidad de mantener el proyecto original, trastocando el sistema que le daba identidad, pues, al reducirse, al sufrir la mutilación del nivel profesional y de posgrado, pasó a ser sólo una opción de bachillerato, paralela a la ENP.

En el discurso institucional se anuncia un fortalecimiento del bachillerato, en todos los aspectos, y la vigencia de sus postulados educativos; sin embargo, se promueven sustituciones que desplazan la estructura administrativa y curricular del modelo original incorporando los niveles profesional y de posgrado a las facultades y escuelas, y así no tener otra universidad dentro de la Universidad.

Se puede aquí enfatizar la transición que revela una nueva etapa en el desarrollo histórico de la institución, pues, tras 25 años de vida académica, las modificaciones excedieron los límites marcados por una reestructuración curricular y se ocuparon no sólo del plan de estudios, sino que paulatinamente modificaron cada elemento del currículum.

Las iniciativas derivadas de la modificación curricular del Plan de Estudios del CCH se concretaron en la siguiente etapa: durante el rectorado de Francisco Barnés de Castro, coexistieron dicotomías que cimbrarían a la institución.

La formación de profesores se interpeló, entonces, como una tarea inminente ante la renovación de los contenidos y concepciones de la docencia del bachillerato; se constituyó como un ordenamiento conceptual y práctico para la comprensión de la propuesta curricular ante la incorporación continua de nuevos profesores a las tareas docentes, y en el caso de los profesores en activo, como creadora de procesos ininterrumpidos de formación.

2.4.2 *La formación de profesores durante la etapa de Reforma*

Como eco a la crisis universitaria, en el contexto de la academización de la Universidad promovida desde la rectoría del doctor Sarukhán y en el de la modificación al plan de estudios del bachillerato del CCH, la formación de profesores adquirió notoriedad al constituirse en un programa paralelo a la Reforma del bachillerato.

En este sentido, la formación de profesores reforzó su discurso, pues se articuló con las prácticas de renovación profesional para los docentes, ante el impulso de la reforma en los programas de estudio. Paralelamente, los profesores formadores en quienes se depositó el mandato de legitimar, conciliar y vehicular la propuesta curricular adquirieron representatividad y significatividad a través de sus prácticas.

La significatividad de los discursos del ser y hacer de los profesores formadores, se constituyó y perfiló a partir de la institucionalización de un Sistema de Formación de Profesores, el cual no sólo fue el medio para significar procesos de formación de la planta académica, sino que actuó como órgano regulador para normar la identidad de las prácticas y de los sujetos (docentes formados y profesores formadores).

Entre las acciones coordinadas y desarrolladas por el Sistema de Formación de Profesores, acordes con las necesidades específicas del Colegio, se encontraban:

1. Evaluar la experiencia del Colegio en actividades de formación de profesores.
2. Establecer criterios y lineamientos para los programas de formación de profesores.
3. Elaborar un diagnóstico de necesidades y recursos humanos.
4. Ejecutar los programas de formación académica para los periodos interanuales, de acuerdo a los criterios, lineamientos y necesidades.
5. Regular los programas convenidos con otras instancias de la Universidad.
6. Impulsar la creación de las Maestrías en Enseñanza Media Superior (CCH, 1989).

A partir de estas acciones, se ajustaron dispositivos para impulsar la formación y actualización de los profesores, las cuales, si bien no cesaron en el proceso de revisión curricular por el que atravesaba el Colegio, tuvieron dos momentos: uno, el relativo a la conservación de acciones tendientes a continuar con la dinámica de formación por medio de cursos, seminarios, conferencias, etc., que habían prevalecido desde sus orígenes; otro, apuntalado por el proceso mismo de revisión curricular que se empezó a vivir desde 1993 y que, posteriormente, adquirió resonancia mediante Diplomados para apoyar la implantación del nuevo plan de estudios.

En el primer momento, participó el CISE, así como el Seminario de Monitores y otras instancias universitarias. Algunos de los actos de formación realizados fueron:

1. los cursos básicos Modelo educativo y Didáctica de la especialidad, obligatorios para todos los profesores que aspiraban a obtener la definitividad en su nombramiento, y organizados por la DGAPA y coordinados académicamente por profesores pertenecientes al Seminario de Monitores del CCH⁴³.
2. el establecimiento del Programa de Apoyo al Trabajo Académico mediante el Uso de Computadoras, a cargo de la Dirección General de Servicios de Computo Académico (DGSCA), que incluyó dos subprogramas: uno para el fortalecimiento del trabajo docente mediante cursos y conferencias, y otro en apoyo a la infraestructura de cómputo (agosto de 1990).

Este segundo programa fue considerado, además, uno de los más importantes para la formación de personal académico por el entonces coordinador del CCH, López Tapia (1990), y ya desde el período interanual de 1990 se incluyeron cursos paralelos desarrollados por el CISE, la DGAPA y las direcciones de los planteles, tales como:

- A. Robótica pedagógica, CISE, enero-febrero 1991;
- B. Sistema operativo MS DOS, DGSCA, febrero-marzo de 1991;
- C. Introducción a la elaboración de *software* educativo en el área de Biología. Un marco teórico, CISE, noviembre-diciembre de 1992, o
- D. el seminario Planeación de Televisión Educativa, CISE, noviembre de 1992.

En correlación, hacia mayo de 1994, se organizó el Programa de Difusión de Cómputo en el CCH, que incluyó los cursos:

- A. Taller de elaboración de material de apoyo para el área de experimentales;
- B. Introducción a la computación;
- C. Procesador de textos Word5;
- D. REDUNAM en la enseñanza, y
- E. Taller de elaboración de material de apoyo para el área de Talleres, entre otros.

⁴³ El Seminario de Formación de Monitores se constituyó en 1988 y, a partir de agosto de 1990, se afianza como una instancia encargada de la formación de profesores al reconocerse su capacidad para atender la necesidad de informar a los profesores respecto al Plan de Estudios del Colegio, y con respecto a los profesores de reciente ingreso a la institución, de orientarlos en la línea y dinámica de la institución. También se reconoce que sus integrantes estarían en un nivel académico de formación-producción, pues los docentes que participen en el Seminario estarían en condiciones de comunicar sus experiencias a través de cursos, escritos y la elaboración de materiales (CCH-UACB, 1990). Asimismo, en la Segunda Reunión General de 1991, se señaló que los esfuerzos del Seminario deben encaminarse a la construcción de una didáctica que coincida con los principios y la filosofía del Colegio. Las actividades de los integrantes del Seminario no se restringieron sólo al CCH, sino que apoyaron cursos en el Colegio de Bachilleres y en el convenio UNAM-SEP.

3. la impartición de cursos, talleres y seminarios, algunos de ellos dirigidos específicamente a docentes del CCH. El Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH (Subprograma B, CISE) se mantenía vigente. De forma paralela, algunas actividades se difundieron para la totalidad de profesores universitarios, algunas de ellas fueron el:

- A. curso Lenguaje y educación, octubre de 1990;
- B. Seminario de Formación de Recursos Humanos y Atención Primaria a la Salud, agosto de 1990;
- C. curso Modernidad, sujeto y educación, septiembre-octubre de 1990;
- D. curso Introducción a la didáctica general, octubre-noviembre de 1990;
- E. Taller de diseño de programas, mayo de 1991;
- F. Seminario Permanente sobre Formación Docente, enero-diciembre de 1991;
- G. Seminario de Bachillerato Universitario, febrero-marzo de 1992, y
- H. Taller de evaluación curricular, marzo de 1992.

4. la realización de actos de formación por parte de otras instancias universitarias.

Por lo que hace al segundo momento, la Secretaría Académica de la DUACB fue la encargada de desarrollar el Programa de Actualización para Profesores de Enseñanza Media Superior. Las actividades se desarrollaron durante los períodos intersemestrales e interanuales y su meta fundamental fue el fortalecimiento del bachillerato a través de la interacción de grupos de profesores, argumentando la necesidad de colaborar en la formación entre pares, para dar respuesta a la urgencia de renovar sus conocimientos y modelos de enseñanza.

La circulación de significados y de interpretación, entre los grupos académicos que emergieron o se reafirmaron a partir de la revisión y modificación del plan de estudios, plantearon necesidades en relación con la propuesta de contenidos curriculares. En este sentido, dentro de las acciones del Programa de Fortalecimiento de la Planta Docente, se destacó el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de formación.

Sin embargo, de forma implícita tuvieron lugar procesos de reconocimiento de las actividades de algunos grupos académicos y su inclusión en la formación de profesores. Las actividades a los que estos grupos se dedicaron fueron los cursos generales de Modelo educativo del CCH y Didáctica de las Áreas (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y de Talleres), de Computación, y el apoyo a las medidas concertadas para promover la Titulación.

Posteriormente, en 1994, se reafirmó la participación profesores formadores en el Programa para la Formación Básica, donde las actividades incluyeron el manejo de contenidos que se relacionaban con la revisión del plan de estudios, sus diferentes

asignaturas, la didáctica de la disciplina y el modelo vigente del bachillerato del CCH; el diseño y aprobación estuvo a cargo del Departamento de Formación de profesores de la UACB.

En abril de 1992, concluye el convenio entre el CISE y el CCH para desarrollar el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH (Subprograma B, CISE): son 122 los egresados, quienes habrían de participar en la revisión de planes y programas de estudio, y en la formación de profesores; sobre todo, de quienes recientemente se habían incorporado a la institución.

A partir de la aprobación de los Lineamientos para Elaborar los Programas de las Instancias de Dirección, Planeación y Evaluación, contempladas en el Reglamento de la UACB (marzo de 1993), la formación docente adquiere de manera terminante un estatus de prioridad institucional al consolidarse como un programa para equilibrar la actualización disciplinaria y pedagógica, así como para la complementación en aspectos de cultura social, diferenciando las acciones según los niveles y categorías de los docentes. Tal programa tuvo por objeto consolidar la formación de docentes de modo congruente con el proyecto del Colegio, y contempló las acciones necesarias para adecuarse simultáneamente a la revisión y actualización del plan de estudios.

En concordancia con los proyectos de academización universitaria y con la exigencia de formar docentes para afrontar los nuevos retos del bachillerato, se crearon significados e identidad para los profesores formadores en sus actos de formación, y también se certificaron los discursos y las prácticas de quienes estarían desarrollándolas.

En la «Serie Cuadernillos. Aproximaciones a la Revisión del Plan de estudios (CCH, 1992-1996)», en diferentes números, se dieron a conocer una serie de reflexiones donde se advierte las condiciones del ejercicio y las necesidades de formación que exigía este cambio disciplinar y didáctico en el bachillerato. De entre ellas destacan:

1. «La organización por áreas plantea exigencias específicas en la formación de profesores, pues ninguna disciplina impartida a nivel superior coincide con las necesidades de enseñanza del Colegio» (CCH, 1992-1996, n° 3, p. 5).
2. «La dificultad para desarrollar aquellos aspectos de la propuesta original ... la falta de una formación específica de los profesores para impartir las materias, la diversidad de las carreras de las que proceden quienes imparten un mismo taller y la poca claridad con la que fueron expresados los contenidos en los documentos ... dieron cabida a una gran diversidad de enfoques y prácticas» (p. 5).
3. «La formación profesional de los profesores origina el privilegiar temas o actividades en función, básicamente, de lo que ellos saben o conocen mejor. Dada la novedad del Colegio, no existía, ni existe hasta la fecha, personal formado en las licenciaturas

específicamente para estas áreas. De ahí se derivó que, ante la falta de una formación específica, los profesores tendieran a repetir los enfoques de la enseñanza tradicional» (p. 11).

4. «Existe una impresión generalizada entre los profesores de que los cursos no responden a sus necesidades inmediatas en el aula, además de impartirse fuera de su dependencia y de su turno de trabajo» (CCH, 1992-1996, n° 10, p. 21).
5. «Es urgente activar acciones orientadas a la revisión de los planes y programas y, reforzar los apoyos destinados a mejorar el aprendizaje de los escolares, así como las correspondientes a la formación de profesores» (CCH, 1992-1996, n° 11, p. 13).
6. «La licenciatura de procedencia de los profesores fue determinante en la consolidación de las estructuras curriculares del Colegio, pues privilegian enfoques, contenidos y actividades, de acuerdo con los estudios que realizaron» (p. 13).
7. «La política de selección de profesores fue tan abierta que favoreció el acceso de profesores provenientes de licenciaturas que poco o nada tenían que ver con los nuevos contenidos incluidos en la propuesta del área» (p. 13).

Los datos recabados en enero de 1993, durante el segundo período de gestión del doctor Sarukhán en la rectoría de la Universidad, hacen que la necesidad de fortalecer integralmente la vida académica se inscriba en la estructuración de un programa de apoyo a la recuperación salarial, el Programa de Fortalecimiento a la Planta Docente, con líneas de acción estratégica para la formación, actualización y perfeccionamiento del profesorado y la producción de materiales didácticos, así como para el apoyo a la recuperación salarial en función de la calidad de la docencia y la productividad en la UNAM.

Asimismo, se propuso el Programa Fundación UNAM de Becas y Becas-crédito para la Actualización y Superación del Personal Docente, el cual estuvo destinado a apoyar estancias cortas o seminarios pedagógicos de actualización disciplinaria altamente especializada, con el fin de elevar los niveles de calidad y propiciar la innovación de la docencia. Estuvo dirigido al personal académico de la UNAM, de los niveles de bachillerato y licenciatura.

En el ámbito de la formación de profesores, el Programa de Fortalecimiento a la Planta Docente se concretó mediante los Lineamientos Generales del Programa Institucional de Formación de Profesores (septiembre de 1994), donde se establecieron acciones acordes con las propuestas curriculares y los programas de las asignaturas del Plan de Estudios Actualizado (PEA); su meta principal fue el mejoramiento de la docencia en vinculación con la superación personal y la promoción de los docentes.

En dicho documento, se asume que, a partir del ciclo escolar 1995-1996, los profesores de carrera contemplarían necesariamente su participación en el Programa

Institucional de Formación de Profesores; además, se ubica conceptual y tipológicamente el vocablo *formación*:

El término *formación* incluye tanto los aspectos didácticos, como la profundización y la actualización en los conocimientos y habilidades metodológicas de las distintas disciplinas. Por actividades se entienden todas las modalidades de formación: asesorías, cursos, seminarios, talleres, etcétera (CCH, 1994).

En este sentido, de las acciones para la formación de profesores, se dijo:

Las actividades del Programa de Formación de Profesores se referirán principalmente a los conocimientos y habilidades de las disciplinas del plan y de los programas de estudio.

Los contenidos de dichas actividades se presentarán siempre en relación con la estructura de la disciplina en cuestión y no como temas monográficos sueltos.

En todas las actividades de formación los participantes dedicarán tiempo expresamente al problema de la transmisión a los alumnos de los contenidos estudiados.

La formación de profesores se ligará estrechamente a las actividades de los grupos de trabajo, atendiendo el reconocimiento de sus necesidades y proyectos.

Para todas las actividades de formación se entregarán oportunamente a los profesores materiales escritos, de modo que su participación en las sesiones de trabajo sea activa e informada.

Todas las actividades de formación serán evaluadas y en ellas se exigirá la asistencia mínima del 90% (CCH, 1994).

Es necesario puntualizar que, en el trayecto de construcción, interpretación y deconstrucción de la institución y sus prácticas educativas, el discurso sobre formación de profesores movilizó representaciones que confrontaron o afianzaron los proyectos universitarios en el CCH. En esta etapa de Reforma, la significatividad de los procesos de formación para la planta académica estuvo dirigida desde las concertaciones académicas con facultades y escuelas para la actualización en los contenidos curriculares. Y a la par también se contó con la participación de los grupos académicos que habían sostenido la propuesta.

Sin embargo, al caracterizar, definir y promover las actividades para la formación de profesores en los límites del proceso de revisión y modificación del PEA, se configuraron espacios y lugares de poder que trascendieron en la dinámica de comprensión del proyecto educativo, a la vez que profundizaron y revitalizaron los juegos de lucha académica y política interna, transgrediendo la comprensión de la propuesta.

En este sentido, se propusieron y ofertaron diversos diplomados, que se aproximaron a la actualización general sobre la disciplina; fueron de carácter obligatorio para el cien por ciento de la planta académica. Con ellos se pretendía actualizar a los docentes y evitar la

separación artificial entre ciencia o disciplina y didáctica, y entre actualización y formación. Su propósito era enseñar conocimientos y habilidades disciplinarios válidos de manera acorde con el modelo del CCH, además de minimizar la distancia entre lo aprendido en las actividades de formación y su práctica docente. Por otra parte, también se difundió la necesidad de la elaboración colectiva de materiales destinados a la docencia y de programas operativos para las asignaturas.

Algunos diplomados impartidos durante este período (1992-1994) fueron:

1. el Diplomado de Actualización en Educación Química para Docentes del CCH-PIDI, organizado por la Facultad de Química y la ENP, en octubre de 1992.
2. el Primer Diplomado de Formación y Actualización de Profesores en Educación Ambiental, organizado por el CCH Sur, la ENEP Zaragoza y el Programa Universitario del Medio Ambiente, en octubre de 1992.

En lo que respecta a los diplomados que se centraron en la propuesta de las temáticas de las asignaturas de los programas de estudio (en 1994 y años posteriores), los ejes principales fueron:

1. las teorías y concepciones disciplinarias y didácticas que sustentaban las propuestas de los programas de estudio, y de cuya comprensión dependería la comprensión de las propuestas mismas;
2. los conocimientos disciplinarios actualizados en relación con los contenidos de los programas, y
3. La manera de comunicar a los alumnos estos mismos contenidos.

Para la planeación, desarrollo e impartición de Diplomados de Actualización se establecieron acuerdos fundamentalmente con las Facultades que participaron en el proyecto de la creación del CCH desde un principio: Ciencias, Química y Filosofía y Letras. Posteriormente se incluyó el apoyo del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Los Diplomados ofertados se ubicaron para la actualización en el área disciplinaria, por lo cual se trabajaron las siguientes temáticas:

ÁREA	TÍTULO	CONTENIDOS
Matemáticas	<i>Contenidos y enseñanza de la Matemática</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visión general del plan y los programas de estudio. 2. Aspectos del álgebra y su enseñanza. 3. Aspectos de geometría y su enseñanza. 4. Elementos de probabilidad y tratamiento de datos en la formación y actualización de profesores de bachillerato.

ÁREA	TÍTULO	CONTENIDOS
		5. Uso de las calculadoras graficadoras y computadoras en la enseñanza de la matemática.
Histórico-social	<i>La historia: métodos, procesos y recursos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Módulo I. Curso Introductorio. 2. Módulo II. Historia Universal. 3. Módulo III. Historia de México. 4. Módulo IV. Seminario Historia y enseñanza. Historia y ficción. Imagen e Historia. La imaginación pedagógica.
Talleres	<i>El texto en sus contextos</i>	<ol style="list-style-type: none"> I. Cursos de fundamentación teórica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la lingüística. 2. El texto. II. Talleres de comprensión y producción de textos: <ol style="list-style-type: none"> 3. El texto de divulgación científica en su contexto. 4. Los textos históricos y periodísticos. 5. El texto literario. 6. Presentación, análisis y discusión de los materiales didácticos elaborados.
Ciencias experimentales	<i>En educación química</i>	<p><u>Área I</u> Reflexión sobre el proceso educativo y el papel que éste juega en la Química.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tras una filosofía de la educación química. 2. Tras una sociología de la educación química. 3. ¿Cómo se construye el conocimiento en las clases de Química? <p><u>Área II</u> Asignaturas de Química relacionadas con el bachillerato.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al conocimiento de la Química a través de la experiencia. 2. Química general, un nuevo enfoque.

ÁREA	TÍTULO	CONTENIDOS
Ciencias experimentales	<i>En educación química</i>	<p><u>Área III</u> De conocimientos de Química de acuerdo con el nuevo Plan de estudios del CCH:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Química, lenguaje y comunicación. 2. Revisión de conceptos básicos de Química. 3. El agua y la Química. 4. El suelo y la Química. 5. Química en desarrollo.
Ciencias experimentales	<i>En educación química</i>	<p><u>Cursos de Profundización</u> Dirigidos únicamente a profesores que concluyeron el Diplomado en educación química.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Química inorgánica. 2. Química orgánica. 3. El agua y Química. 4. El aire y la Química. 5. El suelo y Química. 6. Química en desarrollo.

* Síntesis elaborada a partir de la información publicada por la *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, XXI, n° 1/95, 23 de enero de 1995.

Otros diplomados que se difundieron al interior del Colegio, circunscritos a otras temáticas e instancias universitarias y desarrollados durante este período, fueron:

1. Diplomado en educación ambiental, organizado por el CCH Sur en convenio con la FES Zaragoza (mayo-agosto de 1994);
2. Diplomado en Orientación Educativa, organizado por la Dirección General de Orientación Educativa, el CISE y el Sistema de Universidad Abierta (enero 1995);
3. Diplomado en Didáctica de las Ciencias Sociales, organizado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (abril de 1995), y
4. Diplomado en Planeación y Evaluación Educativas, organizado por la Escuela Nacional de Trabajo Social (abril de 1995).

En marzo de 1995 se establecieron las Políticas Académicas Generales para el Bachillerato, donde, entre otros asuntos, se incluye el Sistema de Desarrollo del Personal Académico que incluiría tanto al Personal Académico del CCH como al de la ENP. Con él se buscaba mantener actualizada a la planta docente a partir de programas permanentes en materia pedagógica y disciplinaria y bajo los criterios de continuidad y seriación de las acciones de formación, en la modalidad de diplomados, especializaciones y posgrados.

Además, como un reconocimiento, se insertó a los profesores formadores del Colegio, es decir, se incluyó al personal académico que poseyera los conocimientos y la experiencia necesarios para la realización de las acciones de formación; de este modo, se configuran y sancionan atributos clasificatorios para integrar a sólo ciertos grupos y profesores para asumir el rol de profesor formador.

Bajo estas políticas académicas, el Programa para la Actualización y Superación del Personal Académico (PAAS, marzo de 1995) y la Comisión del Programa de Formación de Profesores del CCH (agosto de 1995) se establecieron para atender la formación de profesores.

En su primera convocatoria, se definieron como objetivos para el Programa para la Actualización y Superación del Personal Académico:

1. formar mejores profesores del bachillerato para, a su vez, formar mejores egresados del Colegio, con sólidas herramientas para alcanzar el nivel profesional;
2. contribuir a la formación de un liderazgo académico al reincorporarse al trabajo en el aula; liderazgo académico en el sentido de desempeño destacado de los profesores y contribuciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, e
3. impulsar nuevas vertientes de trabajo para un intercambio académico entre ENP y CCH, encauzadas hacia la formación disciplinaria y la adquisición de destrezas de uso general.

También, a través del PAAS, se proponía implícitamente la realización de proyectos de investigación educativa centrada en problemas derivados de la práctica docente y la enseñanza de las disciplinas. En la segunda convocatoria del programa, se establecieron las siguientes actividades académicas:

1. diplomado en su especialidad: 220 horas;
2. cursos-taller de computación aplicada a la docencia: 100 horas;
3. cursos de inglés o francés: 100 horas;
4. curso de redacción en español: 60 horas;
5. curso-taller en el museo *Universum*: 30 horas;
6. curso-taller de técnicas en investigación documental: 20 horas;
7. cursos de profundización en su especialidad: 60 horas;
8. práctica docente en su especialidad: 60 horas;
9. estancia de investigación en un instituto o centro de la UNAM: 200 horas;
10. estancia de actualización didáctico-pedagógica en el extranjero: 300 horas;
11. participación en el proceso permanente de vinculación con su plantel y reincorporación al mismo, por medio de seminarios y reuniones de trabajo: 60 horas;

12. curso de desarrollo académico; 30 horas;
13. Segundo Congreso PAAS, 40 horas.

Por su parte, la Comisión del Programa de Formación de Profesores del CCH (CCH, 1995) estuvo encargada de la creación de un programa de formación para vincular las propuestas de los programas de estudio, la formación de profesores y la elaboración de materiales didácticos, además del rediseño de los cursos Introducción al modelo educativo del CCH y Didáctica del área. Otras de sus actividades fueron:

1. revisar que los profesores que impartieran las asignaturas del nuevo plan hubiesen tomado los cursos necesarios;
2. diseñar cursos básicos para la docencia;
3. plantear cómo elaborar un programa operativo;
4. preparar un curso de profundización sobre el fundamento teórico de la disciplina y el estudio experimental de estrategias de aprendizaje, e
5. iniciar a los docentes en la investigación educativa.

En lo que respecta a la figura del formador, en este momento llamado *monitor* por las instancias institucionales, su reconocimiento goza de mayor trascendencia al formalizarse su función en el marco de un Seminario de Monitores, ahora con una redefinición y reafirmación de las expectativas institucionales, pues contribuiría a la formulación de alternativas; cabe señalar que parte de sus miembros eran profesores de carrera de tiempo completo.

El documento Políticas Académicas Generales para el Bachillerato (Consejo Académico del Bachillerato, CCH, 1995) estableció el Sistema de Desarrollo de Personal Académico, el cual se encargó de normar el reconocimiento del personal académico del bachillerato para que quien poseyera los conocimientos y la experiencia necesarios pudiera impartir acciones de formación (diplomados, especializaciones y posgrados).

A partir del período interanual de 1995, el Programa de Actualización Académica de la DGAPA, incluye a facultades, escuelas e institutos para proponer cursos en el área disciplinaria y pedagógica. Algunos de ellos fueron:

1. Diagnóstico de habilidades cognoscitivas del alumno: 32 hrs. Facultad de Psicología;
2. Manejo de sustancias químicas peligrosas y tratamiento de residuos: 20 hrs. Facultad de Química;
3. La metodología en la praxis biológica: 20 hrs. Facultad de Ciencias;
4. Ciencia Política: 40 hrs. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales;
5. La nueva política económica de las regiones (América Latina y el Caribe): 40 hrs. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y

6. Funciones trigonométricas: conceptos involucrados y aplicaciones: 30 hrs. Facultad de Ciencias.

En este momento, también se ratificó el Programa de Apoyo al Trabajo Académico mediante el Uso de Computadoras, el cual, para el período interanual de 1995, organizó cursos que proporcionaran a los profesores conocimientos y habilidades en el área de cómputo para aplicarlos o incorporarlos en el desarrollo de su docencia. Los cursos desarrollados fueron:

1. Windows;
2. Office de Microsoft;
3. Servicios de Internet;
4. Introducción a la computación, y
5. Sistema Operativo MS-DOS.

Además, difundió el Diplomado «La computadora en la práctica docente de las matemáticas» dirigido a profesores de Matemáticas del bachillerato y desarrollado de septiembre de 1995 a marzo de 1996.

De igual manera, se continuó difundiendo el calendario de cursos, seminarios y talleres del CISE, el cual, si bien ya no existía un convenio de cooperación, se reconocía como una opción más para la formación de profesores. Algunos de las actividades entonces realizadas fueron:

1. Seminario: Métodos de investigación educativa;
2. Seminario Permanente: Integración Investigación-Docencia-Servicio en el campo de la Salud;
3. Seminario-taller: Introducción a la Investigación Educativa;
4. Seminario: Investigación Cualitativa, Identidad y Subjetividad;
5. Laboratorio de microenseñanza;
6. Taller de detección de necesidades de aprendizaje en el campo de la salud;
7. Curso: *Authorware* para educadores;
8. Taller: Los bancos de datos sobre educación;
9. Taller: La enseñanza de la clínica. Bases metodológicas, y
10. Curso: Introducción a la didáctica general.

Ante este abanico de opciones institucionales para la formación de profesores y en el marco de la Reforma del Bachillerato, emergieron discursos que ratificaron y arraigaron la identidad del profesor formador, articulándola con las condiciones normativas y de regulación de la vida académica.

Sin embargo, la significatividad e identidad de las prácticas académicas desarrolladas en espacios alternativos configuraron discursos complejos que repercutieron en la

compresión y renovación de la docencia. La prevalencia de prácticas docentes asociadas con el plan de estudios de 1970 crearon obstáculos que afectaron principalmente los elementos relacionados con la vida académica del Colegio.

Asimismo, hubo confrontaciones abiertas o encubiertas contra la Reforma o contra algunos de los elementos que movilizaron los cambios en el bachillerato: su principal manifestación fueron las actividades en los cuerpos colegiados, que se transformaron en espacios de negociación política y académica, y el trabajo cotidiano en el aula.

A pesar de esta serie de confrontaciones y debido a las demandas de formación que generara la propuesta curricular, hacia mayo de 1996 se integra el Seminario de Planeación de la Docencia del CCH, conformado por docentes que habían trabajado en el rubro de la formación de profesores, así como en el proceso de revisión curricular (CCH, 1996a). Entre los objetivos del Seminario se encontraba diseñar un programa de formación de profesores a corto y mediano plazo para atender las necesidades de la propuesta del plan y los programas de estudio, así como actualizar, mediante un curso inicial, a la mayor parte de los profesores que impartirían las asignaturas del primer semestre, como parte de la estrategia de apropiación y de operativización de los programas de estudio actualizados.

Los Seminario-taller, unidad didáctica que conjuntó las ideas expuestas por el Seminario de Planeación de la Docencia, adquirió categoría de obligatoriedad y fue la modalidad representativa de formación institucional predominante durante el período interanual de 1996; este modelo se extendió hacia todas las asignaturas y, en los períodos interanuales de los ciclos 1997-2, 1998-1 y 1998-2, fue el modelo clásico de preparación de la docencia.

Los seminario-talleres tenían por objeto:

1. aportar elementos didácticos para la instrumentación de los programas de estudio (materiales, actividades, bibliografía);
2. propiciar el intercambio de experiencias y aportaciones en torno a los programas de estudio por parte de los profesores participantes, y
3. trabajar en la planeación de los cursos de las asignaturas del primer semestre, destacando las actividades de aprendizaje y los procedimientos didácticos.

Las temáticas abordadas fueron:

1. la ubicación de cada asignatura en el PEA y en el área:
 - a. su importancia en la formación del bachiller del CCH.
2. la concepción y enfoque de cada asignatura:
 - a. los problemas de su enseñanza y aprendizaje: los elementos para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje;

- b. las actividades y procedimientos de evaluación.
3. la planeación del curso:
- a. la revisión del programa de la asignatura.
 - b. la instrumentación didáctica.

En estos seminarios-talleres se transitó de la figura de monitor a instructor de los cursos y, para tal fin, se ofrecieron cursos de formación para los instructores de los Talleres de Docencia, a fin de que estuvieran en posibilidad de coordinarlos y desarrollarlos teniendo en cuenta a los compañeros profesores de los cinco planteles, en las cuatro áreas.

2.5 DESESTABILIZACIÓN (1997-2000)

En el contexto de una crisis política y social, el licenciado Ernesto Zedillo (1994-2000) asumió la presidencia. Entre los principales desafíos que enfrentó en materia educativa destaca la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación.

Se reconoció que la educación debería apuntar a la formación integral del individuo conforme a una visión de desarrollo sostenible y dirigido; alentar la responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos, y formar seres humanos que participaran más responsablemente en todos los ámbitos de la vida social.

En conformidad con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) se estimó un incremento en la Educación Media Superior de más de 700 mil educandos; además se establecieron políticas y estrategias agrupadas en cinco aspectos principales: cobertura, calidad, personal académico, pertinencia social y organización y coordinación. En este sentido, a partir de 1997, se reactivaron las funciones de las Coordinaciones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior.

En el caso de la Educación Media Superior, al considerar la cobertura, se promovió la reestructuración del CONALEP para combinar la formación social y humanística con la formación ocupacional, para lo cual se agregó al plan de estudios un bloque de cursos complementarios que posibilitarían el ingreso a la educación superior.

En el ámbito de la educación superior, se propuso incrementar la matrícula en 400 mil alumnos. Los principales desafíos fueron entonces:

1. fortalecer la formación didáctica y disciplinaria de docentes e investigadores;
2. responder con la educación de tipo terminal a las necesidades del mundo del trabajo, e
3. incrementar la articulación entre instituciones educativas.

En 1997, se reactivaron las Comisiones Estatales de la Educación Superior (COEPES) con objeto de asegurar que las instituciones de este nivel educativo, federales, estatales, autónomas y privadas, se integraran a los planes y procesos de desarrollo regional.

En relación con la formación, actualización y superación de maestros y directivos, se impulsaron y apoyaron acciones conjuntas entre instituciones educativas; para tal efecto, se fomentó la asignación de becas, la creación de centros de actualización de maestros y la asignación de apoyos compensatorios.

Hacia 1998, una de las estrategias más relevantes fue la creación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), que como grupo interinstitucional de colaboración fue integrada por representantes de nueve instituciones públicas de ese nivel educativo en el Distrito Federal y área metropolitana; además, se creó un examen único elaborado por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

Para reforzar la educación, se creó la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), cuyas producciones apoyarían la formación y actualización del magisterio, el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles y modalidades, y la educación a lo largo de la vida. La Videoteca Nacional se vio enriquecida con 30 mil programas diseñados para alumnos, y más de dos mil para la actualización y capacitación de los maestros.

2.5.1 Características del contexto universitario

En la constitución y construcción del discurso sobre la Educación Media Superior, se mantuvo una constante regulación de los procesos institucionales y de sus prácticas, cada vez más rigurosos en relación con la evaluación y el control de los programas y proyectos de las instituciones. En el caso del CCH, ya no sólo se atenderían las recomendaciones, proyectos y normas de la reforma en la UNAM, sino que, con su integración a la COMIPEMS, se implementarían acciones para dar cumplimiento a la normatividad y a las recomendaciones para el desarrollo institucional, derivadas de las políticas nacionales y de organismos internacionales, principalmente en los procesos de regulación y promoción académica y áreas prioritarias de desarrollo.

En este contexto marcado por el proceso de globalización y un mundo cada vez más interrelacionado en las diferentes actividades humanas, tomó posesión como rector de la Universidad el doctor Francisco Barnés de Castro (CCH, 1997a), quien, en su discurso de toma de posesión, anunció la creación de la Secretaría de Planeación e identificó al bachillerato universitario como la mejor manera de incidir en la calidad de la educación profesional.

En este sentido, declaró que la Universidad no podía ni debía seguir aumentando la matrícula de bachillerato y licenciatura, y señaló como prioridades:

1. mejorar los niveles de calidad y eficiencia de los programas educativos, y
2. contribuir a través del sistema de posgrado y de sus programas de intercambio académico a la formación de cuadros docentes.

Se enfatizó la planeación estratégica como vía para que la Universidad se anticipara a los problemas y respondiera a las expectativas de la sociedad, pues, de la capacidad de respuesta de la institución, así como de la calidad y eficiencia de sus procesos educativos, dependería su papel en la evolución del país y en el avance de la tecnología, la ciencia y la cultura.

En este contexto, se determinó que las universidades necesitaban llevar a cabo una revisión profunda, no sólo de los modelos educativos y los planes de estudios tradicionales, sino también de su modelo de organización.

Su propuesta era elaborar planes y programas de estudio más flexibles, que permitieran la adaptación a la rápida emergencia de innovaciones, en los que a partir de una sólida base profesional, los alumnos tuvieran la oportunidad de completar su formación en otros espacios de la Universidad, estableciendo puentes naturales de comunicación con otras disciplinas.

Asimismo, la investigación habría de constituirse en una actividad educativa central, con un impacto directo no sólo en el posgrado, sino también en la licenciatura. Para ello, se incrementaría el apoyo a la investigación en todas las ramas del saber; se difundiría a través de publicaciones nacionales y extranjeras de reconocido prestigio internacional, y se impulsarían nuevos esquemas de vinculación docencia-investigación para el personal académico de carrera.

Para lograrlo, se dispuso la creación de la Secretaría de Planeación, la cual habría de coordinar procesos institucionales en planeación, evaluación, presupuestación y generación de un programa de desarrollo institucional. Por otra parte, la Secretaría General se encargaría del diseño y desarrollo de los instrumentos de conducción académica de la institución.

Algunas transformaciones que habría de tener la UNAM se relacionaban con la creación de un sistema orgánico, integrado por una red de campus que funcionarían con un mayor grado de autonomía académica y administrativa, pero que, a la vez, operarían dentro de un marco institucional claramente definido; los cuerpos colegiados tendrían una participación creciente en la conducción de la vida académica y se revisaría el funcionamiento de los Consejos Académicos.

En relación con el bachillerato, se ratificó su vinculación con la Universidad no sólo por razones históricas, sino porque es la mejor manera de incidir sobre la calidad de la educación de un alto porcentaje de los alumnos que ingresan a licenciatura (CCH, 1997c, p. 3)

En continuidad con esta concepción, se aprueba el documento «Principios y criterios para el ingreso de los estudiantes a la Universidad y su permanencia en la misma» (CCH, 1997c). Algunos de los lineamientos que se proponían para actualizar las normas de procedimientos de ingreso y permanencia en los ciclos de bachillerato y licenciatura fueron:

- 1°. conservar como único mecanismo de ingreso al bachillerato el examen de selección, y para la licenciatura, el pase reglamentado y el examen de selección.
- 2°. conferir a los Consejos Técnicos la atribución de establecer requisitos académicos complementarios a los que establezca el Reglamento General de Inscripciones para el ingreso a las carreras correspondientes, tomando en cuenta las características propias de las diversas disciplinas.
- 3°. considerar la posibilidad de interrupción de los estudios hasta por un año, previa autorización del Consejo Técnico respectivo.
- 4°. establecer un tiempo límite para el cumplimiento de la totalidad de los requisitos de cada ciclo educativo (bachillerato, licenciatura y posgrado), al término del cual se ocasionaría la baja de la institución. En el caso de las licenciaturas, no se consideraría dentro de este límite de tiempo la presentación del examen profesional.
- 5°. establecer un tiempo límite para estar inscrito en la institución con los beneficios de todos los servicios educativos y extracurriculares.
- 6°. conferir a la Comisión del Trabajo Académico del Consejo Universitario la atribución para establecer los criterios de ingreso a las carreras de alta demanda.
- 8°. establecer que los alumnos egresados del bachillerato universitario —alumnos de la ENP y del CCH— que hayan terminado sus estudios de bachillerato en un máximo de 4 años contados a partir del ingreso y obtenido un promedio mínimo de 7 ingresarán a las licenciaturas que tengan cupo disponible sin presentar examen de selección. El resto podrá hacerlo mediante el concurso de selección, siempre y cuando cumpla con los requisitos establecidos para el propio concurso.

En el caso específico del bachillerato, las modificaciones que se incluyeron para el Reglamento General de Inscripciones (CCH, 1997d), referían:

Artículo 8. En cuanto a la selección se aspirantes, en su inciso *a)* señalaba en un primer lugar a los alumnos egresados de la ENP y del CCH que hayan concluido sus estudios en un

máximo de cuatro años, contados a partir de su ingreso, con un promedio mínimo de siete.

Artículo 9. Los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia.

Artículo 10. Los alumnos de la ENP y del CCH que hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de cuatro años y con un promedio mínimo de siete, podrán ingresar al ciclo de licenciatura mediante concurso de selección.

...

Artículo 22. Los límites de tiempo para estar inscrito en la Universidad con los beneficios de todos los servicios educativos y extracurriculares serán:

- Cuatro años para cada uno de los ciclos de bachillerato.
- El tiempo límite para el cumplimiento de la totalidad de los requisitos de los ciclos educativos de bachillerato y de licenciatura, será el doble del tiempo establecido en el plan de estudios correspondiente, al término del cual se causará baja de la institución.

Las propuestas anteriores se consolidaron con la presentación del proyecto de Plan de Desarrollo de la UNAM 1997-2000, donde se hicieron puntualizaciones en torno a los cambios en materia económica, las prácticas educativas y la misión de la UNAM, la cual debería renovar su carácter de universidad pública, nacional y autónoma:

La Universidad debe renovar su carácter nacional, el cual no debe sustentarse más en ser la única o la que más estudiantes atiende, sino en la forma en que se integra a las instituciones de educación superior y fortalece su tejido, abriendo sus programas de posgrado para apoyar la formación de los académicos que el país requiere; descentralizando sus actividades de investigación y estudios superiores, para no competir, sino para apoyar y fortalecer a las universidades públicas de los estados; esmerándose en perfeccionar sus planes y programas para que sean un modelo a seguir por el resto del sistema educativo nacional; estableciendo nuevos y más efectivos esquemas de vinculación con los diversos sectores de la sociedad que puedan beneficiarse en su quehacer cotidiano (CCH, 1997c, p. 4).

Con esta misión y con la visión colectiva del futuro de la Universidad basada en los principios de liderazgo académico, de vinculación y del compromiso social se establecieron once programas académicos para

1. el reforzamiento de la planta académica;
2. la renovación docente;
3. el fortalecimiento de la investigación;
4. el fomento de la difusión cultural;
5. la participación en la solución de los problemas nacionales;

6. el desarrollo de la cooperación académica;
7. el impulso a la reforma estructural;
8. la promoción de la planeación y la evaluación institucionales;
9. el fortalecimiento de la comunicación universitaria;
10. el avance de la reforma administrativa, y
11. la diversificación de su financiamiento;

En diciembre de 1997, el Consejo Universitario aprueba la Reforma del CCH y concede al ciclo de bachillerato el carácter jurídico de Escuela Nacional, con lo que se refuerza su representación ante el propio Consejo y su cuerpo de autoridades al crearse la figura de Director General. Este cambio tiene como consecuencia la eliminación de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del CCH (UACPYP), cuyas funciones y personal quedaron adscritos a la Dirección General de Estudios de Posgrado.

Ante los cambios suscitados en ese momento, el proyecto educativo CCH, que concretó el proyecto Nueva Universidad del doctor Casanova, desaparece y da paso a una versión reducida a una institución exclusivamente dedicada a la formación en el bachillerato.

Por lo que respecta al reforzamiento de la planta docente, se instituyeron una serie de programas de apoyo a los académicos. Entre ellos destacan:

1. Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo;
2. Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura;
3. Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato;
4. Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera;
5. Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo;
6. Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza;
7. Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Experimentales;
8. Programa de Integración Docencia e Investigación, y
9. Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en el Bachillerato.

En 1998, se aprueban las Políticas para Enriquecer la Función Docente de la UNAM, que habrían de contribuir a fortalecer las acciones para el reconocimiento de la labor académica y de las evaluaciones académicas. Estas políticas habrían de normar fundamentalmente el trabajo de los investigadores, para quienes se estableció como un punto por considerar en la elaboración de sus programas anuales, la impartición de:

1. cursos de licenciatura o de bachillerato en la escuela o facultad de adscripción docente;

2. cursos de licenciatura en otras escuelas o facultades, o en otras instituciones públicas de Educación Superior, con las que la UNAM tenga convenios de colaboración;
3. clases en algún posgrado, y
4. la realización de otras labores docentes tales como la impartición de tutorías y asesorías, y cursos complementarios o cursos de actualización (CCH, 1997f).

En medio de la efervescencia de cambios que vivía la institución desde mayo de 1997, a raíz del documento «Principios y criterios para el ingreso de los estudiantes a la Universidad y su permanencia en la misma», en 1999, se presenta el Programa de Fortalecimiento al Bachillerato, el cual incluía nueve programas agrupados en tres ejes: la práctica docente, el trabajo académico, y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus objetivos pretendían:

1. consolidar la planta docente con un alto grado de capacitación y compromiso;
2. formar alumnos que egresen con una preparación académica de alto nivel;
3. transformar la práctica educativa para innovar y mejorar el modelo de enseñanza, y
4. promover una integración más estrecha entre el bachillerato (CCH y ENP) y la universidad (CCH, 1999).

En marzo de 1999, se da a conocer la propuesta de reforma al Reglamento General de Pagos de la UNAM, un hecho que generó una serie de paros académicos que condujeron a la huelga estudiantil realizada entre los meses de abril de 1999 y febrero del 2000.

Durante este período, si bien se intentaron realizar actividades académicas extramuros y en sedes alternas, las labores fueron irregulares y se afectó las funciones de toda la Universidad. La renuncia del doctor Barnés de Castro a la rectoría sólo fue la culminación de un largo proceso de desgaste de la institución.

Analizar esta etapa en la trayectoria del CCH, nos permite ubicar una efervescencia de discursos en los que se revelan posturas políticas de diversos núcleos académicos al interior de la Universidad y del Bachillerato, que, vinculadas a representaciones reduccionistas y descalificadoras de las prácticas educativas desarrolladas en la institución, se traducirían en tendencias radicales para debatir sobre sus funciones.

A consecuencia del ambiente y las condiciones sociopolíticas y económicas del contexto nacional se gestaron representaciones sobre la calidad de la docencia y la investigación en la UNAM, manifestándose además críticas centradas en la contradicción que constituían mantener el vínculo con la Educación Media Superior y las concertaciones políticas al interior de la Universidad. Se profundizó la confrontación y choque entre diversos sectores académicos, originando la necesidad de reorientar la vida académica, la producción de la investigación y la docencia, situación que marcaría el ordenamiento académico en la siguiente etapa.

2.5.2 *La formación de profesores durante la etapa de Desestabilización*

En el marco de las nuevas condiciones que requería la operatividad del plan y los programas de estudio para vincular docencia-investigación, la actividad docente se orientó hacia al desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en concordancia con el modelo propuesto. Para ello, se reforzaron las actividades del personal de carrera de tiempo completo y se pretendió incorporar académicos capacitados con vocación para la docencia, además de fortalecer los programas de actualización del personal docente y de mejorar la práctica educativa.

En el campo de la formación de profesores, se impulsaría la creación de nuevos programas de maestría orientados a perfeccionar la actividad docente del personal académico y se reforzarían los programas de colaboración e intercambio académico.

Sin embargo, en los hechos, la formación de profesores mantuvo la misma dinámica que la había impulsado durante el proceso de desarrollo institucional anterior, cuyo eje habían sido las acciones derivadas del Programa de Formación de Profesores para la Implantación del Plan y los Programas de Estudio Actualizados.

En esta etapa, el Programa se estableció como permanente, continuo y estructurado; pues se había atendido la demanda de profesores que querían cursos estructurados a manera de diplomados y apegados a las necesidades reales de la docencia del bachillerato, en términos de conocer mejor los programas y ofrece mejores instrumentos de trabajo en el salón de clases (CCH, 1997b, p. 10).

En este sentido, los Talleres de Docencia se mantuvieron como eje articulador de la actualización y formación de profesores. Su única particularidad fue el enfoque en las asignaturas de tercer y cuarto semestres (período interanual de marzo de 1997). Algunos de ellos fueron:

1. Química (taller de planeación);
2. Historia de México I;
3. Inglés III;
4. Biología I;
5. Física I, y
6. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.

En cuanto a la participación de la DGAPA, ésta se mantuvo a través de las facultades y escuelas, dentro del marco del Programa de Actualización Académica para Profesores de Enseñanza Media Superior que alcanzó tanto a los profesores del CCH como a los de la ENP. En esta etapa, los cursos se ubicaron en función de las áreas y disciplinas de conocimiento (Ciencias Físico-matemáticas y de las ingenierías, Ciencias Sociales,

Ciencias Químico-biológicas y de la Salud, Humanidades y Artes); los ponentes fueron personal académico de las facultades y escuelas. Algunos cursos propuestos fueron:

1. Didáctica de las artes plásticas y los procesos creativos. Escuela Nacional de Artes Plásticas;
2. Elaboración de guiones para videos didácticos. ENP;
3. Teoría de la argumentación. Centro de Enseñanza de Leguas Extranjeras;
4. Alteraciones ambientales: un enfoque biológico. Centro de Ciencias de la Atmósfera;
5. Un acercamiento al África contemporánea. Facultad de Psicología;
6. Narrativa mexicana contemporánea. Facultad de Psicología, y
7. Planeación estratégica. Facultad de Contaduría y administración.

La dirección de los planteles y la UACB también mantuvieron el Programa de Formación de Profesores, y enfatizaron el desarrollo de los cursos sobre el modelo educativo del CCH, las didácticas de las áreas y temas complementarios a la propuesta metodológica de las asignaturas. Por ello, para el período interanual de 1997, algunos cursos y cursos-talleres fueron:

1. Modelo educativo del CCH;
2. Didáctica del área de ciencias experimentales;
3. Didáctica del área Histórico-social;
4. Didáctica del área de Matemáticas;
5. Didáctica del área de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental;
6. Didáctica de la educación Física;
7. Estrategias didácticas con orientación constructivista, y
8. Elaboración de ejercicios para la comprensión de lectura con enfoque discursivo.

Cabe señalar que la reiterada organización de los cursos sobre el modelo educativo y la didáctica de las áreas de debió a la contratación de nuevos profesores, y por los ajustes que se realizaron a partir de la Reforma al Bachillerato.

La Secretaría de Divulgación también ofertó cursos con la intención de apoyar la publicación y producción de materiales que favorecieran la implantación del plan y los programas de estudio actualizados, algunos de ellos fueron:

1. Planeación y preparación de libros de texto, que versó sobre la planeación, los elementos de la redacción, cómo se entrega un libro de texto, derechos de autor y el procedo del autor al editor, y
2. Manejo de fuentes de información bibliográfica y bases de datos en línea;

Para el período interanual del año 1998 (CCH, 1997g), los Talleres de Docencia se mantienen como estrategia legitimada de formación, pues en su cuarta etapa se establecieron con los siguientes propósitos:

1. continuar y fortalecer la actualización alcanzada en los diplomados y las tres primeras etapas de los Talleres de Docencia, y
2. generar espacios de reflexión y creatividad, donde se procure el intercambio de experiencias, se realice y se enriquezca la planeación de los cursos a desarrollarse en el 98-2.

Las temáticas propuestas fueron:

1. el análisis de la concepción y el enfoque de la asignatura, y su ubicación en el PEA;
2. el diseño de estrategias didácticas y de formas de evaluación, y
3. el establecimiento de criterios para la selección de materiales de apoyo didáctico.

En el Plan de Desarrollo de la UNAM 1997-2000, se instituyeron dos programas: Reforzamiento de la Planta Académica y Renovación Docente, con los cuales se pretendía fortalecer los programas de formación, actualización y superación del personal académico, así como aquellos programas que estimularan el reconocimiento del esfuerzo y el desempeño laboral.

También se especificó la necesidad de incrementar el personal académico de carrera en el bachillerato, en las unidades multidisciplinarias y en las nuevas unidades foráneas. Además, se promovió una mayor articulación de la docencia con la investigación y se asumió la calidad de la docencia como mecanismo de mejora de las condiciones laborales.

A partir de esta reorientación para la formación, actualización y superación del personal académico, se organizaron seminarios y actos de formación a través de distintas instancias académicas, entre ellos tenemos:

1. Seminario Formación para el Trabajo: una Visión Integral, que incluyó un plan de conferencias para contextualizar la formación para el trabajo en la Enseñanza Media Superior, así como para encontrar métodos tanto para la planeación del currículo como para la labor en el aula, que relacionaran las competencias académicas del bachiller con los modos concretos de aplicación al «hacer». Los temas expuestos fueron:
 - A. Modernidad y posmodernidad. Perspectiva de la Educación Media Superior, por Jaime Castrejón Díez;
 - B. Políticas educativas y sistema educativo nacional, por Ana Hirsch Adler;
 - C. Prospectiva de la educación y el empleo, por Tomás Miklos;
 - D. La educación a lo largo de la vida. La educación en el Siglo XXI, por María de Ibarrola de Solís, y

- E. Universidad, modernidad y transición: un análisis del modelo educativo del CCH, por Víctor Cabello Bonilla.
2. Videoconferencias en apoyo a Biología II del PEA, Rubro II, UACB. Tuvo por objetivo apoyar a los profesores que impartían la asignatura de Biología II, en algunos contenidos temáticos. Estuvieron a cargo del personal académico de la Facultad de Ciencias, y los temas fueron:
 - A. Origen y evolución temprana de las células, por el doctor Antonio Lazcano Araujo;
 - B. Las membranas y su importancia, por el doctor Antonio Peña Díaz;
 - C. Mitos y realidades de la evolución, por la doctora Rosaura Ruiz;
 - D. Polémicas en evolución, por el doctor Juan Núñez Farfán;
 - E. Biodiversidad y taxonomía, por la doctora Tila María Pérez Ortiz;
 - F. Ciclo biogeoquímicos en ecosistemas marinos, por la doctora Guadalupe de la Lanza Espino;
 - G. La contaminación y el efecto genético, por el biólogo Miguel Ángel Meneses, y
 - H. Desarrollo de la Ingeniería Genética: conceptos básicos y aplicaciones, por el doctor Víctor Valdez López.
 3. Programa Permanente de Asesorías para Profesores, cuyo objetivo fue apoyar institucionalmente la aplicación de los programas del PEA, para lo cual se contó con el apoyo de profesores del CCH en tiempos y espacios específicos en cada plantel.
 4. Seminario Institucional de Comunicación Educativa, que incluyó una serie de conferencias sobre:
 - A. La comunicación en la didáctica;
 - B. El campo multidisciplinario en la Ciencias de la Salud;
 - C. Algunas experiencias de comunicación educativa en el ámbito de la Física y la Biología;
 - D. ¿Nuevo currículum? Nuevos estudiantes en las relaciones CCH-Universidad-Sociedad-Tecnología, y
 - E. La importancia de la comunicación educativa.

Para el período interanual 1999-1 y 1999-2 los Talleres de Docencia (en su quinta etapa) se mantienen bajo la misma lógica tanto de organización, incluyente de profesores-instructores, como de los propósitos y temas que privaron en los períodos anteriores. En este momento se presentan en forma paralela los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED), que en los años subsecuentes serían la modalidad legitimada para dar continuidad a los Talleres de Docencia en el marco del Programa de Actualización Académica para profesores de Enseñanza Media Superior, impulsado por la DGAPA. Los TRED, tuvieron como propósitos:

1. generar un espacio de reflexión y trabajo en torno a la aportación que se espera de la asignatura en el perfil del egresado;
2. favorecer entre los profesores el intercambio de experiencias y el conocimiento de instrumentos y apoyo didácticos que incidieran de modo favorable en el logro de los objetivos;
3. identificar los obstáculos que limitan la acción de instrumentos y de apoyos didácticos;
4. establecer un diagnóstico de logros y obstáculos que se dan a partir de la implantación del PEA, y
5. hacer propuestas para buscar soluciones e impulsar acciones que conduzcan las adecuaciones de los programas de las asignaturas, así como para un mejor desempeño docente.

Los ejes temáticos fueron:

1. la revisión de la concepción, enfoque y ubicación de la asignatura;
2. la presentación de experiencias docentes, así como estrategias didácticas y formas de evaluación utilizadas en la aplicación de los programas, y
3. el intercambio de propuestas que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos y el desempeño docente.

Para la quinta y sexta etapas del Programa Interanual de Profesores, los TRED y los Talleres de Docencia incluyeron todas las asignaturas del PEA.

Asimismo, la DGAPA, mediante consulta realizada a las direcciones de los planteles, mantuvo la misma orientación que en años anteriores, al proponer cursos en la línea curricular correspondiente, y con la invitación abierta a todos los docentes interesados en planear y desarrollar actividades para la actualización de la planta académica.

Por otra parte, el proceso de modificación curricular involucró a las escuelas incorporadas, a quienes se apoyó con Talleres de Planeación Didáctica; también se impartieron cursos para instituciones locales o foráneas.

En este momento, la visión que sobre los cursos de actualización privaba era que constituían el medio para el avance académico de la institución, pues respaldaban el proceso de cambio en el Colegio, y que, en esta transformación, implicaban dos factores: conciencia y tiempo. La conciencia, como una virtud activa que permite ver que el deseo de alcanzar un objetivo no puede lograrse de manera mágica; tiempo, porque el trabajo de formación debe ser sistemático y es un esfuerzo a largo plazo (Bazán Levy, citado por CCH, 1998, p. 5).

De igual modo, se continuó con los diplomados como alternativa para aquellos profesores definitivos que no hubieran participado en el PAAS. Algunos de ellos fueron:

1. Química;
2. Historia;
3. Física;
4. Filosofía;
5. Matemáticas;
6. Psicología;
7. Biología;
8. Cómputo, y
9. Astronomía.

A partir de febrero de 1999, una serie de paros, mítines, rumores, fue repercutiendo en la vida académica de la institución, la cual progresivamente se fue paralizando debido a la huelga estudiantil que tuvo lugar entre abril de 1999 y febrero de 2000. En este período, aun cuando se convocó a continuar laborando en sedes alternas, la polaridad y radicalización en las prácticas y las tendencias asumidas ante el movimiento huelguista condujeron a la dispersión.

Como se asienta en el Informe de Trabajo 1999-2000, el Departamento de Profesores de la Secretaría Académica tenía programada para agosto de 1999 la realización de TRED, de todas las asignaturas y en todos los planteles, los cuales habían sido diseñados y revisados por profesores que trabajaban en el RUBRO II. Apoyo a la implantación del Plan de Estudios. Sin embargo, ante la ausencia de condiciones académicas adecuadas, estos cursos no tuvieron lugar.

En el mismo documento, se apunta que el Programa de Actualización para Profesores de Bachillerato, que organizó la DGAPA, junto con la ENP y el CCH, tenía previstos 121 cursos, a los cuales se habían inscrito 1 134 profesores, y que no pudieron ser impartidos debido a las dificultades causadas por el paro en escuelas y facultades.

A partir de las limitaciones impuestas al desarrollo de las prácticas educativas, podemos referir los aspectos sobresalientes del discurso inscrito en cierto sector de la institución, en relación con la cobertura y significatividad de las acciones desarrolladas, pues es posible documentar que una de las acciones que, a pesar del paro, organizó el Programa Emergente de Formación fue el desarrollo de cursos para profesores de nuevo ingreso (ocho), de apoyo pedagógico (veintidós), de actualización disciplinaria (veintisiete), y de actualización en formación general (seis); del Programa de Actualización para Profesores de Bachillerato, que organiza la DGAPA, se efectuaron sólo once cursos.

Debemos señalar, sin embargo, que las posibilidades de formación que se abrieron y generaron a partir de las experiencias radicales de confrontación con la normalidad de la

vida académica universitaria, fueron impulsadas por grupos conservadores o radicales de profesores, o bien por decisiones personales de los docentes comprometidos con sus posturas político-académicas. Este tipo de experiencias formativas, no documentadas, ni certificadas fueron trascendentes para paralizar o revitalizar las decisiones personales en los proyectos de vida profesional y personal de los profesores en la Universidad.

Así, podemos afirmar que actividades formativas tuvieron lugar en medios, tiempos y espacios inverosímiles, y que a partir de ellas se generó una diversidad de reflexiones personales y profesionales, cuyos resultados influyeron, directamente o indirectamente, en las decisiones para establecer representaciones ante el nuevo ordenamiento de la vida universitaria, pues, como apunta Freire (1997, p. 46), ninguna verdadera formación docente puede hacerse sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación; y todo ello se vivió durante el movimiento de huelga.

2.6 REORIENTACIÓN (2000-2005)

En el contexto de una crisis política, económica, educativa y universitaria donde, después de setenta años, un partido de oposición gana las votaciones presidenciales, asume la presidencia el licenciado Vicente Fox, quien, en su Programa Nacional de Educación 2001-2006, dedica un Subprograma a la Educación Media Superior.

El Subprograma Sectorial, en el segundo punto sobre la Educación Media Superior (EMS), incluyó un Diagnóstico del Sistema de la EMS y una Visión de la EMS al 2025, los Objetivos estratégicos, Políticas, Objetivos articulares, Líneas de acción y metas, y un Programa de acción.

En relación con la cobertura, el diagnóstico señala que:

1. en la última década la matrícula creció en un 41%; la absorción fue del 93.3%;
2. la cobertura ha sido insuficiente y desigual en el acceso a la educación (46.8%);
3. la eficiencia terminal fue del 59% para el bachillerato, y del 44% para el nivel profesional técnico;
4. existe una inadecuada orientación vocacional, y
5. los planes y programas de estudio, así como los ambientes escolares, se clasifican como rígidos.

Por su parte, en relación a la calidad, se identifican:

1. problemas en el currículo: alta diversidad curricular, el desfase con respecto a las características de los jóvenes, el sector productivo y la sociedad, el énfasis en la información y la falta de movilidad escolar.

2. deficiencias en la formación y desarrollo del personal docente, por cuanto se carece de un programa de amplia cobertura;
3. incapacidad para atender a grupos indígenas y sectores desfavorecidos, y
4. una infraestructura deficiente.

Sobre los aspectos de organización y coordinación se detectan:

1. la escasa colaboración e intercambio académico;
2. la desigualdad en los recursos;
3. el funcionamiento irregular en las instancias de coordinación;
4. la escasa vinculación entre instituciones del nivel;
5. la coordinación deficiente de los demás tipos de educación;
6. conocimientos limitados sobre la Educación Media Superior, y
7. la información insuficiente sobre el desempeño de este nivel.

En respuesta a este diagnóstico, se plantearon tres objetivos estratégicos:

1. la ampliación de la cobertura con equidad;
2. una Educación Media Superior de buena calidad, y
3. la integración, coordinación y gestión del Sistema de Educación Media Superior.

2.6.1 *Características del contexto universitario*

Debido al conflicto universitario, la rectoría del doctor Barnés concluye en noviembre de 1999. El doctor Juan Ramón de la Fuente es entonces nombrado rector de la UNAM. De la Fuente asume la responsabilidad en las negociaciones, convoca a un plebiscito con objeto de concluir la huelga y se compromete a iniciar el camino rumbo al Congreso Universitario y la Reforma; sin embargo, el 6 de febrero de 2000, el titular del Juzgado Segundo del Distrito del Poder Judicial Federal en Materia Penal del Distrito Federal, ordena al Ministerio Público de la Federación restituir a la UNAM la posesión sobre sus instalaciones, planteles e inmuebles.

La entrada de la policía al campus universitario derivó en una confrontación entre las diversas fuerza al interior de la UNAM, profundizando las divisiones generadas a partir de la huelga y dañando sensiblemente la vida académica e institucional. En los meses siguientes hubo que reparar los daños ocasionados por la huelga, compactar estructuras administrativas, regularizar procedimientos vencidos, actualizar nombramientos, reabrir las "áreas culturales" y los espacios deportivos, instrumentar los acuerdos del plebiscito y reanudar el diálogo.

Durante estos meses, en el CCH se llevaron a cabo acciones tendientes a la normalización de las actividades académicas: se concluyó el ciclo escolar 1998-1999, se

inscribieron alumnos de la generación 2000, y las acciones de formación de profesores se efectuaron simultáneamente al desarrollo de las clases, en turno matutino, vespertino o los sábados, para evitar que interfirieran con él.

Se implantaron diversos programas para propiciar la recuperación de la vida académica e institucional en la UNAM; el Programa de Docencia de Alta Calidad fue el marco para el desarrollo y profesionalización de todos los profesores; con él se pretendía que cada maestro desarrollara su enseñanza de manera planificada, cubriendo los objetivos y contenidos del plan de estudios.

En el mes de julio, el doctor Bazán Levy, director general del CCH, planteó para el Plan General de Desarrollo dos grandes ejes:

- A. el mejoramiento del aprendizaje y,
- B. el fortalecimiento de la docencia.

Con tal fin, se crearon dos programas: el Programa para Mejorar el Aprovechamiento Escolar de los Alumnos (PROMAE), que pretendía desarrollar acciones simultáneas y articuladas en los cinco planteles, así como concentrar todas las capacidades académico-administrativas para minimizar el rezago escolar (1999-2000); y el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFRED)(CCH, 2000c).

Además de estos programas, se contaba con el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente (PAAS) en su sexta generación. Al hacer un recuento de los logros alcanzados, se conoció que habían egresado 509 profesores, de los cuales 329 eran profesores del CCH.

Los profesores egresados del PAAS se incorporaron en las actividades de preparación para la docencia de los programas; elaboración y adecuación de material didáctico para la aplicación de los programas de estudio; de diseño y análisis de instrumentación de evaluación; de los programas de apoyo al aprendizaje, preventivos y de atención al fracaso escolar; de los proyectos inscritos en el SILADIN, al Programa Jóvenes Hacia la Investigación, las estaciones meteorológicas, el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), y el Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Experimentales (PAECE). Sin embargo, hacia octubre de 2001, al concluir la formación de la séptima generación este programa se da por concluido.

Las actividades que se impulsaron para fortalecer el avance académico se centraron en cuatro rubros, cada uno de los cuales derivó en acciones y programas específicos:

1. la revisión y ajuste de los programas de estudio del PEA. Agrupó 21 comisiones para la revisión y ajuste de las asignaturas de las áreas de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación.

2. la adecuación y actualización de la normatividad vigente, pues a partir de la aprobación en 1998 del Reglamento de la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, con el cual se creó la Dirección General del CCH, se hizo necesaria la actualización de la normatividad interna del Colegio. Así, se pusieron al día:
 - A. los reglamentos de los cuerpos colegiados: Consejo Interno, Consejo Técnico, Consejos Académicos de las Áreas y Departamentos Académicos;
 - B. los lineamientos para el ingreso y contratación de los profesores, donde se puntualizaron las directrices generales del examen para la contratación temporal de profesores de asignatura interinos, y el Instructivo de Asignación de Horarios, y
 - C. la normativa para regular los espacios educativos (áreas libres, salones, laboratorios): el Reglamento de Prácticas de Campo, el Reglamento del Sistema de Laboratorios del CCH y el Reglamento sobre la Venta Informal de Mercancías en el CCH.
3. la revisión de los criterios de evaluación de los concursos académicos abiertos y cerrados. Se aprobaron los:
 - A. Criterios para la Apertura de Concursos Abiertos para Profesores de Asignatura Interinos;
 - B. Lineamientos Generales para la Presentación de Pruebas de Concurso de Oposición Abiertos para Profesores de Asignatura y los Lineamientos para la Presentación de Pruebas de Concurso de Oposición Abiertos para Plazas de Profesores de Carrera;
 - C. Criterios de Evaluación para la Promoción de Profesores de Asignatura, y
 - D. el Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y Promoción de los Profesores de Carrera.
4. para regular y evaluar el trabajo de los profesores de asignatura y de tiempo completo, en coordinación con los Programas de Recuperación Salarial, fueron aprobados:
 - A. los Lineamientos Generales y Prioridades para Orientar los Planes y Proyectos de Trabajo de las Instancias de Dirección y de los Profesores de Carrera, donde se ajustaron los rubros, ahora nombrados campos, prioritarios de actividades, con el fin de flexibilizar el trabajo de apoyo a la docencia y posibilitar la diversificación y combinación de actividades, poniendo en el centro del aprendizaje a los alumnos;
 - B. la Normatividad para la Presentación y Evaluación de Proyectos e Informes Anuales del Personal Académico de Carrera, mediante la cual se transita hacia una evaluación de calidad en tres perfiles: docencia, estudios o comisión;
 - C. el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo de la UNAM, el cual estableció las bases para la aprobación del Protocolo

de Evaluación para el Ingreso de los Profesores al Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo de la UNAM (PAIPA) y el Protocolo para Evaluar el Ingreso de los Profesores al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo de la UNAM (PRIDE);

D. para definir una serie de requisitos que garantizaran la calidad del desempeño académico entre los profesores de asignatura, se aprobó el documento Requisitos para el Ingreso al Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), y

E. la participación en el proceso de la reforma universitaria permitió la elaboración del Diagnóstico Institucional a partir de la Guía Indicativa proporcionada por la CECU.

En el ámbito de la formación de profesores, se diseñó el Programa Integral de Superación Docente, que apuntaba hacia un proceso de innovación, donde el cuidado en la formación pedagógica y disciplinaria tendría correspondencia con diversas medidas académicas y administrativas.

El Programa Integral de Superación Docente operó como un proyecto estratégico que atendería de manera simultánea tres niveles estructurales:

1. un mejor ambiente en el aula;
2. un programa de formación con una serie de cursos integrados, y
3. la docencia asistida (asesorías), que brindaría la oportunidad de una formación para la docencia y, en consecuencia, abriría la posibilidad de una carrera académica.

En el contexto del Programa Integral de Superación Docente, y bajo la legitimidad institucional del Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (CCH, 2000b), se creó una opción de actividad complementaria para los profesores de carrera, con la cual se pretendía articular a dos grupos de profesores: los de recién ingreso y los experimentados.

Esto es, para los profesores de recién ingreso se pensó en la necesidad de mejorar su formación pedagógica, posibilitar la actualización disciplinaria y brindarles un conocimiento sobre los adolescentes; en cambio, sobre los profesores con más de 15 años de labor en el Colegio, se consideró que estaban en condiciones de aportar su experiencia pedagógica, el conocimiento del modelo de docencia en el Colegio, actualización disciplinaria y experiencia en el trato del adolescente.

La institución creó entonces las condiciones necesarias para la realización de una docencia de calidad: asesores, materiales de apoyo y trabajo colegiado. La primera etapa del PROFORED tuvo dos generaciones; en 2004-2005 se trabajó una segunda etapa,

llamada PROFORED II, donde se revisaron y corrigieron los materiales didácticos utilizados en la primera fase.

Por ello, en un balance a 30 años de vida institucional, se considera que el Colegio «ahora es diferente, cuenta con profesores experimentados y otros muy jóvenes con mucho que aportar, lo que genera una interacción entre ambos para mejorar la calidad de la docencia. Ahora el Colegio es una institución innovadora, con experiencia y en constante renovación» (Villamil, 2001, p. 19).

La articulación de las prácticas educativas desarrolladas a partir de la modificación del plan de estudios y la reestructuración administrativa del Colegio, así como las identificaciones fijadas a partir del movimiento de huelga, crearon condiciones para que grupos académicos coincidieran en espacios de intercambio académico, algunos respaldados por las disposiciones de la normatividad institucional; otros, distanciados del reconocimiento oficial. En este plano, el PROFORED institucionalizó prácticas que habían marcado los inicios del Colegio en la formación de profesores, es decir, el intercambio académico para el perfeccionamiento de las prácticas educativas.

Por otra parte, el Plan de Desarrollo del Colegio 1998-2002 tuvo como finalidad lograr una formación y un aprendizaje de calidad de los alumnos y renovar la organización del trabajo académico para conciliar la calidad y el bienestar profesional de los profesores, pues ninguna reforma, modernización o revolución educativa tendría efecto real, si no pasaba por el actor fundamental del sistema: el profesor.

En este sentido, el crecimiento en la infraestructura destinada a los docentes permitió generar alternativas en la formación de profesores, algunas de ellas vigentes hasta el momento, como los Centros de Apoyo a la Docencia (CENAD), espacios que, al contar con los avances tecnológicos en materia de cómputo, brindan capacitación y asesorías en el uso de las computadoras y de *software* a los docentes que no posean conocimientos en la materia.

Un aspecto relevante durante esta etapa fue la colaboración entre la UNAM y el Gobierno del Distrito Federal, al suscribir dos convenios (CCH, 2001a):

1. el primero, para la capacitación de los aspirantes a profesor en las instituciones de Educación Media Superior y Superior que puso en marcha el gobierno de la ciudad de México;
2. el segundo, que contempló la colaboración con la Facultad de Arquitectura, para la elaboración del plan maestro para el desarrollo de corredores turísticos en diversas zonas de la capital mexicana.

A cambio, el Gobierno de la ciudad de México se comprometió a apoyar las acciones contra de la violencia, el porrismo y los actos vandálicos que se comenten alrededor de las instalaciones universitarias.

Para apoyar el diplomado en Formación Docente en Educación Media Superior, convocado por el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno de la ciudad de México (IEMSDF), se convocó a cincuenta profesores del CCH de diversas disciplinas, a quienes les correspondió formar a los docentes aspirantes de acuerdo con el modelo educativo del Instituto. Con estas actividades se ratificaba la vigencia del CCH.

En el Plan General de Desarrollo 2002-2006 de la Dirección General del CCH (CCH, 2002) se señalaron el aprendizaje y la formación de los alumnos como ejes articuladores, y como instrumentos de tal articulación:

1. el proceso de aprendizaje, que incluyó la formación de los estudiantes y la acción docente correlativa que tiene como actividad fundamental el trabajo en el grupo escolar;
2. el proceso de apoyo a la formación de los alumnos, que correspondió al ámbito de la comunidad educativa, donde prácticas y programas fortalecerían y completarían la interacción pedagógica, y
3. el proceso de desarrollo institucional, que se refiere al Colegio en su conjunto, como entidad universitaria, y soporta la acción educativa y la orienta, a través de relaciones comunitarias, normas, estructuras de dirección y aplicación de recursos.

En el proceso de aprendizaje, se incluyeron acciones relacionadas con el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, con la calidad y formación de los profesores e innovación en la docencia y con la profundización de la organización académica centrada en el aprendizaje. Para favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje se impulsó el Programa Institucional de Tutores, que reorganizó las funciones del docente.

Por otra parte, en este período se concluye la revisión de los programas de estudio y se trabaja en los documentos Orientación de las Áreas de Estudio del PEA.

Una de los proyectos que se consolidó durante este período fue la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), el 26 de septiembre de 2003 (CCH, 2003a y 2003b).

Finalmente, en mayo de 2005, el rector De la Fuente, ratifica el vínculo indisoluble del bachillerato con la UNAM, al señalar que «el bachillerato sigue siendo, sin lugar a dudas, el de mayor fortaleza del país ... es la cantera más rica; es donde podemos empezar a incidir positivamente en la vida de miles de jóvenes» (CCH, 2003b).

Los procesos de construcción y deconstrucción acontecidos en el CCH, parcialmente fijados en el contexto social y universitario, trastocaron el contexto general de la

Educación Media Superior en nuestro país. La posibilidad de erigir formas críticas alternativas en los procesos de aprendizaje y enseñanza movilizó representaciones y discursos, a veces polarizados, o bien en franca concordancia con nociones convencionales sobre la educación universitaria.

En este sentido, las formas de significación que manifiestan actualmente la vigencia de los postulados del modelo del CCH no pueden ignorar el cuestionamiento sobre la posición representativa que tuvo el Colegio en su origen, la cual ha ido perdiendo, pues, a lo largo de la trayectoria de más de 30 años de la institución, las reorientaciones aplicadas a la propuesta original del Plan y los Programas de Estudio, en lo disciplinar y en lo didáctico; las adecuaciones a los elementos relacionales de las prácticas educativas; la reducción del sistema educativo del CCH; los procesos de revisión y modificación curricular; las políticas de promoción de los cuadros académicos, etc., han desarticulado y desvirtuado el modelo educativo propuesto por el doctor González Casanova.

Por ello, las múltiples posibilidades de crecimiento, expansión y adecuación de las prácticas le han inscrito una nueva identidad; lo cual no deja de ser una insinuación para generar procesos de construcción, interpretación y deconstrucción como objeto de estudio.

2.6.2 La formación de profesores durante la etapa de Reorientación

A partir de las experiencias académicas contradictorias desarrolladas al interior de la Universidad y presentes en la etapa posterior al movimiento estudiantil que abarcó de abril de 1999 a febrero de 2000, la formación de profesores experimentó un replanteamiento de su desarrollo tanto en tiempo como en forma.

El Programa de Formación Básica en Docencia de CCH (CCH, 2000a) se originó durante esta etapa de transición y fue diseñado por el Seminario Interdisciplinario de Iniciación a la Docencia organizado por la Secretaría Académica del CCH; estuvo dirigido a profesores con seis o menos años de antigüedad y operó incluso durante el tiempo de la huelga, en sedes alternas, pero con baja presencia de los docentes. Se desarrolló en el período de mayo a septiembre y estuvo integrado por cuatro cursos:

1. Modelo educativo (25 horas). Su finalidad era que los profesores conocieran las características fundamentales del Colegio, así como desarrollar una valoración crítica de los propósitos y estilos educativos de la Institución.

2. Didáctica de la disciplina (25 horas). Su propósito era desarrollar en los profesores la capacidad de planear didácticamente el programa de sus asignaturas, de modo que les permitiera organizar su trabajo docente.
3. Apoyo disciplinario (30 horas). Abarcó los aspectos principales del enfoque de las asignaturas y la correspondencia con los objetivos y temas incluidos en los programas de estudio.
4. Instrumentación didáctica (40 horas). Su finalidad era proporcionar herramientas al profesor para que diseñara, organizara y pusiera en práctica estrategias didácticas sobre el desarrollo y evaluación de los cursos, que le permitieran valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad del desempeño docente.

Este programa se proponía impulsar la profesionalización de los académicos mediante un esquema de formación, el cual se conceptuó como un conjunto de estrategias didáctico-disciplinarias que les permitirían resolver adecuadamente los procesos de enseñanza en la aplicación de los programas de estudio, además de promover la identificación docente con las políticas del Colegio (CCH, 2000a, p. 8).

El diseño del Programa de Formación Básica en Docencia de CCH atendió a la serie de cambios en la institución y a la existencia de profesores de nuevo ingreso que detentaban dos visiones sobre la docencia: un proyecto de vida y la responsabilidad de dar continuidad al trabajo del Colegio. En este sentido, era necesaria la formación en lo disciplinario y en lo pedagógico (Bazán Levy, citado por CCH, 2000b, p. 9).

En ese momento, se asumió como uno de los parámetros de la calidad de la docencia la propia formación bajo un esquema normativo, por cuanto se afirmaba que formarse con base en la experiencia era un camino lento; en cambio, participar en el programa permitiría obtener elementos para enriquecer el ejercicio docente, enriquecer la formación disciplinaria y ser así un docente de calidad (Galnares, citado por CCH, 2000b, p. 9).

El Programa de Formación Básica en Docencia de CCH dejó de operar en noviembre de 2000 para integrarse al Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED).

Por otra parte, para dar continuidad y legitimidad a la formación centrada en el PEA y los programas de estudio, así como a lo realizado dentro de los rubros institucionales⁴⁴, la Secretaría Académica del Colegio y el Grupo de Trabajo del Rubro II organizaron actos

⁴⁴ Para los profesores de carrera se establecieron rubros prioritarios, en los cuales se insertarían los proyectos de Área Complementaria. De ellos, hubo algunos institucionales coordinados por la Dirección General de CCH; en esa época se centraron en la elaboración de paquetes didácticos, programas operativos, paquetes de evaluación, etc.

de formación; entre ellos destacan las Jornadas Académicas⁴⁵, cuya duración era de un solo día y cuyos objetivos fueron:

1. brindar apoyo de carácter didáctico y disciplinario a los profesores de las asignaturas del tronco básico;
2. identificar las dificultades que enfrentan los profesores en la aplicación de los programas de estudio;
3. crear espacios de reflexión colegiada en los que se pudiera orientar a los profesores con menor experiencia;
4. proporcionar al profesor estrategias e instrumentos didácticos acordes con el enfoque comunicativo y didáctico de los programas, y
5. difundir los materiales didácticos elaborados por los profesores y equipos de trabajo.

Hacia julio de ese mismo año, la directiva del Colegio anuncia el fortalecimiento de la docencia y se presenta el PROFORED, ratificado en diciembre con la publicación de la convocatoria correspondiente.

En la convocatoria se establece que el programa es una de las medidas de innovación para la docencia de calidad, y parte integrante del Programa Integral de Superación Docente. En este sentido, se advierte que, una vez terminada la revisión de los programas de estudio y ante el inminente ingreso de nuevos profesores, se debía hacer hincapié en la formación de los profesores en el modelo educativo del Colegio, en la comprensión de los aprendizajes y en la elaboración de estrategias y secuencias didácticas que fomentasen el desarrollo de habilidades en los alumnos, con la asesoría de profesores de carrera (CCH, 2000b).

En su primera etapa, el PROFORED tuvo como objetivos:

1. desarrollar en el personal académico de recién ingreso una serie de competencias académicas para impulsar la enseñanza de calidad en el Colegio;
2. desarrollar una cultura de la profesionalización docente donde la formación de los alumnos del Colegio se tuviera como el eje del compromiso institucional;
3. estimular la carrera académica de los profesores participantes, y
4. propiciar el intercambio permanente de experiencias entre profesores de diferente nivel, e influir positivamente en otros, impulsando y renovando la docencia (CCH, 2000b).

Para el desarrollo del PROFORED, se consideraron las siguientes líneas administrativas y académicas: incluir a profesores de los cinco planteles; atender a profesores de materias básicas y optativas; su duración sería de cuatro semestres y estaría integrado por:

⁴⁵ Las Jornadas Académicas fueron coordinadas por profesores del Rubro II, y se desarrollaron en junio y agosto de 2000.

- A. el Programa de Formación Básica en Docencia integrado por los cursos:
 - a. Modelo educativo;
 - b. Didáctica de la disciplina;
 - c. Apoyo disciplinario, e
 - d. Instrumentación didáctica.
- B. cursos de actualización disciplinaria y formación pedagógica;
- C. cursos de herramientas: inglés, redacción y cómputo;
- D. docencia asistida por profesores de prestigio académico del plantel, y
- E. reuniones de evaluación para retroalimentar el programa (CCH, 2000b).

Los requisitos marcados en la convocatoria, tanto para los asesorados como para los asesores fueron:

- 1. Asesorado:
 - A. Profesores de asignatura interinos o definitivos.
 - B. Titulados.
 - C. Antigüedad docente de uno a diez años, preferentemente.
 - D. Examen filtro acreditado.
 - E. Carta de desempeño académico satisfactorio.
- 2. Asesor:
 - A. Profesor de Carrera de preferencia Titular.
 - B. Que se haya distinguido en la aplicación de los Programas Institucionales.
 - C. Que haya participado en algún grupo de trabajo institucional con resultados satisfactorios.
 - D. Que cuente con actividades de formación reciente y preferentemente que conozca el manejo y uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza (CCH, 2000b).

El diseño de los cursos del PROFORED estuvo a cargo de los integrantes del Seminario Institucional de Formación Docente. Esta iniciativa se consolidó en los años siguientes, de tal manera que hacia el 2004-2005 se trabajó en una segunda etapa: el PROFORED II, para la cual fueron revisados y corregidos los materiales didácticos utilizados en la primera etapa y se consideraron los siguientes cursos y ajustes (CCH, 2004):

- 1. el Taller de selección de aprendizajes relevantes se efectuó en el marco de los cursos interanuales de julio de 2004;
- 2. el curso-taller de Estrategias para promover el aprendizaje se impartió los sábados de noviembre y diciembre de 2004;
- 3. el curso Modelo educativo del CCH: una escuela en construcción, se impartió en dos modalidades: presencial, de septiembre a noviembre de 2004, y en línea, de febrero a abril de 2005.
- 4. el de Docencia asistida tuvo lugar de agosto de 2004 a mayo de 2005.

Otras acciones legitimadas de formación que fortalecieron la identidad de los profesores formadores durante este período fueron los:

1. Talleres de Intercambio de Experiencias de Aprendizaje (TRED)⁴⁶, orientados a enriquecer la labor de los profesores mediante el intercambio de estrategias, actividades, instrumentos de evaluación y material didáctico. Se pretendía ofrecer alternativas para avanzar en la aplicación de los programas de estudio, por lo cual se retomaron las asignaturas del PEA. A partir de los informes de los impartidores, fue conveniente consolidar y conservar este espacio de encuentro académico, pero con ajustes para mejorar su funcionamiento. Algunos de los ajustes realizados para el período interanual de mayo de 2001 fueron:
 - A. dar apertura para la participación en el diseño e impartición, a profesores ajenos al Rubro2;
 - B. hacer énfasis en el intercambio de experiencia docente debidamente documentada, y
 - C. presentar propuestas que resolvieran problemas concretos;para este momento, los objetivos de los TRED eran:
 - A. crear un espacio de encuentro, trabajo y reflexión de los profesores de asignatura y de carrera;
 - B. intercambiar y socializar las experiencias docentes exitosas;
 - C. incidir de manera favorable en la planeación, instrumentación y evaluación de las prácticas docentes de los profesores;
 - D. examinar las formas de trabajo que faciliten un mejor abordaje de las disciplinas, tanto en los aspectos teóricos como en lo relacionado con el enfoque, la metodología y su instrumentación didáctica, y
 - E. detectar problemas relacionados con el diseño y la aplicación de los programas de las asignaturas.

Los objetivos y la temática fueron producto del prediagnóstico de cada asignatura. Los TRED, hacia el período interanual de octubre de 2001, se habían constituido como la opción legitimada de formación para los docentes, pues se los había marcado como una práctica de asistencia obligada para ellos, de tal modo que, de ser 838 el número de profesores que asistió en el período interanual de agosto de 1998, en agosto de 2001, la cifra se había incrementado a 1 700 profesores; el quórum en años posteriores fue cada vez mayor debido a esta obligatoriedad. Asimismo, se había detectado una serie de problemas por lo que era necesario un análisis colegiado más preciso.

⁴⁶ Posteriormente se los llama Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente.

2. Talleres de Aprendizaje, en ellos se proporcionó a los profesores elementos de apoyo para el logro de los aprendizajes en el aula.
3. Talleres para Preparar los Cursos de las asignaturas de quinto semestre, que dieron continuidad a los trabajos de revisión y ajuste de los programas de estudio.

Paralelamente, la creación de los Centros de Apoyo a la Docencia generó espacios para aplicar las nuevas tecnologías (bancos de información, enciclopedias digitales, *software* educativo, etc.) en la creación de materiales curriculares usados para la impartición de los contenidos programáticos.

En relación con la capacitación, se sostiene que se trata de cursos sobre el uso del material de cómputo, así como temas disciplinarios, sobre los cuales también se imparten seminarios y diplomados vía Internet.

El primer diplomado organizado vía Internet fue el de Docencia y Comunicación Educativa, organizado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, en convenio con el CCH. Sus contenidos temáticos fueron:

1. el campo teórico práctico de la comunicación educativa y la docencia;
2. modelos pedagógicos y comunicacionales;
3. planeación docente y promoción de competencias comunicativas;
4. comunicación y uso de lenguajes y medios en educación (lenguaje sonoro, audiovisual, informática, nuevas tecnologías), y
5. educación para los medios.

Otra modalidad para la formación de profesores fue la participación en Seminarios, organizados en correspondencia con los rubros institucionales o rubros prioritarios. Un ejemplo fue el Seminario Permanente de Profesores de Comunicación (SEMPERCOM), el cual organizó cursos y encuentros y produjo materiales didácticos.

Por otra parte, en el Coloquio Nacional sobre la Función de la Enseñanza Media Superior, en la conferencia magistral leída por el doctor Bazán Levy (2001), «La enseñanza media superior: nuestros retos», se reconoció que aún existía una disfunción entre la formación profesional, cuya composición está legítimamente determinada por funciones reconocidas socialmente vinculadas al ejercicio de la profesión, y las funciones que han de desarrollarse al insertarse como docente, lo cual admite una «adaptación del saber» y tiene una serie de consecuencias para los programas de formación de profesores.

Las principales consecuencias señaladas fueron:

1. que lo que los profesores aprendieron en sus carreras es un punto de arranque suficiente, al cual se debe añadir una reflexión explícita sobre cómo fueron organizadas las ciencias constitutivas de su formación profesional para identificar las

- relaciones y jerarquías entre sus componentes, los conceptos que estructuran, las leyes o principios;
2. que la actualización de los profesores, útil para denominar cursos y programas, no se refiere a la última afinación particular de las especialidades científicas, sino a lo que modifica la organización de un saber, o empuja y presiona los paradigmas usuales;
 3. la capacidad del docente para situar en contextos de amplitud creciente los conocimientos particulares y pasar del ámbito de la ciencia particular al de sus relaciones con otras y con las condiciones históricas, sociales y culturales donde los diversos conocimientos o acontecimientos se generan;
 4. el derecho de la formación cultural de los profesores a ser integrada en los programas de formación;
 5. que quienes enseñan deben poseer las habilidades de aprender a aprender o aprender para la vida;
 6. la necesidad de considerar la dimensión didáctica: la formación alcanza el tamaño de la vida docente misma, es decir, nunca termina, porque cada año los alumnos se distinguen de sus antecesores y pueden inventarse nuevas estrategias y nuevos materiales. Un conocimiento básico de las ciencias de la educación completaría este capítulo con ventaja, y
 7. una organización que a resultas de todo ello se impone: los instrumentos de formación de profesores, al ser coextensivos del trabajo de la enseñanza, no pueden pensarse sólo en términos de cursos ni de trayectos definitivos, como una actividad discreta, con un principio y un fin, que tiene lugar algunas veces en la vida o, en el mejor de los casos, cada año, sino como una organización académica que ofrezca los tiempos y los apoyos necesarios para planear y evaluar la docencia de manera continua, a la luz de la ciencias que estudian el conocimiento humano, de preferencia de manera colegiada.

En la ponencia «El Colegio de Ciencias y Humanidades: modelo y prácticas» elaborada por la Junta de Directores (2001), se enfatizó que el Colegio ha generado un sistema de preparación de su planta académica en dos ámbitos inseparables: el didáctico y el disciplinario. En él, prevalece la convicción de que, más allá de los programas específicos, la formación para la enseñanza se obtiene también de la actividad expresamente orientada a la planeación y desarrollo de la docencia cotidiana, la elaboración de material de apoyo, la evaluación del desempeño docente y la participación misma en concursos de promociones y estímulos.”

Asimismo, a la luz de los cambios que alteraron la vida de la UNAM, y particularmente del Colegio, en el Plan General de Desarrollo 2002-2006 (CCH, 2002) se señaló que uno de los procesos articuladores para lograr la excelencia del ejercicio docente eran la calidad

y formación de los profesores y la innovación en la docencia. Las principales acciones fueron:

1. el cumplimiento del perfil profesiográfico: la acreditación con un mínimo de ocho del examen de conocimientos, así como la verificación de los antecedentes docentes y de condiciones de salud suficientes;
2. la renovación del sistema de formación de profesores de acuerdo con el modelo de cultura básica del Colegio y sus consecuencias dialógicas, en particular el intercambio de modos de promover el aprendizaje; diferenciar modalidades de formación para los niveles de preparación de los profesores y sus condiciones académicas, y abrir el actual sistema de herramientas de trabajo intelectual a las nuevas tecnologías, a la vigencia y complejidad del conocimiento y a la cultura de nuestro tiempo, de manera que se promoviese el crecimiento intelectual, docente, profesional y cultural del personal académico;
3. ampliar el programa de Formación Básica para nuevos profesores, a través de actividades y cursos obligatorios previos o inmediatos a la incorporación a la docencia (Modelo educativo, Taller de docencia, Computación), y de un conjunto formativo que se desarrollase en los tres primeros años y fuese condición para la recontractación anual, definitividad, promociones y estímulos;
4. reforzar la pertinencia y el alcance del PROFORED o de otras modalidades de formación análogas, y mejorar el reconocimiento de sus actividades para fines de evaluación y ofrecer a los egresados la asignación de horarios adecuados;
5. utilizar los recursos de los Centros de Apoyo a la Docencia y fomentar la aplicación de nuevas tecnologías en el aprendizaje, y
6. promover junto con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), la ENP y el CAB la creación de una maestría apropiada a las necesidades del bachillerato universitario, y un sistema de incorporación de nuevos profesores preparados con antelación y en condiciones académicas y laborales atractivas.

En este tenor, hacia enero de 2003, se constituye el grupo de trabajo multidisciplinario para la elaboración de la propuesta del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (CCH, 2003a y 2003b), el cual estuvo integrado por una bióloga, un médico, una lingüista, un filósofo, un historiador, un químico, un economista, un sociólogo, dos psicólogas, dos pedagogos, dos matemáticos y dos físicos. Las instituciones participantes fueron:

1. tres escuelas: la ENEP Acatlán, la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) y la ENP;

2. seis facultades: la de Ciencias, la de Ciencias Políticas y Sociales, la de Estudios Superiores Iztacala, la de Filosofía y Letras, la de Psicología y la de Química, y
3. dos institutos: de Investigaciones Filológicas y de Matemáticas.

Además, se tuvo el apoyo de los directores, asesores y personal de la Dirección General del Posgrado (DGEP) y del CAB.

La aprobación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) el 26 de septiembre de 2003 representó la culminación de las acciones enunciadas anteriormente y, al mismo tiempo, la concreción de una de las concepciones planteadas para la formación de profesores desde el origen del Colegio, pues, como señaló el rector Juan Ramón de la Fuente:

1. al fortalecer nuestro bachillerato se fortalece todo el sistema de Educación Media Superior del país, que requiere, cada vez, de mayores apoyos de tipo académico;
2. con programas como este se incrementa la calidad académica de los profesores y se abre la posibilidad de hacer carrera académica en el bachillerato, y
3. se trata de « un proyecto que se ha presentado varias veces al Consejo, es un proyecto interesante y por eso suscita tanta participación ... ésta ha sido una demanda sentida desde hace muchísimos años y con proyectos académicos como éste le vuelve a decir a su bachillerato: son parte integral de nuestra institución» (CCH, 2003b).

En consonancia con estas ideas, el doctor Bazán Levy (CCH, 2003a), en su calidad de consejero universitario, destacó tres puntos esenciales para la construcción del programa:

1. El primero es que al establecer una Maestría para la Enseñanza Media Superior, la UNAM reconoce que enseñar en el bachillerato es un trabajo específico con exigencias propias, porque se trata de acompañar adolescentes hasta la orilla de su adultez académica y cultural. Un profesionista no es automáticamente profesor de bachillerato, necesita prepararse y, hasta ahora, esa preparación ha sido abundante, real, pero dispersa también y carente de sistema;
2. El segundo punto es que la estrategia para construir esta Maestría no fue la delegación que los pedagogos se hagan cargo del diseño de una maestría para el bachillerato, que es una solución posible; ni tampoco la dispersión, sino, justamente, la articulación entre un número alto de entidades académicas, cada una de las cuales ha puesto, por una parte su pasión por la disciplina que cultiva, y, por otra, también su capacidad de aportar y de aceptar que los demás tienen también aportaciones y que lo mejor es conjugarlos entre todos para encontrar soluciones ricas para la Universidad, y
3. Y por último hay que considerar la demanda creciente de Educación Media Superior, en donde hay un espacio desierto, silencioso, en donde no hay reflexión, ni planeación, ni previsión sobre cómo debe ser la enseñanza media superior.

El plan de estudios de la MADEMS está conformado por tres ámbitos docentes:

1. Docencia General, un tronco común que comprende cinco actividades académicas que se corresponden con dos líneas de formación: la socio-ético-educativa y la psicopedagógico-didáctica;
2. Docencia Disciplinaria, que comprende también cinco actividades académicas y se refiere a la profundización y dominio tanto del campo de conocimiento respectivo como de su didáctica, e
3. Integración de la Docencia, donde se conjugan los aprendizajes de las docencias general y disciplinaria, y se enfatiza el trabajo de elaboración de la tesis mediante cinco actividades académicas: un seminario, un taller y tres prácticas docentes supervisadas.

El objetivo general de la MADEMS es el de formar de manera sólida y rigurosa, con carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación para el ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior.

El perfil del egresado de la maestría involucra prepararlo para:

1. ejercer la docencia de manera ética, crítica y responsable para formar íntegramente a sus alumnos;
2. tener un amplio conocimiento del adolescente en sus dimensiones biológica, psicológica, social y moral;
3. demostrar en la práctica docente dominio de los contenidos básicos del campo de conocimiento;
4. sistematizar la práctica docente por medio de la planeación y evaluación cotidianas;
5. aplicar en la práctica docente la adecuación didáctica de los contenidos disciplinarios de su especialidad;
6. elaborar, seleccionar y evaluar materiales didácticos, y
7. reconocer la docencia como su proyecto de vida.

Actualmente, se forman dos generaciones (179 profesores; de los cuales, 67 provienen del CCH); la primera generación del programa de MADEMS está por egresar y queda pendiente la realización de una evaluación de los logros alcanzados.

En la coyuntura del próximo Congreso Universitario, en la fase de su preparación, durante 2003 se organizó una serie de Seminarios de Diagnóstico sobre la UNAM (Comisión Especial para el Congreso Universitario, 2004), en ellos se presentaron ponencias donde se deliberaba acerca de los problemas comunes en la Universidad, las cuales fueron publicadas en la serie documental «Seminarios Intermedios de Diagnóstico. Memoria». De las que versaron sobre el bachillerato de la UNAM y abordaron la problemática de los docentes y su formación, hemos conformado la siguiente tabla para sintetizar las problemáticas analizadas y las propuestas presentadas en ese rubro:

FORMACIÓN DE PROFESORES		
PROBLEMAS	CAUSAS	PROPUESTAS
<p>1. Falta de un programa global de formación docente que atienda necesidades específicas para la docencia en el Nivel Medio Superior.</p> <p>2. Cursos breves y desarticulados que no responden a la evolución de los conocimientos, ni a las transformaciones sociales, ni a las expectativas de los jóvenes.</p>	<p>2.1 Los planes y programas de estudio son determinados centralmente; esto puede ser una de las causas de la baja participación de los docentes y su resistencia al cambio.</p>	<p>1.1 Elaborar un programa integral de formación de profesores que tome en cuenta la diversidad y heterogeneidad de la planta docente.</p> <p>2.2 Replantear la participación de los cuerpos colegiados en los programas de formación docente, no para quitarles funciones sino para recuperarlas, considerando las responsabilidades tanto de los representantes de profesores como de los de las autoridades.</p>
<p>3. Se minimiza el quehacer docente.</p>	<p>3.1 La mayoría de los profesores que imparten clases en la Universidad carecen de formación pedagógica que los capacite para ejercer la noble y compleja tarea de la educación.</p>	<p>3.1 Ofrecer una carrera de especialización en Docencia en el Nivel Medio Superior (que se ofrecería a los egresados de cualquier licenciatura que piensen dedicarse a la docencia y podría ser un requisito para ingresar).</p> <p>3.2 Fomentar la formación de los profesores generando condiciones para acceder a los estudios de posgrado tanto en el campo disciplinario como pedagógico.</p>

FORMACIÓN DE PROFESORES		
PROBLEMAS	CAUSAS	PROPUESTAS
4. Los cursos no responden a las necesidades esenciales de la docencia.	<p>4.1 Se diseñan por unos cuantos profesores que trabajan de manera aislada.</p> <p>4.2 Se designa a los profesores formadores de profesores sin considerar su perfil ni su capacidad.</p> <p>4.3 No se dan las condiciones para el trabajo interdisciplinario.</p>	<p>4.1 Organizar cursos a partir del diagnóstico de necesidades derivadas de investigaciones educativas.</p> <p>4.2 Proponer profesores de acuerdo al perfil de capacidades que requiera cada curso.</p> <p>4.3 Instrumentar cursos y eventos académicos con el propósito de intercambiar experiencias y detectar necesidades con profesores de diferentes áreas.</p>
5. El control ejercido por los directivos y funcionarios que diseñan las orientaciones de los cursos sin tomar en cuenta las propuestas de los Consejos Académicos de Área.	5.1 El verticalismo, las decisiones que toman unos cuantos que ejercen el poder.	<p>5.1 Recuperar el trabajo colegiado poniendo a discusión el proyecto de trabajo anual y realizar sesiones para tratar cada una de las funciones asignadas.</p> <p>5.2 Realizar reuniones locales para evaluación, y generales para la formación docente, y orientar los trabajos de los profesores de carrera</p>
6. No se conoce con precisión la orientación de los programas de formación de profesores.	6.1 Muchos de los profesores se sienten excluidos para participar en el diseño de los programas de formación, por ejemplo, el PAAS.	6.2 Se deben diseñar distintos programas de formación sistemática y flexible derivada del trabajo colegiado y centrada en la práctica educativa.

FORMACIÓN DE PROFESORES		
PROBLEMAS	CAUSAS	PROPUESTAS
7. No responde a la heterogeneidad de los docentes, aunque se hacen intentos de resolverla.	<p>7.1 Se improvisa el diseño y la impartición.</p> <p>7.2 No se diseñan por los impartidores.</p> <p>7.3 El control de las autoridades, debido a que son ellos quienes imponen los objetivos, el contenido y los aspectos que deberían surgir de las propuestas de los cuerpos colegiados.</p>	7.1 La formación permanente debe ofrecer una pluralidad de ofertas en temas actuales relativos a la Biología y su enseñanza, así como de las que surjan de las necesidades de los docentes.
8. Se desconocen los resultados de los programas de formación en los que se han invertido muchos recursos.	8.1 Falta de información a la comunidad sobre los resultados de los programas que implementan (con anexos).	8.1 Presentación anual de los resultados para hacer el análisis que permita impulsar las acciones y optimizar recursos.
9. Pocos profesores se actualizan accediendo a estudios de posgrado.	9.1 Limitado número de becas para la formación continua (posgrados).	9.1 Aumentar el número de becas de posgrado.
10. Falta de claridad en los enfoques de los programas de estudio.	10.1 Contradicción entre las propuestas innovadoras del PEA y los programas de formación implementados.	10.1 Orientar la formación de profesores al análisis de los marcos teóricos disciplinarios y pedagógicos que sustentan la propuesta educativa del Colegio.
11. Deficiencias en el aprendizaje de los alumnos.	11.1 Las actividades de los alumnos se basan en técnicas (mapas mentales, conceptuales...), como si la técnica misma propiciara	11.1 La metodología didáctica utilizada para impartir los cursos de formación disciplinaria debe ser congruente con el modelo pedagógico.

2. el VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje, enero de 2005. En las memorias de dicho acto se registran cuatro ponencias que comunican acciones sobre la formación de profesores:
 - A. «La investigación en un proyecto de formación para planear en el bachillerato», de Héctor Manuel Mar Olivares, donde se refieren experiencias en el Colegio de Bachilleres.
 - B. «Metodologías de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesores de asignatura del CCH», de Susana Huerta González, María de Lourdes Pirod Posada y Lucía Salgado Bernal. Aborda algunos aspectos metodológicos utilizados para formar a los profesores de asignatura a partir de las propuestas señaladas en el Rubro I. Formación de Profesores. Apoyo a los profesores de asignatura, para mejorar su docencia; se exponen reflexiones teóricas sobre el trabajo práctico en las modalidades señaladas por la institución: asesorías y seminarios en el Área Histórico-social del plantel Azcapotzalco.
 - C. «Identidad, formación docente y ciclos de vida», de Gilda de la Puente Alarcón, expone los resultados de una investigación realizada con ocho profesores de la institución; se apuntan características positivas o cualidades relacionadas con la profesión como docentes en el nivel medio superior, así como los modelos de formación docente a partir de los años de docencia.
 - D. «Formación para el ejercicio de la tutoría como práctica docente. Apoyado con el uso de las tecnologías de comunicación e información. Modalidad Cartel», por Julieta Mónica Hernández Hernández y Jaime Vázquez Díaz. Presenta la experiencia así como la problemática detectada en la formación de docentes, apoyándose en la metodología de educación abierta y a distancia, a través del uso de las tecnologías de comunicación e información.

Debido al desgaste que se fue dando debido a la forma de conducir los TPC y los TRED, para el período interanual de junio de 2005 se propusieron cursos y talleres alternativos para continuar fortaleciendo el proceso de instrumentación didáctica de los programas de estudio; fueron diferenciados de acuerdo con el semestre en el que se impartía cada asignatura, por el aspecto didáctico que enfatizaban y por el área curricular.

La DGAPA anunció también su Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) correspondiente a 2005, el cual es hoy un programa universitario que busca el equilibrio entre la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria, tomando en cuenta la función propedéutica del bachillerato. Su objetivo es ofrecer un mecanismo de superación académica permanente y proporcionar herramientas didácticas para el mejor ejercicio de la docencia en el aula.

FORMACIÓN DE PROFESORES		
PROBLEMAS	CAUSAS	PROPUESTAS
	aprendizajes significativos. 11.2 Desequilibrio entre la formación disciplinaria y pedagógica.	11.2 Propiciar la reflexión sobre la teoría en que se sustentan las actividades utilizadas en el aula.
12. La superficialidad con que se toman decisiones que afectan al sistema educativo que incluye a miles de estudiantes y profesores.	12.1 Los cambios responden a políticas «globalizadoras», impuestas desde el exterior, por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Internacional de Desarrollo; por tanto, no responden a las necesidades de nuestro contexto social y cultural.	12.1 Los cambios en la educación se deben de dar a partir de investigaciones y diagnósticos que contemplen no sólo estadísticas numéricas. La complejidad de la educación requiere que las soluciones deriven de planteamientos fundamentados que contemplen planeación a corto, mediano y largo plazo.
13. Escasa participación de los profesores en los cursos de formación docente.	13.1 Excesiva centralización del diseño de los cursos de formación docente.	13.1 Debe mantenerse la libertad de cada docente, de formarse en donde considere más apropiado. 13.2 Lo que la institución debe de propiciar es que sus docentes se formen de manera continua.

* Arechavaleta *et al.*, 2004, pp. 380-381.

Otros actos para la formación de profesores han sido los encuentros de docentes, los foros y ciclos de conferencias. De ellos y de los trabajos presentados cabe destacar:

1. el Primer Foro de Modelos Educativos: Análisis y Perspectivas para el Siglo XXI, noviembre de 2003;

El PASD ofrece cursos y diplomados que:

1. cumplen con los criterios fundamentales de calidad y pertinencia;
2. fomentan el intercambio de experiencias interdisciplinarias tendientes a la solución de problemas actuales de su área;
3. profundizan aspectos básicos de la enseñanza;
4. incorporan el uso de las nuevas tecnologías: modalidad en línea, talleres en museos, seminarios en aulas multimedia;
5. integran el área de formación pedagógica en cada una de las demás áreas, y
6. son evaluados por ponentes, participantes, comités por área y consejo asesor.

Por otra parte, el uso de las nuevas tecnologías promovió en la vida cotidiana del Colegio cursos alternativos de apoyo a la docencia, tales como cursos sobre creación de páginas *web* o *software* educativo, orientados a mejorar planeación de la docencia.

Finalmente, en octubre de 2005, circuló en algunas instancias del CCH el Proyecto de un Sistema de Formación de Profesores del CCH, en el que se hacían precisiones y propuestas. Algunas de ellas fueron que:

1. en el 2001, el CAB marcó parámetros para conformar su sistema de formación de profesores, el cual estaría integrado por el conjunto de políticas, normas, procedimientos, instancias, acciones y condiciones encaminados a realizar procesos eficaces de formación de profesores que contribuyesen a mejorar las prácticas docentes en el aula, y en consecuencia, a elevar la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos y lograr las finalidades educativas institucionales;
2. la planta docente del CCH sufre actualmente una paulatina transformación que en los próximos lustros culminará con el relevo generacional, y
3. es necesario mantener los criterios para la selección e ingreso de la planta docente como el primer paso para la formulación de un sistema de formación de profesores que consolide el perfil profesiográfico de nuestros profesores y coadyuve en la renovación permanente del profesorado, sin descuidar a los profesores de mayor antigüedad en la capacitación disciplinaria y la formación pedagógica propias de la institución; a partir de estrategias de formación que articulen en un todo las formaciones inicial, básica y permanente (CCH, 2005b).

La configuración de proyectos de formación, en la cual se perfilan tipos de experiencias formadoras y de profesores a quien van dirigidos, anuda grados de distinguibilidad con los que se favorecen condiciones adecuadas para el ejercicio de la docencia; pero también sugiere atributos de la identidad de la planta académica, de los profesores formadores y de las prácticas de formación. En este sentido, el documento reconoce que el CCH ha tenido diversas experiencias de formación de profesores, unas

con programas propios, y otras apoyando los programas de la rectoría de la UNAM, siempre en concordancia con los paradigmas de la política universitaria.

Así, las directrices para el Sistema de Formación de Profesores del CCH serían que:

1. la planeación, diseño y evaluación de los programas de formación se fundamentaran en las «formulaciones comunitarias», y
2. la formación de profesores del CCH tuviera como propósitos fundamentales:
 - A. el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos;
 - B. la instrumentación creativa de los programas de estudio, y
 - C. las transformaciones científicas-culturales que marcan el derrotero y las revoluciones del conocimiento.

Además, se plantean niveles, rangos y perfiles del desarrollo académico de los profesores del CCH: a partir de la noción de formación de profesores como una espiral del conocimiento, se distinguen niveles a partir de ejes de formación:

1. el modelo educativo del Colegio;
2. los programas de las asignaturas y estrategias de aprendizaje;
3. las teorías del aprendizaje, enfoques didáctico-pedagógicos y adolescencia, y
4. las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La planta docente en dicho documento fue clasificada también de acuerdo con niveles y rangos descritos como:

1. Primer nivel (rango de 0 a 6 años). Nivel de inducción, formación y socialización del proyecto del CCH. Dividido en dos períodos:
 - A. el de ingreso y formación inicial de los profesores de asignatura, rango de 0 a 3 años, y
 - B. el de búsqueda de la permanencia, estabilidad laboral y afianzamiento de la socialización del proyecto educativo y consolidación del perfil profesiográfico, rango de 4 a 7 años.
2. Segundo Nivel. Nivel del manejo del modelo educativo e inicio de la profesionalización de la enseñanza (rango de 7 a 12 años). Se divide en dos grupos:
 - A. quienes logran acceder a la carrera académica, y
 - B. quienes permanecen como profesores experimentados de asignatura.
3. Tercer nivel (rango de 13 a 21 años). Nivel de consolidación del modelo de docencia del Colegio y profesionalización de la enseñanza.
4. Cuarto nivel (rango más de 22 años). Nivel de madurez y profesionalización de la enseñanza.

A partir de la propuesta formulada en este documento, aun sin la regulación normativa, se impulsaron cambios en la organización de los cursos interanuales para el ciclo escolar 2005-2006, en los cuales ya hubo señaladas diferencias.

En el interanual 2005, la propuesta tuvo los siguientes rasgos:

1. talleres para profesores con menos de dos años de antigüedad en el Colegio;
2. cursos donde sólo se pueden inscribir profesores que impartan Taller de Cómputo o Cibernética y Computación, y
3. cursos para todos los profesores del Colegio, sin importar la asignatura que impartara.

Esta tendencia clasificatoria se afianzó en el período interanual de junio de 2006, pues de acuerdo con los niveles se convocó a:

1. talleres para apoyar la docencia, dirigidos a profesores de asignatura de reciente ingreso que se encontrasen en servicio. Sus objetivos eran:
 - a. apoyar a los profesores en el proceso de instrumentación del programa de la materia que imparten, estableciendo la vinculación entre propósitos, aprendizajes, estrategias, temáticas, en correspondencia con el modelo educativo del Colegio, y
 - b. auxiliar a los profesores en el proceso de planeación, operación y evaluación de estrategias didácticas útiles para mejorar su docencia.
 2. un curso-taller de apoyo disciplinario o didáctico, dirigido a los profesores del Colegio, de cada una de las áreas, interesados en la temática propuesta y en servicio. Su objetivo era contribuir a la formación de los profesores para la aplicación de los programas de estudio;
- otros cursos-taller, dirigidos a profesores del Colegio que enseñan asignaturas de quinto semestre y en servicio. Su propósito era dar continuidad al análisis de la práctica docente basada en los aprendizajes de los programas de estudio de las diferentes materias, y
- cursos-taller para profesores de todas las áreas, dirigidos a profesores en servicio. Su propósito era brindar herramientas para mejorar la práctica docente, a través del manejo de recursos proporcionados por las diferentes áreas del Colegio en un ambiente interdisciplinario.

Cabe señalar que a partir de este período se ajustó la dinámica de desarrollo de los cursos de formación, al asignar una calificación numérica para valorar el desempeño de los profesores y de los profesores formadores durante el desarrollo de los cursos propuestos por la DGAPA.

Es pertinente concluir esta revisión retrospectiva sobre la trayectoria seguida por el CCH, haciendo una serie de reflexiones desde su origen, ya que, si bien el proyecto original fue pensado como un recurso al cual se canalizaron diversas demandas en materia educativa y social, es un hecho insoslayable que enfrentó impedimentos para ser movilizad o bajo las estructuras universitarias vigentes.

El Colegio, a lo largo de su historia, ha encarado resistencias, críticas, crisis de diverso tipo, surgidas, a veces, del interior de la propia Universidad y, la gran mayoría de las veces, de algún sector de la sociedad. Sin embargo, tras 35 años de existencia, sigue replanteándose sus funciones y significados en la configuración de la Educación Media Superior pública.

Establecer la importancia que tiene en el presente, cuando se atraviesa por una crisis en la demanda de la Educación Media Superior, constituye un claro dilema que debe valorarse con objetividad, pues no deja de ser evidente la influencia que posee en calidad de institución perteneciente a la Red Nacional de Nivel Medio Superior, así como el apoyo que a través de convenios o acuerdos proporciona a otras instituciones universitarias y nacionales.

El CCH posee liderazgo académico en la Educación Media Superior no sólo por su muy numerosa población escolar, sino por la calidad de sus egresados, hechos que trascienden y son ratificados por su participación, compromiso y esfuerzo en impulsar y mantener propuestas educativas innovadoras tales como la formación de aspirantes a profesor en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal; la elaboración de indicadores institucionales de la Red Nacional de Nivel Medio Superior y las Orientaciones para Mejorar el Bachillerato Universitario; la formación de profesores del nivel medio superior en diferentes universidades, y recientemente el Proyecto para la creación del Bachillerato a Distancia (septiembre de 2006).

No obstante, el CCH sigue siendo objeto y sujeto de discursos, análisis y cuestionamientos desde el interior de la propia Universidad, en relación con la calidad en la formación de sus egresados cuando éstos transitan a la educación superior; la eficiencia terminal a partir de los indicadores nacionales; el ausentismo en la planta docente; la vinculación con nuevas formas de enseñanza que involucren innovaciones tecnológicas de vanguardia; el sistema de formación de profesores; la pobreza en materia de investigación educativa; la calidad de los productos elaborados por los profesores de carrera, etc.

En este sentido, en el VIII Foro Nacional e Investigación en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje se reconoció que la dimensión, la multiplicidad, la complejidad, el movimiento, las incertidumbres de la cultura, es decir, los conocimientos, prácticas y valores, hacen discutible aquel ideal educativo original y lo obligan a buscar otros

horizontes, con inseguridad y hasta con angustias. Con este rumbo camina el Colegio (Bazán Levy, 2005, p. 23).

Por otra parte, en estos 35 años de trayectoria académica se percibe una multiplicación y dispersión de acciones tendientes a la formación del profesorado, que incluyen desde prácticas dispersas, disímiles o contradictorias hasta pequeños y grandes esfuerzos por habilitar al profesorado en el desempeño de su actividad docente.

Se reconoce el impacto que las demandas y condiciones de desarrollo educativo han tenido en los proyectos de formación de docentes del CCH, algunas en total concordancia con la política académica y laboral de la institución, y otras en franca discrepancia. Así, la propia formación de profesores es un entramado de posturas institucionales, de procesos de identificación y de pensamientos de sus actores.

Consecuentemente, las identidades parciales alojadas en la construcción y deconstrucción del CCH, como discurso, han construido significados; han hecho posible la restauración y renovación de procesos orientadores de las prácticas educativas, que, trascendiendo el tiempo y el espacio de la institución y de las prácticas en el salón de clases, se han alojado en la reflexión social, en las representaciones sociales, fijando parcialmente certidumbres para constituir una de las opciones con mayor demanda de Educación Media Superior pública.

Es necesario además señalar que, como configuración social, el CCH ha tenido que afrontar y resolver su construcción como objeto de conocimiento. En esta trayectoria han existido una multiplicidad de significados que debaten la calidad de sus egresados, la deserción y fracaso escolar, la prevalencia de grupos académicos opositores a las políticas universitarias, la subsistencia de grupos porriles, el refugio de fuerzas opositoras ideológica y políticamente a los proyectos del Estado, etc. Sin embargo, es esta serie de identificaciones la que permite mantener en constante construcción y deconstruir la reflexión sobre identidad del CCH, sobre la formación de profesores y alumnos, y, claro está, sobre los propios profesores formadores.

CAPÍTULO 3
LOS PROFESORES
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CCH: UN DEBATE
ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO COTIDIANO

- 3.1 Constitución y características de la planta académica del CCH
- 3.2 La institucionalización de las funciones docentes
- 3.3 La polémica de la identidad y las funciones docentes
- 3.4 Las funciones docentes ante la Reforma en el bachillerato

CAPÍTULO 3

LOS PROFESORES

EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CCH: UN DEBATE ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO COTIDIANO

El conocimiento de sí mismo como docente no es sino el movimiento exploratorio necesario en un intento de comprensión de nuestras relaciones profesionales y de sentido educativo, de crecimiento personal, que pueden tener las mismas para aquellas personas con las que trabajamos.

CONTRERAS. *La autonomía del profesorado.*

El análisis de las experiencias de formación inscritas en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) exige, por una parte, afrontar la problemática que constituye el origen, crecimiento y contracción de la planta docente en el período que va del año 1972 al 2005, en el que las características que se atribuyeron al trabajo académico en la vida cotidiana de la institución fueron consecuencia de la multiplicidad de acciones implementadas en la formación de sus profesores y de la reinterpretación realizada por los académicos; y por otra, referir las particularidades de la construcción de la identidad profesional del docente.

La construcción de significados de lo que son, cómo han llegado a ser y cómo se espera que sean los profesores del CCH, vinculada a los pormenores que sellaron la propuesta de un modelo educativo innovador en la Universidad, estuvo articulada a la red de significados y prácticas tanto de carácter político como educativo. Al pretender

integrar algunas de las demandas educativas, sociales y políticas planteadas por el movimiento estudiantil de 1968, se proyectaron ideales educativos que se filtraron a lo largo de la trayectoria del CCH y se fijaron tanto en las prácticas educativas de sus actores como en su identidad.

Las críticas a los formas de enseñar y aprender fueron de carácter social y político, y exigían una reorganización de las funciones docentes, por lo cual, a la vez que se propuso la creación del CCH interpelando las prácticas educativas vigentes, se esbozaron las características y formas de operar una propuesta que impactarían la construcción y reinterpretación de las propias trayectorias para la formación dentro de la institución y los proyectos de vida personal y profesional de su académicos.

Es en este sentido, los cambios que se han experimentado en la construcción del Colegio han estado ligados a la posibilidad de construir una identidad para los grupos académicos y para quienes se han mantenido orientados y estables en actividades colaterales a la docencia, como son aquellos profesores que han ocupado cargos directivos y administrativos, y, en nuestro caso particular, los profesores formadores.

Un aspecto central para problematizar la construcción, reinterpretación y resignificación de la identidad profesional del docente, en paralelo a la propia construcción de la identidad de la institución, fue la flexibilidad institucional respecto al marco normativo que ha prevalecido en la UNAM que se tuvo en la práctica para ajustar las necesidades e intereses de la planta académica, y las discusiones iniciales que, para operar la propuesta, sostuvieron diversas estructuras sociales y universitarias.

La política de flexibilizar los programas para la contratación, formación y regularización de la planta académica fue una necesidad de los primeros años del Colegio, y repercutió en años posteriores, cuando se delimitó y ajustó las funciones y obligaciones del profesor universitario, originando confrontaciones entre grupos académicos ya constituidos y con identidades diferentes a las de las perspectivas instituidas.

De este modo, la prevalencia del carácter conciliatorio y de tolerancia que ha marcado la relación de la institución con sus docentes ha creado identidades diferenciadas: entre ellas, hemos de destacar tanto la construcción de un tiempo de vida en la institución y de la institución, como también la serie de prácticas educativas, políticas, sociales que interna e intermitente modifican y alteran la reconstrucción de la realidad social.

Las características mencionadas contribuyeron a generar una multiplicidad de significados que orientaron las prácticas político-pedagógicas de los profesores y la construcción de una identidad profesional; destacan las perspectivas y posibilidades que desde el marco institucional han incidido tanto en el desarrollo personal y profesional

como en la comprensión misma de propia posición y representación frente a la institución.

Las representaciones, entendidas éstas como «construcciones mentales individuales o sociales que las personas se hacen de una realidad particular, los sentidos que orientan sus percepciones y su actuar» (Piret, Nizet y Bourgeois, citado por De la Puente Alarcón, 2007, p. 2), sobre la organización académica y sindical, las funciones académicas y administrativas de la vida escolar, el currículum, los perfiles académicos, laborales y profesionales, y las tendencias político-pedagógicas, posibilitaron, entre los diversos grupos académicos y entre los individuos, la resignificación de su identidad profesional, concentrando además formas de interpretar a la institución.

Westbury (citado por Contreras Domingo, 1994, p. 234) refiere que «los profesores no se limitan a adaptarse. Por el contrario, se enfrentan en su trabajo con una multitud de dilemas provocados por la dificultad de compaginar sus ideas educativas con las exigencias del sistema del aula», por lo que es preciso destacar que en la reinterpretación de las funciones docentes y significados inscritos en la construcción social del proyecto CCH también han estado presentes la forma de significar y superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre práctica y teoría, entre enseñar y aprender, entre dirigir y ejecutar, entre informar y crear nuevo conocimiento.

En la intersección de la autopercepción como docentes y los ajustes realizados ante las irrupciones que han tenido que superar y resignificar con relación a su estancia en la institución, producto del proceso de desarrollo que ha experimentado el Colegio, ser nombrado y reconocido como profesor del CCH no sólo ha sido cuestión de resolver el problema de la carencia de docentes, o de cómo formar bajo la luz de un modelo educativo innovador, o de re-educar para rehacer la práctica educativa en la institución ante la expectación que genera mantener un modelo o someterse a los cambios ineludibles que enfrentan las universidades públicas, sino que también ha involucrado:

1. concebir y promover la reconstrucción de significados sobre lo que implica enseñar y aprender en la realidad socialmente construida del CCH.
2. ordenar experiencias y acciones significativas de la propia actuación en el tiempo y en el espacio de la institución. Tiempo y espacio no sólo cronológicos, sino también como entramado social que correlaciona acontecimientos, etapas, ciclos, intencionalidades para la reconstrucción de significados de la práctica docente frente a los cambios que se han suscitado en el currículum.
3. reconfigurar discursos de la institución para reapropiarse y resignificar derechos y obligaciones, en el sentido de reinterpretarse y reinterpretar a la institución, y para debatir su rol en la institución.

4. desplegar la construcción de una identidad profesional en el plano de las tensiones provocadas por la multiplicidad de interacciones con otros (profesores, administrativos, alumnos, padres de familia), con las identificaciones de la institución y con los procesos formativos. Tensiones que, además, se filtran al trabajo en el aula, a las diversas prácticas educativas en la institución y a los roles que se asumen en ella.
5. construir y restituir la identidad profesional, en la delimitación de las relaciones que el individuo mantiene con su rol, con los otros y consigo mismo, en la perspectiva del para qué, del qué, del cómo, y del para quién enseñar y aprender.

La visión que se tuvo para articular en el CCH las implicaciones político-pedagógicas de una propuesta educativa diferente, con lo necesario para la Universidad, concurrió en los significados otorgados a las funciones docentes, trascendiendo en las concepciones de quién es un profesor, en la delimitación de las tareas de formación que realiza un docente, en los mandatos sociales y culturales que conlleva el ejercicio de la docencia, y en las tendencias acerca de cómo los docentes perciben su realidad. Es por eso que en este trabajo recurrimos a una dinámica de construcción y deconstrucción para interpretar los cambios que se han suscitado en la identidad profesional de los profesores, sujeta a la dinámica de conflicto y tensión que ha caracterizado la construcción del CCH.

En el contexto de transformación que ha rodeado la consolidación del CCH, se han entretejido representaciones que posibilitaron la construcción, el desplazamiento o la resignificación de las funciones docentes en la institución. Al analizarlos, nos ha sido posible definir los momentos a continuación descritos. En ellos se han planteado y subrayado las tendencias determinantes para la construcción de identidades profesionales en interrelación con los conflictos y tensiones presentes en la ordenación del CCH.

3.1 CONSTITUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA PLANTA ACADÉMICA DEL CCH

La creación del CCH, en calidad de esfuerzo de la UNAM para atender la demanda educativa de un mayor número de alumnos, recibió diversas justificaciones para su existencia, pues se la consideró:

1. «una innovación creadora, trascendente» (Bernal Sahagún, 1979, p. 38);
2. «la oportunidad de contribuir a la creación de un auténtico desarrollo nacional y una cultura que lo (expresase) fielmente favoreciendo las causas liberadoras de la sociedad» (Nuncio, 1979, p. 76);

... al profesor que dicte cátedra en el aula o enseñe en el laboratorio, se tendrá que añadir el profesor que escriba libros programados y convencionales en los que aprendan cientos de miles de estudiantes, el profesor que enseñe por la radio, el profesor que filme o dicte sus cátedras por los canales de televisión y los circuitos cerrados y ... sistemas de profesores que en pequeños grupos de 10 a 20 alumnos, trabajen en el territorio nacional.

...
El cambio de papeles del profesor se verá completado por el uso de nuevos recursos técnicos (CCH, 1979).

Sin embargo, la polémica no se centró en establecer el perfil para dar seguimiento y coherencia a la propuesta educativa, sino en la manera como los profesores elaborarían reinterpretaciones para configurar el que sería un modelo de docencia en el Colegio.

Así, lo complicado no sólo fue construir un nuevo proyecto de Universidad y su reduccionismo al plantear el CCH, sino también reinterpretar y reubicar las prácticas administrativas, de formación y de operatividad del modelo, para una planta de profesores que se caracterizaba por su limitada experiencia en la docencia.

En este sentido, fue necesario replantear las funciones docentes articulándolas con los marcos políticos, educativos y tecnológicos de la década, y con la problemática de tener y formar profesores para interpretar la propuesta e incluso de la pobre práctica de los docentes, en la que

el profesor no es un sujeto reactivo a las presiones del exterior, pero tampoco se puede entender su práctica como producto exclusivo de sus decisiones internas en el aula, ni se puede pensar que la única forma de interpretar su práctica profesional se encuentra en la forma en que él mismo da significado a su quehacer. Es probable que el profesor también participe de la mentalidad dominante en la concepción profesional y de las deformaciones ideológicas que impregnan la práctica escolar y la vida social (Contreras Domingo, 1994, p. 234).

Las situaciones de interacción entre el personal docente permitían distinguir al menos dos formas de significar su presencia en la institución: la de aquellos que poseían una identidad, construida a partir de su rol como alumnos y de las prácticas escolares experimentadas en las facultades de la UNAM que participaron en la organización del plan de estudios del CCH (Filosofía y Letras, Ciencias, Química, Ciencias Políticas y Sociales); y la de aquellos que, además de esta identidad, poseían la identidad como profesores o ex profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Si consideramos este grado de distinguibilidad entre *profesores-estudiantes*² y *profesores*, y, obviamente, en la formas como asumieron su rol al interior del espacio áulico, se

² Se designó como profesor al personal académico que provenía de la Escuela Nacional Preparatoria, y en el caso del profesor-estudiante a quien acreditaba el 70% de créditos de una licenciatura o

3. «un remedio audaz de introducir una reforma educativa auténtica que permitiera dar más educación a más gente y de manera más adecuada» (Soberón Acevedo, 1979, p. 47);
4. «la nueva Universidad que plantea la colaboración entre todas las escuelas y facultades en nuevos campos que antes estaban limitados» (Hurtado González, 1979, p. 51).

En correspondencia con esta serie de interpretaciones y significados y con las tendencias político-pedagógicas incluidas en el diseño de la propuesta educativa del CCH, la identidad del profesor se simbolizó como la de «un compañero, un orientador que contribuye con su experiencia y ejemplo al despliegue de la personalidad libre y responsable de cada uno de sus alumnos, que no desea crear cerebros enciclopédicos, sino mentes armónicamente formadas» (CCH, 1979c, p. 92).

Sin embargo, las relaciones sociales que movilizó la creación del Colegio, sobretudo entre los grupos de académicos conservadores de la propia Universidad, profundizaron la tensión y desarticulación derivadas del movimiento estudiantil de 1968, pues –no debe soslayarse– la planta de profesores iniciadora del proyecto, como reitera Regalado Baeza (2008, p. 101), no había concluido sus estudios de licenciatura y había vivido y participado en el movimiento estudiantil, lo que determinaría su práctica docente movilizandole actitudes, formas de pensamiento y de ejercicio social crítico ante los problemas universitarios y nacionales.

Al considerar el proceso necesario para restituir la identidad del profesor universitario, y específicamente en el CCH, se imprimieron una serie representaciones correlacionadas con las concepciones de la enseñanza, de los perfiles y las funciones dentro del espacio escolar.

En ese momento, sobre las funciones desempeñadas por los docentes¹, inmersas en las tendencias didácticas de carácter instrumental vigentes en la época y en los marcos de gestión educativa, y condicionadas por la institución, se plantea que:

¹ Diversos autores han escrito sobre las funciones docentes, en sus textos se propone y promueve una identidad y una serie de actividades para el grupo profesional sobre los elementos relacionales del ejercicio docente. Se resaltan procesos de formación, investigación y construcción bajo tendencias institucionales, epistemológicas o político-pedagógicas. En este sentido, se puede enfatizar procedimientos para conducir los actos de aprender y enseñar; habilidades y conocimientos en coherencia con la propuesta curricular; posturas y tendencias de pensamiento y actuación en la institución y en el contexto social; actividades paralelas de formación e investigación, etc. Véanse las obras *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997), *El filosofar de los profesores* (Carrizales Retamoza, 1991), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco, 1999) y *La autonomía del profesorado* (Contreras Domingo, 2001).

puede identificar diferencias generacionales e ideológicas, sesgadas además por su postura durante el movimiento estudiantil de 1968, por la apropiación de la realidad social de la institución, y por el compromiso profesional y las expectativas de un proyecto de vida personal.

Esta complejidad se instaló en las representaciones sobre quién era y cuáles eran las funciones de un profesor del CCH y configuró lo que ellos entendían como su competencia profesional, sus perspectivas y creencias, sus problemas prácticos, frutos de la socialización que, como alumnos o profesores en otras instituciones educativas, practicaron y en la que estaban presentes los imaginarios contruidos sobre la realidad del proyecto institucional.

En este sentido, cabe señalar lo que Zorrilla Alcalá (citado por Bartolucci Incico y Rodríguez, 1983, p. 97, n. 13) registró en un documento fechado el 18 de junio de 1974:

Los maestros parecen constituir el aspecto más complejo, por sus problemas que son:

1. La experiencia en el campo profesional y en la docencia es muy limitado, consecuentemente, la visión del medio social dista mucho de ser empírica y se inclina más bien a sustentarse en concepciones abstractas o unilaterales,
2. La inseguridad económica y el desconcierto que padece el pasante o el profesional recién egresado se refleja en su solidaridad alrededor de grupos herméticos y en su desconfianza permanente hacia la autoridad institucional,
3. Su escaso contacto con la política y las actividades propias de los gremios profesionales conforman una mentalidad y un estilo de participación atípico.

Esta diversidad en los perfiles académicos y la experiencia profesional y docente derivó en un conjunto de demandas, necesidades e intereses que repercutieron en aspectos relacionados con su desempeño docente. Tal es el caso de las actividades complementarias a la docencia y de las funciones inherentes a los cargos dentro de la administración escolar de la institución. Sin embargo, a cuatro años de creado el CCH, se seguía afirmando que «el principal problema constituía en el hecho de que gran parte de los profesores no satisfacían los requisitos estatutarios para serlo: tener un promedio mínimo de 8 y haber cubierto cuando menos el 75% de los créditos de una licenciatura» (CCH, Secretaría de Planeación, citado por Bartolucci Incico y Rodríguez, 1983, p. 96).

Por otra parte, el conocimiento disciplinario aunado a las prácticas educativas experimentadas durante la formación para el ejercicio de una profesión, que no era la docencia, y la formación crítica y una posición de izquierda militante ante los proyectos

realizaba estudios de posgrado. En el caso de los profesores-estudiantes de nivel licenciatura, se autorizó que al impartir dos materias del plan de estudios se acreditarían materias optativas de la especialidad en su licenciatura. Véase al respecto el *Proyecto de Creación* (CCH, 1974, p. 3).

educativos y nacionales, gestaron interpretaciones particulares, personales o de grupo, que crearon una problemática que se iría extendiendo en los primeros años dentro del Colegio y la Universidad.

Bajo estas condiciones de vida e interacción dentro de la institución, la identidad profesional del docente al mismo tiempo que articuló significados de la tarea escolar y del modelo educativo, y la apropiación del sentido de su rol, desencadenó conflictos y tensiones entre los diversos sujetos y las estructuras de dirección académica y escolar.

Así, en un primer documento realizado por profesores del CCH plantel Sur, se expuso que

el profesorado del Colegio de Ciencias y Humanidades (constituía) un bloque de profesores improvisados que no han recibido la formación necesaria para impartir sus conocimientos a sus alumnos. Esto se (debía) a que no existían mecanismos dentro de la Universidad que (permitieran) lograr la formación de profesores de la enseñanza media superior, y en la situación actual del Colegio, se (corría) el peligro de que los profesores se (convirtieran) en «fósiles de la educación», por cuanto carecían de una alternativa que les (permitiese) actualizarse continuamente en su formación docente (Stoll y Guillén, 1976, p. 12).

Las estrategias para la articulación de prácticas y conceptos manifestados inicialmente en el discurso CCH incluyeron representaciones comprometidas con el impulso de prácticas críticas en los espacios escolares, en las que se intentó conciliar la falta de formación y experiencia docente con el ímpetu y la creatividad de los profesores. Sin embargo, al intentar armonizar la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional que exigía el ejercicio de la enseñanza como práctica profesional en el CCH, se enfrentaron posturas radicales para situar y comprender la propuesta, pues como señala Contreras Domingo,

no es suficiente con que el profesor convierta en un proceso consciente lo que ya hace de forma tácita. Será también necesario que tome conciencia de cuáles son las limitaciones en su propio quehacer profesional, producto de los condicionamientos institucionales y de las restricciones y deformaciones a que está sometido su propio pensamiento (1994, p. 235).

La identificación con las tareas docentes que exigía la propuesta inacabada del Proyecto CCH, bajo las limitaciones de orientación e infraestructura para el trabajo, didáctico de los profesores en la vida cotidiana, además de los rasgos propios de su formación aún en construcción o de reorientación, finalmente impactó la interpretación del rol docente y promovió un recorte de sentido en la forma de asumir la pertenencia e integración en la institución. A este respecto, González Casanova reconoció que

una experiencia de esta magnitud (el CCH) ... no podrá realzar todos sus propósitos de inmediato; habrá errores, habrá problemas, pero el optimismo de los jóvenes profesores, su

entusiasmo y pasión por esta nueva forma de enseñanza ... y el entusiasmo de los profesores adultos que mantienen viva la curiosidad científica, la alegría de enseñar y aprender, ayudarán sin duda a superar los obstáculos didácticos y de otro tipo que encuentre el Colegio (1979, p. 81).

Es importante hacer notar que dentro de esta distinguibilidad —a la que se alude ya en la cita anterior— en el perfil de jóvenes profesores y profesores adultos, se rebasó el imaginario de trabajo productivo y de carácter colectivo para organizar las prácticas educativas en el CCH, y se instaló en la emergencia de identificaciones diferenciadas con el modelo. Entre los miembros de la planta docente se dio la movilización y organización de los grupos académicos con rasgos clasificatorios y de tendencia política dispar, así como la interpretación e interpelación hacia la construcción de otras prácticas político-pedagógicas, por lo que se puede señalar que aparecieron tensiones identitarias en el espacio de la institución para admitir y congrega proyectos académicos de diversa tendencia política, favorables o contrarios a las prácticas educativas instituidas.

Así, es posible decir que durante este período la identidad profesional del docente del CCH estuvo vinculada a diferentes perspectivas (del sujeto, de los grupos académicos y políticos, de la institución), entre los que podemos mencionar:

1. «la falta de capacidad para el ejercicio de la docencia en concordancia con el modelo de enseñanza activa, pues se afirmó que los profesores que impartan clases en las nuevas unidades de bachillerato aún y cuando se encuentran marcados por métodos y modos de enseñanza tradicionales serán adiestrados, orientados u aconsejados permanentemente por aquel grupo o cuerpo de profesores más calificados dentro de la Universidad y en las distintas disciplinas que operan ya dentro del espíritu de enseñanza activa con que pretende definirse la actividad académica del nuevo bachillerato» (Flores Olea, publicado en CCH, 1979, p. 33);
2. el cambio de actitud que acompañaría el nuevo modelo de enseñanza, por cuanto «los maestros tendrán que cambiar de actitud, que se conviertan más en guías y en compañeros de sus alumnos» (Bernal Sahagún, 1979, p. 40), para lograr que «el alumno participe en el proceso de su educación» (Lozano y Herrán, 1979, p. 46), y para que a través de esta comunicación maestro-alumno «se promueva la adquisición de una conciencia crítica, conocedora de la realidad» (González Casanova, 1979, p. 85);
3. el tipo de contratación y compromiso laboral, pues existía una dualidad y contradicción en el discurso, es decir, por una parte existía la percepción académica sobre «el deseo de que haya maestros de tiempo completo; sin embargo la idea del Rector es que sea éste un semillero de profesores y que participen muchos alumnos de años superiores, porque se supone que quién más aprende es quién se ve en la

necesidad de enseñar» (Bernal Sahagún, 1979, p. 40), pero a la par se reconocía la normatividad vigente en el Estatuto del Personal Académico para optar por una plaza de profesor de asignatura interino;

4. el rol de intelectuales que debían ejercer los profesores, lo que se advertía en la representación acerca de que «los maestros del CCH han dado muestras de comprender el papel que como intelectuales les corresponde desempeñar en una sociedad dependiente, de grandes masas explotadas y reprimidas y con una cultura colonizada» (Nuncio, 1979, p. 73);
5. la diversidad de ideologías, conservadoras o radicales, que identificaban a los docentes como producto de su compromiso social y de participación política en diversas actividades dentro y fuera de la UNAM;
6. las expectativas de renovado cambio que los docentes deberían de admitir para apoyar el proyecto académico del CCH, y que se reinterpretaría como una estrategia para reconstruir la Universidad sobre nuevas bases; y
7. la resignificación de sí mismos como «alutores» (alumnos-profesores), por cuanto reconocían que desempeñaban ambos roles al tener «clases en la mañana en el plantel (profesor) y por la tarde cursar los últimos semestres en la Facultad (alumnos)» (Bazán Levy, 1979).

La identidad profesional y personal, trasgredida y mutilada, facilitó la reinterpretación y resignificación de las funciones docentes para alojarse en nuevos espacios y tiempos de la realidad social del CCH. Las dificultades surgidas en la construcción de las prácticas educativas iniciales, así como la necesidad para recuperar la actividad productiva y colectiva del trabajo académico en las áreas académicas, no pudieron impedir la reconfiguración de un nuevo orden en la subsistencia y multiplicidad de identidades entre los docentes.

Hay que añadir, por otro lado, que la incorporación a funciones administrativas y de organización de la vida institucional transformó la forma de percibirse y situarse frente a los otros actores de la institución: ser ubicado en un puesto de dirección académica se asoció con representaciones que identificaban al individuo con ciertas tendencias ideológicas y políticas (derecha-izquierda; conservadora-radical; esquirolo-huelguista).

Las consideraciones político-pedagógicas, imaginarias, reales o simbólicas, adjudicadas al profesor del CCH y formuladas por grupos sociales internos y externos a la Universidad, movilizaron y desmovilizaron la práctica docente de los profesores en el CCH e interpelaron el significado de la propuesta educativa.

De ahí que la multiplicidad de significados para reinterpretar a la institución y a su modelo educativo reveló una serie fisuras centradas en el encuadramiento de las

funciones docentes, en el reclamo social sobre la orientación formativa de sus egresados, en el estilo tradicional que persistió en la forma de percibir y abordar los contenidos de la docencia, en las prácticas inusuales en el desarrollo del ejercicio docente, que hicieron necesaria una dinámica para restablecer el orden en la institución.

En este contexto, la identidad profesional del profesor, se articuló, desde este momento, con el entramado de decisiones políticas y de programas de desarrollo académico de la UNAM, con el proyecto de vida académica y personal, con las especificaciones normativas para obtener un nombramiento académico que suministrara reconocimiento a su labor, es decir, con representaciones imaginarias y simbólicas personales y de la institución.

3.2 LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES DOCENTES

En el contexto institucional, caracterizado por la expansión y creciente complejidad de los proyectos y programas educativos al interior del CCH, por los altos índices de demanda para ingresar a la institución, por las necesidades de infraestructura, y por los mecanismos para generar consenso y mantener una actitud de sujeto cognoscente, la identidad profesional del profesor de CCH fluctuó entre contradicciones de diversa índole. Al respecto, Pérez Correa (1990) señala:

1. La contradicción entre la exploración del proyecto de organización sindical y el proyecto de organización a través de las academias.
2. La contradicción entre quienes pugnaban por una participación espontánea de vida en las academias al margen de normas y quienes eran partidarios de una participación reglamentada.
3. La contradicción entre quienes pensaban que debía existir una cierta disciplina programática y quienes pensaban que esto era responsabilidad espontánea de cada maestro (p. 80)

Estas contradicciones explican y reinterpretan las diversas variables que afectaron los significados y las identificaciones con la institución y con el modelo de su planta docente, pues, a partir de las necesidades generadas por el crecimiento en la matrícula de la institución, los profesores, conociendo y reconociendo aciertos y errores, bondades y carencias, asumieron posturas contradictorias al construir y deconstruir su práctica profesional dentro de la institución.

En este sentido, se introdujeron prácticas sociales, culturales y políticas en concordancia o en discrepancia con el proyecto educativo del CCH, derivando en la construcción de tiempos y espacios para el diálogo y en procesos identitarios para

comprender y profundizar los significados de su participación en las prácticas educativas y sus elementos relacionales.

Sin embargo, las reacciones ante la forma en que fueron instituidas las funciones, obligaciones y derechos, en concordancia o discrepancia con el proyecto inicial, con apego al Estatuto del Personal Académico de la UNAM, y con las representaciones del rol en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, crearon una resignificación y descentramiento que desembocaron en tensiones entre la representación de la tarea y la manera en que cada docente realizó su actividad.

Así, en el proceso de construcción de significados de la práctica docente, fueron determinantes los procesos de reivindicación y de configuración de una postura didáctica en relación con una tendencia político-pedagógica. Por ello, la heterogeneidad formativa y de compromiso académico para asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje, la oposición de algunos sectores del sistema universitario a promover el proyecto CCH, y la confrontación con ellos, impidieron una valoración y reconstrucción de los argumentos teóricos que involucraba el modelo educativo.

La visión institucional sobre las funciones de la docencia en el bachillerato y la necesidad de atender la formación de una población estudiantil de alrededor de 60 ó 70 mil alumnos inscritos en seis semestres (1978) promovieron la permanencia de profesores que, aún sin un sentido real de su práctica académica en el aula y sin contar con los requisitos jurídicos para su permanencia en la institución, continuarían perteneciendo a la institución.

Esta polaridad en estrategias identitarias³, fortaleció, al mismo tiempo, la preservación de una planta de profesores con carencias evidentes de formación profesional y didáctica, con intereses ajenos al carácter educativo de las prácticas de formación de los alumnos, o con certidumbres en su rol en correspondencia con modelo, pero también motivó la configuración de estructuras de poder político para rivalizar tanto con la rectoría de la UNAM, como con quienes habían decidido apoyar la reconstrucción del Colegio.

Durante este proceso de construcción y fortalecimiento de las prácticas educativas de la institución, se difundió el Sistema de Formación, Capacitación y Recapitación Docente para la formación sistemática de los profesores; no obstante, entre diversos

³ De la Puente, en su ponencia «Identidad y formación docente, el caso del CCH Sur» (2007), retomando a Kastersztein (1990), refiere que las situaciones de interacción ocasionan conflicto y tensiones, para resolverlas los sujetos desarrollan estrategias identitarias. La estrategia identitaria es un conjunto de acciones coordinadas para obtener victoria en el nivel interaccional y dinámico; son procedimientos que pone en marcha, de manera consciente o inconsciente, un actor individual o colectivo para alcanzar una o unas finalidades definidas explícitamente o situadas en el nivel del inconsciente.

grupos de profesores prevalecieron prácticas de formación y organización de la docencia alejadas del control y de la regulación normativa instituida. En este sentido, podemos decir que las estrategias identitarias, ya sea de pertenencia e integración (conformismo, anonimato, asimilación), o bien de diferenciación y singularidad (diferenciación, visibilidad social, y singularización o individualización), mediaron en y fortalecieron las tensiones de la interacción del profesor con la institución.

El Proyecto de Superación Académica comprendió un grupo de acciones inmediatas, mediatas y a largo plazo, entre las que podemos señalar:

1. un plan urgente de organización para las actividades de los profesores de carrera a nivel medio superior y para las de apoyo a la docencia, que incluyó:
2. capacitación de cuadros directivos;
3. cursos formativos a profesores;
4. normas para la presentación y criterios de evaluación de los proyectos docentes de los profesores de carrera y los de complementación académica;
5. jerarquización de los aspectos de apoyo a la docencia que se requerían en cada una de las áreas;
6. adquisición de bibliografía básica del campo pedagógico, y
7. criterios para la publicación del material de apoyo a los cursos ordinarios.

La regulación de las actividades docentes que se pretendía impulsar a través de este proyecto enfrentó varios obstáculos, distinguiéndose los de carácter administrativo, pues, a pesar de las modificaciones impulsadas desde la organización institucional para afianzar y fortalecer la propuesta del modelo educativo del CCH, se enfrentó las carencias de una población académica en antagonismo con la institución, la falta de comprensión de sus funciones docentes y las carencias derivadas de su formación profesional.

Así, la multiplicación de significados alojados entre los profesores dispuso las condiciones para debatir en relación con los contenidos disciplinarios y el conocimiento de las ciencias de la educación para fortalecer sus conocimientos didácticos, generando representaciones para movilizar los actos de aprender y enseñar.

La reconstrucción social de la realidad erigida a partir de las nuevas demandas a la institución y de la institucionalización de las funciones docentes caminó en paralelo con los requisitos administrativos para el reconocimiento de la identidad profesional como profesor universitario, pues, al cumplir con el perfil académico requerido para la contratación y promoción y al flexibilizarse las normas para la plantilla académica del CCH, se tipificaron funciones y se configuraron figuras académicas de acuerdo con la normatividad vigente.

Sin embargo, la toma de decisiones por parte del profesor para mantener una formación y superación académica, para participar en cargos de dirección académica, o para insertarse en proyectos de promoción académica, generó fracturas entre los académicos, réconfigurando y definiendo rasgos de distinguibilidad individuales y sociales que se fijaron en la constitución de múltiples identidades y en la forma de ser resignificadas en las representaciones de los otros.

En este contexto, el Proyecto de Regularización Académica (CCH, 1977c) condujo a la reorientación y al cambio de significados para percibirse en la docencia, en el sentido de darle una identidad ligada al rol de profesor investigador, es decir:

1. Profesor, para tener la sensibilidad de manejar los contenidos y lograr entusiasmar a los alumnos, e
2. Investigador, de su quehacer diario mediante una metodología adecuada, para investigar las necesidades de sus alumnos y obtener de ellos el marco de las expectativas al relacionar esos conocimientos con la experiencia y práctica social de los estudiantes.

La complejidad con que fueron modificándose, ajustándose o bien sustentándose los discursos sobre los roles de los profesores en el CCH, evidenció la incertidumbre de la propia institución al construir y organizar los espacios y tiempos pedagógicos de los profesores. En el documento «Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH» (UNAM-CESU, 1982), se reconoció que los profesores deberían estar comprometidos con su propia formación y la de los alumnos, habrían de valorar su propia experiencia y la de los alumnos y asumir con ellos el reclamo por un espacio de estudio, reflexión y crítica, lo cual implicaba la toma de conciencia para llevar a cabo un ejercicio compartido y responsable. Se esperaba concienciar al alumno para que aceptase que los profesores no eran el único vehículo educativo y que ellos eran capaces de proponer materiales de conocimiento, habilidades y actitudes que pudieran resistir la obsolescencia, aún después de su etapa escolar.

En este contexto, la institución reiteró las funciones básicas del trabajo docente: los profesores deberían comprender que su función no era la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino la de entrenadores de habilidades intelectuales para proponer soluciones y para que los alumnos fueran capaces de simplificar la información de que disponían, generar nuevas proposiciones, aumentar su poder para manipular los conocimientos, y que, junto con la experiencia de su propio campo profesional académico y por encima de ambos, pudieran ser transmisores de una cultura intelectual en la que participaran de manera consistente (UNAM-CESU, 1982, p. 27).

De esta manera, al delinear los ejes del trabajo en el aula y plantear estrategias específicas sobre las actitudes del docente, se marcaron diferencias determinantes para

fijar y dar legitimidad a la identidad de grupos específicos en la institución. Las diferencias (políticas, sindicales, académicas, etc.) que fueron aglutinándose alrededor de las figuras académicas se instalaron al interior de los grupos académicos, repercutiendo en procesos de inclusión y exclusión de ciertos profesores en ciertos lugares. Así, las representaciones giraron en torno no sólo a las implicaciones que suponía tener un nombramiento académico, sino también al tipo de actividades en consonancia o disonancia con la institución. Esta problemática fue reconocida al señalarse:

1. La limitación del mismo proyecto ... ya que no hay una verdadera Carrera académica contemplada en el proyecto, equivalente a los existentes en las Facultades y Escuelas de la UNAM.
2. La desvinculación de los trabajos que se realizan en las plazas de complementación, con las necesidades reales del Área.
3. La carencia de tiempo libre coincidente que permita a los profesores el necesario intercambio académico para generar el trabajo en equipo, y la organización de Seminarios, etc. (Esquivel y Chehaibar, 1982).

Con estos argumentos, finalmente se institucionalizaron una serie de actividades mediante las que se intentó conciliar los intereses de los profesores con las necesidades de la institución, entre ellas estuvieron: impartir 20 ó 21 horas de clase semanal, desarrollar actividades implícitas en la docencia, planear y programar los cursos, participar en otras actividades de formación de profesores y elaborar informes semestrales.

Sin embargo, esto se restringió a los profesores que habían obtenido una plaza de complementación académica, por lo que la problemática persistió entre los profesores de asignatura definitivos o interinos.

El proyecto de profesionalización en el período 1982-1989, si bien partió de los señalamientos arriba enunciados, se reformuló a partir de una propuesta de carrera académica, reforzada por las acciones emprendidas por la rectoría del doctor Carpizo, quien, al establecer las medidas para transformar la Universidad, consideró necesaria la elaboración de un programa para el profesorado de educación media, el cual incluyó el Fortalecimiento de la Carrera Docente, la Titulación, y los Cursos de Formación y Actualización, y a la vez pretendió ser la vía para solucionar los errores y omisiones cometidos en años anteriores y regularizar el perfil de profesor de educación media. Posteriormente, hacia 1988, se fortalece esta formación de la planta académica con la firma del convenio entre el CCH y el CISE para desarrollar el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH.

Sin embargo, la problemática central, normar y regularizar las funciones centradas en la docencia y cumplir con las normas vigentes para autorizar nombramientos académicos con apego al EPA, no fue resuelta, por lo que persistió la incongruencia entre la situación

de contratación y flexibilidad administrativa, entre las demandas académicas de una población estudiantil creciente y la carencia de espacios escolares e infraestructura, entre posturas radicales o conservadoras en abierta confrontación con la política universitaria o con el modelo educativo del CCH.

Las diferentes formas de identificación con la tarea docente y su correspondencia con el modelo también permearon la apreciación que se tenía del cuerpo docente de la institución, pues se le llegaron a adjudicar características distintivas que iban desde lo meramente típico hasta lo supuestamente esencial, según las cuales la diferencia estribaba en la juventud, la desinhibición y la discordancia, la actitud contestataria, marxista y de oposición e incluso un cierto «folcklorismo» y una actitud «criticona».

Asimismo, la identidad profesional como punto de encuentro, de sutura entre discursos y prácticas, fue depositada en el reconocimiento por parte de los miembros de una misma área. Ser profesor de Matemáticas, Experimentales, Talleres o Historia adjudicó rasgos de distinguibilidad política y académica. En consecuencia, lo que internamente sucedía con los profesores y con la institución era desde la falta de unificación y unidad entre los profesores de un Área entre sí, entre las Academias e incluso entre los planteles, hasta la falta de concordancia sobre lo que en ese momento se estaba enseñando (Sánchez González, 1980, p. 120).

La reconstrucción de la identidad profesional del profesor, bajo las circunstancias derivadas de políticas y proyectos académicos instituidos o instituyentes, fueron creando divisiones, antagonismos, alianzas entre diversos grupos académicos, dando la posibilidad configurar representaciones imaginarias y simbólicas, al respecto Melín Calleros (1983, p. 33) señaló:

la imagen que se tiene del docente ... es representado como un mito, porque en él se depositan significados arquetípicos, por lo cual se sugiere la existencia de un maestro moderno, consciente de su responsabilidad académica, cada día más enterado de sus derechos laborales, necesariamente comprometido en acciones políticas, es un luchador que busca la trascendencia de la acción educativa.

Las crisis identitarias, personales o profesionales, presentes al intentar unificar e institucionalizar las funciones docentes, derivaron en una multiplicidad de significados de la identidad profesional del docente al interior del Colegio, pues se consolidaron los debates internos sobre las características idóneas sancionadas por diversos grupos en la institución para calificar y descalificar a los otros, es decir, para nombrarse y reconocerse como docentes de calidad, como trabajadores profesionales de la educación, como facilitadores del aprendizaje, estrechamente relacionadas con la participación en prácticas

políticas y sociales ajenas al proyecto de la institución, o bien abiertamente apoyadas por la estructura administrativa de ésta.

El CCH, como institución escolar constituida por actores y elementos diversos, con conflictos y presiones desde los diversos sectores, moderó y reguló, por medio de los programas de formación de profesores, procesos de construcción social para el ejercicio de la docencia. Los discursos, las prácticas y las perspectivas de formación para centrar los procesos de enseñanza ratificaron los procesos para dar o quitar, restituir o reforzar la identidad profesional del profesor.

La reconstrucción sobre la condición de ser profesor en el CCH instaló representaciones de los propios docentes y de la institución al intentar conciliar los factores, intereses y necesidades que determinaron el cambio en la conformación de la planta académica, pues en ese momento privó el fortalecimiento de la carrera académica y la incorporación de nuevos profesores hacia el trabajo académico.

3.3 LA POLÉMICA DE LA IDENTIDAD Y LAS FUNCIONES DOCENTES

La comprensión crítica de realidad que caracterizó el ejercicio de la docencia en el CCH, en la que se correlacionaron las prácticas políticas, culturales y sociales, los procesos de formación académica paralelos a procesos de conciencia crítica, y los procesos de confrontación radical frente a posturas conservadoras, marcó las contradicciones presentes en los debates para calificar o descalificar a los profesores como profesores universitarios. Ante esta situación, se formularon una serie de propuestas para replantear la identidad profesional del profesor de CCH.

Veiravé *et al.* (2006, p. 5) señala que la construcción de la identidad involucra los planos individual, personal y colectivo porque no es construida independiente y aisladamente, sino en un escenario donde el sujeto actúa, y en un contexto social más amplio. Así, en 1987, una serie de reflexiones para reconstruir la identidad del profesor del Colegio fueron planteadas. El profesor:

1. Más que expositor, sería un entrenador de habilidades intelectuales.
2. Un sujeto consciente tanto de la permanencia y acumulatividad, como de la obsolescencia y transitoriedad de los conocimientos.
3. Un sujeto comprensivo de la diversidad cultural de su medio, que pueda buscar la unidad sin sacrificar la individualidad.
4. Alguien que propicie la recuperación del proceso de producción del conocimiento y la apropiación del mismo hecho, de hacer ciencia con lo modesto que esto sea.

5. Un profesor que por su seguridad sea capaz de liberar al alumno de su dependencia y de liberarse a sí mismo de la carga de instruir, documentar, informar e imponer puntos de vista y criterios.
6. Un docente que, consciente de la enajenación, la obsesión por la comodidad y el bienestar material, del conformismo, la irreflexión, el apego irracional a las costumbres y la moralidad de la clase media, busque formas para que el alumno reflexione y encuentre formas de trascendencia.
7. Un universitario comprometido con los procesos de cambio de la sociedad que sepa traducirlos al ámbito del trabajo académico, sin pretender ser un espacio de adoctrinamiento político (González Tejadilla *et al.*, 1987, p. 41).

La inclusión de estas ideas en la fundamentación de los proyectos institucionales para la formación de profesores y la forma en que se ubicó el trabajo docente derivaron hacia una serie de contradicciones que finalmente se tradujeron en problemáticas en las interacciones entre los docentes y las normas de la institución. Algunas de ellas fueron:

1. La contradicción entre el proyecto de organización sindical y la organización a través de las academias.
2. La contradicción entre quienes pensaban que la vida de las academias debería darse de forma espontánea, al margen de normas, y quienes eran partidarios de una participación reglamentada, protegidas por el Derecho.
3. La contradicción entre quienes pensaban que debía existir forzosamente una cierta disciplina pragmática y escolar y quienes pensaban que esto era responsabilidad espontánea de cada maestro (p. 40).

En este contexto, se argumentó que:

nos encontramos en un momento histórico en que existe una honda preocupación por ubicar al profesor dentro de sus dimensiones reales, es decir, como coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya función principal implica promover el espíritu crítico y la participación activa tanto del docente como del estudiante (López Montes de Oca, 1987, p. 74).

Esta división entre los propios docentes, reforzada por el tipo de contratación, por la antigüedad en la institución y por los intereses puestos en su docencia, sacó a flote una serie de rasgos que ya se percibían desde los inicios; algunos de ellos han prevalecido a lo largo de la historia del Colegio, al darse modificaciones en el perfil del docente ante la reforma del bachillerato, por ejemplo:

1. En el área de la docencia, una lucha entre tradicionalistas y renovadores: los primeros mantienen, en la práctica, la enseñanza tradicional, enciclopédica, centrada en la clase expositiva y en las evaluaciones sumarias; los renovadores hacen énfasis en el

- aprendizaje de métodos más que de contenidos (formar más que informar), en aprender de la experiencia mediante el trabajo de campo o del laboratorio (aprender haciendo), estableciendo propuestas de evaluación continua a lo largo de todo el semestre y ampliando el sentido de ésta a todo el semestre y al proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad.
2. En lo pedagógico, un amplio debate entre las corrientes pedagógicas que orientaron la acción educativa, en donde convergían la tecnología educativa, como discurso hegemónico de los años setenta a través de programas por objetivos conductuales, o bien tendencias pedagógicas derivadas de distintos planteamientos epistemológicos como la Teoría de la Reproducción y la Teoría de la Resistencia, desde las cuales se comenzó la búsqueda de alternativas.
 3. La lectura, traducida en interpretación política, que se hizo del proyecto inscrito en la *Gaceta Amarilla*, deja entrever equivalentes análogos para ampliar y legitimar los ideales políticos de los docentes a través del trabajo en clase. Derivó en el reconocimiento de las corrientes de izquierda y de las corrientes progresistas como fuentes determinantes para asociar a la praxis el concepto de universidad crítica, democrática y popular (Velázquez Campos, 1990, pp. 111-129).
 4. Respecto del grado académico, después de veinte años, un 36.17% de la planta docente conservaba su estatus de pasante (Zacaula Sampieri, 1990, p. 177).
 5. Por su parte, los órganos colegiados de base atravesaban por una situación crítica y difícil en lo que a su integración e identidad se refería, signo de ello eran:
 - a. la reducida asistencia a las reuniones de academia;
 - b. la limitada comunicación entre los profesores debido a las condiciones de trabajo (especialmente de los profesores de asignatura) y a las de carácter político producto de posiciones radicales e intolerantes (López Tapia, 1990, p. 213).
 6. En relación con la antigüedad y los salarios en la institución, se señala:
 - a. El ingreso de profesores nuevos, ajenos al sistema CCH, que no reciben una adecuada introducción al mismo y que, por tanto, están desfasados.
 - b. Los sueldos, cada vez más deteriorados, que obligan a muchos profesores a no dedicarse de tiempo completo al Colegio como se hacía antes (Padilla Tovar, 1991, p. 108).
 7. Una tipología de profesores, elaborada al margen de lo establecido en el EPA y las contrataciones de plaza hechas por la institución, da idea de la relación que, a lo largo de veinte años de vida académica, el Colegio como institución posibilitó con sus

profesores. Así, Reyes Amador y Ruiz Basto (1991, p. 63) señala que en la primera etapa de vida del Colegio (1971-1976) los profesores se distinguían por:

- a. Una actitud de sorpresa y entusiasmo. Sorpresa por saberse incluidos en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que eran la parte responsable de la orientación; entusiasmo porque una buena parte de ellos habían participado, de alguna forma, en la experiencia de 1968 y sabían que había mucho que transformar en el terreno educativo.
- b. El deseo de apoderarse del gobierno del Colegio, para dirigirlo en todos sus niveles de trabajo y participación, ya sea con la necesidad de experimentar constantemente en el terreno académico, o bien para ir en contra de la estructura que el gobierno tradicional establecía.
- c. Una actitud de responsabilidad y de respeto hacia su trabajo, cualidades que se reflejaron en la asistencia no controlada, la preparación de clases, el trabajo colectivo, el esfuerzo, el tiempo y la disposición para generar una serie de productos académicos y de formación cuyo objetivo principal era la creación de una alternativa académica fundamentada e innovadora.

Todos estos rasgos y discrepancias configuraron tres tipos de docentes:

1. El de los profesores que mantuvieron un nivel de calidad en su trabajo, conservando al mismo tiempo una actitud crítica frente a la realidad como docentes (GRUPO A). Estos docentes insistían en que la política del Colegio, debía orientarse hacia la superación académica y crítica de estudiantes y profesores.
2. El de los docentes que decidieron utilizar su plaza en el Colegio como fuente de ingresos, independientemente del poco esfuerzo que realizaran, pues se aparejaba, incluso en tiempo, con otros trabajos extras (GRUPO B). Estos docentes se ceñían a cualquier política dictada por las autoridades en turno, con tal de no verse afectados por la inasistencia al trabajo y continuar aprovechando la situación.
3. El de los profesores que se convirtieron en gestores para resolver o aparentar resolver los problemas generales, para, después, sumar adeptos en el terreno político (GRUPO C). Estos docentes se oponían, bajo distintas justificaciones, a toda política dictada por las autoridades principalmente, y también a las de cualquier otro grupo que insistiera en mejorar realmente las condiciones académicas o laborales (Reyes Amador y Ruiz Basto, 1991, p. 63).

En este contexto, se inicia un estancamiento visible del nivel académico; una lucha contra las autoridades; una proliferación de los grupos de activistas compuestos por profesores y alumnos que exigían espacios de representatividad y poder en las instancias

de dirección; un deterioro de la vida académica colectiva; un desplazamiento de la vida académica por la vida política, la cual sobredeterminó e incluso usurpó el carácter educativo de otras actividades académicas.

La influencia del proceso socio-histórico que había construido y normado la realidad cotidiana en la institución al iniciar el proceso de Reforma, generó una serie de desplazamientos en los espacios sociales de los grupos académicos. La postura con que se asumió el cambio y la transición implicó un juego de intereses y negociaciones que influyeron en la forma de vivir la enseñanza, poniendo a prueba incluso, como asevera De la Puente Alarcón (2007), la identidad respecto a la institución, al modelo CCH y a la profesión docente.

Los perfiles descritos por Reyes Amador y Ruiz Basto (1991, pp. 63-71) se mantenían vigentes, si bien adquirieron posturas contrastantes y contradictorias, pues:

1. Los docentes que conservaron un nivel de calidad en sus trabajos y mantuvieron una postura crítica frente a la realidad han comenzado a fatigarse frente a una realidad difícil de transformar, pues enfrentan estados de frustración al percatarse de un equilibrio político fraudulento y encarar un deterioro del trabajo académico y político.
2. Los docentes que decidieron utilizar su plaza en el Colegio como fuente de ingresos y ceñirse a cualquier política pasaron a constituir un grupo de crítica ácida y penetrante, más enfocado en participar en marchas y mítines, en votaciones dentro de las áreas, en ataques demagógicos y destructivos para con la institución, y carente de una identidad o participación trascendente.
3. Los docentes que se convirtieron en gestores para resolver o aparentar resolver los problemas generales y que, con distintas justificaciones, se oponían a toda política dictada por las autoridades en la etapa de Reforma que inició en 1991, lograron obtener significativas posiciones de poder, pasando a formar, paradójicamente, parte de las autoridades, con lo cual sus ataques reviraron hacia aquellas figuras que pudieran ser un obstáculo para satisfacer sus aspiraciones de poder.
4. Se dieron conflictos por la diversa naturaleza de las carreras a las que pertenecían los profesores, así como por las instituciones de las cuales egresaron, destacando la postura hacia los profesores egresados de la Escuela Normal Superior y la confrontación relacionada con algunas licenciaturas.

Ante esta polémica y considerando la construcción de la identidad como la diferenciación de los individuos entre sí (Goffman, 1970, citado por Veiravé *et. al.* 2006, p. 3) a partir de las particularidades de las trayectorias o biografías (Giddens, 1994, citado por Veiravé *et. al.* 2006, p. 3), observamos que, para algunos, la identidad de

profesor del CCH entreteje componentes que refieren su participación en actividades didácticas centradas en el espacio áulico y la actualización que permite un desarrollo personal y profesional paralelamente a la política de reforma de la institución; otros, en cambio, priorizan el debate en el terreno de la lucha por el poder dentro de la institución para obtener espacios de representatividad y normar la vida académica y administrativa; otros más, la asumen mediante la reafirmación de las funciones docentes para enfrentar la etapa de renovación y estabilización en la institución.

La influencia de los procesos socio-históricos, los desplazamientos debidos al espacio social y a los acontecimientos que incidieron en la imagen de sí mismos fueron determinantes para establecer la necesidad de una renovación del profesor y la modificación de su práctica docente, acciones que incidirían en su identidad profesional.

En este sentido, se afirmaba que los profesores tendrían que comprometerse a seguir opciones pedagógicas y psicológicas, además de recuperar las experiencias en el aula, en las academias, en la investigación y en la convivencia colectiva (Martínez Chanona, citado por García Lugo *et al.*, 1990, p. 55); se esperaba la creación de instancias para la discusión de la problemática académica en cada área y en cada asignatura para crear, a su vez, instancias adecuadas para el trabajo colectivo donde las autoridades respetasen y apoyasen el trabajo colectivo de los profesores y sus mecanismos de organización (Cuéllar Salinas, citado por García Lugo *et al.*, 1990, p. 68).

Hacia 1990, las estimaciones apuntaban a una planta docente de 2 380 profesores, cuyas características eran:

1. 65% tenía más de diez años de experiencia.
2. eran quienes participaban, en mayor porcentaje, en cursos de formación y de actualización.
3. 280 profesores poseían estudios de postgrado, 1 200 estudios de licenciatura, 840 eran pasantes y 54 normalistas.
4. En ese momento, el Colegio era la dependencia con el más alto porcentaje de profesores definitivos, 73%; un 10% se encontraba participando en concursos de oposición (López Tapia, 1990, p. 213).

Tomando en cuenta estos hechos y a partir de la política académica de la rectoría del doctor José Sarukhán, se habilitaron programas y acciones tendientes, por una parte, a la diferenciación académica derivada del Programa de Estímulos a la Productividad Académica, y, por otra, a mejorar la planta académica de la Universidad y particularmente del CCH, con el fortalecimiento y creación de Plazas de Carrera. Por ello, se estableció una nueva normatividad que, ajustándose a un proyecto de desarrollo

nacional, irrumpió en el espacio de los profesores y propició nuevas confrontaciones y divisiones académicas.

Vinculado a estos acontecimientos, el proceso de revisión curricular que inundó al Colegio desde junio de 1989, trajo un replanteamiento de las funciones docentes y de su representación en el marco institucional a partir incluso de las exigencias de renovación, actualización y formación para la afrontar la modificación del plan de estudios. Como señala De la Puente (2007),

la reforma curricular significó para la-los profesores-as, no sólo un cambio en los contenidos y/o secuencias, sino que puso a prueba su identidad con la institución, con el modelo del CCH, y con la profesión docente. Las discusiones mostraron que no había plena congruencia entre lo que planteaba el modelo oficial, la manera en que se interpretaba y la forma en que se llevaba a la práctica.

La tensiones que acarrió la incorporación de nuevas metodologías para promover el aprendizaje, el cambio en contenidos temáticos, la organización de grupos de trabajo académico, la especificación de rubros prioritarios para atender las demandas académicas de la institución ante el proceso de Reforma, el ajuste en la organización y la administración del currículum agudizaron los conflictos entre los miembros de la planta académica, por cuanto se perturbó la identidad de la institución y de los docentes.

El CCH, con una identidad construida a partir de las situaciones socio-históricas específicas y con un modelo educativo innovador, con una estructura educativa específica dentro de la UNAM, improntado por tendencias político-pedagógicas críticas, al integrarse a un proceso de reforma educativa bajo políticas nacionales, circunscribió tensiones entre sus actores y la comprensión de la misión social del docente.

Ante la serie de cambios en la institución, la identidad profesional del docente, en el sentido de ser una construcción social más o menos estable que se da en un período y que ofrece la posibilidad de comprender el trabajo docente, articula el plano de interiorización individual de la profesión y el plano social de producción y reproducción de la misma. En este sentido, se empieza delinear un perfil de profesor que reuniría

tanto una despensa mucho mayor de conocimientos que la que se le pide al alumno, como la formación pedagógica ... (pues) no todos los contenidos pueden tener la misma aplicación en cuanto a aspectos pedagógicos ... La actualización sería como un banco de tres pies, iría la capacitación pedagógica, la formación en investigación educativa y la actualización (Christlieb Ibarrola, 1990, p. 160).

Se enfatiza que «los profesores necesitan asumir el reto de conocer la situación académica real de los alumnos por medio de estudios y diagnósticos, con el objeto de determinar los conocimientos previos y propiciar un desarrollo cognitivo adecuado» (CCH, 1990c, p. 7).

Pero, también hubo profesores que ignoraron los procesos de implantación de la reforma en el CCH y, contraviniendo la normatividad y los procesos institucionales, continuaron desarrollando su práctica académica de acuerdo con el plan de estudios de 1971. Así, la identidad profesional del profesor que pugnó por el mantenimiento de su identidad en correlación con la supervivencia, las ganancias y las pérdidas de la propuesta inicial detonó marcos interpretativos que pusieron en tela de juicio la identidad perdida no sólo de los profesores sino también de la institución, al evidenciar los factores socioculturales y políticos que condicionaron la Reforma.

La construcción de una nueva identidad desafió al propio docente, que, con una experiencia de participación en la institución, se enfrentó a la necesidad de descubrir quién era y quién sería, hacia dónde iba y cuáles serían los desafíos que planteaba el cambio curricular. Las diversas interpretaciones y reinterpretaciones de su identidad profesional, que se presentaron de modo divergente o convergente con las diversas explicaciones construidas por la institución, finalmente alentaron la construcción de una nueva identidad profesional en la intersección de lo público y lo privado, de lo personal y lo profesional, de lo individual y lo colectivo, de lo que era y sería el CCH.

3.4 LAS FUNCIONES DOCENTES

ANTE LA REFORMA EN EL BACHILLERATO

Durante el período que comprende la revisión curricular del CCH, en el que se enfatiza la formación docente, también se ajustan las funciones que deberá asumir el docente del Colegio. Dentro del documento *Políticas Académicas Generales para el Bachillerato*, al referirse al personal académico, se plantea que:

La calidad de la enseñanza guarda una estrecha relación con la preparación y experiencia docente de sus profesores, sobretodo si se considera que la renovación de planes y programas de estudio plantea intrínsecamente un proceso permanente de formación y actualización (CAB, 1995).

En este mismo documento, se añaden obligaciones que deberían considerar tanto la institución como el docente para el desempeño de sus actividades docentes, entre ellas destacan:

1. El establecimiento de un Sistema de Desarrollo del Personal Académico que incluiría tanto al personal académico del CCH como de la ENP
2. La obligación de cumplir con la disposición del EPA, en el sentido de actualizar sus conocimientos, participando por lo menos en una acción de formación.

3. La determinación de líneas de trabajo prioritarias para cada dependencia para orientar los proyectos de actividades docentes y de investigación de los profesores.
4. La promoción de actividades que favoreciesen el intercambio de experiencias académicas de la planta docente, tanto disciplinarias como multidisciplinarias.

Asimismo, en el contexto de la revisión curricular, los requisitos para pertenecer a la planta académica del CCH incluyeron procesos administrativos más rígidos. El Examen de Conocimientos y Habilidades Disciplinarias (1995) se instituyó como:

... (un) mecanismo de selección y contratación de profesores altamente preparados y con aptitudes para la docencia.

La implantación de este examen no tiene precedentes en la historia de la Universidad, pues es la primera vez que una dependencia universitaria aplica, antes de contratar, un examen de dos etapas: la primera consiste en un examen de conocimientos y habilidades disciplinarias; la segunda, referida a la identificación de actitudes y habilidades para la docencia; esta etapa es aplicada por expertos de la Facultad de Psicología (CCH, 2005, p. 7).

Esta situación, provocó efectos serios y profundos en las representaciones de los profesores, pues, ante la incorporación de nuevas normas para regular el trabajo y producción académica de los profesores, independientemente del tipo de nombramiento académico, la forma en que se filtró la Reforma para reordenar la organización académica de las áreas del plan de estudio y de los espacios de organización y representatividad en la institución impactó la manera como cada profesor organizó cognitivamente su experiencia social previa y los ajustes para enfrentar el cambio, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes en el cruce de lo que fue y sería el CCH.

También la reconstrucción de la identidad profesional del profesor implicó un cruce entre los aspectos cualitativos que determinaron la resignificación de los perfiles académicos para la promoción académica, en tanto había quienes aún continuaban siendo profesores pasantes de una licenciatura, en calidad de interinos, con un mínimo de credenciales para evidenciar su actualización docente, con posturas político-pedagógicas que priorizaban otras prácticas en la realidad escolar, y quienes, ante la llegada a la institución de nuevos profesores con rasgos clasificatorios pertinentes a la nueva dinámica administrativa, se constituyeron en un grupo con elementos diferenciadores para confrontar la identidad del profesor.

Así, al iniciar un nuevo período bajo la rectoría del doctor Barnés de Castro, las labores docentes se orientaron hacia la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores. La evaluación del aprendizaje se centró en valorar aspectos

formativos (CCH, 1997a, p. 3), además de fortalecer el sentido de pertenencia a la institución y reforzar el compromiso con la misión de formar recursos humanos y elevar la calidad de la docencia (p. 5).

Pero estas ideas se vieron modificadas o acentuadas debido al movimiento estudiantil que llevó a cabo una huelga en toda la UNAM y que abarcó de abril de 1999 a febrero de 2000. Durante el conflicto, la identidad del docente sufrió alteraciones al vincular decisiones personales para asumir el apoyo o el ataque a uno u otro sector (estudiantes, académicos, acciones, posturas).

Al analizar las modificaciones en la estructura de los grupos académicos, destacan las dificultades para centrar significativamente las prácticas docentes, pues la fractura generada por los procesos político-pedagógicos acontecidos en la vida académica a lo largo del conflicto universitario, la unidad entre el trabajo intelectual y político, la correlación sobre la práctica educativa y la formación para el ejercicio de la docencia, provocaron la reorientación de las funciones docentes.

En la reflexión conjunta y en la contrastación sistemática de los saberes y las prácticas docentes, se sostuvo la propuesta del trabajo colegiado impulsado por la rectoría del doctor De la Fuente, la reconstrucción de la identidad institucional y la resignificación de la identidad profesional de los profesores reconfiguró las características que detonarían las perspectivas sobre los perfiles docentes y la formación para el ejercicio de la docencia.

En el caso del CCH, ante las demandas que originó el PEA, y a consecuencia de la exploración iniciada en 2001 para hacer ajustes a la propuesta, se reformaron y afianzaron formas de trabajo escolar y de participación en la revisión curricular. En este sentido, se señaló:

Los profesores tenemos un papel fundamental en este proceso de revisión porque somos los encargados de dar concreción didáctica a las concepciones, enfoques y propuestas pedagógicas que constituyen los programas de las asignaturas. El compromiso y la creatividad de los profesores del Colegio han adquirido nuevo impulso frente al reto que representan los nuevos programas.

...

el proceso de implantación del Plan y los Programas de Estudio se encuentra en una etapa en la que la experiencia de los profesores debe ser cuidadosamente conocida y examinada para retomar las aportaciones más valiosas. También la experiencia reciente deja ver la necesidad de una actitud de flexibilidad con relación a las diversas instrumentaciones a través de las cuales los profesores construyen su docencia (Carmona Zúñiga, 2001, p. 12).

Las representaciones que sobre la identidad del profesor del bachillerato del CCH se configuraron en este momento, se fortalecen con el pronunciamiento que la Junta de

Directores del CCH hace en la ponencia «El Colegio de Ciencias y Humanidades: modelo y prácticas», presentada en el Coloquio Nacional sobre la Función de la Enseñanza Media Superior (octubre de 2001), y en el que se enfatiza:

... el profesor es un orientador del aprendizaje, ocupado en favorecer la autonomía de las habilidades del alumno en el aprendizaje, y su capacidad de juicio crítico, dispuesto a aprender mientras enseña y a seguir aprendiendo.

... uno de los niveles que coadyuva al establecimiento del Modelo Educativo del Colegio es el correspondiente a las prácticas educativas de alumnos y profesores, a través de los programas de formación de profesores ... también reelaboraran sus conocimientos sin pérdida de rigor, para inculcar a sus alumnos las habilidades apropiadas para aprender a aprender, el hábito del pensamiento racional y la valoración humana de sus acciones.

... los programas privilegian dos tipos de profesores, por su posición estratégica en la población docente: los profesores de carrera y los profesores de nuevo ingreso (2001, p. 12).

Prieto Parra (Prieto *et al.*, 2004, p. 33) señala que «los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configuraran un profesor con determinadas características que les conferirá un sello particular», en este sentido, podemos observar que para los profesores de carrera se impulsaron los rubros prioritarios, en los cuales se destacó el Rubro 1, dedicado a la reflexión colegiada sobre el desarrollo del aprendizaje durante el año escolar, la planeación, materiales, seguimiento y evaluación de los cursos; la centralidad del aprendizaje, etc., que al necesitar del aval y autorización institucional, reafirmó la diferencia de los profesores y de los grupos o seminarios, pues sólo algunos tuvieron acceso a su afirmación por la institución.

La reafirmación de la identidad profesional del profesor de carrera se colocó en el ambiente institucional a través del programa de estímulos a la actividad docente y su calidad; la evaluación con sobresaliente o satisfactorio en los informes de docencia; la calidad de participar como coordinador o asistente a los TRED; la elaboración en grupos institucionales o individuales de los programas operativos; la elaboración y adaptación de los programas institucionales; el PAAS. Y en el caso de los profesores de recién ingreso, además de participar en algún grupo institucional, se canalizó a través de su participación en el PROFORED.

Hacia el 2003, la SEPLAN presenta la ponencia: «El análisis de la planta docente como condición necesaria en el diseño de políticas para la formación de profesores», en ella se informa el estado actual de composición de la planta docente a partir de diferentes variables, entre las que se encuentran: género, edad, antigüedad laboral, categoría laboral,

nivel de estudios, número de horas atendidas, profesión o disciplina, áreas de conocimiento. Algunos de los datos más sobresalientes fueron:

1. El número total de profesores era de 2 939, cuyo promedio de edad era de 46 años; la antigüedad de 1 140 de ellos fluctuaba entre 0 y 10 años; la de 767, entre 11 y 20 años; la de 613, entre 21 y 30 años, y la de 419 era de más de 30 años.
2. En relación con la categoría, el 68% estaba constituido por profesores de asignatura; el 29% por profesores de tiempo completo, y el 3% por técnicos académicos.
3. En relación con el nivel de estudios, se estimó que el 70% poseía la licenciatura; el 13% tenía estatus de pasante; el 6% era pasante de maestría, y el 6% tenía el grado de maestro; el 1% ostentaba la candidatura a doctor, y el 1% poseía el grado de doctor.

Hacia septiembre de 2006, según datos estadísticos básicos del personal académico de la UNAM, se estableció que había 1 382 profesores de carrera en el bachillerato universitario (ENP y CCH), y 3 645 profesores de asignatura. El CCH contaba con 2 807 profesores, de los cuales 833 eran profesores de carrera (UNAM-DGAPA, 2006).

Sin embargo, en esta serie de datos la reflexión que se realiza es mínima pues no trasciende hacia un balance de los factores que afectan e inciden en el proceso formativo que los profesores viven cotidianamente en el aula y en los espacios de formación tales como los grupos o seminarios coordinados por profesores de carrera, los programas de formación de profesores, los actos de formación voluntaria en diplomados o programas de posgrado.

Asimismo, los datos estadísticos muestran una serie de rasgos clasificatorios, mas no develan los mecanismos y procesos de selección, inclusión y exclusión instituidos para la participación de los profesores en actividades académicas reconocidas como socialmente válidas, que impactan en la valoración sobre una identidad profesional desde los otros actores de la comunidad académica.

Finalmente, en el VIII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (2005), se reconoce que «los hitos del oficio docente se han enriquecido de los aportes de diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología (en particular de la psicología cognitiva), la filosofía, la sociología, la cibernética y la comunicación, entre otras»; se asume que el docente «debe tomar sus propias decisiones, dominar conocimientos teóricos, poseer habilidades o destrezas procedimentales (metodologías y técnicas) así como habilidades y comportamientos sociales», y se establece como necesario que:

... el docente sea un profesional que maneje los siguientes elementos:

1. Conocimientos sobre la asignatura que imparte (saber).
2. Poseer una cultura general.

3. Saber enseñar (hacer) con estrategias y metodologías (didácticas).
4. Saber relacionarse (estar) con los demás, por lo tanto, debe tener habilidades sociales y actitudes personales (Muñoz y Beltrán, 2005, pp. 209-210).

En la ponencia «El sentido del cambio curricular en el bachillerato de la UNAM», se reconoce que

un cambio curricular en el sentido amplio implica no sólo modificar los planes y programas de estudio, sino posibilitar las condiciones que generen la formación, la cultura y el compromiso socio-educativo del docente y del alumno que pondrán en marcha esa transformación, se propone:

- A. El cambio de la escuela que empieza en el aula en la relación maestro-alumno, con profesores capacitados y comprometidos con una nueva perspectiva en cuanto a la orientación de los contenidos educativos, por los apoyos recibidos y por un cambio en la cultura institucional, y más específicamente,
- B. la modificación de contenidos de enseñanza y aprendizaje para el bachiller que demanda la sociedad, a través del NCFB.
- C. La integración y puesta en marcha e inmediato de un sistema de formación docente efectivo para los dos subsistemas, con los apoyos de las entidades académicas de la UNAM. La elaboración y generación de materiales y servicios de apoyo para esa nueva docencia. La reestructuración orgánica y funcional de la administración escolar, para conjugarse en un esfuerzo comunitario con los profesores y los alumnos para alcanzar sus propósitos educativos (Carreón Ramírez, 2005, p. 497).

Estas reflexiones, evidencian tensiones sobre la identidad del profesor que no ha sido posible resolver, toda vez que los perfiles académicos y laborales no han logrado articular una identificación con la docencia y con el modelo del CCH.

Podemos señalar, además, que las tensiones originadas en cada etapa de construcción y reconstrucción institucional; en la nivelación de los fines educativos en correlación con una interpretación social de la educación media superior; en el cambio y ajuste a una nueva dinámica de contratación, permanencia y promoción académica; en las luchas político-pedagógicas entre sectores sindicales, académicos y grupos políticos que pugnan por una representatividad en lugares de decisión y poder; en los cambios y ajustes de una política salarial bajo el impacto de los presupuesto a la institución, han restaurado significados ante los que los profesores han tenido que sucumbir o ratificar posiciones para ser identificados en su trabajo académico, para reafirmar y confirmar su propia identidad.

Las crisis identitarias, que incluyen tanto su forma de percibir la docencia como de llevarla a cabo en el modelo del CCH, articulan también las propias crisis que han

sacudido a la institución, por lo que la identidad profesional del docente aglutina representaciones de los otros, sean el otro para la institución, la ENP y sus sujetos, o bien otros docentes del mismo Colegio o de otros bachilleratos.

Por último, cabe destacar que el perfil ideal del profesor del CCH, propuesto en uno de los documentos más recientes (CCH, 2005b), señala:

El perfil ideal del docente del CCH debe poseer las siguientes características: sólidas bases disciplinarias, didácticas, psicopedagógicas, humanísticas y morales; conocimiento y compromiso con la institución y con sus finalidades educativas; capacidades para la indagación, la comunicación, la expresión, y argumentación correcta de las ideas y disposición para el trabajo colaborativo; comprensión e interés sobre aspectos de la realidad sociocultural, política y económica del país; rasgos de personalidad, actitudes y valores que faciliten la interacción con los alumnos del bachillerato y conocimientos y habilidades para la investigación educativa.

Este planteamiento pone de manifiesto una intrincada red de elementos y, si bien propone y analiza el ser y deber ser del docente en sus aspectos más diversos (su actividad académica, su posesión de contenidos disciplinarios y didáctico pedagógicos, sus habilidades interpersonales y de comunicación, y una internalización de las normas instituidas), descuida el análisis sobre los procesos de formación paralelos que desarrollan en las prácticas de su vida cotidiana, las reflexiones y conocimientos adquiridos en las experiencias formativas con sus pares y con sus alumnos, la reinterpretación de la institución a partir de su participación en un cargo administrativo o como miembro de un cuerpos colegiados, con lo cual la identidad profesional del profesor del CCH se fortalece, reinterpreta y resignifica.

Las actividades político-pedagógicas; el ejercicio continuo como práctica instituyente o instituida de la organización y participación en reuniones para organizar los procesos escolares; las necesidades percibidas y asumidas como proyectos individuales e institucionales para la formación; la comprensión crítica de los procesos de vida cotidiana en el aula, fueron formas de construcción y deconstrucción de los significados de ser profesor en el CCH.

De esta forma, los procesos de identificación para ser docente en el CCH han caracterizado momentos de tensión y resolución bajo la dinámica que derivó de una planta académica atravesada por una serie de variables ya desde el momento de su inserción en una institución educativa, y, al mismo tiempo, han fracturado los estándares, significados y representaciones sobre el docente universitario, pues si bien se esperaba que adquirieran habilidades, modificaran actitudes y desarrollaran métodos para

aprender a aprender, después de 35 años, la problemática se fue acrecentando ante los cambios significativos en la forma de ser representadas y reinterpretadas sus funciones.

Al confrontar a la propia Universidad desde el marco de interpretación y bajo el ideal de desarrollar un nuevo estilo del ser docente, se han desarrollado posturas, radicales o conservadoras, para asumir la identificación del trabajo docente y su modelo.

Además, es necesario especificar que, al trasladar al aula posiciones de izquierda militante con la consabida construcción discursos y prácticas políticas, se desplazó la formación disciplinaria y didáctica centrada en la formación de los alumnos.

Así, dado que desde el origen del CCH el profesor tenía la impronta de su participación en el movimiento estudiantil de 1968, de una formación crítica en las aulas universitarias y poseía representaciones sobre una nueva Universidad, se desafiaron identidades construidas y afianzadas en la construcción social del mundo universitario.

A su vez, las obligaciones, funciones y responsabilidades fueron construyendo una identidad en los contextos de su propio quehacer educativo, político y social, la cual, en más de una ocasión, enfrentó pugnas con las nuevas demandas hecha al bachillerato universitario.

Construir la identidad profesional como docente en el CCH, con la serie de determinantes contextuales que desde su origen lo caracterizaron, derivó en una pluralidad de identificaciones que, al transcurrir el tiempo, generaron serias dificultades para impulsar procesos de formación entre los profesores, en las prácticas formativas dirigidas a los estudiantes y en las prácticas de asociación político-académica.

En este sentido, el profesor ha sido, a través de su ejercicio docente, el punto de conexión institucional entre el proyecto educativo (currículo formal) y las vicisitudes de su puesta en práctica en los diferentes contextos históricos de la Universidad y del país (currículo vivido). Es él quien ha dejado su huella en la formación de los estudiantes, a través de sus errores y aciertos al interpretar el modelo, y es él quien se ha construido una identidad de acuerdo con las reinterpretaciones y representaciones de su actividad (académica, política) en el Colegio.

Para ubicar sus funciones en este recorrido, ha sido necesario destacar las carencias que justifican los programas de actualización, formación o capacitación; ha sido también necesario identificar los requisitos que desde el interior de la propia Universidad son reflejo del crecimiento y burocratización de las profesiones, y es ineludible señalar el debate que nace desde el plano de las profesiones en nuestro país.

Finalmente, un punto relevante son las posturas adversas y diversas que se han atestiguado en los debates relacionados sobre las funciones intrínsecas a la actividad docente, pues, desde sus orígenes, el afán por impulsar prácticas innovadoras para

promover rupturas conceptuales, a la par que actitudes y valores de conciliación ideológica, social y profesional, ha determinado que siga prevaleciendo la capacidad para crear, recrear y fortalecer proyectos educativos en los marcos de competitividad actuales.

La empírea que matizó las prácticas educativas, políticas y culturales de los profesores al inicio de su participación en el CCH también fue perfeccionándose en el tránsito hacia una reinterpretación de sus funciones. No podemos generalizar, pero sí es posible señalar que siguen presentes la impaciencia y la paciencia, la contradicción y la convicción en la dinámica de construcción que actualmente condiciona el desarrollo de la docencia.

Ser nombrado profesor, maestro, docente del CCH, no obstaculiza la capacidad para evaluar las posibilidades que condicionan actualmente el ejercicio docente en el marco de las confrontaciones económicas, políticas e ideológicas de la vida cotidiana en la institución. Al ubicar las actividades de asesoría, tutoría, investigación, intrínsecas al ejercicio docente, se abre una opción para revitalizar el vínculo profesor-alumno y para promover procesos interpretativos basados en la autocrítica de nuestro ejercicio docente, y quizás para reconstruir el modelo de docencia.

En este sentido, se plantea que la formación de habilidades y conocimientos para enfrentar las equivocaciones y retos que sobrevienen al enfrentar otras funciones, ya sea en la práctica escolar cotidiana, en sistemas alternativos de atención a los problemas escolares y de rendimiento académico, en procesos de investigación, en procesos de participación a través de los cuerpos colegiados, etc., puede interpretarse más como una posibilidad para la formación como proceso de vida, que como imposiciones institucionales.

La reforma curricular que ocasionó la fractura y descomposición del sistema CCH, que trascendió en la reinterpretación del modelo y del currículum, que reconstruyó la identidad de la institución en los límites de la política de educación media superior, no logró desvincular el bachillerato de la Universidad, sino que ratificó sus compromisos, y reparó la diversidad de representaciones

En consecuencia, resulta fundamental hacer una revisión y análisis de las experiencias docentes y su trascendencia en la identidad del profesor, pues, a más de diez años de realizada la modificación al plan de estudios del CCH, en los espacios escolares coexisten perfiles disímiles en sus rasgos clasificatorios, por la historia de vida de los individuos, su comprensión y experiencias en el conocimiento de la institución, sus prácticas académicas que ratifican o modifican posiciones para reinterpretarse a sí mismos y a la institución.

Observar, en la actualidad, la construcción social del profesor, con sus formas de interpretar el currículum y el modelo, en el cruce de experiencias limitadas o vastas, derivadas de su reciente incorporación a la institución o de su experiencia en la misma,

permite definir y enmarcar una representación sobre quién es el profesor ideal y quién es el profesor real del CCH, sobre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer.

Todo ello, por cuanto estamos frente a la reconstrucción del imaginario de una identidad profesional, donde la diferencia también estriba en la legitimidad de las prácticas que promueven, definen y sostienen perfiles personales, profesionales y académicos que sellan la transformación de la planta académica.

CAPÍTULO 4

EN EL TORBELLINO DE LOS SIGNIFICADOS DE LA *FORMACIÓN DE PROFESORES*

- 4.1 Sobre el significado de la *formación de profesores*
 - 4.1.1 En los terrenos de la exterioridad
 - 4.1.2 En los terrenos de la interioridad
 - 4.1.3 En el terreno de la reciprocidad
 - 4.1.4 La formación como objeto de estudio y reflexión

CAPITULO 4

EN EL TORBELLINO DE LOS SIGNIFICADOS DE LA *FORMACIÓN DE PROFESORES*

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Freire. *Pedagogía del oprimido.*

La construcción del discurso sobre la formación de profesores en la trayectoria histórica del CCH, centrada en las interpretaciones que los profesores formadores hacen de sus prácticas, nos ha permitido distinguir un conjunto de representaciones que interrelacionan valoraciones y significados de sí mismos, de la institución, de los espacios y tiempos de la formación, de los preconceptos en los que se alojan sus prácticas y de los sujetos de formación, los profesores.

La formación de profesores es un campo todavía en construcción, pues en él inciden miradas muy heterogéneas, que conllevan una serie de posturas, enfoques, necesidades e intereses y la hacen estar en constante replanteamiento, lo que, según señala Honoré (1980), comporta «reflexionar sobre un conjunto de prácticas que expresan la actividad de un número continuamente creciente de personas y cuya duración nos parece suficiente para considerar que no es efímera» (p. 18)

De esta manera en el espacio que representa el CCH, el propio concepto de *formación de profesores* está atravesado por una serie de planteamientos que la hacen ver como un terreno en cambio constante, hermanado a la trayectoria que la institución ha debido recorrer desde su origen hasta el momento actual y en estrecha relación con las interpretaciones y proyectos llevados a cabo durante espacios alternativos o antagónicos.

La formación de profesores, como punto nodal en el que se articulan discursos y normas de la institución, tendencias político-pedagógicas en correspondencia con intereses y necesidades individuales o de grupo, tensiones de las relaciones interpersonales y académicas de la vida cotidiana de profesores y alumnos, está influida por las formas específicas en que los profesores formadores la interpretan y desarrollan. Son ellos quienes, con su una participación voluntaria, espontánea o meditada, en consonancia con su propia identidad, la han construido, la viven y se la han apropiado.

Ferry (1990, p. 45) señala que «la formación es una problemática general, es uno de los grandes mitos de este medio siglo, es un juego de poder e incluso es un término al cual se debe abandonar, pues está cargando de equívocos que han pervertido su utilización, al responder a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizadas por un mundo en constante mutación»; en este sentido, a partir de las representaciones discursivas con que se la ha significado en los intentos de construir prácticas alternativas en el CCH, la formación de profesores ha adquirido múltiples valoraciones a partir de las vivencias, de las funciones que se le han atribuido, de los contenidos que le han dado forma, y del propio uso y significado que ha tenido para los diferentes sujetos.

Así, en el CCH, a lo largo de 35 años, podemos localizar diversas representaciones que configuran un imaginario de la formación: en términos empleados por Ferry (1990), mitos, juegos de poder, equívocos, prácticas desorganizadas, pues algunas aseveraciones se sustentan en las significaciones sociales de las prácticas, los significados atribuidos por los otros, y los horizontes e implicaciones de formar o formarse. Por ejemplo:

uno de los problemas en la formación de profesores es el control que ejercen los directivos y funcionarios que diseñan las orientaciones de los cursos sin tomar en cuenta las propuestas de los Consejos Académicos de Área. La causa es el verticalismo, las decisiones se toman por unos cuantos que ejercen el poder (Arechavaleta, 2003, pp. 380-381).

la formación de profesores, no es un proceso espontáneo; no puede darse a través de una serie de cursos inconexos; debe atender las necesidades y expectativas de los profesores dentro del contexto de la Institución que pretende formar especialistas dentro del propio sistema, para continuar la capacitación de la planta docente (Krap *et al.*, 1987, p. 13).

A pesar de los esfuerzos realizados por la institución en años recientes no se tiene aún un programa integral de formación del personal docente que atienda las particularidades de

los profesores de asignatura y que garantice la continua actualización y superación de estos profesores. De particular importancia es la ausencia de programas integrales que seleccionen a lo mejores profesores de asignatura, favorezcan la obtención de la definitividad y su posterior ingreso la planta de profesores de carrera, si el profesor desea ingresar a ella (Moreno, 2003, p. 399).

La profesionalización docente es una simulación, a mayor número de puntos mayor ingreso económico ... Los proyectos que formulan los formadores (asesores), aprobados por el H. Consejo Técnico, no cumplen cabalmente con los objetivos del programa ... el principal problema de todo el proyecto de profesionalización sigue en el estímulo monetario más que en la promoción de la calidad y el amor por la docencia. Mientras ese estado prevalezca, la preocupación central que guíe la formación académica de los docentes, será la de incrementar los ingresos, o en el mejor de los casos, la de no perder el empleo (Jardón Flores, 2003, p. 398).

Al designar la formación de profesores, es posible advertir una práctica discursiva¹ arraigada en políticas administrativas de orden micro y macro institucional, pero también es posible localizar un imaginario de formación, construido en relación con la institución y sus sujetos, con la apertura a lo inesperado de las representaciones que se han construido en las experiencias de los profesores, actuando como profesor formador o discípulo, y que aparecen en diversos documentos.

Por ello, al señalarse que en la formación de profesores *«uno de los problemas ... es el control que ejercen los directivos y funcionarios que diseñan»*; o que *«a pesar de los esfuerzos realizados por la institución en años recientes no se tiene aún un programa integral de formación del personal docente»*; o bien que *«la preocupación central que guíe la formación académica de los docentes, será la de incrementar los ingresos, o en el mejor de los casos, la de no perder el empleo»*², se evidencian problemáticas acerca de lo que acontece en la institución, pero a su vez parece que se responde a representaciones imaginarias, fantasías

¹ Foucault refiere que las prácticas discursivas «remiten al conjunto de reglas anónimas históricas siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definen una época más concretamente, dentro de un área social, económica, geográfica, y lingüística dada, las condiciones de ejercicio de habla, de la función enunciativa» (citado por Popkewitz, 1994b, p. 49). Popkewitz, al debatir sobre las prácticas discursivas, enuncia que constituyen principios de realidades (véase Popkewitz, 1998a, p. 159).

² En este apartado, se citará en cursiva y entre comillas o a bando los fragmentos de las entrevistas o fuentes documentales en donde se explicita la multiplicidad de los sentidos de *formación de profesores* para los docentes del CCH; los extraídos de fuentes institucionales, de la hemerobibliografía consultada y de entrevistas que refieran a aspectos diversos se anotan en redonda.

y deseos que los profesores del Colegio tienen y proyectan sobre la formación de profesores de la institución.

El imaginario sobre la *formación de profesores* es una construcción social por cuanto remite a concepciones sociales acerca de lo que se dice es un formador de profesores y las prácticas que diseñan, desarrollan o evalúan al interior del Colegio; además, refiere lo que involucra formarse para desempeñar este rol, y la manera como es asumido por los propios profesores, siendo polémico su propio tratamiento, por ejemplo: «*la formación de profesores ... debe atender las necesidades y expectativas de los profesores, dentro del contexto de la institución que pretende formar especialistas dentro del propio sistema*», o bien «*los proyectos que formulan los formadores (asesores), aprobados por el H. Consejo Técnico, no cumplen cabalmente con los objetivos del programa ... el principal problema de todo el proyecto de profesionalización sigue en el estímulo monetario*» (Jardón Flores, 2003, p. 398).

En estas referencias, el imaginario juega sin duda un papel importante; en él la formación de profesores aparece como un lugar de frustración e insatisfacción, o bien como un polo atrayente para lograr la conquista por la institución.

Del mismo modo, el imaginario, constituido por las producciones de sentido y los sistemas de significación social en torno a las categorías de *formación*, *formación de profesores* y *profesor formador* en cuya consolidación y reproducción está presente el grupo de profesores formadores, ha tenido efectos simbólicos indiscutibles no sólo para quienes se definen como profesores formadores, sino también para los profesores o para quienes no parecen pertenecer a este grupo.

En este sentido, en la aproximación a la comprensión de lo que se dice acerca de la formación de profesores en el CCH, podemos recuperar algunas significaciones expuestas en diversos documentos, que detallan o exponen producciones de sentido y sistemas de significación social, ya sea sobre ella misma o sobre algún aspecto relacionado con su organización y desarrollo. Por ejemplo:

Entendemos por plan de formación docente la sistematización del proceso formativo de profesores, con etapas a corto, mediano y largo plazo. Un PDF concebido como totalidad dinámica incluye:

- a. El diagnóstico, tanto de la población docente como del perfil del alumno y el análisis de experiencias de formación docente desarrolladas en la institución.
- b. El momento prospectivo, refiere a los fines educativos.
- c. El momento propositivo, que incluye la instrumentación didáctica, administrativa y político-académica, con la necesaria administración de recursos (Cuspinera *et al.*, 1982).

... un sistema de formación de profesores de bachillerato estará integrado por el conjunto de políticas, normas, procedimientos, instancias, acciones y condiciones encaminados a realizar procesos eficaces de formación de profesores que contribuyan a mejorar las prácticas docentes en el aula y; en consecuencia, elevar la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos y lograr las finalidades educativas institucionales (CCH, 2005b).

- 1.1 Elaborar un programa integral de formación de profesores que tome en cuenta la diversidad y heterogeneidad de la planta docente.
 - 2.2 Replantear la participación de los cuerpos colegiados en los programas de formación docente, no para quitarles funciones sino para recuperarlas considerando las responsabilidades tanto de los representantes de los profesores como de los de autoridades.
- ...
- 4.2 Proponer profesores de acuerdo al perfil de capacidades que requiera cada curso y eventos académicos con el propósito de intercambiar experiencias y detectar necesidades con profesores de diferentes áreas.
 - 5.1 Recuperar el trabajo colegiado poniendo a discusión desde el proyecto de trabajo anual y sesiones para tratar cada una de las funciones asignadas.
 - 5.2 Se deben de diseñar distintos programas de formación sistemática y flexible derivadas del trabajo colegiado y centrado en la práctica educativa (Arechavaleta, 2003, pp. 380-381).

Las condiciones particulares a las que aluden estas referencias exponen valores: *«mejorar las prácticas docentes en el aula y, en consecuencia, elevar la calidad de la enseñanza»*; concepciones: *«recuperar el trabajo colegiado»*, y prácticas que permiten caracterizar la formación de profesores en la institución. También remiten a la construcción de imaginarios acerca de los contenidos por desarrollar: *«intercambiar experiencias y detectar necesidades con profesores de diferentes áreas»*; acerca de las condiciones para construir tipos y prácticas de formación: *«distintos programas de formación sistemática y flexible derivadas del trabajo colegiado y centrado en la práctica educativa»*, y en torno a los perfiles para ser reconocido como profesor formador: *«profesores de acuerdo al perfil de capacidades que requiera cada curso y eventos académicos»*.

Los imaginarios acerca de la formación de profesores se enclavan en contextos desde los cuales sus actores, los profesores y los profesores formadores, resignifican cada elemento relacional del Colegio con su identidad profesional y con sus experiencias en la práctica docente.

Aquí es donde podemos observar la permanencia de una función social de la formación de profesores, correlacionada y asociada a la transmisión del saber, del saber hacer o del saber ser, orientada hacia *«mejorar las prácticas docentes en el aula y, en consecuencia, elevar la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos y lograr las*

finalidades educativas institucionales», confirmando lo señalado por Ferry (1990, p. 53) acerca de que la formación es una «acción organizada, (que) adquiere implícitamente para la institución formadora un sentido activo, y para las personas en formación un sentido pasivo».

Por otra parte, las condiciones personales, sociales y culturales que determinan la construcción de representaciones acerca de sí mismo como profesor o profesor formador, y de su identidad profesional en el contexto del Colegio, han configurado representaciones acerca de las prácticas de formación instituidas; por lo cual, la formación de profesores tiene entre sus principales problemáticas la manera de situar conceptualmente la formación y lo que plantea su práctica (Honoré, 1980, p. 18). Y nuestro caso no es la excepción, pues localizamos una heterogeneidad de posturas al tratar de situar su campo y sus funciones, por ejemplo:

la formación de profesores es una espiral del conocimiento; en la cual el profesor aprehende, es el actor principal, abocado en el aprendizaje de los alumnos, se plantea metas, objetivos, estrategias de aprendizaje y está dotado de formas para analizar esas estrategias; como actor, como sujeto creativo, norma su acción educativa a partir de la asimilación de una filosofía propia, lo que le permite profesionalizar la enseñanza (CCH, 2005b).

El Colegio debe encargarse de sus docentes, pero en un sentido especial. Debe prepararlos para que realicen ésta, su «segunda carrera profesional», la de transmitir el conocimiento, puesto que las diversas instituciones de educación superior lo han preparado en su «primera carrera profesional» (médico, abogado, físico, matemático, historiador), pero no le han proporcionado los elementos necesarios para «enseñar a aprender» (Gallo Tirado, 2004, p. 70).

la formación de profesores es un proceso complejo en el que es necesario tomar en cuenta para su implantación, puntos de vista que rebasan ampliamente el campo académico, como sería el laboral y el económico, pero que indudablemente no son los únicos (Melín Calleros, 1983, p. 30).

Este imaginario que ubica la formación de profesores como un elemento para designar identidad profesional, según el cual «*el profesor aprehende ... como actor, como sujeto creativo, norma su acción educativa a partir de la asimilación de una filosofía propia, lo que le permite profesionalizar la enseñanza*», con el que aspira a «*prepararlos ... para su segunda carrera ... para enseñar a aprender*», y en el que debe «*tomar en cuenta ... el campo laboral y económico*», da idea de las interpretaciones de la realidad y de las aspiraciones institucionales en torno a una serie de saberes y contenidos que articulan fragmentos de

una verdad instituida; también configura la propia identidad y el reconocimiento de la formación de profesores para ser resignificada por los otros, para ganar identidad como discurso, como proyecto, como política instituida.

Se trata de una doble causalidad. Por una parte, el imaginario proyectado sobre la formación de profesores por la institución, por los profesores, por sus programas y políticas, es de tal índole que ninguna medida que se pueda pensar y derivar sobre la misma, incluso desde los diversos actores del Colegio, será capaz de colmar la expectativa puesta en ella, ni formar al profesor para y en lo que se espera. Por otra, debemos reconocer que desde el orden de lo racional, es decir, desde los sustentos didáctico-pedagógicos o disciplinares del modelo educativo, de las tendencias de formación, etc., se pretende transformar para coincidir con lo dispuesto en la política de formación de profesores.

En este contexto, la formación de profesores se nos presenta en relación con múltiples significados e interpretaciones, desde las que se puede traducir, o bien como

un espacio de reflexión académica para lograr la actualización, capacitación y formación de habilidades y conocimientos necesarios para la enseñanza construidas desde las diferentes miradas y posiciones de sus actores, quienes a partir de la construcción de su práctica educativa son capaces de reflexionar sobre los orígenes, objetivos y consecuencias de sus acciones, de las restricciones y los materiales e ideológicos que anidan en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan (Zeichner y Laiston, 1999, p. 506).

O bien como algo que «puede insertarse en conjunción con la contradicción que provoca o rebela su aparición, los discursos optimistas o pesimistas que conducen a la renovación de la problemática» (Ferry, 1990, p. 52).

En esta ubicación se articulan diferentes modos de intervención práctica y de análisis teórico, de adquisición de conocimientos y de desarrollo de capacidades de reflexión racional, de contraste de ideas y discernimiento de opciones ético-políticas, de desarrollo de capacidades de intervención, etc., que denuncian modelos ideales, concreciones y su respectivo imaginario, que nos podrían ubicar en los dilemas y desafíos que involucra normar a través de un programa de formación de profesores múltiples representaciones sobre la misma, e identificaciones del hacer docente.

Por ello, al trabajar las prácticas discursivas sobre la formación de profesores en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades y del impulso determinante de los marcos de desarrollo de la propia UNAM, sobretudo en las últimas tres décadas, nos estamos enfrentando a principios de realidad que oscilan entre lo individual y lo colectivo (grupal); entre los intereses y necesidades de los profesores y las demandas institucionales; entre los contenidos didácticos para el hacer en el aula y los contenidos disciplinares

centrados en los temas de los programas de estudio; entre la vida regulada y reglamentada por la institución y las interpretaciones de la vida cotidiana de sus profesores.

Frente a esta serie de elementos que se articulan en las prácticas de formación, son los profesores quienes han dotado de significados los proyectos y programas en que se han visto envueltos, pues son ellos quienes a través de su participación han construido también interpretaciones para dar o quitar trascendencia a los contenidos y saberes que representa haber estado en formación.

Algunas huellas que determinaron significativamente las prácticas discursivas sobre la formación de profesores en el Colegio datan de las primeras experiencias curriculares, cuando, por medio de un imaginario de formación inicial e introductoria al modelo, se regularon procesos de contratación, permanencia y promoción del profesorado, y cuando la forma de discurso académico-político vinculado a programas de orden institucional y prácticas de corte académico-administrativas fortalecieron una interpretación de la realidad educativa.

De este modo, a la vez que se promueve una formación ubicada en el nivel de racionalidad técnica *«integrado por el conjunto de políticas, normas, procedimientos, instancias, acciones y condiciones encaminados a realizar procesos eficaces»* (CCH, 2005b), se pretende transitar hacia un segundo nivel de acción práctica, pues el profesor *«es el actor principal, abocado en el aprendizaje de los alumnos, se plantea metas, objetivos, estrategias de aprendizaje y esta dotado de formas para analizar esas estrategias; como actor, como sujeto creativo»* (CCH, 2005b).

Las contradicciones expuestas sobre las propuestas y acciones desarrolladas en la formación de profesores han puesto de manifiesto imaginarios contruidos por la institución y por los profesores, que, como ya señalaba Contreras Domingo (1994, p. 22), no van más allá del aula o de la institución, reduciendo todo su problema al diseño de ambientes y formas de interacción justificadas en la gestión eficaz de los aprendizajes.

Con estos antecedentes, los intentos por construir un sistema de formación de profesores de bachillerato siguen abortando las ideas en torno a de qué se habla cuando se trata de la formación, si se indica eficazmente lo que tienen en común toda clase de prácticas de influencia, de comunicación o de transmisión, y si se designa un punto de convergencia de todas esas prácticas, cuando se constata que ellas evolucionan (Honoré, 1980, pp. 18-19).

Los discursos ambivalentes y contradictorios sobre la formación de profesores paradójicamente también hacen referencia a valores y cualidades de los profesores y los profesores formadores, pues también son ellos quienes a la vez que la han dotado de identidad también les han otorgado identidad.

Por ello, en los párrafos siguientes se presenta un panorama acerca de la ubicación conceptual sobre la formación de profesores a partir de sus actores, los profesores-formadores que por diversas situaciones en el CCH han ido construyendo su identidad en un juego de ausencia/presencia, de incompletud, de posiciones de sujeto, de inclusión/exclusión, pues han ejercido esa doble función, de ser formados y profesores formadores en espacios educativos y sociales que articulan prácticas discursivas de intervención donde operan una pluralidad y polaridad de representaciones y significados.

Los conceptos, definiciones o nociones enunciados por los profesores formadores constituyen un punto de partida para profundizar en las prácticas discursivas sobre la formación de profesores en el CCH, por lo cual, aclaramos, al interpretar la problemática en el marco de la institución, también se nos permite adentrarnos en la persona, quien reporta intereses, necesidades y proyectos, que resignifica y reconstruye su identidad profesional, pues si bien han sido antes que nada docentes en ejercicio, su elección o inmersión en los terrenos de la formación de profesores también ha sido tejida, paradójicamente, a la sombra de decisiones técnicas y organizacionales de la institución y de intereses particulares contextualizados en su trayectoria personal.

La identidad e imaginarios sobre el profesor formador (cfr. capítulos 2 y 3) se fueron configurando a partir de las necesidades y proyectos que la institución instauró desde sus orígenes, los que, poco a poco, fueron institucionalizándose hasta llegar a ser parte de la normalidad educativa. La identidad fue nombrada y significada a medida que la regulación normativa, académica y de gestión institucional movilizó la construcción de múltiples factores que determinaron su presencia; de esta manera, la cuestión sobre a quién nos referimos cuando hablamos del profesor formador en el CCH deviene entonces en una confrontación sobre la identidad, con el *yo soy con respecto al otro*, con los procesos inconscientes de subjetividad de las prácticas discursivas y también con el espacio social que tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos con estatus donde es posible reconocer que la figura de profesor formador surgió a partir de las demandas hechas a la institución, a las propias prácticas que los docentes fueron construyendo de manera autónoma o dirigidas por la institución y desde los marcos de política y desarrollo institucional a consecuencia de las decisiones de ordenamiento para la institución.

En este sentido, no es sólo un concepto, idea o noción que nos da el sujeto, sino también es la articulación de los diversos actos de identificación que realiza el profesor del CCH, pues al asumir el rol de profesor-formador asume puntos de fijación temporal y posiciones adoptadas sobre lo que se le pregunta. Por ello, se trata de representaciones

que nunca podrán ser idénticas o adecuadas a los procesos que se les confiere fuera del marco en que se trabaja esta investigación.

El discurso construido o nombrado sobre lo que es y no es la formación de profesores, que da cuenta de diversas realidades de la vida cotidiana y sus significados por los profesores formadores, que ubica posturas teóricas o empíricas, que caracterizan prácticas vigentes en un espacio y un tiempo concretos, puede configurar un imaginario de formación de los profesores formadores, en cuanto el conjunto de datos que enuncian como conocimientos válidos por estar situados en su cosmovisión, en la resignificación que realizan a partir de sus condiciones sociales, culturales y laborales, y por estar articulados a la constitución de propia identidad docente y a las experiencias en sus prácticas educativas.

Reconocer que la formación de profesores constituye una problemática que atañe a múltiples referentes de quien la vive y la construye como una actividad paralela a su ejercicio e identidad profesional, nos permite significar que, en la voz de los profesores formadores, encontraremos múltiples referencias a vivencias y acontecimientos significativos de la trayectoria histórica del Colegio, pero también huellas de sus desordenes y contradicciones. Sin embargo, la legitimización de experiencias y proyectos de formación de los profesores formadores también debe considerarse en las referencias a las que aluden algunos profesores formadores, por lo que a veces pudiéramos considerar que estamos ante un discurso monótono y reiterativo que, finalmente, pone en evidencia rasgos de consolidación y legitimización de un imaginario instituido.

4.1 SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Abordar el significado de la formación de profesores desde la voz de los profesores formadores implica, como señalan Berger y Luckmann (2003, p. 85), entrar en el terreno de la especulación, pero también de la reflexión que encarna historias de vida y de trayectorias en la institución, pues «cuando el individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia, tiende a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente».

Así, a partir de lo enunciado por los profesores formadores, podemos señalar que estamos ante configuraciones significativas, donde se enfatiza la presencia de redes socialmente compartidas por los sujetos, de tal suerte que en los conceptos expresados es posible ubicar posiciones y anclajes en y desde donde el sujeto construye su formación, su identidad profesional y su propia práctica cotidiana.

Los discursos sobre qué es y no es la formación de profesores están atravesados por una heterogeneidad de condiciones contemporáneas contradictorias, es decir, las enunciaciones y sus significados están contruidos a partir de una temporalidad e historicidad, un aquí y un ahora, con lo cual se da cuenta de relaciones complejas, cambiantes, de modos de pensamiento y actuación, de costumbres y ritos que permiten aseverar que existe una cadena de identificaciones plagada de elementos relacionales, multireferenciales e incluso polarizados en las interpretaciones que reportan los profesores formadores. Por ello, la formación de profesores y sus formadores no tienen una identidad única ni definitiva.

Encaramos, entonces, los terrenos de la subjetividad, pues dentro de los discursos orales o escritos que construyen los profesores formadores nativos, se da noticia de procesos de abstracción y selección de datos derivados de su propia participación y también de los actos de reflexión que apuntan hacia cómo se perciben en las prácticas o fenómenos y dentro de la investigación.

Lo anterior queda plasmado en redes de significados que construyen los informantes y que reflejan formas de percibir el fenómeno de estudio, pero que también incluyen referentes empíricos o teóricos, experiencias, vivencias, actitudes, emociones, que testimonian procesos propios de carácter personal e íntimo.

Las nociones de formación que estructuraron los profesores formadores también reportan resignificaciones y reinterpretaciones de la realidad construida en la institución sobre este aspecto, pues la formación de profesores como sujeto y objeto social, como discurso con una constelación de significados en el marco de la UNAM y del CCH, se vio incorporada en los conceptos que los docentes expresan, de tal suerte que se destacan redes significativas socialmente compartidas por diversos actores de manera semejante, o bien conceptos extremadamente opuestos.

Por ello, al referir una definición sobre la formación de profesores, se destaca un punto de llegada al que arriban nuestros entrevistados, quienes, a través de su conceptualización, objetivizan un vocablo que emerge y toma consistencia a partir de sus propias reflexiones. Al mismo tiempo, configuran una multiplicidad de significaciones donde destacan preconceptos que actúan como soporte del discurso *formación de profesores*, en los que recuperan aportes de su práctica en las dimensiones lejana o cercana de un proyecto instituido, o bien en los que sobresalen dimensiones importantes y reales que esta tiene.

En las definiciones de formación elaboradas por algunos de nuestros entrevistados, es posible distinguir aseveraciones que cruzan una primera frontera, la de la ambigüedad (Honoré, 1980 y Ferry, 1990), pues señalan: *«yo creo que serían varios conceptos ... porque*

creo que desde diferentes ángulos puedes ver la formación de profesores, de distinta manera» (01M29-20LCA), o bien «hay como variantes dependiendo del programa o del grupo de formación o no sé, yo creo que son varias variables» (08H19-15PLA).

En este sentido, el concepto de formación da entrada a múltiples «*conceptos*», «*ángulos*», «*maneras dependiendo del programa o grupo de formación*», que pueden derivar hacia su ubicación en el terreno de la ambigüedad, de contribuir por su conocimiento a su reconocimiento, o bien que pueden dar apertura hacia una incasable reflexión para no caer en la vulgaridad, tal como señala Honoré (1980, p. 10).

La ambigüedad a la que se alude al referir «*varios conceptos*», «*diferentes ángulos*», «*distinta manera*» (01M29-20LCA) puede también externar los problemas de interpretación y comprensión que tiene el profesor formador para legitimar un discurso instituido, o bien la carencia de marcos referenciales sólidos en sus actos.

Los profesores formadores al tener encuentros y relaciones con diversos sectores de la realidad escolar, así como acercamientos al conocimiento pedagógico a instancia de los proyectos de formación legitimados por la institución, pueden realizar interpretaciones y asignar significados, ya que al situar un significado para *formación* tiene lugar un proceso de deconstrucción de su propia identidad. Así, aunque la forma de dar significado a la formación de profesores puede reportar signos de ambigüedad, este acto puede ser consecuencia de los propios trayectos de construcción que reporta la categoría en la institución.

4.1.1 *En los terrenos de la exterioridad*

En otro sentido de la interpretación, la formación de profesores se ubica en el plano de la exteriorización³, es decir, como formación *en y desde* otras instancias de decisión ajenas al profesor, o bien la formación *para o en* algo del orden de los saberes disciplinarios y didácticos, los que generalmente se dirigen hacia un imaginario de la formación profesional centrada en los intereses, demandas y necesidades detectadas por la institución, por los diseñadores o sus representantes (profesores-formadores). Así lo evidencian las siguientes nociones:

³ La *exteriorización* o *externalización*, en oposición al contexto del organismo y de su ambiente, se ubica fuera del sujeto, en el ámbito de la actividad humana y, por ende, en el terreno del orden social. Berger y Luckmann al respecto señalan que el ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse en actividad (Berger y Luckmann, 2003).

...toda institución debe ... no utilizo la palabra formación, capacitar a sus profesores ... en la aplicación de los programas de estudio, en el conocimiento de los mismos, orient(d)ndo(los) (hacia) la enseñanza media superior. En este caso el CCH debe proporcionarle las herramientas necesarias que le permitan al profesor tener éxito frente a sus grupos ... todas las instituciones deben tener como misión formar a sus profesores, capacitarlos, darles las herramientas necesarias para poder implementar los programas, y en este caso, pues los tan sonados aprendizajes de los alumnos con respecto a cada curso ... el CCH debe capacitar a sus profesores de reciente ingreso en cuestiones didácticas y pedagógicas... es algo que necesitan los profesores y que necesita la institución... (03M29-24LCT).

... los que van llegando pues que conozcan lo que es el sistema del Colegio, que se apropien de una manera de ser ante la filosofía del Colegio. Y yo creo que los únicos que podemos ayudar a todo esto, pues somos los que precisamente tenemos años viviendo aquí y que hemos vivido todos los cambios y que hemos experimentado todas las nuevas formas o métodos de educación, que hemos vivido los problemas de los alumnos, su comportamiento en el salón de clases, su comportamiento en la vida misma, como elementos sociales ... Y yo creo que precisamente los que hemos vivido esa realidad somos los que podemos transmitir los conocimientos a la nueva generación (07H30-10PMCT).

Las representaciones sobre la formación de profesores centradas en «capacitar y formar» al sujeto en falta, es decir, «a sus profesores, a sus profesores de reciente ingreso», revelan y mantienen una lógica racional para elaborar y mantener propuestas de capacitación con las cuales se cree que habrán de identificarse los profesores para garantizar la calidad en el ejercicio de la docencia.

Al puntualizar que «el CCH debe proporcionarle las herramientas necesarias que le permitan al profesor tener éxito frente a sus grupos ... las instituciones deben tener como misión formar a sus profesores, capacitarlos, darles las herramientas necesarias para poder implementar los programas, y en este caso, pues los tan sonados aprendizajes de los alumnos con respecto a cada curso» (03M29-24LCT), o que «los que van llegando pues que conozcan lo que es el sistema del Colegio, que se apropien de una manera de ser ante la filosofía del Colegio» (07H30-10PMCT), la pretensión es clara y precisa, pues revela el mandato social de formar de acuerdo a ciertos cánones.

Por otra parte, la interpelación a la razón y al saber como fuentes de poder imaginario, como fantasía desiderante, queda incorporada al citar que «precisamente los que hemos vivido esa realidad somos los que podemos transmitir los conocimientos a la nueva generación» (07H30-10PMCT). Se confirma así una identificación para garantizar y regular los intereses de la institución escolar y sus dispositivos, para promover paralelamente funciones de control y supervisión en las acciones educativas.

Al orientar el «para» o «en» de la formación hacia los saberes como *«las herramientas necesarias que le permitan al profesor tener éxito frente a sus grupos ... darles las herramientas necesarias para poder implementar los programas ... cuestiones didácticas y pedagógicas»* (03M29-24LCT), se advierte una tendencia que a la vez que limita crea significatividad, al centrar el contenido en las prácticas institucionales ya existentes y delegar la reflexión sobre la vida cotidiana en la institución. Asimismo, al decir *«capacitarlos, darles», «podemos ayudar ... podemos transmitir los conocimientos a la nueva generación»*, se reafirma un imaginario maravilloso con poderes y cualidades sobre la misma lógica de la transmisión que tiende a reproducir las condiciones de la enseñanza típica.

Por ello, al dar significado a la formación de profesores centrada *en y para*, se instituye un proceso de significación que, a la vez que pretende dar reconocimiento e identidad profesional al docente, plantea una serie de conocimientos y habilidades que actuarán como base para la diferenciación social en la institución, pues, en el nivel que se planea, es decir, la noción de *exterioridad* de la formación, debemos también situar el «quién» debe realizarla, esto es, se destacan un sujeto en formación y un sujeto para la formación de los otros. De este modo, al destacar que *«pues los únicos que podemos ayudar a todo esto, pues somos los que precisamente tenemos años viviendo aquí y que hemos vivido todos los cambios y que hemos experimentado todas las nuevas formas o métodos de educación, que hemos vividos los problemas»* (07H30-10PMCT), se da reconocimiento a un grupo social del cual se forma parte, evidenciando un discurso simbólico en el que el sujeto puede reconocer la realidad y diferenciarla de acuerdo con su estatus, sus deseos y afectos.

La formación de profesores, al ser representada en el plano de *«capacitarlos, de darles las herramientas»* (03M29-24LCT), *«de transmitir los conocimientos a la nueva generación»* (07H30-10PMCT), también forja un imaginario de formación que se origina en los propios profesores formadores y está constituido por visiones de desempeño que impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este sentido se confirma al señalar que *«es algo que necesitan los profesores y que necesita la institución»* (03M29-24LCT).

Podemos apuntar, de acuerdo con Contreras Domingo (1999, p. 448), que las representaciones sobre la formación, por tanto, no dejan de ser excluyentes, y mantienen la división tradicional del formador-formado, equivalente al bien conocido reparto de los que enseñan, *«los que precisamente tenemos años»* (07H30-10PMCT), y los que aprenden, *«profesores de reciente ingreso»; «profesores»* que prescriben la enseñanza y los que obedecen tales prescripciones, *«institución», «CCH»*; entre los que investigan y elaboran conocimiento; entre los que elaboran el saber y los que hacen uso de él, confirmando que la diferenciación de papeles existe y que sostiene una división social del trabajo en

educación que justifica y se apoya en una forma de entender la relación entre el conocimiento y la acción.

La formación por cuanto externa al sujeto y en la encrucijada de los conocimientos y la cultura del espacio institucional que representa el CCH también se fija mediante la creación de aparatos académico-administrativos que sean garantía de validez y calidad de la formación y den respuesta a las demandas y necesidades institucionales, pues, como bien se apunta:

... toda institución debe tener un Departamento o una Secretaría que se encargue de la formación de los profesores a diferentes niveles: desde el que ingresa, que es de reciente ingreso, que tiene un conocimiento de su disciplina bastante bueno, actualizado, hasta el profesor antiguo o profesor de carrera cuyas necesidades son de diferente tipo (03M29-24LCT).

... la formación de profesores ... tendría que ser sistemática, tendría que ser profunda, tendría que tener el respaldo institucional ... para que no apareciera como devaluada o de segunda mano o menos importante (02M32-25LCAC).

... el departamento de formación del CCH maneja estos dos aspectos, el primero (formación) le corresponde a él, y el segundo (actualización) se lo deja a la DGAPA que organiza cursos con las escuelas y facultades (03M29-24LCTA).

La característica de exterioridad como elemento fundamental para representar y representarse en la formación de profesores se ancla en los intereses y necesidades sentidas y diagnosticadas por la institución, quien, de manera simbólica, al designar grupos de formadores, se está reconociendo y reinterpretando. Así, al decir que «*toda institución debe tener un Departamento o una Secretaría que se encargue de la formación de los profesores*» (03M29-24LCT), y al valorar que «*el departamento de formación del CCH maneja estos dos aspectos, ... el primero (formación) ... y el segundo (actualización)*» (03M29-24LCTA), se alude al control del comportamiento humano, pues se establecen pautas definidas de antemano que lo canalizan hacia una dirección determinada, como señala Berger y Luckmann (2003, p. 74).

En este sentido, la exterioridad, depositada en la institucionalización de los procesos de formación, operaría en la diversidad de los espacios físico y temporal, como las aulas, talleres, laboratorios y centros de trabajo académico dentro y fuera de la Universidad, pero también en el marco de las personas, los profesores formadores, quienes ejercen influencias sobre los otros (profesores en falta), quienes a partir de la constitución del imaginario de formación confrontan la capacidad que tiene el profesor para determinar las necesidades y carencias que acompañan el ejercicio de su profesión, siendo entonces

legitimada su identidad en los actos de formación y las normas reguladoras de su propia formación.

Las creencias que atribuyen a los profesores formadores la misión de formar a los otros, los sujetos en falta, hace suponer que tienen el derecho de imponer su poder, su saber y sus deseos, por lo que, al enunciar: «*tendría que tener el respaldo institucional*», se sostiene, como señala Ferry (1990, p. 51), que la formación es el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje fácilmente trivializable (las demandas, los objetivos, las estrategias, la evaluación, el control, etc.) y sus practicantes, los formadores.

Otro grupo de docentes configuró la formación de profesores en la línea de la exteriorización centrada en las actividades, es decir, en la planeación y desarrollo de unidades didácticas. Así, aparecen las siguientes expresiones:

los cursos ... un modelo: a pesar de que tú estás en una posición de estar con tus pares, también es una forma de modelar una clase... otro tipo de formación de profesores que (es) así como la novedad (que) actualmente serían los grupos de trabajo. En los grupos de trabajo también eres formador de profesores, sobre todo no solamente con tus pares, sino también con profesores nuevos, o sea, en un grupo de trabajo entran profesores nuevos y esos profesores se van formando a la vez que vamos investigando, a la vez que vamos haciendo un paquete didáctico, a la vez que hacemos material de apoyo para los alumnos, es una forma de formar profesores... Y otra más, sería lo llamado docencia asistida ... se trata de que vayamos a ver sus clases, de que trabajemos con estrategias... (01M29-20LCA).

dos vertientes de la formación, la didáctico-pedagógica y la disciplinar. Lo disciplinario involucraría, pues, los cursos que se han dado, por ejemplo, los diplomados, (como) El texto en su contexto ... desde luego las maestrías, los doctorados, que también muchos profesores se han estudiado, cursos aislados que también da DGAPA. Y en el área didáctico-pedagógica, igual, o sea las maestrías, por ejemplo, ahora, las MADEMS, que está orientada precisamente a los profesores del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades ... está orientada para gente más joven; incluso la última convocatoria es para gente de los últimos años del último año de la carrera, egresada de las licenciaturas ... y desde luego están las maestrías y los doctorados tanto en Psicología como en la Facultad de Filosofía y Letras, en Pedagogía ... y, desde luego, también diplomados (02M32-25LCAC).

... en cursos como PROFORED o esos hay un poco más de enfoque sobre lo didáctico; en cambio, en cursos como los TPC y estos como que se van más por la cuestión del contenido (disciplinar)... (08H19-15PLA).

Al nombrar una serie de actividades que rondan la formación de profesores en el Colegio y en las que ellos han participado, sea como formadores o formados, se concreta el imaginario de formación que han construido a lo largo de su trayectoria profesional, puesto que no sólo se alude a los actos centrados y regulados por el Colegio, sino también se reconfiguran decisiones que les han permitido poseer una identidad profesional. Por ello, al enfatizar «los cursos ... los grupos de trabajo, docencia asistida» (01M29-20LCA), «cursos como PROFORED ... TPC» (08H19-15PLA), «los diplomados ... las maestrías y los doctorados» (02M32-25LCAC), se presenta un abanico de opciones que en su extensión y diversificación son objeto de toda una organización en el plano profesional e institucional, pero que, como señala Honoré (1980, p. 17), finalmente, en el orden de la formación, queda reducido a algunas prácticas académicas o a trabajos de métodos y técnicas, o a ambos, limitados por las condiciones con que son realizados, pues responden a una intencionalidad particular.

Las actividades de formación de profesores como eje fundamental de la formación al dar preferencia a las prácticas académicas reguladas desde el orden de lo instituido, evidencian significados individuales arbitrarios o imaginarios por parte de los profesores formadores, los cuales habrán de repercutir en el desempeño de las funciones docentes. En este sentido, al referir «tú estás en una posición de estar con tus pares, también es una forma de modelar una clase ... en los grupos de trabajo también eres formador de profesores, sobre todo no solamente con tus pares, sino también con profesores nuevos ... a la vez que vamos investigando, a la vez que vamos haciendo un paquete didáctico, a la vez que hacemos material de apoyo para los alumnos, es una forma de formar profesores» (01M29-20LCA), se establece una noción de formación en el sentido de formación para «algo», y a la vez se impone como creencia que la formación referida a una actividad, ya sea para la institución y para los profesores nuevos o pares, representa una certeza incuestionable para fundamentar su práctica docente.

La formación es, entonces, utilizada como representación que aglutina estados, funciones, situaciones, prácticas para evidenciar que es posible desempeñar una función, la docencia, sin considerar la calidad en ella. Como señala Berger y Luckmann (2003, p. 83), cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible es y, por ende, se vuelve más controlado.

En el contexto de la institución, la formación contribuye a fijar formas organizadas de transmisión cultural, de espacios y modos, «lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que desean sus protagonistas; está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución, y con los recursos físicos y sociales disponibles» (Contreras Domingo, 1994, p. 17). De igual modo, al estar dentro del marco de una

institución, es un dispositivo organizacional constituido por programas, certificaciones, construcciones (Ferry, 1990, p. 51). En este orden de ideas, otro grupo de docentes destaca:

... en realidad la mayoría de los que trabajamos la docencia a nivel bachillerato y a nivel universidad no tenemos formación docente, es decir, a veces, pues estudiamos Pedagogía o Enseñanza Superior y manejamos cuestiones teóricas, pero pues hay algo que nos falta ... la Universidad, cuando nos contrata como maestros, constitucionalmente se supone que nos tienen que dar los elementos para desarrollar bien nuestro trabajo y, la verdad, no nos los dan, es decir, no hay lo suficientes cursos de formación, y si los hay, pues están de manera desarticulada, o (se) cae en lo que mencionábamos antes, los famosos guetos, es decir, me invento las MADEMS pero queda dentro del gueto y entonces se vuelven una situación política y no una situación académica... (10H18-10DCT).

... es importante empezar a discriminar necesidades concretas, no todos los profesores necesitan lo mismo en todos los cursos; entonces, hacer un trabajo de detección de qué es lo que falta, en qué no se ha insistido lo suficiente. Y entonces hacer una formación por niveles y, a partir de eso, pues generar verdaderas políticas institucionales de formación... (12M32-32PMCT).

Como un reto muy difícil para la institución ... como una necesidad impostergable de la institución, también con la idea de que no se pierda el sentido del Colegio, con la idea de que no se pierda esto que tenemos y que hemos logrado ... algo que mencionamos alguna vez era que los textos, o sea, que lo escrito tenga que ver con lo que es en la realidad, y que lo escrito no se preste como que a múltiples lecturas; entonces, que la institución tendría que ser mucho más clara (sobre) qué es lo que quiere y pretende con los profesores... (05M26-16PDT).

Al depositar en la institución el imaginario social de formación para los profesores, sea como dispositivo organizacional, como mandato constitucional o como política institucional, se establecen significados fantasías y deseos de los enunciantes, pues la formación se interpreta como:

1. una obligación de la institución, al enunciar «*la Universidad, cuando nos contrata como maestros, constitucionalmente se supone que nos tienen que dar los elementos para desarrollar bien nuestro trabajo*» (01H18-10DCT), con lo cual se establece aquello que está autorizado para ganar legitimidad, tanto en las actividades de formación como en la identidad de los profesores formadores.
2. «*un reto muy difícil para la institución ... como una necesidad impostergable de la institución*» (05M26-16PDT), con lo que se enfatiza que lo que ocurre en las aulas no depende sólo de los deseos los profesores, sino, como señala Contreras Domingo

(1994, p. 17), de su relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución.

Así, la formación se asume como una acción institucionalizada que, a la par que contribuye a fijar formas organizadas de transmisión cultural, de espacios y modos, deriva hacia tipificaciones tanto de las acciones como de los actores (Berger y Luckmann (2003, p. 74). De ahí que, al decir que «*es importante empezar a discriminar necesidades concretas, no todos los profesores necesitan lo mismo en todos los cursos; entonces, hacer un trabajo de detección de qué es lo que falta, en qué no se ha insistido lo suficiente. Y entonces hacer una formación por niveles*» (12M32-32PMCT), y que «*la institución tendría que ser mucho más clara (sobre) qué es lo que quiere y pretende con los profesores*» (05M26-16PDT), se confirma una selección y división social del trabajo donde las acciones de un tipo específico deben ser realizadas por actores de un tipo también particular.

El discurso simbólico constitutivo de imaginarios que sitúan estratégicamente una formación diferente, por niveles, se sustenta en supuestos sobre lo que necesita la institución, por lo que la noción racional de formación que contempla la ecuación *antigüedad = experiencia = formación diferencial* reafirma un imaginario para reconfigurar una tipología de actos de formación de profesores que permitan también reformular identidades diferenciadas.

Así, la formación representada desde la posición de «*discriminar necesidades concretas, no todos los profesores necesitan lo mismo en todos los cursos*» (12M32-32PMCT) ratifica la perspectiva racional en torno a que las organizaciones sociales cuentan con una trama objetiva que ordena y distribuye tanto las responsabilidades como las actividades por desarrollar para cumplir los fines establecidos, con lo que, según Larson (citado por Contreras Domingo, 2001, p. 41), se pone en evidencia que «no todos los miembros tienen el mismo dominio, ni el mismo reconocimiento en relación a ese conocimiento que comparten, sino que en el interior de esas comunidades existen divisiones, estratificaciones y jerarquías».

La formación de profesores interpretada e interpelada desde las condiciones, los contenidos y saberes, o desde los mandatos sociales instituidos, se ha identificado en la tipificación de sus acciones y de sus actores al interior del Colegio, y en la configuración de imaginarios sobre las acciones desarrolladas por los profesores formadores como sus representantes. Por ello, las interpelaciones que ellos construyen son sólo mediaciones de construcciones empíricas o teóricas realizadas por y desde los propios grupos sociales o académicos con diversas tendencias político-académicas, quienes han resignificado los discursos particulares de la institución, identificado la formación no como acto académico sino político e ideológico: «*no hay lo suficientes cursos de formación y, si los hay,*

pues están de manera desarticulada, o (se) cae en lo que mencionábamos antes, los famosos guetos, es decir, me invento las MADEMS pero queda dentro del gueto y entonces se vuelven una situación política y no una situación académica» (10H18-10DCT).

Ahora bien, como proceso de articulación, la formación de profesores actúa como una sutura parcial con la que se procura dar ordenamiento y legitimidad a los diferentes discursos, prácticas y posiciones de los diversos grupos académicos de la institución, tanto de aquellos a quienes reconoce como sujetos en falta y para los que organiza un determinado tipo de actos, como de aquellos que dicen poseer cierta identidad profesional como profesores del CCH, fundamentada en su experiencia y antigüedad en la institución. En torno a ello giran las siguientes aseveraciones:

... los cursos de formación de profesores, pues es una necesidad de cualquier institución educativa que tiene que ser constante y que tiene que renovarse y que tiene que actualizarse. El problema es cuando cae en lo burocrático o cae en las cuestiones meramente políticas, porque ahí entonces se empieza a distorsionar el verdadero sentido de estos grupos... entonces es cuando se convierte en burocrático... en hacer las cosas de manera burocrática. Cuando es por cuestiones políticas, los grupos son cerrados, en donde no importa la experiencia, no importa tu interés o no importa tu preparación, sino lo que importa es que seas de un grupo o porque eres doctor, aunque nunca vayas a dar clase, entonces ya por eso te dan el curso. Entonces ahí también se distorsiona totalmente el sentido de estos cursos, y ... sabemos que se da y a veces mucho... (08H19-15PLA).

... (los) cursos de formación... están de manera desarticulada, o (se) cae en lo que mencionábamos antes, los famosos guetos, es decir, me invento las MADEMS pero queda dentro del gueto y entonces se vuelven una situación política y no en una situación académica... la institución no les está dando (a los maestros) los elementos para desarrollar su trabajo y esto lo digo, sí, por los maestros que carecen de una formación docente, pero también lo digo por aquellos maestros que pudieran aportar y que jamás se les convoca, pues, bueno, por las situaciones políticas, donde los guetos pues siguen prevaleciendo por sobre las cuestiones académicas... (10H18-10DCT).

... de repente nos enteramos (de) que un grupo de profesores está formando profesores institucionalmente vía CCH y decimos: cómo llegaron ahí. La selección es una selección política no es una selección académica entonces ... hay profesores que han andado por toda la República dando curso y, digamos, la selección de esos profesores ha sido vía política, no académica... (14M31-19DCT).

Las interpretaciones que realiza un sector de nuestros informantes recrean significaciones que cuestionan las decisiones llevadas a cabo por grupos con identidad político-académica dentro de la institución, a través de las que se imputan y evidencian

mecanismos de exclusión e inclusión para dar continuidad a la política de formación de los profesores; además, se advierten algunos rasgos de antagonismo⁴ y negatividad⁵ que dan cuenta de una intencionalidad.

La contrastación sistemática de las acciones desarrolladas establece un imaginario que cuestiona a partir de los deseos y las exigencias de la realidad social. Así, al señalar que «*los cursos de formación de profesores ... es una necesidad de cualquier institución educativa que tiene que ser constante y que tiene que renovarse y que tiene que actualizarse. El problema es cuando cae en lo burocrático o cae en las cuestiones meramente políticas, porque ahí entonces se empieza a distorsionar el verdadero sentido de estos grupos*» (08H19-15PLA), también se configura, justamente, un imaginario que deambula entre una necesidad constante de renovarse y actualizarse, sea de la institución o del docente, con la distorsión ocasionada al confrontar lo burocrático, lo político.

Este imaginario en el que se depositan, definen y simbolizan aspectos relacionales de la toma de decisiones en la formación de profesores enfatiza, entonces, la noción represiva de poder⁶, que prohíbe y reprime: «*la institución no les está dando (a los maestros) los elementos para desarrollar su trabajo y esto lo digo, sí, por los maestros que carecen de una formación docente, pero también lo digo por aquellos maestros que pudieran aportar y que jamás se les convoca*» (10H18-10DCT), y también excluye: «*donde los guetos pues siguen prevaleciendo por sobre las cuestiones académicas*», donde «*me invento las MADEMS pero queda dentro del gueto y entonces se vuelven una situación política y no una situación académica*» (10H18-10DCT).

Este imaginario se ha convertido en el soporte de las relaciones entre diversos grupos de académicos: aquél de quienes actuaron como representantes del Deber Ser y del Poder, porque poseen Saber al ostentar un respaldo y una legitimidad en sus actos, o bien

⁴ Buenfil Burgos señala que el *antagonismo* es el vínculo que se establece entre dos subjetividades que se niegan recíprocamente, alude al orden simbólico y a la negatividad. Se trata de una relación en la que se muestran los límites de toda objetividad y al fracaso de la diferencia, como disrupción del orden (1994, pp. 19 y 20).

⁵ La *negatividad* es una condición que permite construir fronteras que delimitan el lugar del enemigo y es condición de posibilidad para construir la cadena de equivalencias que permiten la emergencia de toda práctica hegemónica (véase Buenfil Burgos, 1994, p. 17).

⁶ Poder ligado a reglas, normas, estilos de razonamiento mediante los cuales los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. El poder como acción reguladora juzga lo que es razonable y bueno, y lo que es irracional y malo en la enseñanza; juzga las prácticas en las cuales nos sentimos bien o mal; juzga lo normal y lo anormal. Al respecto, véase el artículo «La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente» (Popkewitz, 1995).

aquél de quienes, por no estar dentro del Saber y los espacios, indudablemente, no compartieron ese estatus.

Por ello, la formación se explica a partir de las relaciones institucionales y sus actores: *«un grupo de profesores está formando profesores institucionalmente vía CCH y decimos: cómo llegaron ahí. La selección es una selección política no es una selección académica»* (14M31-19DCT), lo que deviene en una regulación social y de poder, pues emergen significados para establecer lo que es legítimo y razonable como parte de una normalidad para negociar académicamente, *«queda(r) dentro del gueto»*, o bien se conforman coaliciones que se actúan dentro y por medio de las instituciones: *«Cuando es por cuestiones políticas, los grupos son cerrados, en donde no importa la experiencia, no importa tu interés o no importa tu preparación, sino lo que importa es que seas de un grupo»* (08H19-15PLA).

En este sentido, la formación de profesores es un elemento configurador de prácticas y relaciones institucionales que norman y dirigen, que vigilan y controlan, y que expresan, de acuerdo con Honoré (1984, p. 22), conflictos sobre la concepción de las relaciones entre el trabajo, la persona y la organización social. Así,

las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales, son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y una política general que pretende conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas (Ferry, 1990, p. 49).

Por ello, al reiterar que *«la selección es una selección política, no es una selección académica»* (14M31-19DCT), o bien que *«el problema es cuando cae en lo burocrático o cae en las cuestiones meramente políticas, porque ahí entonces se empieza a distorsionar el verdadero sentido de estos grupos ... entonces es cuando se convierte en burocrático ... en hacer las cosas de manera burocrática»* (08H19-15PLA), se advierte una significación con imaginarios simbólicos que trascienden el espacio académico y profesional y que se enlaza con lo político y con las relaciones de poder establecidas.

Otra manera de interpretar la formación desde la externalización es aquella que se refiere al ámbito del conocimiento científico, centrado en los contenidos disciplinarios y didácticos para moldear el «qué», ya sea como áreas o niveles de formación, o bien el «para», como elementos relacionales de regulación y control en la vida académica de la institución.

Respecto de los contenidos de la formación, pueden apuntarse lo que algunos profesores formadores señalan:

... darles las herramientas necesarias para poder implementar los programas y, en este caso, pues los tan sonados aprendizajes de los alumnos con respecto a cada curso ... conciliar o conjugar la parte disciplinaria con la didáctica ... la parte didáctica es esencial obviamente junto con una comprensión disciplinaria de tus contenidos (04M32-19LCT).

... la formación tiene que ver con todo, todos estos aspectos didáctico-pedagógicos que necesita el profesor para diseñar e instrumentar sus clases, diseñar los materiales, elaborar programas y todos estos asuntos y el asunto disciplinario ... formación que tiene que ver con cuestiones didácticas y pedagógicas, y actualización que tiene que ver con ponerte al corriente de los nuevos conocimientos de tu disciplina (03M29-24LCT).

La formación sobre todo tiene que ver con una actualización de conocimientos en el área de cada uno de ellos y ... el saber darlos en una clase ... así debe ser un programa de formación: por un lado, la actualización en contenido, pero, por otro lado, también decir: "Bueno, ¿y esto cómo lo enseño?", porque si se quedan con el puro contenido, aunque sea muy actual, pues a veces se queda en abstracción y cómo lo bajas a los alumnos (08H19-15PLA).

Al centrar, por medio de los proyectos y programas de formación, la necesidad de conducir a los profesores hacia «*la posesión de herramientas, conocimientos, estrategias*» (04M32-19LCT), etc., se connotan significados y representaciones imaginarias, fantasías y deseos de lo que se simboliza como saberes necesarios para conducir a los alumnos por el camino del conocimiento, de la verdad y el deber ser.

Las representaciones sobre lo que el profesor, como sujeto en falta, necesita saber, y sobre las cualidades deseables y valiosas que para el trabajo con los alumnos necesita desarrollar, parecen comprender o intuir el significado y sentido afectivo que cruza los efectos imaginarios y simbólicos de lo que interpretan los profesores formadores debe ser formado en los otros. Así, al decir: «*darles las herramientas necesarias para poder implementar los programas y, en este caso, pues los tan sonados aprendizajes de los alumnos ... conciliar o conjugar la parte disciplinaria con la didáctica*» (04M32-19LCT); «*aspectos didáctico-pedagógicos que necesita el profesor para diseñar e instrumentar sus clases, diseñar los materiales, elaborar programas y todos estos asuntos y el asunto disciplinario*» (03M29-24LCT), «*el saber darlos en una clase*» (08H19-15PLA), se enuncian contenidos que inciden en su práctica docente y que, al mismo tiempo, definen la posesión de una identidad profesional. Pero también connota significados para que quienes estén fuera de este trayecto de formación queden marginados.

Este imaginario de formación, centrado en el dominio de los contenidos didácticos y de los contenidos disciplinarios, pretende promover prácticas educativas en las que predominen las certezas incuestionables, por lo que, al garantizar la formación de un

profesor bajo un modelo de docencia centrado fundamentalmente en *«saber dar una clase»* (08H19-15PLA), se posibilita la comprensión de los fenómenos reales, *«porque si se quedan con el puro contenido, aunque sea muy actual, pues a veces se queda en abstracción y cómo lo bajas a los alumnos»* (08H19-15PLA).

En este terreno se ubica el dominio del «qué», es decir, en las representaciones sobre lo disciplinario y lo didáctico se aloja una relación con el currículum, donde la *«comprensión disciplinaria de tus contenidos»* (04M32-19LCT) y la *«actualización que tiene que ver con ponerte al corriente de los nuevos conocimientos de tu disciplina»* (03M29-24LCT) enuncian producciones fantaseadas, reducidas e indefinidas sobre lo que involucra la práctica docente.

Por otra parte, al referir lo didáctico, se identifican una serie de acciones inherentes a la planeación, conducción y evaluación del trabajo en el aula, por ejemplo: *«todos estos aspectos didácticos pedagógicos que necesita el profesor para diseñar e instrumentar sus clases, diseñar los materiales, elaborar programas y todos estos asuntos»* (03M29-24LCT), *«darles las herramientas necesarias para poder implementar los programas y, en este caso, pues los tan sonados aprendizajes de los alumnos con respecto a cada curso»* (04M32-19LCT). Todo lo cual nos lleva a pensar que se trata de una representación imaginaria idealizada de lo que debería ser realizado por el docente de cara a desarrollar su enseñanza bajo las exigencias planteadas por la institución.

La formación así referida, en cuanto a los contenidos por promover en los profesores, opera en la dinámica motivadora del comportamiento institucionalizado, la cual distinguirá una identidad profesional a partir de la definición de las áreas institucionalizadas de comportamiento, pues, como señala Ferry (1990, p. 54), se instituyen dos áreas de la formación que despliegan una formación doble: una formación académica (científica, literaria o artística) y una formación profesional, que se reduce a una formación didáctico-pedagógica, pero de la cual ahora se reconoce que incluye otros aspectos como la inserción institucional, las tareas de concertación, de gestión, de orientación, etc.

Por ello, al señalarse que al *«conciliar o conjugar la parte disciplinaria con la didáctica, la formación sobre todo tiene que ver con una actualización de conocimientos en el área de cada uno de ellos y ... el saber darlos en una clase ... así debe ser un programa de formación»* (04M32-19LCT), no se hace sino confirmar que la noción de formación de profesores involucra actividades de intervención externas, organización del trabajo académico en grupos de colegiados, integración a las normas derivadas de la administración académica y de los elementos concomitantes en el plan de estudios.

Esta serie de representaciones que, con base en procesos de identificación de la práctica y las experiencias académicas de los profesores formadores en el Colegio, connotan elementos relacionales para construir un imaginario de formación a través del cual se otorga significado a las orientaciones emanadas de las instancias reguladoras de la práctica educativa, especifican saberes que el sujeto en falta, el profesor que se inserta en actividades de formación instituidas, podrá incorporar: los conocimientos didácticos y disciplinarios para el ejercicio de su docencia, que lo dotan de una identidad profesional.

Por ello, las relaciones entre la planificación académica, las suposiciones y valores del conocimiento disciplinario, los conocimientos centrales sobre la didáctica, y el dominio de las bases filosóficas del modelo educativo del Colegio pretenden configurar una imagen *perfecta* para el trabajo de la enseñanza.

La construcción de este imaginario social de formación de profesores en el contexto del CCH, a partir de imágenes, fantasías, deseos, que especifican un deber ser para el profesor, que se ubica como sujeto en falta, se nutre de elementos de la práctica docente considerados valiosos; ello, empero, es sólo una de las facetas con las que se efectúa el acercamiento a la problemática, pues, al ignorar la trascendencia que las representaciones individuales tienen en las prácticas identificadoras de los sujetos, se merma la posibilidad de una nueva identidad.

Se advierte, entonces que, mientras se piensa en el profesor como un sujeto en falta, se desatiende el hecho de que el propio docente también construye representaciones imaginarias, es decir, crea imágenes y fantasías sobre lo que espera le sea dado en un proceso de formación, por lo que, al mismo tiempo y como producto de su inserción en los procesos, desarrolla producciones imaginarias en forma de valoraciones que califican o descalifican su desarrollo. Estas significaciones que consolidan o ventilan los aciertos y errores en la formación, constituye una de las paradojas de la formación bajo representaciones de exterioridad.

4.1.2 *En los terrenos de la interioridad*

La formación de profesores es también configurada a través de representaciones asociadas a la noción de interioridad⁷. En ellas podemos advertir, como señala Honoré (1984), una dimensión o característica de la persona. Es decir, en el caso que nos ocupa, el énfasis puesto en diversas fuentes para que el profesor construya su propia formación, para que

⁷ *Interioridad* se define como una 'cualidad de interior', como un 'contenido de la conciencia' (Larousse, 2005, p. 569). También refiere a lo virtuoso, a las intenciones, a las disposiciones, etc., a la «razón de ser», a lo que es propio de la conciencia (Abbagnano, 1966, p. 516).

tome conciencia de su actividad docente, para que reflexione sobre las características propias de la enseñanza, cobra mayor relevancia.

En este sentido, la interioridad se plantea como una serie de cualidades fijadas en el interior de la persona, que remite a contenidos de la conciencia⁸ y de la reflexión⁹, donde se exponen pensamientos, conocimientos o experiencias de la intimidad de la persona y que, por ello, tiene carácter privado y, en algunas ocasiones, incluso secreto.

En esta línea de pensamiento, la formación no es algo que se posee (objeto) o que puede ser proporcionada desde y por influencia de acciones que proceden desde la exterioridad (producto), para dar legitimidad y racionalidad al proyecto institucional al considerársela una meta; sino que es una aptitud o una función que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse (Honoré, 1984, p. 20) y debe explorar y exponer el docente al tomar conciencia de cuales son los equívocos y aciertos en su propio quehacer profesional, como producto de los condicionamientos institucionales y de las restricciones y deformaciones a que está sometido su propio pensamiento (Contreras Domingo, 1994, p. 235).

La formación ubicada en los terrenos de la interioridad también nos remite a las reflexiones y propuestas hechas por Gadamer (1988), quien la relaciona con la cultura y el trabajo, con la conciencia que el hombre tiene de sí mismo, con diferentes relaciones y procesos sociales. Es decir, la formación enunciada como una necesidad, como un interés, como una decisión del sujeto, articula explicaciones de orden económico, cultural, social y de la identidad profesional, pues, como apunta Gadamer, la formación implica un proceso histórico de apropiación de cultura, por lo que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma (1988, pp. 38-48).

En este sentido, algunas definiciones emitidas por algunos profesores formadores sobresalen:

1. «*es una labor tuya y tú tienes que buscar esa formación*» (01M-29-20LCA).

⁸ El propio término *conciencia* involucra un punto de debate para dilucidar su sentido y significado. La conciencia involucra reflexionar sobre el conocimiento que el hombre tiene de sus propios estados, percepciones, ideas sentimientos, voliciones, etc.

En otro plano, la conciencia involucra una relación intrínseca con el hombre «interior», por la cual se puede conocer de modo inmediato y privilegiado hasta llegar a tener la posibilidad de auto juzgarse, de conocerse de manera directa e infalible. Además, la conciencia es un instrumento importante de conocimiento y orientación práctica (Abbagnano, 1966, pp. 196-208).

⁹ La *reflexión* se define como un proceso dialéctico que mira hacia dentro, a nuestros pensamientos, y hacia fuera, a la situación en la que nos encontramos. La reflexión está orientada a la acción y se encuentra históricamente determinada. Es un metapensamiento en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y nuestras acciones en un contexto particular (Contreras Domingo, 1994, p. 239).

2. «*esa reflexión constante: aquí fallé, aquí acerté, o sea, es ser maestro más activo y más actuante sobre su disciplina*» (11H12-10PDCT).
3. «*la formación de profesores es la necesidad de que todos los profesores sean capaces de ver el reflejo de sus actos, de sus acciones, de lo que saben o no saben en su aula ... generando la posibilidad de ver por dónde están sus carencias y ... (que) ellos (las) resuelvan, haciendo que esos profesores sean autónomos*» (12M32-32PMCT).

Las representaciones construidas por los profesores formadores que depositan en los docentes la decisión de estar en formación, muestran la confrontación que se vive cotidianamente en la práctica docente, pues, al aludir a «*esa reflexión constante: aquí fallé, aquí acerté*» (11H12-10PDCT), y esperar «*que todos los profesores sean capaces de ver el reflejo de sus actos, de sus acciones, de lo que saben o no saben en su aula*» (12M32-32PMCT), se constituye un ideal que aspira a recorrer un camino que lo lleve a la «*autonomía*».

Situar la formación como un proceso de «*reflexión constante*» o como «*una necesidad*», con un fin determinado tal como la «*autonomía*», impone un imaginario de formación donde el anhelo sigue siendo la perfección; así, los significados expuestos exploran procesos internos o interiores¹⁰ derivados de la propia experiencia de los profesores formadores en la formación, pero también articulan otros significados para simbolizar procesos subjetivos de toma de conciencia de la actividad docente desarrollada, pues, al señalarse que «*sean capaces de ver el reflejo de sus actos, de sus acciones, de lo que saben o no saben en su aula*» (12M32-32PMCT), se configuran procesos de ruptura con los mandatos de la institución.

Estas elaboraciones, centradas en un escrutinio crítico que, tal como señala Contreras Domingo (1994, p. 235), parte de los propios estados, percepciones, ideas sentimientos, voliciones, concreciones y experiencias generadas desde el cuestionamiento acerca de cuál, como profesor, creo debe ser mi papel ante los alumnos, qué debo de enseñar, cómo debo hacerlo, marcan procesos identificatorios para que, en voz de los profesores formadores, el profesor tenga la «*posibilidad de ver por dónde están sus carencias*» (12M32-32PMCT).

Esta idea sobre una formación de profesores que retoma al profesor como eje de decisiones, establece la pauta para trabajar lo que Berger y Luckmann denominan *internalización*¹¹ (2003, p. 162). Es decir, al promover que los profesores puedan tener la habilidad para reflexionar y asumir «*aquí fallé, aquí acerté*» o «*lo que saben o no saben*», se

¹⁰ Ambos términos son empleados para referirse al ámbito interior en el sujeto.

¹¹ Por *internalización* se entiende 'aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo por cuanto expresa significado' (Berger y Luckmann, 2003, p. 162).

pretende que el profesor se constituya como observador de su práctica; pero más allá, se trata de una manifestación de los procesos subjetivos de construcción de identidad, pues las representaciones imaginarias sobre lo que implica reflexionar en y sobre la práctica de enseñar y sus elementos relacionales pueden desestabilizar el orden establecido.

Esta aprehensión (internalización) puede seguir varias vertientes, incluso normadas por la institución. Por ejemplo, las experiencias de formación derivadas del contexto del Colegio, a la vez que se asumen como prácticas derivadas de políticas de la gestión institucional con una serie de orientaciones comúnmente situadas en el ámbito de la exterioridad, dan pautas para proponer que la formación en el CCH sirva también para guiar procesos que involucren la esfera de la interioridad. Así, en el Programa Intersemestral de Formación de Profesores (CCH, 2006) se pretende:

- Reflexionar en torno a las diversas concepciones ... y valorar la utilidad de su aplicación en el aula.
- Analizar estrategias que se han aplicado en el aula y comentar sus resultados.
- Dar continuidad al análisis de la práctica docente.

Si bien es cierto y evidente que la reflexión académica puede ser guiada y dirigida por ciertos contenidos, es evidente que al proponer esta serie de indicaciones, se prefigura un orden simbólico que impone límites por cuanto se ancla en una dimensión de la regulación de la vida académica en la institución. El imaginario construido sobre lo que implica reflexionar los actos de formación puede conducirnos hacia un acertijo cuyas representaciones corrompen el sentido de la formación para la institución, pero no para los profesores, o por el contrario, que son significativas para los profesores, pero carentes de trascendencia en su actividad dentro de la institución.

Con esta paradoja, lo que se asume es una visión que, a la vez que invita a realizar procesos de análisis y reflexión, también funciona en la perspectiva de una tendencia de formación que privilegia la orientación técnica encaminada hacia una mayor productividad mediante la solución técnica de problemas específicos (Barrón Tirado, 1996, p. 6).

Por ello, si bien se intenta trastocar los procesos de identidad que construyen los profesores en sus actos de formación para la docencia y para formar a sus estudiantes, se manifiestan procesos de intencionalidad que surgen de las representaciones reguladoras de la institución. Es decir, el Colegio y su cultura es, de acuerdo con Geertz (2003), quien interpreta cómo se produce el encuentro, cuál es el significado que tiene para los profesores y cuáles son sus consecuencias.

La institucionalidad que rodea y posibilita construir los actos de reflexión de la práctica docente, también hace posible optar por otras alternativas de formación insertas

en enfoques críticos para aquellos que quieran recrear y crear un proyecto de vida profesional y personal en función de las elecciones que realizan.

Por ello, referir que la formación «*es una labor tuya y tú tienes que buscar esa formación*» (01M-29-20LCA) se puede entender a partir de la relativa independencia en la toma de decisiones, donde se configura una subjetividad que resulta objetivamente accesible y llega a ser significativa, haya o no congruencia entre los procesos subjetivos de la institución y los construidos por los profesores (Berger y Luckmann, 2003, p. 163).

Asimismo, esta subjetividad se vuelca en procesos independientes que marcan una nueva propuesta (objetivización) al promover acciones más fundamentadas de organización y trabajo autónomo: «*la formación de profesores es la necesidad de que todos los profesores sean capaces de ver el reflejo de sus actos, de sus acciones, de lo que saben o no saben en su aula*» (12M32-32PMCT).

El reconocimiento de una actividad centrada en «*la reflexión ... la valoración ... el análisis*» puede promover simbólicamente que los profesores realicen lo que señalan los profesores formadores, esto es, una «*reflexión constante*» sobre determinados problemas de la docencia, pero también pueden provocar que se signifiquen y realicen reinterpretaciones de lo que ellos quieren denunciar, promoviendo implícitamente un enfrentamiento con los contenidos de la reflexión y el propio acto de reflexionar.

Así, incursionamos en el terreno de la especulación, en el cual hay consecuencias simbólicas que detentan el reconocimiento de la intersubjetividad y del imaginario que construye la generalidad de querer reflexionar sobre la docencia.

La incorporación de la noción *reflexión crítica*¹² para ubicar opciones de formación ajenas, pero, a la vez, correlacionadas con su rol de profesor en la institución, conlleva a un grupo de los profesores formadores a despojarse de su propia identidad, pues, al considerar que «*la formación ... no sólo es comunicar, o sea, el decir, sino intercambiar y retroalimentarse y crecer, entonces ahí sí tienes que trabajar, porque es como esa parte humana, porque, si tú te sientes entendido (profesor formador), o sea, esa empatía de que "te la está pescando, te la está entendiendo" (docente), yo creo, empiezas también a crear*» (15M14-13PMCT), se advierte una tendencia constitutiva diferente para entender la formación y su rol en ella.

¹² La reflexión crítica implica la meditación que puedan hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que éstas les ocasionan y una forma crítica que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan. También incluye los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen.

La internalización del CCH y sus formas de organización académica, la posesión o renuncia a una identidad profesional, el desempeño de roles¹³ y la realidad en la que el docente desarrolla su actividad académica se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización que éste realiza de la institución (Berger y Luckmann, 2003, p. 167). Así, la idea central que se define a partir de la reflexión sobre la práctica docente muestra la serie de relaciones y significaciones nuevas que rondan las prácticas de formación.

La formación, al ser un acto personal del profesor, como señala Lhotellier (citado por Honoré, 1984, p. 22), es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. Por tanto, la formación adquiere connotaciones que se enlazan con la toma de decisiones, donde se ubican posturas de los sujetos frente al hecho de tomar conciencia, de reflexionar críticamente sobre sus propios estados, sucesos e ideas, centrados en el desempeño de su actividad docente, alojados, sí, en el marco contextual histórico de la institución, pero colocándose en el contexto de la acción, en la historia de la situación, participando en una actividad social y asumiendo una postura ante los problemas (Contreras Domingo, 2001, p. 121).

Con ello, el imaginario de formación según el cual *«solamente vamos a tener maestros libres a medida que se sientan con esa conciencia de sus habilidades, o sea ... se sientan libres, que puedan opinar, que puedan demostrar que no solamente son profesores, que saben hablar y dicen y afirman ... porque también ahí transmitimos y trascienden lo que es el sentido del Colegio, el modelo para que fue construido»* (15M14-13PMCT), es una recapitulación que funda e interpela las significaciones de la institución.

Las significaciones que pueden ser ubicadas como representaciones simbólicas nutren la reflexión por cuanto insertan también deseos y creaciones que afianzan un imaginario de la institución ligado a las condiciones que prevalecían en sus orígenes, pues, al decir: *«ahí transmitimos y trascienden lo que es el sentido del Colegio, el modelo para que fue construido»* (15M14-13PMCT), se toma como referencia el arraigo en un pasado donde prevalecen fundamentos que ordenan el mundo social de la institución.

El resultado de esta serie de contradicciones e indefiniciones es la multiplicidad de representaciones asociadas a la noción de *reflexión*, con lo que enfrentamos también un imaginario específico que interpela al propio acto de reflexionar. Ante ello, podemos señalar que sólo queda la posibilidad de re-pensarse, re-flexionarse, obedeciendo a un deseo de saber sobre sí mismo y sobre la propia práctica cotidiana en la institución.

¹³ Prácticas de trabajo académicas, actividades, compromisos, obligaciones y derechos que implica el ser docente.

Otra representación que se instala dentro de la noción de formación de profesores en los terrenos de la interioridad está constituida por las aseveraciones que dan pauta para plantear la actividad profesional ligada a un proceso de desarrollo personal. Es decir, se identifica al profesor como un sujeto consciente no sólo de su identidad profesional, sino también de su identidad personal, que construye un proyecto de vida en el que se intenta recuperar e integrar una realidad compartida. Algunas de dichas aseveraciones refieren:

... la formación de profesores es una actividad que requiere, primero, tener claridad de lo que estamos haciendo; dos, tener gusto, convicción de creer en lo que haces ... (13H30-15MCT).

... para mí, es el aprender a aprender, o sea, aprender a saber, a hacer y el vivir y el placer, o sea, para mí eso es la formación, o sea, recuperar esa capacidad de sorpresa y de recrearte y crear, o sea, explorar. Me parece que eso es como que la parte (en) que hay que darle cabida a los profesores ... yo creo que la gente tiene que tener esa capacidad de recuperar o seguir soñando, creando y sintiéndose ... (15M14-13PMCT).

En estas representaciones, siguiendo a Barrón Tirado (1996, p. 6), podemos señalar que se insiste en que la formación va más allá de la capacitación o habilitación, puesto que implica procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual, con motivaciones que afloran desde sus percepciones interiores; por lo que, al señalar «*tener esa capacidad de recuperar o seguir soñando, creando y sintiéndose*» (15M14-13PMCT), se insiste en la relación que mantiene el sujeto consigo mismo, con sus posibilidades de creación y enriquecimiento.

La formación de profesores adquiere así ese tono de reflexión alojada en un imaginario que recorre diversos planos, entre los que es posible ubicar aquel:

1. *para sí mismo*, al pretender «*tener claridad de lo que estamos haciendo*» (13H30-15MCT);
2. *para un trabajo sobre sí mismo* en tanto recupere e integre «*esa capacidad de sorpresa y de recrear(se) y crear*» (15M14-13PMCT);
3. *para explorar un ambiente*, en el sentido de poseer actitudes y «*la convicción de creer en lo que haces*» (13H30-15MCT),
4. *sobre las situaciones y actividades profesionales*, por cuanto involucra el «*aprender a saber, a hacer, el vivir y el placer*» (15M14-13PMCT),
5. *sobre sucesos que acontecen en la vida cotidiana*, ya que «*la gente tiene que tener esa capacidad de recuperar o seguir soñando, creando y sintiéndose libre y solamente vamos a tener maestros libres a medida que se sientan con esa conciencia de sus habilidades*» (15M14-13PMCT),

6. *sobre la libertad de opinar*, es decir, «*que se sientan libres, que puedan opinar*» (15M14-13PMCT).

El profesor, entonces, al ser una persona que reflexiona para sí, para su desarrollo personal, que además ha visto trastocado su crecimiento profesional y personal a partir de los proyectos de formación de la institución, tiende a construirse una identidad profesional que es significada a partir de los elementos relacionales de su práctica académica, pero también en abierta confrontación o correlación con proyectos de desarrollo personal.

Por ello, el sentido humano que retoma esta serie de aseveraciones pudiera estar impregnado de un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido; pero también es, al mismo tiempo, un imaginario simbólico que atraviesa a la institución, pues se trata no sólo de llevar a cabo la experiencia de formación, sino también de los elementos subjetivos que ella detenta y que de ella se desprenden, manifestados por los propios docentes ya sea a partir del trabajo para los otros o para él mismo. De este modo, al expresar que «*requiere, primero, tener claridad de lo que estamos haciendo; dos, tener gusto, la convicción de creer en lo que haces*» (13H30-15MCT), se configura un acercamiento a los intereses personales que deben ser prioridad para su desempeño en la institución.

Nombrarse e identificarse en los proyectos de formación de profesores instituidos, o bien abstraerse y construir líneas alternativas para edificar un proyecto personal y profesional de formación, implica una deconstrucción de la institución y sus imaginarios de formación.

Así, al señalar que «*la formación de profesores se liga a una idea integral de lo que es un docente. Y un docente no es únicamente quien llega a un salón de clases e imparte una cátedra; un docente es una persona que se está formando a sí misma y que para esto se convierte, quiéralo o no, en un profesor investigador*» (14M31-19DCT), se advierte una transformación y un reordenamiento para representar las prácticas de formación y reinterpretarlas bajo una interiorización selectiva y distintiva de valores y pautas de significado, personal y profesional.

En este juego de interiorizaciones que rodea a la formación, donde se inscribe «*esa capacidad de sorpresa y de recrear(se) y crear, o sea, explorar*» (15M14-13PMCT), los otros significantes constituyen, en la vida del individuo, los agentes principales para el mantenimiento de su realidad subjetiva (Berger y Luckmann, 2003, p. 187). De ahí que el significado de la frase «*aprender a aprender*» sea «*saber*», «*hacer*», «*vivir*», «*placer*».

En este sentido, al decir que la formación es esa «*capacidad de recuperar o seguir soñando, creando y sintiéndose*» (15M14-13PMCT), se especifica aquello que los procesos

de formación no pueden nombrar y ratificar, pues constituyen deseos y fantasías con implicaciones subjetivas que subyacen en el plano simbólico de las representaciones.

Al atreverse a impulsar sentimientos y significados simbólicos sobre ejes o aspectos no incluidos en los contenidos de las actuales prácticas de formación instituidas, los profesores formadores manifiestan creencias razonables que ponen a prueba los ideales de la institución, por ejemplo: «*en todas las instituciones se pasa por alto, cuando hablamos de formación docente, la calidad de vida, es decir ... a veces la calidad de vida que tienen, pues las dos partes, es bastante mala (institución y profesores), y no sólo es por las cuestiones materiales y los salarios bajos*» (10H18-10DCT). La formación así tratada se inserta, como apunta Honoré (1984), en ese debate acerca de la necesidad del estudio de las relaciones entre la formación y el medio de vida, como elemento indispensable que marca una unión entre lo profesional y lo no profesional; entre lo institucional y lo interinstitucional.

Bajo la perspectiva de la formación interpretada desde el plano de la intencionalidad, que se reconstruye cuando se reflexiona sobre la práctica cotidiana, cabe destacar las ideas, creencias, deseos, fantasías, temores que se ponderan al asumir la tarea docente. Por ello, al decir «*la formación de profesores es acercar a todos los docentes la posibilidad de que miren, de que revisen su práctica cotidiana con la mayor cantidad de instrumentos, es decir, que no sólo sean capaces de advertir lo que les falta, sino también lo que tienen de consolidado, lo que es exitoso en su práctica*» (12M32-32PMCT), se pueden elaborar dos interpretaciones:

La primera, la de ayudar a los propios profesores a que comprendan su pensamiento, es decir, «*sean capaces de advertir lo que les falta y también lo que tienen de consolidado, lo que es exitoso en su práctica*» (12M32-32PMCT);

La segunda, la de, a través de materiales curriculares, conducir al profesor a reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica, ya que «*la formación de profesores es acercar a todos los docentes la posibilidad de que miren de que revisen su práctica cotidiana con la mayor cantidad de instrumentos*» (12M32-32PMCT).

En este sentido, independientemente del marco institucional de formación, del contenido propuesto (o impuesto) y de las técnicas utilizadas, se constituye la creencia de que basta con que el sujeto este dispuesto a reconocer y distinguir aquello que es significativo para que la experiencia de formación vivida pueda incorporar la problemática personal. Pero, como señala Honoré (1984), esta problemática permanece ahí, está siempre presente, en espera de revelarse y está dispuesta a dominar la situación al menor signo, por lo que no es posible ignorarla.

La conceptualización de formación, situada en los marcos de interioridad, en la que se plantea la reflexión crítica de los sujetos sobre su práctica profesional, sobre sí mismos y sobre las implicaciones del ejercicio de la docencia, implica, a su vez, los procesos institucionales bajo un contexto histórico determinado y promueve el encuentro con las formas reales de comprensión y actuación que utilizan los docentes, pero también circunscribe los conflictos y problemas que conlleva la toma conciencia sobre las contradicciones y disonancias al poner en práctica nuevas ideas, por lo que, como reconoce Pérez Gómez (1999, p. 465), el profesor es, por encima de todo, un intelectual en la encrucijada del conocimiento y la cultura, un intelectual que reflexiona sobre la ciencia, la cultura y el arte como instrumentos de adaptación creadora a la realidad, con el propósito de provocar su asimilación en las nuevas generaciones.

En consecuencia, al formular estas interpretaciones sobre la formación, se irrumpe de manera diferenciada en la representación social del Colegio, pues se correlacionan significados personales con los significados que sobre las prácticas educativas dicta la institución. Es decir, se plantea la posibilidad de construir un discurso significativo que integre y resignifique la función docente paralelamente en los proyectos de desarrollo personal e institucional, para actuar acertadamente en el mundo de la realidad y para que en éste, como afirma Gadamer (2000), se pueda comprender que la educación es educarse, la formación es formarse; que nos educamos (nos formamos) a nosotros mismos; que el educador (formador) participa con una modesta contribución, y que se trata, por encima de todo, de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios.

Por ello, a través de la formación de profesores, el profesor consigue discriminar y discriminarse en el espacio de la institución y de sus prácticas educativas, y puede construir y construirse una identidad, pero también dar cumplimiento a otras funciones que se encuentran más en consonancia con la reproducción del sistema social vigente y con la ideología dominante (Contreras Domingo, 1994, p. 239).

Por ello, en el CCH, al construirse y deconstruirse el discurso sobre la formación de profesores, se fueron desplegando posturas y tendencias que alojaron representaciones de los profesores formadores, no sólo de aquellos reconocidos por la institución, sino también de aquellos que fueron excluidos; se entrevé así una ironía, pues al mismo tiempo que se genera un significado que orientará la formación, se somete a debate la misma formación al proponer reflexiones críticas sobre sus representantes, sus contenidos y sus prácticas.

Esta situación provoca una ruptura para debatir en torno a la identidad del otro (profesores formadores como representantes de la institución, o profesores formadores reconocidos por grupos radicales), pues las diferencias en las intenciones de formación,

sean de corte institucional o personal, arraigadas en el profesor formador, y las del profesor (formado), aún cuando procedan de la comprensión, construcción o reflexión de los sujetos, se sostienen en imaginarios individuales de la formación.

La necesidad y la posibilidad de construir un discurso significativo diferente, que confrontara los discursos alojados en las representaciones de los profesores formadores representantes de la institución, posibilitaron que también se reconociera que en la formación de profesores es posible que el profesor «*sea capaz de ejercitar (su) independencia, (su) autonomía enseñando a la gente ... de generar mejores profesores, porque, generando la posibilidad de ver por dónde están sus carencias ... estás haciendo que esos profesores sean autónomos y que logren muchachos autónomos*» (12M32-32PMCT). Con este imaginario de formación, se asume que toda propuesta de formación que se aleje de lo plenamente establecido y reconocido, que detente una prospectiva hacia la autonomía¹⁴ en cuanto no intromisión, resulta ser políticamente reaccionaria.

Por ello, al incluir en los márgenes de la interioridad el concepto de «*independencia, autonomía*», algunos profesores formadores están a la vez plasmando posturas políticamente reaccionarias, pues denuncian simbólicamente la necesidad y la posibilidad de «*generar verdaderas políticas institucionales de formación*» (12M32-32PMCT), entrando en pugna y cuestionado las que subsisten.

Las interpretaciones que nos acercan a la idea de formación desde los terrenos de la interioridad desafían una serie de prácticas discursivas que, más allá de lo inscrito en las voces de la institución, abren la posibilidad de reflexionar sobre las verdades¹⁵ que los profesores formadores han construido a partir de reflexionar en y desde sus propias condiciones históricas y de su identidad profesional y personal.

La serie de valores, pensamientos y creencias asociadas con un imaginario de la formación de profesores en la que se da reconocimiento a la experiencia, a la reflexión, a los saberes que ha construido el docente para asumirse dentro de un proceso de formación permanente, en el que se vincule lo personal y lo profesional, para trascender en un proyecto de vida, evidencia la posibilidad de reconstruir significados que coloquen la formación como un camino estrictamente intrasubjetivo, que sólo puede recorrerse individualmente, y en el que se puede dar cabida al deseo y a las exigencias de la realidad

¹⁴ Autonomía como cualidad educativa y característica del oficio docente (Contreras Domingo, 2000, pp. 46-47).

¹⁵ La verdad puede ser ubicada como un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y funcionamiento de enunciados. Puede estar vinculada, en una relación circular con los sistemas de poder que la producen y mantienen, y con los efectos del poder que la inducen y extienden (Davidson, 1986, citado por Marshall, 2001, p. 17).

social, y también a actuar y a acercarse de manera comprometida a la escuela y a la educación.

4.1.3 *En el terreno de la reciprocidad*

La formación es una actividad por medio de la cual se busca junto con el otro las condiciones para que un saber recibido del exterior, y luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado, en una nueva actividad, dinámica ésta que, según señala Honoré (1984, p. 27), hace posible un trabajo recíproco, de conjunto, de coformación en el sentido de ser un acto de cultivar «juntos» (enseñante-enseñado), creando la posibilidad de adquirir y de expresar, de «compartir» la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, y a veces de creación.

Esta tendencia a representar la formación como un interjuego de interioridad y exterioridad nos permite establecer que en la experiencia formativa se revela una necesidad de formación para sí mismo y para con el entorno, que, lejos de limitarse a la esfera de la interiorización o externalización de prácticas que pretendieran verse con un absolutismo exacerbado, genera procesos para construir prácticas formativas alternativas. Desde esta postura, la formación pasa a ser, entonces, una totalidad, en donde existe una interrelación entre lo subjetivo y lo objetivo en el hombre, dando cuenta de cómo se interioriza lo objetivo y cómo se exterioriza lo subjetivo (Barrón Tirado, 1996. p. 6).

En este sentido, algunas interpretaciones que realizan los profesores formadores sobre que es la formación, señalan:

... es compartir experiencias con un sentido didáctico o pedagógico ... en la medida en la que es acompañarse, como tutorial, en una situación de igualdad ... es el clásico aprender del otro...
(06M34-19LCT).

... esencialmente es compartir las experiencias, y que cada quien vaya eligiendo ... compartir experiencias y afirmando conocimientos comunes para mejorar nuestra práctica docente, este intercambio de experiencias pues debe ser constructivo porque no puede quedarse ahí...
(11H12-10PDCT).

Ubicar la formación como un acto de «intercambio de experiencias» (11H12-10PDCT) entre docentes, «en una situación de igualdad» (11H12-10PDCT), para «compartir experiencias» (11H12-10PDCT) con el sentido de «mejorar nuestra práctica docente» (11H12-10PDCT), deja entrever significados que articulan los elementos correlacionales de un trabajo conjunto, que connotan tanto una realidad subjetiva como una realidad

objetiva socialmente construidas y donde implícitamente se da la posibilidad de reafirmar pensamientos, conocimientos, conflictos, significados e identidades.

En esta línea, la crisis que se genera al «*compartir las experiencias y afirmar conocimientos comunes*» (11H12-10PDCT) puede desembocar en un individuo alternalizado que se desafilia de su mundo anterior y de la estructura de plausibilidad que lo sustentaba, corporalmente o mentalmente (Berger y Luckmann, 2003, p. 197).

Al referir que «*el intercambio de experiencias debe ser constructivo porque no puede quedarse ahí*» (11H12-10PDCT), se puede significar una socialización secundaria que se sigue construyendo sobre las internalizaciones primarias (Beger y Luckmann, 2003, pp. 166-201) y por la incidencia de un imaginario irresoluble articulado con las determinantes institucionales, grupales e individuales.

Por ello, al indicar que la formación es un «*intercambio*», se plantea la interacción que implica una nueva interpretación de la realidad objetiva con la intervención de los significados y la reflexión crítica de los otros, por lo que la relación pedagógica y las relaciones interpersonales que plantea el «*intercambio de experiencias*» (11H12-10PDCT) se inscriben entonces en esquemas interpretativos que construyen explicaciones a la medida.

Este imaginario *constructivo* de la formación de profesores, que se inserta al significar «*el intercambio de experiencias*» (11H12-10PDCT), parece responder a las representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, con gran movilidad ascendente, ha promovido a través de procesos internalizados por el individuo antes de adquirir movilidad él mismo, garantizando así la continuidad biográfica y suavizando las incoherencias que puedan surgir (Berger y Luckmann, 2003, p. 201).

En este sentido, un grupo de profesores-formadores, al referirse al concepto de formación, señala:

... es una alternativa de crecimiento ... alternativa como crecimiento personal, porque abre tu horizonte de conocimientos. Hay un intercambio que te enriquece, que te hace crecer como persona y también te hace ver tus carencias, la necesidad de replantear cosas que no pueden mantenerse igual(es) ... buscar cuáles son las fallas que estamos teniendo ... entonces hay que ver cuáles son esas fallas ... Compartir experiencias, generar un intercambio de actualización no sólo en los marcos de la disciplina, sino hasta de la política... (09M26-20PMCT).

... la formación de un profesor es un acto colectivo; esto para mí significa que el trabajo de formación en el que uno se involucra para tener mejores frutos debe ser un trabajo en grupo, un trabajo colectivo, y debe ser producto de necesidades no únicamente individuales, aunque partimos de ellas, sino necesidades de grupo ... (incluye) mi propia formación, pero para lograrlo es indispensable trabajar en equipo, trabajar en grupo, compartir con otros profesores

... experiencias personales ... intercambio por llamarle; ellos me han hecho ver sus propias necesidades y me han hecho reflexionar con respecto a las mías ... buscar como acercarme a algunos conceptos, algunas teorías e incluso líneas de investigación... (14M31-19DCT).

Al realizar una reconstrucción de lo que implica la formación de profesores en el CCH, el signifiante *intercambio académico* designa «una alternativa de crecimiento personal» (09M26-20PMCT), un «intercambio que te enriquece, que te hace crecer como persona», «porque abre tu horizonte de conocimientos» (09M26-20PMCT).

Este imaginario de formación fundamentado en el intercambio con los otros, dirigido a desplazar lo que el individuo cree poseído y lo identifica con su rol profesional, brinda la posibilidad de ser reemplazado por una nueva identidad al ser resultado de una valoración sobre «la necesidad de replantear cosas que no pueden mantenerse igual» (09M26-20PMCT).

Así, el intercambio, al configurarse en un dispositivo que permite acceder a lo que los otros poseen, puede erigirse en un parámetro para la reinterpretación de la práctica escolar y de su identidad profesional, pues no sólo se desea simbólicamente «un intercambio de actualización ... en los marcos de la disciplina, sino hasta de la política» (09M26-20PMCT).

El intercambio, que se define por el contexto de «un trabajo en grupo, un trabajo colectivo», también responde a una necesidad de búsqueda intelectual o a una frustración e insatisfacción al «buscar cómo acercarme a algunos conceptos, algunas teorías e incluso líneas de investigación» (14M31-19DCT).

En este sentido, lo que se plantea es una intencionalidad que, como señala Contreras Domingo (1994, p. 234), fluye desde el propio docente, al cuestionar la definición de su propia tarea, las medidas de control e incluso la multitud de dilemas provocados por la dificultad de compaginar sus ideas educativas con las exigencias del sistema de la institución, con el desarrollo de sus propias estrategias de actuación y las que está llevando a cabo a partir de sus propios planes.

«El compartir, el acompañarse, el intercambio, el acto colectivo» son imaginarios proyectados sobre las prácticas de formación, que parecen responder a la intencionalidad y a la selectividad que cada participante hace de motivaciones específicas; son fantasmas, prohibiciones, ideales profesionales y sus correspondientes imágenes ante la búsqueda bien intencionada del bien común.

Así, al tiempo que reconocen la necesidad de valorar las «carencias, la necesidad de replantear cosas que no pueden mantenerse igual ... (de) buscar cuáles son las fallas que estamos teniendo» (09M26-20PMCT), también se plantea un ideal de formación al simbolizar que a través de la formación «hay un intercambio que te enriquece, te hace crecer

como persona» (09M26-20PMCT). El saber y el crecimiento personal como fines a los que se encamina la formación promueven una reconstrucción o reformulación de las prácticas escolares hasta ese momento vividas.

Sin embargo, la formación como resultado de la interrelación entre lo objetivo y lo subjetivo va más allá de un intercambio de persona a persona, pues debe atrapar las intencionalidades de cada sujeto. No basta con querer *«tener mejores frutos»* de la acción de que *«ellos me han hecho ver sus propias necesidades y me han hecho reflexionar con respecto a las mías»* (14M31-19DCT), sino que hay que considerar elementos inherentes a la autonomía profesional e intelectual, que, como señala Contreras Domingo (2001, p. 146), inserta una superación de las distorsiones ideológicas, una autonomía como proceso colectivo dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza.

La identidad profesional que ronda esta serie aseveraciones, según la cual se pretende *«aprender del otro»*, hace pensar en una práctica reflexiva y autónoma, pues sólo partiendo de las formas reales de comprensión y actuación que verdaderamente utilizan los docentes se podrá dar solución a sus conflictos y problemas, y procurar la transformación de su pensamiento y su práctica.

Las representaciones en que la formación se sitúa como una forma de interacción humana hacen suponer la presencia de contradicciones y disonancias entre el grupo de profesores y los profesores formadores representantes de la institución, pues configurar un deber ser de la formación supone una transformación de pensamientos, de prácticas de formación individuales y colectivas que impactarán su ejercicio docente.

Por otra parte, la noción de reciprocidad que recorre estas representaciones ubica también el sentido de combinación de actos y del tipo de participación en diversos procesos y realidades sociales.

«La formación como un proceso de autoformación, como un proceso de intercambio y como un proceso grupal colectivo» (14M31-19DCT) connota una serie de imaginarios simbólicos que hacen pensar que el profesor debe insertarse en diversos procesos de regulación de sus actividad docente, con el fin de obedecer a identificaciones diferenciales que puedan promover una interexperiencia para tener, entonces, esa renovación integral y completa que exige su identidad profesional.

Decir que la formación *«es una alternativa de crecimiento ... alternativa como crecimiento personal, porque abre tu horizonte de conocimientos, hay un intercambio que te enriquece, te hace crecer como persona y también te hace ver tus carencias»* (09M26-20PMCT) bosqueja el ideal de formación vinculado a la reconstrucción del pensamiento

práctico bajo determinantes que trasciendan lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual para tratar, sobretodo, de incidir en el pensamiento reflexivo.

Por tanto, podemos afirmar, en coincidencia con Barrón Tirado (1996, p. 6), que la formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales, quienes crean y recrean un proyecto de vida en función de las elecciones que realizan.

4.1.4 *La formación como objeto de estudio y reflexión*

La noción *formación de profesores* se construye y recrea a partir de las significaciones que le otorgan los profesores formadores. En ellas se examinan límites, distinciones, demarcaciones y ámbitos en los que se legitima un imaginario de formación para los profesores del CCH.

En este sentido, los profesores formadores reconfiguran el imaginario de la institución en función de las interpretaciones y visiones personales, con la intención de mejorar las prácticas educativas y, paralelamente, reformular la identidad profesional de los profesores.

En general, éstas son las tendencias de los conceptos nombrados; sin embargo, existen representaciones que plantean la formación más allá del qué, del cómo o del para qué de la misma, es decir, construyen un significante que trasciende al objeto sobre el que se habla e instaura su problematización, para, como señala Honoré (1984, p. 9), debatir en torno a si la formación por sí misma es formadora al engendrar sus propias superaciones.

En este sentido, al señalar que *«no puedes decir (que) ya terminó la formación de profesores, (pues) tiene que ser constante y tiene que estar renovándose a sí misma ... tendrías que estar retomando la experiencia de cada etapa para ir mejorando el trabajo»* (04M32-19LCT), podemos resaltar dos planos del debate epistemológico: la *finitud* y ser *objeto de conocimiento*.

*La finitud*¹⁶

Al enfatizar que la experiencia de formación «tiene que ser constante» (04M32-19LCT), se plantea la idea de formación como una configuración personal que implica un análisis y una reinterpretación de sí misma como práctica y como discurso.

Las significaciones individuales y grupales para regular y unificar las distintas experiencias y mecanismos de formación permiten situar relaciones internas y externas para la reconstrucción tanto de la propia formación en cuanto campo en construcción, como de las experiencias de formación seleccionadas por el profesor.

En este sentido, al señalar la posibilidad de «retomar la experiencia de cada etapa para ir mejorando el trabajo» (04M32-19LCT), se inscriben imágenes que permiten revalorar la experiencia de formación en función de un fin determinado; y al apuntar que «la formación de profesores tiene que ser constante y tiene que estar renovándose a sí misma» (04M32-19LCT), esta revaloración se extiende hacia el trabajo incesante de construcción y deconstrucción de las experiencias consideradas como formación.

Hay que subrayar, entonces, que la *finitud* de la formación está en dependencia directa con las identidad profesional y personal, con la identificación de las propias motivaciones y con las representaciones sobre el rol docente, pues, como se apunta, «no tomamos mucha conciencia de que la formación de profesores se liga a una idea integral de lo que es un docente y un docente no es únicamente quien llega a un salón de clases e imparte una cátedra, un docente es una persona que se está formando a sí misma» (14M31-19DCT).

El proyecto de formación de profesores ligado a una «idea integral de lo que es un docente» (14M31-19DCT) expresa un imaginario de formación que trascenderá en la reconfiguración de un proyecto de vida personal y profesional, que se tomará en cuenta, pero que rebasará los límites del rol del docente en la institución. De ahí, la búsqueda incesante de espacios académicos que legitimen prácticas docentes a través de una formación permanente, que, a su vez, posibiliten un proyecto de vida integral y total, por

¹⁶ Abbagnano (1966, pp. 560-561), al ubicar los significados principales, refiere que lo finito es una cualidad o disposición de una magnitud; en el sentido matemático, se puede remitir a lo completo o agotable. Por otra parte, refiere a lo que ha sido llevado a término, en cuanto cumplido y perfecto; remite a la idea de un trabajo cuidado que se ha llevado a fondo o una obra de arte llevada a su forma perfecta. Retomando a Hegel, señala que lo finito es lo que no tiene bastante poder para realizarse, el ideal, el deber ser; por lo cual lo finito es lo «irreal» y encuentra su realidad solamente en lo infinito y como infinito. También admite que lo finito es lo que puede ser u obrar sólo en determinadas condiciones atando posibilidades cognitivas (Kant). Y considerando a Heidegger, apunta que lo finito es una cualidad propia únicamente del hombre o de las posibilidades humanas y *finitud* es el término abstracto correspondiente.

lo que «formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas» (Ferry, 1990, p. 54).

El imaginario de una formación permanente que ronda esta interpretación, ligado a una actitud de cuestionamiento sobre sus límites donde las nociones de *persistencia* y de *finitud* salen a relucir, si bien sólo la primera puede caracterizar lo significativo de una trayectoria recorrida, pero no la última; donde los hechos acontecidos y revalorados permiten la reformulación de las prácticas y de la identidad profesional; donde la felicidad y la esperanza están en el horizonte de la carencia y de la angustia (Honoré, 1984, p. 12), permite ubicar la formación en términos de experiencia inagotable.

Por ello, al enunciar «no puedes decir ya terminó la formación de profesores, tiene que ser constante» (14M31-19DCT), se niega la posibilidad de nombrar e identificar un proceso que implique un imaginario de formación acabada o completa.

En este sentido, las nociones de *incompletud* y *finitud* nos remiten a considerar, dentro de los marcos de referencia de nuestros entrevistados, la posibilidad de la búsqueda de un ideal de plenitud donde precisamente se pueda llegar a constituir la rearticulación de un orden que correspondería al espacio de la utopía o la ensoñación, pues, como reiteran, «la gente tiene que tener esa capacidad de recuperar o seguir soñando, creando y sintiéndose libre y solamente vamos a tener maestros libres a medida que se sientan con esa conciencia de sus habilidades» (15M14-13PMCT).

Tomar «conciencia de esas habilidades» (15M14-13PMCT) plantea una nueva disyuntiva, en la que, como ya señalaba Gadamer (2003, p. 46), «o tal conciencia se conduce con la inmediatez de los sentidos, esto es, sabe en cada caso distinguir y valorar con seguridad aún sin poder dar razón de ello, o bien tiene sentido histórico y sabe lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, para tener sensibilidad, para tomar y distinguir las experiencias de formación del pasado y del presente».

La finitud o infinitud en el proceso de formación aglutina una serie de dilemas y posibilidades que pueden constituirse como un imaginario social o personal de la formación, pues, al reinterpretar y reinterpretarse en consonancia con las políticas de desarrollo institucional o las aspiraciones personales, se recrean significados que traducidos en intereses, necesidades, sueños, temores de diversa índole, lograran restaurar la identidad personal y profesional.

Sin embargo, al reconocer que «no puedes decir ya terminó la formación de profesores, tiene que ser constante y tiene que estar renovándose a sí misma ... tendrías que estar retomando la experiencia de cada etapa para ir mejorando el trabajo» (04M32-19LCT), podemos señalar que se plantea la idea de que la formación no se ubica exclusivamente en cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido.

Es decir, el profesor, al mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales, puede configurar experiencias de formación que le permitan reconstruir y reconstruirse, comprender y comprenderse, identificar e identificarse con la responsabilidad de comprometerse consigo mismo.

La formación comprende, de acuerdo con Gadamer (2003, p. 46), «un sentido general de mesura y de distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son posibles puntos de encuentro».

El debate sobre la finitud de los actos de formación de profesores, presentado en los límites que la institución o que el docente determinan, concentran diversas interpretaciones que actúan como mediaciones ante las cuales el profesor tiene la posibilidad de reconocerse en un estado permanente de formación, e identificarse como sujeto cognoscente.

Sin embargo, la finitud puede imponerse desde los intereses, necesidades u objetivos que se asignan a la formación de profesores por sus diversos actores, pero no puede impedir que se generen reflexiones y se descubra la infinita posibilidad de los posibles.

Así, el imaginario simbólico que se filtra al enunciar «*vamos a tener maestros libres a medida que se sientan con esa conciencia*» (15M14-13PMCT), designa un ideal sobre la identidad personal y profesional, pues deberá ser el profesor quien desarticule los límites que le impone la institución y avanzar en experiencias de formación que admitan y cristalicen sus deseos, fantasías, pensamientos, valores, etc. Por ello, al constituirse como sujeto histórico-social, tiene la responsabilidad y la posibilidad de construir las herramientas necesarias para avanzar en su proyecto de formación y reflexionar sobre las implicaciones que su desarrollo supone, para volver a configurar su debate epistemológico y su concretización en la realidad.

Ser objeto de conocimiento

Algunas representaciones de un sector de los entrevistados plantean la formación de profesores designándola como un objeto de conocimiento, y más que proponer un qué, un cómo, un para qué, etc., enuncian la necesidad de replantearse en el plano de la construcción y deconstrucción del discurso.

Por ello, al trascender hacia «*una renovación de sí misma*» (04M32-19LCT), podemos advertir la intención de hacer de ella un objeto de estudio y de investigación que conlleve

a la participación significativa del profesor, a involucrarlo, pues *«tendrías que estar retomando la experiencia de cada etapa para ir mejorando el trabajo»* (04M32-19LCT).

Gadamer señala que en la formación «uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma ... todo lo que ella incorpora se integra en ella ... en la formación alcanzada nada desaparece sino que todo se guarda» (2003, p. 40).

Las interpretaciones que consideran la formación de profesores como objeto de estudio introducen un debate llevado a otros niveles de reflexión, en la que implícitamente está en juego la noción de hombre, de educación, de enseñanza e incluso de postura cognoscitiva.

La formación, al ser significada como objeto de estudio, conlleva implícitamente la idea de hacer investigación educativa, para ser a sí misma investigada. En este sentido, se plantea que *«es interesantísimo que nosotros sepamos qué, cómo, con quién estamos trabajando ... la formación se liga a la idea de la investigación educativa (la cual) coloca como objeto de estudio el proceso de aprendizaje y en él confluyen muchos factores, n factores, desde alumnos, profesores, institución, espacios, no sé, muchísimos aspectos»* (14M31-19DCT).

El imaginario de hacer de la formación objeto de una *«investigación educativa»* cuyo fin incluya la *«renovación de sí misma»* sobre la base de la reflexión, permite describir estructuras y, como señala Gadamer (2003, p. 40), puede constituir un verdadero objetivo.

En consecuencia, la formación de profesores, al ser ella misma objeto de estudio y de investigación, demanda ser reflexionada de manera crítica desde diversas miradas, por cuanto *«una de las tareas importantes de la formación docente es este acercamiento, es este "vamos viendo la realidad, vamos viendo la circunstancia" ... el ambiente es otro, el contexto es otro, la sociedad es otra ... el medio es distinto ... debe tener una significación afuera, que tengan una significación real y social»* (10H18-10DCT).

Al problematizar la formación como objeto de conocimiento, y considerando las cuestiones antes mencionadas, se advierte inquietud por replantearla como teoría y como práctica social para llegar a reconfigurar un significado que la inscriba en los límites de una nueva realidad objetiva, en la que, como señala Honoré (1984, pp. 32-33), también puedan ser incluidos los debates en torno a la enseñanza, al aprendizaje, al educador, al educando, a las funciones y los fines de la enseñanza.

Los acercamientos para plantear la formación y la formación de profesores en los márgenes de su constitución teórica-práctica nos permiten pensar que en las reapropiaciones realizadas por los profesores formadores y en los significados de la vida institucional y de las prácticas cotidianas de interacción con otros profesores que

designan, se instituye un sistema simbólico para dar valor a las explicaciones que ellos nombran. Pues, aún cuando designan nociones y prescripciones que intentan fijar un cambio en la representación de la formación de profesores dentro de la institución, implícitamente delinea también una crítica a la cultura que ella promueve y que impide movilizar actos de formación permanente con la que el profesor deje a un lado la pasividad impuesta y se inserte en proyectos de producción personal y profesional.

La representación simbólica del lugar que ocupan los profesores formadores, como representantes o saboteadores del orden instituido o instituyente, les permite reconfigurar nociones, relaciones e interpretaciones sobre la formación de profesores, pero también de ellos mismos. En este sentido, al formular significados asociados a la investigación educativa se arraigan referentes de sus propios trayectos en la institución y de su identidad personal y profesional, ligada a identificarse como investigadores, pues quienes detentan esta postura son profesores que poseen el grado de doctores en su disciplina.

De esta manera, los diversos significados (representaciones, órdenes, comunicaciones o incitaciones para hacer algo o no hacerlo) sobre la formación de profesores, formulados por un grupo de profesores formadores del Colegio, incorporan trayectos de formación y de experiencias que han construido en un espacio temporal que va de los 10 a los 32 años de participación. En este período han desempeñado, en más de un 80% de su tiempo de vida en la institución, el rol de profesor y de profesor formador.

Es precisamente esta trayectoria profesional la que ha permitido la construcción y reconstrucción de los conceptos, pues en ellos aparecen huellas de sus propias vivencias en la vida cotidiana de la institución y de un saber práctico, por cuanto ninguno de ellos es egresado de la licenciatura en Pedagogía o en alguna área afín a las ciencias de la educación. De los entrevistados, sólo uno posee estudios de maestría en Enseñanza Superior, y otros cursaron alguna especialización en docencia o diplomado en enseñanza media impartidos en el marco del convenio entre el CISE y el CCH, o en el PASS.

Así las cosas, y de acuerdo con Gadamer (2003, p. 51), los conceptos extraídos, si bien están orientados por el saber práctico, por la *phronesis*, por una forma de saber distinta y orientada hacia la situación concreta, que se sustrae al concepto racional del saber, no dejan de poner en evidencia la polémica en torno la multiplicidad de significados en relación a la conceptualización de la formación e, intrínsecamente, a los matices que cruzan el rol de profesor formador.

Así, la formación de profesores se plantea desde la ambigüedad: «yo creo que serían varios conceptos ... porque creo que desde diferentes ángulos puedes ver la formación de profesores, de distinta manera» (01M29-20LCA); desde la exterioridad: «todas las instituciones deben tener como misión formar a sus profesores, capacitarlos darles las

herramientas necesarias para poder implementar los programas» (03M29-24LCT); desde la interioridad: «la formación de profesores es la necesidad de que todos los profesores sean capaces de ver el reflejo de sus actos, de sus acciones, de lo que saben o no saben en su aula» (12M32-32PMCT); desde la reciprocidad: «el compartir experiencias con un sentido ... didáctico o pedagógico, en la medida en la que es acompañarse, como tutorial, en una situación de igualdad» (06M34-19LCT), o bien desde el debate de ser objeto de estudio y reflexión. Podemos, entonces, llegar a la conclusión de que la formación de profesores puede ser ubicada como práctica articuladora¹⁷ en la que se integran imaginarios de la formación y sistemas simbólicos, para fijar temporalmente significaciones válidas para la institución o para un grupo de ésta.

En este sentido, al conceptualizar la formación de profesores como práctica articuladora se da entrada a la diferencialidad de significados conceptuales y de saberes prácticos; a la multiplicidad de imaginarios sociales sobre los discursos de la institución; a las acciones y los pensamientos de los profesores construidos y deconstruidos a lo largo de su trayectoria profesional; a las representaciones imaginarias y simbólicas, y a la relación entre ellos.

Se considera, entonces, que al resignificar la formación de profesores, se trabajan implícitamente cambios en las nociones referidas al campo educativo tales como el rol del formador y del formado, de la institución y de los programas de formación, de los modelos y tipos de formación en el medio educativo, etc., pero también se da pie a opciones metodológicas que reconstruyan las experiencias vividas en la institución y fuera de ella.

Por último, los imaginarios de formación, siendo ella misma considerada como una práctica vital para la institución y para los profesores formadores, necesita de la voz de los otros, los profesores para ser reconstruida y reinterpretada.

Los profesores, al depositar sus expectativas de desarrollo personal y profesional en los programas institucionales de promoción académica, en los cuales la formación de profesores es una tarea sancionada para cumplir con el ordenamiento de actualización y superación académica, también construyen una serie de imaginarios que es necesario valorar.

¹⁷ Buenfil Burgos (1994) apunta que la práctica articuladora restaura la identidad negada por la opresión, propone un nuevo imaginario colectivo que reemplace el orden simbólico estallado, organiza y reconstruye un orden con fragmentos de la identidad negada. Laclau, por su parte, detalla que la práctica articuladora constituye y organiza las relaciones sociales a través de estructuras discursivas (Laclau y Mouffe, 1987).

Los profesores, como «sujetos en falta», como «personas reflexivas y autónomas», como «profesionales de la docencia», también depositan expectativas en los programas y proyectos de formación de profesores para construirse una identidad profesional como profesores en el CCH. Paradójicamente, en el cruce de las experiencias de formación se alojan imaginarios y sistemas simbólicos, en los que los deseos, fantasías, temores, pensamientos pueden dar continuidad a prácticas obsoletas y desarraigadas de las necesidades específicas para el desarrollo profesional, o bien fortalecer propuestas alternativas que rompan con los mandatos instituidos.

Los significados y las propuestas que pudieran promover la orientación hacia una formación permanente del profesor, no pretenden descalificar la presencia y desempeño de los profesores formadores, sino que habría también que reorientar su identidad en función de prácticas alternativas en las que ellos también fueran capaces de verse, analizarse, reconstruirse a partir de la mirada de los otros, los profesores.

En este sentido, más allá del abanico de conceptos sobre la formación de profesores se puede detectar una diversidad de significados que repercuten en las prácticas de formación de la propia institución, pues, si bien ella establece

un sistema de formación de profesores de bachillerato, integrado por el conjunto de políticas, normas, procedimientos, instancias, acciones y condiciones encaminados a realizar procesos eficaces de formación de profesores que contribuyan a mejorar las prácticas docentes en el aula y, en consecuencia, elevar la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos y lograr las finalidades educativas institucionales (CCH, 2005b),

debe avanzar en la reconstrucción de su campo.

De este modo los significados que comprende la noción de *formación de profesores* se orientan desde las historias institucionales de formación y de la apropiación de una identidad docente y profesional (Camarena Ocampo, 2002, p. 163). Por ello, ante la propuesta de reintroducir al profesor en la construcción de experiencias de formación que le permitan desarrollar un proyecto de vida personal y profesional, debemos valorar que el profesor es un eje ordenador que significa y resignifica sus situaciones en relación con las vivencias que se tienen en la cotidianidad de los sucesos, y que en el proceso de constitución de una identidad dentro de un campo del saber, desarrolla su quehacer en situaciones que le permiten reconocerse dentro de un proceso de formación (pp. 28-29).

Reconocer que la formación de profesores es una práctica articuladora de los sistemas simbólicos e imaginarios que el profesor construye de forma paralela a su trayectoria de desempeño laboral en la institución, alude a un espacio, a una temporalidad, a las condiciones y elementos relacionales de sus prácticas escolares y académicas en un

trayecto histórico, y también implica que sólo el profesor será quien pueda forjarse un encuentro reiterativo consigo mismo al estar en formación.

CAPÍTULO 5
SOBRE LA IDENTIDAD
DE LOS PROFESORES FORMADORES: UN LABERINTO
ENTRE LOS INTERESES Y LAS NECESIDADES
INSTITUCIONALES Y PERSONALES

- 5.1 La identidad del profesor formador en el CCH: antecedentes
- 5.2 La asunción del rol como factor de identidad en el profesor formador
- 5.3 Los atributos identificadores como factor de identidad en el profesor formador
- 5.4 La narrativa biográfica como relato de identidad en el profesor formador

CAPÍTULO 5

SOBRE LA IDENTIDAD

DE LOS PROFESORES FORMADORES: UN LABERINTO ENTRE LOS INTERESES Y NECESIDADES INSTITUCIONALES Y PERSONALES

Las identidades se han colgado como lianas en el aire de este lugar, cada quien se agarra a la que puede y la convierte en vestido. Nuestra «identidad» está tejida de retazos. Retazos de discurso dominante, pero también de silencio marginal. De proclamas modernas, pero también de pensamiento oral. De cientificismo entusiasta, pero también de profunda religiosidad.

ÁLVAREZ HERRERA-LASSO, «Retazos de identidad».

5.1 LA IDENTIDAD DEL PROFESOR FORMADOR EN EL CCH: ANTECEDENTES

El estudio de la formación de profesores en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como hemos expuesto en los capítulos anteriores, se articula con una serie de saberes, prácticas y estructuras institucionales que se filtraron en la propia configuración de sus representantes, los profesores formadores.

Los profesores formadores han construido su identidad en el cruce de los significados y prácticas elaboradas como profesores de alguna asignatura del plan de estudios, pero

también se han diferenciado por su participación en los procesos y proyectos de formación de profesores, instituidos e instituyentes.

Los criterios de selección y designación que ratifican una identidad compartida entre el rol como profesor y como formador de profesores a la vez, se han traducido en criterios de inclusión y exclusión, erigiéndose como filtros para ratificar posturas académicas y políticas, de permanencia o transformación en las contrastantes estructuras institucionales.

En este sentido y de acuerdo con la postura de Hall (2003, p. 17) según la cual las identidades nunca se unifican, siempre están fragmentadas y fracturadas, nunca son singulares sino que se encuentran construidas de múltiples discursos, prácticas y posiciones que a menudo están cruzadas y son antagónicas, señalamos que en el profesor formador del CCH y en sus prácticas se instalan huellas, posturas, intereses, representaciones personales o institucionales variadas y no siempre armónicas, que aluden a un proceso de construcción y deconstrucción de su propia formación, en el que, a su vez, se circunscribe la construcción de su identidad.

En un período de más de tres décadas, las interpelaciones dirigidas a los profesores del CCH se efectuaron mediante dispositivos como la *Gaceta Amarilla*, el modelo educativo, los planes y programas de estudio, los proyectos de profesionalización y regularización académica, entre otros. Estas interpelaciones han sido sólo mediaciones gracias a las que el profesor ha tenido la posibilidad de identificarse, de formarse para la docencia y, paralelamente, desempeñar otras funciones de la administración escolar y de la vida académica (entre ellas, la de la formación de profesores).

El profesor al reconocerse a través de alguna de las interpelaciones sancionadas para apoyar los proyectos o procesos de formación de profesores, de la institución o de algún grupo académico, pudo reconocer su identidad como profesor formador, por lo que la identificación que sobre el profesor formador se fue construyendo al amparo de las necesidades y, posteriormente, de las políticas de desarrollo institucional y laboral puede verse como una construcción, como un proceso que nunca termina.

En los inicios de la trayectoria del CCH, la figura del profesor formador estuvo impregnada por la heterogeneidad de perfiles académicos, políticos, profesionales, derivados de la propia espontaneidad que tuvo la organización académica, y por la confrontación entre las perspectivas conservadoras y radicales de los diversos grupos académicos de la Universidad.

Sin embargo, a partir de la dinámica de construcción e institucionalización de la normatividad para apoyar e implantar los proyectos y programas para la formación de los profesores, la cual actúa también como factor para asignar identidad profesional, los profesores formadores por sí mismos y por sus propias actividades fueron construyendo

planos de identificación con los cuales conformaron, también, una identidad como profesores formadores en el contexto institucional.

El reconocimiento institucional que se dio a la labor de los formadores de profesores expuso una serie de contradicciones en el campo, las cuales comprendían los contenidos de la formación, las acciones por desarrollar en concordancia con los proyectos y políticas de desarrollo académico de la Universidad, las instituciones formadoras responsables para llevarlas a cabo, y a los propios profesores formadores como sujetos para la formación.

De ahí, la dificultad para caracterizar al profesor formador, de reconocerle con una identidad derivada de alguno de los dispositivos que lo interpelen, pues, si bien fijan temporalmente una identificación, ésta no puede ser reconocida como única ni definitiva, ya que al afrontarse como sujeto, se debe reconocer que se trata sólo de un encadenamiento dentro del flujo del discurso del CCH.

La construcción de la identidad del profesor formador y el consecuente desarrollo de su actividad no es, ni puede ser, una tarea ajena al contexto de las prácticas educativas del CCH y sus elementos relacionales, ya que se ha constituido desde la orientación de la política universitaria, por las negociaciones académico-políticas, por los intereses y necesidades instituidos e instituyentes.

De esta manera, al abordar la construcción de la identidad del profesor formador, debemos tener en cuenta que se trata de un proceso individual y colectivo que comienza en la manera como el profesor transita hacia la participación en las experiencias de formación institucionalizadas, que se prolonga en el modo como decide su permanencia o renunciar a las actividades de formación instituidas o instituyentes, que se reafirma en los procesos de negociación o de conciliación con las tendencias y los proyectos de formación personales y sociales, y que se articula a una reflexión crítica que le permita construirse y reconstruirse en la formación vinculada al análisis de los factores sociopolíticos y culturales que le rodean.

5.2 LA ASUNCIÓN DEL ROL COMO FACTOR DE IDENTIDAD EN EL PROFESOR FORMADOR

La cuestión de *quién es un profesor formador* puede parecer fácil de responder; sin embargo, a partir de las características que subyacen en el interior del CCH, surgen actores y elementos diversos, conflictos y presiones que tensionan fuertemente la realidad nombrada. Asimismo, responder a esta interrogante con la voz de los propios profesores formadores permite revelar una realidad social intrincada, compuesta por diversas

explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de quien dice qué es o qué debería ser.

Este cuestionamiento, que perturba al profesor formador, que requiere de un proceso individual y colectivo, que tiene naturaleza compleja y dinámica, se inscribe en representaciones simbólicas para nombrar creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la identidad del profesor formador.

Por tanto, una mirada a cómo los profesores formadores han construido su identidad requiere considerar que existe una franca correlación con la trayectoria histórica que ha seguido cada uno de los elementos que conforman la vida cotidiana en el Colegio (saberes, prácticas, estructuras institucionales, representaciones, etc.); con las identificaciones que ha construido el profesor en el ejercicio de su docencia y en las actividades colaterales, y con los significados que él mismo ha elaborado sobre su proceso de formación individual y colectiva.

Por ello, plantear la identidad como un momento de articulación social y transitoria nos lleva a plantearnos la posibilidad de que nos encontramos frente a una serie de sujetos que configuraron discursos y prácticas en correspondencia, multiplicidad y polaridad respecto de los significados nombrados en diversos espacios y tiempos en el Colegio¹.

La construcción de la identidad del profesor formador, en este sentido, se ha ido dando a través de las tareas que éste ha realizado como parte de la vida académica cotidiana, de los procesos de formación individual o colectiva en que han participado y en los que han asumido diversos roles, y en armonía o discrepancia con los profesores del Colegio.

Consecuentemente, para abordar la construcción de la identidad del profesor formador es necesario enfatizar las representaciones institucionales y personales que se han construido, pues a través de ellas se develan los aspectos relacionados con nociones, preconcepciones y prácticas que dotan de significación su actuación en el Colegio; paralelamente, también entramos en contacto con representaciones subjetivas, construidas a partir de la manera como cada profesor formador organizó su experiencia social, como cada uno ha interpretado su participación en estos actos, y como, individual o colectivamente, también dotan de significación su desempeño en la formación de profesores.

De esta forma, al estudiar la identidad en el marco de las prácticas de los profesores formadores, enfrentaremos los contextos institucionales, pues, como señala Remedi (2004), ahí podremos observar interacciones, encuentros y dramas que ilustran la trama institucional.

¹ Véase en el capítulo 2 de este trabajo el apartado «Formación de profesores».

Por otra parte, en los testimonios orales dados por nuestros entrevistados, podemos localizar valores, significados, intercambios simbólicos y afectivos, intereses sociales y escenarios políticos a partir de los cuales ha sido posible organizar sucesivas interpretaciones que permiten comprender la construcción de la identidad del profesor formador.

Ahora bien, reconociendo que son muchos los datos y las facetas puestos de manifiesto por las representaciones de nuestros entrevistados sobre sí mismos y sobre la construcción de sus prácticas de formación, un elemento de importancia crucial para la constitución y legitimidad del imaginario de identidad es la asunción del rol.

El rol, identificado con la acción socialmente objetivada (Berger y Luckmann, 2003, p. 94), enfatiza, en el caso que nos ocupa, el trabajo específico que realiza un formador de profesores, ya sea dirigido y coordinado por la DGAPA, o por alguna instancia que canalice los intereses manifiestos en la institución.

De esta forma, la serie de condiciones personales, sociales y culturales vinculados a la forma como se representan las interacciones en la realidad compleja del CCH, han desdibujado, fracturado o enaltecido ciertos procesos identificatorios a través de los programas y proyectos de formación, tanto de aquellos dirigidos a la planta académica como a los destinados a formar al equipo de representantes, los profesores formadores.

Al cuestionar a los profesores formadores acerca de los rasgos personales por lo cuales se les invitó a participar en la formación de profesores, refieren datos que se circunscriben a una serie de condiciones que detonarían dispositivos para su permanencia y pertenencia, como son la asunción del rol, la lealtad o el disenso, la distinguibilidad, etc., incluyendo además una dimensión simbólica-cultural.

En relación con la asunción de algún rol, se evidenciaron funciones necesarias en los planos de organización, diseño, desarrollo y repetición de los cursos para los profesores del CCH o de otras instituciones en distintos estados del país. Cabe aclarar que, en algunos casos, un profesor formador ha asumido diversos roles de acuerdo con los proyectos en los que ha sido incluido. Por ejemplo:

... a cinco años de haber ingresado al Colegio, me invitaron a participar en lo que actualmente es la SEPLAN y, entonces, lo que aprendí en el CISE me sirvió para trabajar en la SEPLAN, en los primeros cursos de formación que se organizaron para los profesores del CCH ... En un programa que coordinó el doctor Bazán, de formación de profesores en procedimientos de lectura y escritura, que ... se organizó para las preparatorias y los bachilleratos estatales, a mí me invitaron a ir y, aunque estos programas ya estaban diseñados y nosotros nada más los teníamos que reproducir, la verdad es que sí fue un aprendizaje y fue un enfrentarme con diferentes situaciones que me formaron y me fogearon ... En mi participación en la Secretaría Auxiliar de Talleres ... se diseñaron estos tres cursos: el (de) Modelo Educativo, Didáctica de la

Disciplina ... y la Instrumentación Didáctica; si, de eso fueron los tres cursos y estaban dirigidos a estos profesores (de nuevo ingreso). Después, por decisión de la autoridad, bueno, estos cursos oficialmente se convirtieron en cursos de PROFORED» (03M29-24LCT).

... participé en la comisión que elaboró los programas ... (04M32-19LCT).

... El programa de formación de profesores en técnicas de lectura y redacción ... Bazán ... David Ochoa ... Cristina Carmona ... ellos fueron los que diseñaron los cursos ... y empezaron a invitar a profesores ... (08H19-15PLA).

... fue un proyecto que, en este caso, lo trabajó el doctor Bazán: conformó su equipo de trabajo de primera mano, que fue, en este caso, Cristina y David, y después a él, a este grupito, a ésta, vamos a decir, a esta orientación con estas gentes que encabezaban pues ya empezamos a integrar a muchos profesores ... (13H30-15MCT).

Al centralizar y tipificar las acciones emprendidas por los profesores formadores, en armonía o en franco antagonismo con los proyectos de la institución, invariablemente se aseguraron condiciones para sustentar el desarrollo de ciertos comportamientos que favorecerían la institucionalización de las prácticas de los formadores.

En este sentido, al aludir a ciertas áreas de la formación, como «los primeros cursos de formación que se organizaron para los profesores del CCH» (03M29-24LCT), el «programa ... en procedimientos de lectura y escritura» (03M29-24LCT), «estos tres cursos: el (de) Modelo Educativo, Didáctica de la Disciplina ... y la Instrumentación Didáctica» (03M29-24LCT), podemos discernir un acopio común de conocimientos que comparten los profesores formadores, pero también la institucionalización de los procedimientos didácticos y administrativos, para favorecer su permanencia.

Por ello, al decir «lo que aprendí en el CISE me sirvió para trabajar en la SEPLAN» (03M29-24LCT), se alude a una representación que abarca no sólo un contenido disciplinario o didáctico, sino también formas para ratificar y legitimar aquella idea de profesionalización de la docencia que la institución promovió en algún momento entre sus docentes, y en la que advertimos, como señalan Berger y Luckmann (2003, p. 97) que los roles representan instituciones, es decir, que posibilitan que ellas existan, una y otra vez, como presencia real en la experiencia de individuos concretos.

Del mismo modo, al plantear diversos niveles en lo que se ha incidido como profesor formador, se plantean representaciones que afianzan el rol mismo, es decir, de acuerdo con Berger y Luckmann (2003, p. 97), los roles representan el orden institucional en dos niveles: el desempeño del rol representa el rol mismo, y el rol representa todo un nexo institucional de comportamiento.

Por ello, al referir: «*estos programas ya estaban diseñados y nosotros nada más los teníamos que reproducir*» (03M29-24LCT); «*participé en la comisión que elaboró los programas*» (04M32-19LCT), o bien «*ellos fueron los que diseñaron los cursos ... y empezaron a invitar a profesores*» (08H19-15PLA), se enfatizan las actividades que habrían de realizar los profesores formadores para legitimar su presencia como formadores representantes de la institución, y a veces de sus pares. Pero, además, se marca también la prevalencia de ciertas normas, valores, creencias, que permiten determinar qué es lo que debe hacer un profesor formador y qué es aquello que debe evitar.

Nombrar las condiciones y las formas para el desempeñar el rol involucró también ser reconocido como organizador, diseñador, repetidor, lo cual, implícitamente, marcó una diferencia entre ellos, detonando una jerarquía tanto de nivel de participación como de pluralidad de identidades en los equipos de formadores.

Esta situación, que se institucionalizó a través de la expedición de constancias para señalar si se organizó, impartió, diseñó, coordinó, etc., además de tener un valor cuantitativo en los protocolos de evaluación de la producción académica, evidenció la gama de comportamientos para ratificar una diferencia entre ellos.

Asimismo, al señalar «*la verdad es que sí fue un aprendizaje y fue un enfrentarme con diferentes situaciones que me formaron y me foguearon*» (03M29-24LCT), se abre la posibilidad para reconocer que, en el ejercicio de la actividad realizada, los profesores formadores incorporan representaciones simbólicas que van más allá del contenido académico que deben desarrollar, y se instalan en los significados (representaciones, ordenes, comunicaciones) individuales o colectivos de sus prácticas.

Las objetivaciones lingüísticas realizadas en los discursos de la institución para ratificar la presencia de un grupo de profesores formadores, como representantes que ostentan una legitimidad y una identidad en la institución, también promueven desde simples designaciones verbales hasta simbolizaciones sumamente complejas de la realidad, las cuales pueden advertirse en las cosas que nombran y en los indicios de información que desubren al enunciar sus ideas e interpretaciones.

En este sentido, mencionar que se integró un equipo de formadores en coherencia con «*esta orientación, con estas gentes que encabezaban*» (13H30-15MCT), se encarnan ciertos comportamientos para responder «como es debido» a ciertas expectativas ligadas con los roles sociales desempeñados; con ello se expresa, además, una cadena de acontecimientos, de aspectos sobresalientes que de forma recurrente permitieron afianzar una identidad.

Por otra parte, al plantear la posesión de ciertos conocimientos y tendencias didácticas y disciplinarias, se significan representaciones acerca de la formación al nombrar instancias como el CISE, la SEPLAN, la Secretaría Auxiliar de Talleres, el Programa de

Formación en Procedimientos de Lectura y Escritura, el PROFORED, etc., que, emparentadas con el rol que desempeñan los profesores formadores, se incrustan como garantía de solidaridad con la institución y con sus proyectos.

Al señalar: «*nosotros nada más los teníamos que reproducir ... (pero) me formaron y me foguearon*» (03M29-24LCT); «*se diseñaron estos tres cursos*» (03M29-24LCT); «*participé en la comisión que elaboró los programas*» (04M32-19LCT); «*conformó su equipo de trabajo de primera mano ... empezamos a integrar a muchos profesores*» (13H30-15MCT), se plantea una identidad del *yo* que se supedita simbólicamente al orden institucional.

La demostración en el plano de la realidad y no en el plano de lo imaginario de las funciones para que se los selecciona, es decir, para ser incluidos en las actividades de formación de sus pares, además de determinar su permanencia y pertenencia social, de ratificar una representatividad y de legitimar una identidad, encarna una totalidad integrada dentro del orden institucional simbólico, consolidando, según apuntan Berger y Luckmann (2003, p. 98), que «los roles contribuyen *ipso facto* a mantener dicha integración en la conciencia y en el comportamiento de los integrantes de la sociedad, vale decir, que tienen una relación especial con el aparato legitimador de ésta».

Asumir el rol de profesor formador, ha sido también asumir el papel de mediador entre sectores específicos del cúmulo común de conocimientos y, en correspondencia, penetrar en zonas específicas del conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el «conocimiento» de normas, valores e incluso emociones (Berger y Luckmann, 2003, p. 99).

En este sentido, el profesor formador articula la identidad de su rol, con un sentimiento de lealtad y lo nombra en correlación con ciertos valores o actitudes dirigidas hacia una institución, un proyecto o una persona, por ejemplo:

... el maestro Enrique González Casanova, que había sido también mi maestro en la Facultad, que conocía mi trabajo sobre todo como alumna más que nada, pues como maestra es difícil, él fue el primer coordinador del CCH y después él se fue a la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y ahí nos empezó a llamar a algunas personas ... yo creo que en primera instancia ... (02M32-25LCA).

... en (19)85 me invitaron ... a un programa que coordinó el doctor Bazán, de formación de profesores en procedimientos de lectura y escritura ... este programa se organizó para las preparatorias y los bachilleratos estatales ... (03M29-24LCT).

... directamente el doctor Bazán me invitó, y yo creo que el doctor Bazán tenía idea de mi trabajo ... por el desarrollo académico del área antes de los nuevos programas, él era ... director de la Unidad de Bachillerato, o tenía algún puesto, o por ser él del Área de Talleres siempre

como que tenía bastante idea de lo que estábamos haciendo ahí en la Secretaría Auxiliar ... (04M32-19LCT).

... El Programa de Formación de Profesores en Técnicas de Lectura y Redacción que estuvo dirigido primordialmente a instituciones de provincia, estuvo sobre todo formulado por gente del Colegio, entre otros, obviamente Bazán fue el principal promotor de este curso junto con otras personas: David Ochoa, por ejemplo; Cristina Carmona. Ellos fueron los que diseñaron los cursos y empezaron a invitar a profesores, yo supongo que con ciertos rasgos, no solamente de interés como fue mi caso. Yo recuerdo que me comentaban (porque yo entré en un segundo grupo) que era un poco a partir de observar el trabajo de los profesores, en cada uno de los planteles, en su aula, en el trabajo académico bueno, a partir de este programa, y obviamente también yo creo que mi desempeño, de alguna manera, también hizo que me invitaran para el diplomado de El texto y su contexto. (Para) el diplomado me hicieron la invitación. Sabemos que (d)el diplomado también, de alguna manera, el principal promotor fue Bazán; entonces, de alguna manera ... Bazán, obviamente, ya sabes que nunca es de manera directa, es a través de otras personas que hace la invitación ... (08H19-15PLA).

Inicialmente, bueno, fue una invitación, o una recomendación específicamente de una persona de Azcapotzalco, Lupita Martínez, que simplemente me dijo que estaban en un proceso de formación de monitores para el proyecto del doctor Bazán. Fue un proyecto que en este caso lo trabajó el doctor Bazán, conformó su equipo de trabajo de primera mano, que fue, en este caso, Cristina y David, y después a él, a este grupito, a esta, vamos a decir, a esta orientación, con estas gentes que encabezaban, pues ya empezamos a integrar a muchos profesores, algunos inclusive de reciente ingreso. Entonces lo que querían era gente nueva, gente que veían ellos, que tenían una buena impresión del trabajo con los alumnos y gente interesada en el Colegio, comprometida de muchas maneras ... (13H30-15MCT).

... la formación de profesores obedece más bien a cuestiones de viabilidad y de quién sería el idóneo, idóneo en el sentido de conciliación, de que se bajen los cursos a un nivel donde la gente tenga posibilidades de discutir y hasta (de) defender (porque fue justamente en este período en el que yo participé, fue un período de cambio en el Colegio). O sea, la cuestión de la modificación del plan de estudios, de los programas y la formación de los profesores se fue dando y orientando básicamente en el Colegio a las cuestiones de, pues de cómo socializar, cómo divulgar y cómo involucrar a los profesores en estos cambios que se estaban dando en el Colegio ... (15M14-13PMCT).

Las referencias directas o indirectas al nombrar a ciertos protagonistas en la vida cotidiana del CCH, quienes poseen un reconocimiento en la organización de la vida académica de éste o en algún cargo administrativo, sanciona y da pie a una condición particular de los sujetos. Por ello, al mencionar a *Henrique González Casanova*, al *doctor*

Bazán, a *David Ochoa*; o bien citar al *primer coordinador del CCH*, el *director de la Unidad del Bachillerato*, o decir «*tenía algún puesto*», nos permiten pensar que la constitución de la identidad se consolida al referir representaciones imaginarias de poder y trascendencia vinculadas con los sujetos nombrados, características que se hacen extensivas al plano de los profesores formadores, ya que, desde el momento en que se distinguen en los roles de alumno(a) o profesor (a), al poseer condiciones inherentes para el desarrollo de un proyecto, adquieren trascendencia para ratificar y fundamentar una identidad.

Además, nombrar y recalcar el reconocimiento a personajes que orientaron la construcción del modelo y la operatividad del CCH permite considerar que existen redes de intersubjetividad. Al decir «*gente que encabeza*», «*grupitos*», «*gente interesada*», se refuerza el imaginario de poseer una identidad institucional paralela a la de las fuerzas instituidas, es decir, los nombrados pottan grados de significatividad con que interpretar un significado trascendente según el momento en el que se habla y a quién se dirige.

Distinguirse de o ser distinguido por otros profesores, por personajes que han permanecido en diversos cargos de dirección académica o administrativa en los diferentes momentos de la vida de la institución, actúa como garantía para alcanzar cierta identidad en los espacios institucionales. En este sentido, no es sólo se trata de ser distinguido de los otros (profesores) o ser nombrado por los otros (autoridades administrativas y académicas), sino también de legitimar, mediante una serie de valores como la lealtad, los saberes y las prácticas instituidas o instituyentes para la formación de profesores.

La idea de distinguibilidad² cualitativa y específica enfatiza la posibilidad de distinguirse de los demás a partir del reconocimiento de los otros en contextos de interacción y comunicación, esto es:

no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto; también tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente (Giménez, 1997, p. 11).

En este sentido, al referir: «*conocía mi trabajo sobre todo como alumna*» (02M32-25LCA), «*yo creo que el doctor Bazán tenía idea de mi trabajo, por el desarrollo académico del área antes de los nuevos programas*» (04M32-19LCT), «*yo creo que mi desempeño de alguna manera también hizo que me invitaran*» (08H19-15PLA), se plantea que la selección no fue azarosa, ni debido a la casualidad, sino que estuvo marcada por los

² La distinguibilidad supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definan de algún modo la especificidad, la unicidad o la no sustituibilidad de la unidad considerada (Giménez, 1997, p. 12).

encuentros en espacios y tiempos previos a las actividades de formación a las que fueron integrados.

Enunciar que la posibilidad de insertarse en las actividades de formación de profesores y de gozar de cierta identidad provino de las decisiones de los otros (representantes de los proyectos de formación o dirección académica), de distinguirse de los otros (profesores), lleva a pensar, también, en la subjetividad construida por el otro (representante), quien, con base en sus intereses y necesidades, decidió un nombramiento para la conducción de los proyectos de formación de profesores de la institución.

En este sentido, por un lado, resulta mejor pensar en el sentimiento de lealtad para garantizar y resguardar un proyecto institucional de formación de profesores al designar a un cierto grupo de académicos, que además posee semejante actitud de trabajo académico y político, que aventurarse a la incertidumbre de declarar una apertura para experimentar con los otros (profesores), conocidos o desconocidos, de su propia realidad.

La pertenencia social, instalada en la distinguibilidad que da el ser reconocido por los otros y fortalecida por el sentimiento de lealtad hacia una persona o hacia un proyecto, permite reincorporar y apropiarse de ciertos principios para asegurar la permanencia de ciertas estructuras institucionales. En este sentido, a la vez que se apoya a un profesor cualquiera, también se recibe apoyo para un determinado representante en la consecución de un proyecto educativo, pero también de una estructura institucional que le reditúa cierta dividendos: se instala de esta manera, por vía del currículum oculto, la permanencia de cierto grupo para ratificar los proyectos instituidos o instituyentes.

La representación imaginaria elaborada sobre la base de las condiciones personales, sociales y culturales en las cuales el profesor fija la explicación de su pertenencia y permanencia en los actos de formación, denota un acercamiento a la intersubjetividad, por cuanto se trata de diversas percepciones que amarran puntos de identificación.

Así, al señalar *«empezamos a integrar a muchos profesores, algunos inclusive de reciente ingreso, gente nueva, gente interesada en el Colegio, comprometida de muchas maneras»* (13H30-15MCT); *«empezaron a invitar a profesores, yo supongo que con ciertos rasgos, no solamente de interés»* (08H19-15PLA), se inscriben valores y actitudes que se consideran propios para la identificación con el rol, que, aún sin ser nombrados, simbólicamente se representan en las implicaciones que crean los entrevistados al referir la posesión de un plus extra que garantice la pertenencia y permanencia, pues, como dicen Berger y Luckmann (2003, p. 99), «no basta con aprender un “rol” para adquirir las rutinas de necesidad inmediata que requiere su desempeño “externo”, también hay que penetrar en las diversas capas cognoscitivas y aun afectivas del cuerpo de conocimientos que atañe a ese “rol” directa o indirectamente».

Podemos señalar, entonces, retomado el discurso que emerge de la vida cotidiana de los profesores formadores, que nombrarse y reconocerse como profesor formador obedece a la institucionalización de su rol y de los significados que subyacen en el desarrollo de las actividades desarrolladas; obedece a significaciones simbólicas que emergen desde contextos individuales y colectivos, pero también desde la permanencia y pertenencia a un grupo.

Por ello, en las interacciones de los sujetos dentro de la vida cotidiana en la institución, se articulan representaciones para entender por qué algunos profesores han conformado, desarrollado e incorporado a su identidad como profesores, la identidad de profesor formador.

Asimismo, al compartir experiencias de formación, al estar en tiempos y espacios específicos de la trayectoria institucional, al asumir compromisos y tareas en diversos roles adquiridos a lo largo de su camino dentro del Colegio, al difundir valores, ideas y sentimientos vinculados a los proyectos sociales e individuales, al desertar o permanecer en las experiencias de formación, podemos encontrar el resguardo, la reconfiguración y la transición de una identidad a otra. Por tanto, el desplazamiento que sobrevino en algunos casos para dejar de reconocerse como profesor y constituirse como profesor formador trastoca la frontera de llevar a cabo un proceso de construcción de la identidad individual.

El desplazamiento que se suscita al pasar de una identidad a otra, no anula las identidades previas, pero puede tensionar la constitución de la nueva identidad. Así, ser reconocido en su rol de profesor, para transitar o incorporar el rol de profesor formador, y a la vez situarse en su rol de líder académico o administrativo para impulsar programas y proyectos de formación de profesores en el CCH, conlleva un proceso de construcción de identidad que pasa de la construcción individual y privada a la construcción pública y social, para volver a la expresión personal de las mismas (Veiravé *et. al.*, 2006).

Hasta aquí hemos expuesto como la identidad del profesor formador se define y constituye principalmente por la pluralidad de sus pertenencias sociales, en ella es posible reconocer círculos de intereses, además de que la asunción de ese rol integra el dominio específico de comportamientos y conocimientos que le permiten estructurar sus actividades.

La dimensión simbólica-cultural hace referencia a las representaciones asociadas con la cultura profesional de los profesores formadores, con los comportamientos e interacciones sociales que sujetan la identificación de su rol en el contexto del CCH. Como señalan Berger y Luckmann (2003, p. 101), «los “roles” aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimiento

institucionalmente objetivados. Contemplados desde la perspectiva de los diversos "roles", cada uno de ellos comporta un apéndice de conocimiento socialmente definido».

En sentido, algunas de las nociones establecidas por nuestros informantes se resguardan en la observancia de su docencia, de la participación en los actos de formación de profesores, en su participación en proyectos institucionales establecidos para la planta académica, y en los saberes y las prácticas incluidos en los programas y proyectos para la formación de profesores, articulados con las tendencias político-pedagógicas que asumen los profesores ante la institución.

De esta manera, no basta con haberse distinguido del grupo de profesores en la institución a partir de las características sustentadas en sus prácticas docentes, ni la construcción de los significados atribuidos a su desempeño desde la percepción de los otros, sino es el análisis y la interpretación personal que suscribe el profesor durante su desempeño lo que determinará los acercamientos y confrontaciones al asumirse formador y formado para la docencia.

Es precisamente esa capacidad de interpretar los procesos de formación en la institución lo que le permitirá al profesor formador fundar la reconstrucción de los discursos al momento de ser identificado como tal. Los pensamientos, los juicios y los razonamientos que él expone sobre la base de sus experiencias en la formación de sus pares cualifican y especifican acontecimientos que se reconocen como válidos y trascendentes.

Los profesores formadores, entonces, fundan su inserción, participación y permanencia en creencias derivadas de su desempeño previo en algún rol dentro del espacio universitario, sea como alumnos, como docentes, como comisionados como funcionarios, y también como profesores formadores que participaron previamente en diversas actividades de orden pedagógico. Por ejemplo:

... vine porque el maestro González Casanova me invitó, y yo me consideraba privilegiada, porque sólo nos invitó a unos cuantos ... me inscribí en el Subprograma y lo terminamos. Como que uno, pues, de alguna manera ... se conoce uno entre compañeros y quizá fue uno de los profesores, una propuesta de los mismos (02M32-25LCA).

... supongo que ... (al doctor Bazán) le gustó mi trabajo por algunas razones que supongo académicas fundamentalmente ... no hubo una determinación de mi parte por participar en ellos, sino que me fueron invitando. Vaya, no es algo que yo busqué, sino que me fueron invitando y así se fueron dando las cosas, sí, no fue algo que yo me propuse deliberadamente, vaya ... Yo me lo tomo muy en serio, muy en serio, porque, bueno, vas en representación de una institución, vas con maestros ... a veces eran de licenciatura, a veces de bachillerato ... (04M32-19LCT).

... tal vez influyó también, un poco, el hecho de que cuando se empezaron a aplicar los primeros CAD, que eran voluntarios, generalmente obtenía una evaluación bastante alta, y tal vez el hecho de que pues siempre me llevé bien con los alumnos (10H18-10DCT).

... cualquier institución quiere resultados. Claro, las instituciones pues son tales porque tienen normas, y esas normas pueden ser laxas o pueden ser muy estrictas; entonces, la institución va midiendo si vas dando resultados ya sea en el programa PROFORED, ya sea en los cursos interanuales, ya sea en el diseño, y yo también veo que eso también es importante ... (11H12-10PDCT).

... yo creo que el perfil, consideró seguramente Lupita, que estaba dentro de la línea del profesor con responsabilidad, cumplido en su trabajo, con una formación, pues, más o menos sólida. Yo creo que ese es el punto de partida y, bueno, ya después te empiezan a conocer, te integras al trabajo y, bueno, finalmente ... vas abriéndote, van ... conociéndote, vas conociendo (a) otras gentes y simplemente pasas a formar parte de un grupo pues sólido, que vino precisamente a darle forma a todo un proyecto muy importante ... Te integras por recomendación o por diferentes razones y ya después empiezas a dar a conocer tu trabajo, empiezas a aprender muchas cosas con la gente que conforma ese grupo y, en la medida en que te acoplas, bueno, pues sigues ... (13H30-15MCT).

... en lo que es la formación de profesores, te empiezan a dar un curso ... Sí es un gusto, pero a la vez también es un compromiso, es una gran responsabilidad. Yo tenía ya formación del CISE; entonces, esto me brinda la plataforma para poder hablar del Colegio, de las aportaciones del Colegio hacia la formación de estudiantes de Bachillerato, y luego pues participé en el Seminario que en aquél entonces era Didáctica de las Áreas, me parece. Y esas son las bases que se conjuntan en un momento dado para que te proponga quien coordina en un momento el seminario, y se empiezan a dar estos cursos en todos los planteles, del Modelo Educativo y de Didáctica del Área ... (09M26-20PMCT).

... me interesaba de alguna manera actualizarme en mi materia, y de ahí que me haya enterado de algunos cursos de preparación para profesores formadores y entonces ... busqué la manera de entrar a esos grupos ... la mayor parte era un poco para preparar al profesor con un curso modelo, (del) que después uno, de alguna manera, hacia la réplica ya con profesores en otros planteles, en otras instituciones ... (08H19-15PLA).

... después del PAS, a mí me tocó en el (período) (19)95-(19)96, me reincorporo ... y ... me invitan a participar como funcionaria, o sea, como jefa de sección, (pues) a su vez el surgimiento del PAS era formar niveles académicos ... era como una cuarta creencia (de la) que, finalmente, no hay mucha garantía; pero, bueno, eso era como una parte que te da entrada a

que pudieras participar de una manera más sistemática en todo el programa de formación que tenía el Colegio ... (15M14-13PMCT).

En esta serie de interpretaciones, el profesor formador, al distanciarse de los otros, al observarse en relación con los otros y al confrontarse consigo mismo para ubicar si posee o no las actitudes y los comportamientos que abren y fijan su rol y su identidad como profesor formador de profesores, destaca una serie de construcciones sociocognitivas que hablan de las identificaciones percibidas por los otros, en el plano de simbolizar creencias, pensamientos. Así, al referir: «*me invitó y yo me consideraba privilegiada ... porque sólo nos invitó a unos cuantos ... de alguna manera se conoce uno entre compañeros y quizá fue uno de los profesores (quien me designó)*» (02M32-25LCA), «*la institución va midiendo si vas dando resultados, ya sea en el programa PROFORED, ya sea (en) los cursos interanuales, ya sea en el diseño*» (11H12-10PDCT); «*le gustó mi trabajo por algunas razones que supongo académicas; el perfil, considero seguramente Lupita, que estaba dentro de la línea del profesor con responsabilidad, cumplido en su trabajo, con una formación pues más o menos sólida*» (13H30-15MCT); «*me invitan a participar como funcionaria ... eso era como una parte que te da entrada a que pudieras participar de una manera más sistemática en todo el programa de formación que tenía el Colegio*» (15M14-13PMCT), se definen marcos de percepción y de interpretación de la realidad que son compatibles con normas y valores afianzados en la institución.

Esta posibilidad de reflexionar sobre la propia construcción de la identidad conduce a ubicar elementos relacionales simbólicos presentes en la institución educativa y que facilitaron su inserción. En este sentido, al nombrar intervalos de acontecimientos que dejaron huella en la memoria sobre la formación de profesores en el CCH, se remite a una serie de insinuaciones que simbolizan y califican el desarrollo de los actos de formación para fijar temporalmente una identidad.

Por lo cual, las actitudes tomadas y los comportamientos tenidos durante su participación dentro de los programas de formación, la observancia a las normas de regulación y gestión de las prácticas académicas, la valoración en positivo de las políticas de desarrollo y regularización académicas reconfiguraron la interpretación que cada profesor realizó sobre la realidad social de la institución y, en el caso de los profesores que asumieron el rol de formadores, fijaron representaciones de su identidad profesional y personal.

Asimismo, la distinguibilidad que conlleva la adjudicación del rol de profesor formador supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos, no siempre homogéneos, por lo que, intrínsecamente, al destacar el sentimiento de

lealtad como una vía que ofrece armonía para su identidad individual y colectiva, también permite reconocer la posibilidad del disenso.

Esta situación no deja de ser percibida y enunciada por algunos profesores formadores, al explicar:

... yo creo que el asunto es que (de) cualquier profesor que se integre a la formación de profesores en el CCH, su estancia como formador de profesores es circunstancial; circunstancial quiere decir que estás en el momento adecuado para realizar la tarea adecuada. Este es mi caso. Pero cuando ya no estás ... la institución ya no te considera, ese es el gran problema. El asunto de la formación de profesores ahorita está tan disperso que tú estás como formador de profesores ahorita, pero después ya no; y así nos pasa a todos, en el área y en las otras áreas. Yo me pregunto, por ejemplo, cuál es el criterio para que unos estemos a veces y no estemos; por qué algunos sí están y otros no están, ¿no? El criterio es simplemente circunstancial porque estás por el puesto ... Vuelvo a insistir que es por periodo, por personas, entonces ahorita estás, pero ya después no estás (03M29-24LCT).

... los criterios, para mi gusto, no siempre son académicos, sino que depende de quién es el director en turno, si le caíste bien al secretario docente ... la verdad, mi autonomía e independencia por delante ... me he ido bien por esa zona, como de manera muy natural en muchos sentidos, pues ha sido en contra corriente, porque, por ejemplo, yo ahorita estoy padeciendo ya el octavo año siniestro de una dirección en Vallejo: bueno, por parte de la Dirección en ningún momento, nunca he sido invitada a nada, absolutamente a nada. Entonces, digamos que, en ese sentido, siguen siendo muy infantiles en el Colegio; sigue habiendo una gran cantidad de, este, taches y palomitas muy gratuitas a veces ... (12M32-32PMCT).

... después de un año que estuvimos trabajando, hubo algunos errores que yo cometí, garrafales, que luego te los platicaré ya más en cortito. Pero hubo otras cosas que no me gustaron. Simplemente tuve la osadía de hablar con mucha claridad y, finalmente, bueno, ya no chequé en el grupo; simplemente tomé la decisión de hacerme a un lado y muy a mi pesar. Sin embargo eso sucedió y en ese momento el proyecto para mí terminó y tuve que caminar por otros lados ... (13H30-15MCT).

El disenso como producto de las contradicciones y divergencias de comportamiento entre los individuos de un mismo grupo se asocia con la ruptura de la realidad encumbada por la institución, que provoca la imposibilidad de apropiarse de las significaciones que implícitamente daban sentido y orden a la serie de actividades constitutivas del rol de profesor formador. Al señalar «ya no chequé en el grupo ... y tuve que caminar por otros lados» (13H30-15MCT), se trasciende hacia hechos significativos que alteran el orden establecido.

Al manifestar que la *«estancia como formador de profesores es circunstancial»*, (03M29-24LCT); al decir: *«simplemente tuve la osadía de hablar con mucha claridad»* (13H30-15MCT); o bien al denunciar que *«estoy padeciendo ya el octavo año siniestro de una dirección en Vallejo ... siguen siendo muy infantiles en el Colegio; sigue habiendo una gran cantidad de ... taches y palomitas»* (12M32-32PMCT), los profesores formadores confrontan la identidad individual con las representaciones que les permitían la pertenencia al grupo, la cual, al ser desplazada por diversas condiciones o circunstancias, también trastoca la identidad y legitimidad construida.

De esta forma, sea por comportamientos o por decisiones tomados individualmente o llevados a cabo por terceros, hay un desplazamiento en la identidad que fijaba un estado de pertenencia al grupos de profesores formadores, una fractura, y sobrevienen cambios que articulan otras realidades e interpretaciones, pues, como señalan Berger y Luckmann, «en el caso de normas para “roles” socialmente definidos, el acatarlas y el no acatarlas deja de ser optativo aunque, por supuesto, la severidad de las sanciones pueda variar de un caso a otro» (2003, pp. 96-97).

Por otra parte, existen otras posturas que sostienen la idea de que *«la selección, es una selección política no es una selección académica, pues, de repente, te enteras (de) que hay profesores que han andado por toda la República dando cursos; digamos que la selección de esos profesores ha sido vía política, no académica»* (14M31-19DCA).

Bajo los señalamientos citados, la construcción de la identidad del profesor formador discurre entre significados, representaciones e interpretaciones compartidas por su pertenencia social a un grupo instituido o instituyente en la que está comprometida la construcción de la identidad personal.

El reconocimiento y la «aprobación» de los otros sujetos, sean docentes, alumnos, formadores o funcionarios, fijan temporal y espacialmente el rol y la identidad de los profesores formadores en la institución. En este sentido, se es o no profesor formador en el marco de la distinguibilidad cualitativa reconocida y ratificada por los miembros de la institución; sin embargo, ante la ruptura con las representaciones sociales aprobadas y sancionadas por ciertos grupos de poder institucional, sobreviene la severidad en las sanciones, pero también la reorientación personal hacia una diversidad y pluralidad de experiencias de formación centradas o alejadas de los proyectos instituidos.

De esta manera, al enunciar *«mi autonomía e independencia ... ha sido en contracorriente»*, o bien *«tuve que caminar por otros lados ... ahorita estás, pero ya después no estás»*, no equivale a la anulación del rol como profesor formador, sino a construir y reinterpretarse en otras posibilidades que lo constituyan como tal, pero acuñadas desde otras realidades académicas o políticas que prevalecen en el Colegio.

La intervención que fija temporalmente una identidad, al ubicarse como profesor formador, articula dimensiones objetivas e intersubjetivas en las que trasciende su trayectoria como docente, como comisionado, como líder académico para rectificar o ratificar una posición ante la institución.

Reconocerse y ser reconocido como profesor formador conlleva también un plano de representación simbólica en la que es posible identificar interpretaciones de particular importancia para las situaciones contiguas a la realidad de la vida cotidiana. Así, al referir «ahorita estoy padeciendo» (12M32-32PMCT), «es por períodos, es por personas» (03M29-24LCT), «el proyecto para mí terminó» (13H30-15MCT), se posibilita la ruptura y se transgrede el reconocimiento y sentido de identidad construidos, dejando al descubierto algunos hechos que se constituyen como dispositivos simbólicos para la exclusión.

Asimismo, al señalar que «siguen siendo muy infantiles en el Colegio; sigue habiendo una gran cantidad de ... taches y palomitas» (12M32-32PMCT), o bien «yo me pregunto por ejemplo, cuál es el criterio para que unos estemos a veces y no estemos; por qué algunos si están y otros no están» (03M29-24LCT), se promueve una visión para encarar la selección de los profesores desde ámbitos que, si bien están en el contexto de la vida cotidiana del Colegio, exponen dimensiones simbólicas no claramente definidas, intentando con ello justificar la permanencia, renuncia o fracaso en un rol.

Berger y Luckmann (2003, pp. 122-123) apuntan que «los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana», por lo que en frases como «siguen siendo muy infantiles», «taches y palomitas», «estoy padeciendo ya el octavo año siniestro» (12M32-32PMCT) si bien no se consignan abiertamente los hechos acontecidos, se dejan indicios para poder calificar en negativo, manifestar que se trata de situaciones que, si bien están presentes en la vida cotidiana, reportan un perjuicio al concebir la severidad de las sanciones.

Las condiciones bajo las que un profesor formador se observa en su relación con los otros, para ser seleccionado ratificado o separado de los actos de formación de profesores instituidos o instituyentes conforman una interpretación de la realidad de la vida cotidiana, que no deja de contener referencias a la construcción de su identidad personal y profesional. Por ello, los significados de las acciones realizadas, en el marco de la formación de profesores, también denotan procesos complejos para su integración y legitimidad.

Aprobar o desaprobando la actuación de un profesor formador, ser elegido y ratificado, o ser ignorado y descalificado, atraviesa por una serie de representaciones simbólicas instaladas en la vida cotidiana de la institución y en quienes sufren sus consecuencias, pues las huellas que deja contravenir las reglas, no conciliar con los intereses insertados en los

proyectos, estar a favor o en contra de un proyecto institucional, ya sea política o académicamente, finalmente colapsan el orden aparente.

Cabe señalar, entonces, que el proceso realizado por los profesores formadores para la construcción de su identidad ha sido no sólo individual sino también colectivo; los significados de las prácticas de formación en la institución, así como la interpretación de sus efectos para consolidar o para oponerse a un proyecto académico, encontraron su justificación en la necesidad y en la búsqueda de legitimar sus prácticas. Hemos de reconocer también la presencia de redes simbólicas de significados que, en vinculación con la multiplicidad de procesos formativos en el Colegio, proyectaron identidades paralelas de profesores formadores, dentro de la institución, pero debatidas.

La confrontación suscitada entre la asunción del rol como profesor y como profesor formador; entre la armonía y el disenso con el grupo de formadores; entre lealtad y desconfianza, permite aseverar que la identidad del profesor formador es parcial y precaria, por cuanto se construye sobre la base de la transitoriedad de su rol.

El resultado de esta confrontación es la fragilidad misma de los actos de formación, pues la subjetividad en las interpretaciones y reconstrucciones que los otros (profesores) pueden reportar en beneficio de su docencia, sobre la base de los saberes adquiridos, da lugar a reconstrucciones parciales sujetas a representaciones simbólicas.

La revaloración del rol, del desempeño profesional, la calidad de los actos de formación, el impacto de los saberes y las prácticas de formación en la institución y en el aula, son algunos significados que pueden nutrir la construcción de la identidad del profesor formador.

5.3 LOS ATRIBUTOS IDENTIFICADORES

COMO FACTOR DE IDENTIDAD EN EL PROFESOR FORMADOR

El profesor formador al referir su inclusión y participación en los actos de formación de profesores en el CCH articula un marco interpretativo matizado de experiencias y representaciones sobre los rasgos personales y las características de su desempeño académico que definieron el acceso a este espacio. Lograr el reconocimiento por los otros, profesores, coordinadores académicos y administrativos, para construir y fijar una identidad deviene del entrecruzamiento de imaginarios personales, institucionales, laborales y culturales.

Así, la constitución de la identidad profesional, en la que concurren procesos identificatorios individuales y colectivos de los profesores formadores, incluye

significativamente la determinación de atributos que les permitieron el ingreso, participación y permanencia en su rol.

La capacidad del profesor formador de reconocerse como portador de ciertos atributos, o bien de crearse, prepararse o rodearse de una serie de condiciones, cualidades y atributos que propiciaron ser seleccionado, trascendieron el espacio de las decisiones institucionales para fijarse en los tiempos y espacios de la formación legitimada.

De esta manera, la posesión de una identidad asociada con la pertenencia social a grupos legitimados en la institución, se transfirió en objetos (constancias) portadores de valor jurídico, laboral, académico, o bien en la especificación de perfiles que socialmente se consideran como válidos en la institución.

Poseer atributos identificadores en concordancia con las representaciones de quienes disponen de la capacidad para determinar si se es incluido o excluido en los actos de formación, independientemente de su capacidad profesional, articuló una serie de significados que, en consistencia con tendencias político-pedagógicas, trascendieron a la constitución de grupos con poder académico o político en las prácticas de formación instituidas en el CCH.

Los atributos identificadores se definen como «un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo. Algunos tienen una significación individual y funcionan como rasgos de personalidad. Otros tienen una significación relacional y denotan rasgos o características de socialidad» (Giménez, 1997, p. 15).

Por ello, la identidad «no puede reducirse a la enumeración de rasgos, atributos, o datos objetivos, sino que es la selección operada subjetivamente, es un reconocerse en algo que tal vez sólo en parte coincide con lo que efectivamente uno es. La identidad resulta de transformar un dato en valor. No es lo que uno realmente es, sino la imagen que cada quien se da de sí mismo» (Giménez, 1992, p. 187).

En la construcción de la identificación como profesor formador, también sobresalen las representaciones de los otros, el mundo social, quien fija en un campo de percepción de lo real y lo simbólico detalles para interpretar y construir la identidad, y para impactar en el proceso de reinterpretación y reconstrucción personal, bajo una dinámica analítica que involucra la reconstrucción de su identidad.

Consecuentemente, los atributos, señala Paicheler, derivan de la percepción —o de la impresión global— que tenemos de las personas en los procesos de interacción social; manifiestan un carácter selectivo, estructurado y totalizante (citado por Giménez, 1997, p. 16). Esta representación que se construye desde la subjetividad del otro instaaura una serie de dispositivos (convocatorias, programas, obligaciones asociadas a la plaza de

contratación académica, etc.) para ratificar procedimientos para la selección, inclusión y exclusión de los profesores formadores en ciertos tiempos y espacios de la formación de profesores institucionalizada.

Los profesores formadores, al responder el cuestionamiento en torno a cuáles considera que hayan sido los rasgos personales por los que se le invitó participar en los actos de formación de profesores, relacionan sus respuesta con procesos de interacción o comunicación, a partir de los cuales respaldan sus respuestas y aluden a la forma en que fueron percibidos por los otros.

De esta forma, algunos profesores formadores asocian en sus respuestas su formación previa, personal y profesional, como el recurso inicial para de ser seleccionado, y sus rasgos de socialidad para se ratificado. Por ejemplo:

Soy de profesión profesor normalista; entonces, el hecho de ser profesora de primaria creo que fue una gran ventaja cuando entré a dar clase aquí, porque como que yo ya traía cierta cancha, o sea, tenía nociones de didáctica, tenía nociones pedagógicas ... y el hecho de haber sido maestra de primaria, primero, y luego haber estudiado la prepa, y después haber estudiado la carrera y luego entrar a trabajar en la voca, en secundaria, en prepa, pues eso me fue facilito. La experiencia: vas aprendiendo y como que día con día te vas haciendo mejor maestra. Entonces yo creo que esas características... además, yo creo que sí se debe tener vocación, o sea, cierta vocación. A los cuatro, cinco años, realmente en el CCH; no, quizá más, quizás más, ya me empezaron a llamar para cursos, quizá como a los diez años empecé a dar cursos a profesores, y yo creo que eran estas características. Se empieza a oír, yo ya me acuerdo que en el CCH Vallejo ya se empezaba a oír: «No, es que Fulanita no sabe dar clases; es que Menganita y...». Ya se empezaba a cuchichear; entonces, eso como que te va ayudando para ir empezando a dar clases a profesores, y poco a poco te van llamando y, luego, al rato, ya te vuelves así como una canción repetida, porque luego la gente como que ya no quiere probar otras personas. Y también es malo porque yo creo (que) nos tenemos que foguear todos, y todos tenemos que aprender ese camino de formar profesores, y creo que todo deber del maestro es formar, a su vez, a otros profesores ... (01M29-20LCA).

... mis cualidades personales, creo que soy una persona responsable; creo que eso es un factor a tomarse en cuenta, mi disposición al aprendizaje, a actualizarme constantemente, mi interés por el desarrollo de las materias en el Colegio, y quizá también algo de mi carácter, pues considero (que tengo) rasgos propicios para trabajar con los profesores: sencillez, accesibilidad, propiciar un ambiente cordial cuando das un curso. Creo que esos pudieron haber sido motivos por los que me eligieron para estas tareas.

Definitivamente ... experiencia, mi aprendizaje como normalista, a pesar de que trabajé pocos años, seguramente muchas de las cosas que yo aprendí en la Normal y, después, al dar clases en primaria, me han ayudado a mi formación docente y a mi desempeño docente en todos

los ámbitos tanto con los alumnos como de los profesores. Sobre todo mi preocupación por la didáctica, yo le doy una importancia muy, muy grande a la didáctica, en el sentido clásico, por ejemplo, el arte de enseñar, para el cual hay que estarse preparando constantemente con todo lo que eso implica: preparar la clase, cómo la vas a dar, hacer tu simulacro y estar abierta a cuando estás trabajando, por ejemplo, con profesores y también con alumnos; desde luego, estar percibiendo de ellos si van entendiendo, si va quedando claro, tienes que estar en constante contacto visual y emocional, digamos, para ver que está progresando el curso, digamos, el aprendizaje concretamente. La idea que tengo es que me decían, (que tengo) prestigio, prestigio, que finalmente es (una palabra) muy, demasiado amplia y que no necesariamente nos habla con detalles de los asuntos, pero yo supongo que sí; mi disposición, carácter, pero también el hecho de que los maestros se llevan una buena impresión de mi trabajo como maestra, cuando yo he trabajado, sí. (También) yo creo que soy una persona que tengo sentido del humor y eso también me ha ayudado a enfrentar las situaciones; creo que soy una persona también equitativa, flexible, tolerante ... y que te adaptas a las situaciones que surjan (04M32-19LCT).

... en primer lugar yo tengo gran afecto por la docencia, ya sea con alumnos, adolescentes o con maestros ... yo me muevo con mucho afecto, o sea, esencialmente procuro que sean las clases que yo imparto amenas: cuento chistes, me gustan las digresiones sin escaparme del contenido de la clase; entonces, es como un juego constante en el que está de por medio la tarea que debes llevar a cabo en cada sesión. Pero también está la parte humana, la parte sensible; y la docencia tiene su encanto por eso, por el contacto humano, (por) el diálogo, sobre todo, que se puede generar y por la idea de construir el conocimiento en el aula. Bueno, son cosas que si fueran retóricas y falsas, pues ya se me hubieran caído de las manos, ya se hubieran visto. ¿Otro de los rasgos por que me han invitado? Porque realmente quiero mucho a mi instituto, o sea, soy un convencido de la redacción, de la lectura y soy un convencido de la enseñanza de la redacción y de la lectura, un poco de transmitir el gusto por la literatura. Y eso me ha salvado, ese gran cariño que tengo por mi carrera, de la falta de conocimientos que haya tenido en el tiempo, porque sí busco, me busco para tratar de subsanar cosas; pero está de por medio pues el valor que tú le das a tu carrera. A mí me invitaron: yo tenía muy poco tiempo en el CCH, pero dije: "Ésta es mi oportunidad, porque cada vez que tú te paras frente a un grupo, estás, de alguna manera, jugándote algo importante en ese momento, o sea, cada clase es especial, es única, porque los alumnos y maestros-alumnos están en momentos especiales cada vez. Yo lo acepté porque siempre me ha parecido un reto, siempre he querido; como que también hay un poco de vanidad, yo creo que no hay maestros sin vanidad, porque la vanidad te implica pues perfeccionarte en lo que sabes, o sea, tu presentación externa, tus conocimientos. Hay una cuestión de ego del que está ahí enfrente y lo debe de valorar ahí: ¡es un ego (eso) de sentirse importante! Y eso lo debe transmitir, porque el profesor es una figura modélica de los alumnos; por lo tanto, el profesor debe de transmitir eso que quiere transmitir, o sea, no ser uno cada vez, sino ser ese profesor convencido y con eso va hacer un modelo. Difícilmente deja de ser un

modelo, y para bien o para mal, pero puede ser un modelo positivo y tiene que ver con su cuestión personal externa y tiene que ver con un sentido también de responsabilidad; esto que yo desempeño es importante para ellos y si no lo cree, pues pierde su tiempo, entonces no es importante y lo transmite ... (11H12-10PDCT).

... cuando se me invita a participar en estos cursos, ya tengo un grado académico, era la maestría. Influyen algunas cuestiones de carácter y de manera de ser que permiten, bueno, pues hablar con muchos maestros; no tener, pues, conflicto con nadie; soy, paciente, tolerante. Tolerante no en el sentido de que tolero lo que la otra gente me dice, sino tolerante en el sentido de que trato de comprender qué es lo que me dice, desde qué ángulo lo está viendo, que intereses maneja, hacia dónde va, qué es lo que pretende pues de lo que yo estoy impartiendo, en el sentido de otredad ... (10H18-10DCT).

La invitación a formar parte de un equipo para la formación de profesores estuvo condicionada por la posesión de ciertos rasgos asociados a su formación (identidad profesional), a su personalidad (identidad personal, carácter), a su desempeño en el trabajo (identidad profesional como profesor con los grupos de alumnos y de profesores).

Al decir, «*soy de profesión profesor normalista ... yo ya trata cierta cancha, o sea, tenía nociones de didáctica, tenía nociones pedagógicas ... y el hecho de haber sido maestra de primaria, primero, y luego haber estudiado la prepa, y después haber estudiado la carrera, y luego entrar a trabajar en la voca, en secundaria, en prepa, pues eso me fue facilito*» (01M29-20LCA), o «*cundo se me invita a participar en estos cursos, ya tengo un grado académico, era la maestría*» (10H18-10DCT), se hace referencia a un tipo de identificación que parte de una formación profesional; la distinguibilidad asociada con actitudes, conocimientos y valores derivados de su formación normalista actúan como elementos que simbolizan saber desarrollar un curso, saber conducir una clase, aún cuando haya sido en educación básica. Además, al incluir el trayecto de formación escolar y de desempeño laboral, se interpela a un imaginario en positivo que da sentido y significatividad a su rol.

Por otra parte, al señalar: «*soy una persona responsable ... mi disposición al aprendizaje, a actualizarme constantemente, mi interés por el desarrollo de las materias en el Colegio, y quizá también algo de mi carácter: sencillez, accesibilidad, propiciar un ambiente cordial cuando das un curso, mi disposición ... tengo sentido del humor y eso también me ha ayudado a enfrentar las situaciones, creo que soy una persona también equitativa, flexible, tolerante ... y que te adaptas a las situaciones que surjan*» (04M32-19LCT), se enfatizan atributos identificadores centrados en rasgos previos de la formación y de la identidad personal y profesional, considerados válidos para trabajar con los grupos de profesores. Ser responsable, estar actualizado, tener sentido del humor, ser equitativo, ser flexible y tolerante se catalogan como actitudes sancionadas socialmente a favor del mandato social

y en coherencia con la representación social de sus funciones como profesores formadores, pero también se constituyen como dispositivos que contribuyen a distinguir, para incluirlos o excluirlos, a los otros.

Cuando se refiere: *«seguramente muchas de las cosas que yo aprendí en la Normal y, después, al dar clases en primaria me han ayudado a mi formación docente y a mi desempeño docente en todos los ámbitos tanto con los alumnos como de los profesores. Sobre todo mi preocupación por la didáctica ... en el sentido clásico, por ejemplo, el arte de enseñar, para el cual hay que estar preparándose constantemente con todo lo que eso implica: preparar la clase, cómo la vas a dar, hacer tu simulacro y estar abierta a cuando estas trabajando, por ejemplo, con profesores y también con alumnos; desde luego, estar percibiendo de ellos si van entendiendo, si va quedando claro, tienes que estar en constante contacto visual y emocional, digamos, para ver que está progresando el curso, digamos, el aprendizaje concretamente»* (04M32-19LCT), o bien *«yo tengo gran afecto por la docencia, ya sea con alumnos, adolescentes o con maestros ... me muevo con mucho afecto ... esencialmente procuro que las clases que yo imparto sean amenas: cuento chistes; me gustan las digresiones sin escaparme del contenido de la clase. Entonces, es como un juego constante en el que está de por medio la tarea que debes llevar a cabo en cada sesión. Pero también está la parte humana, la parte sensible. Y la docencia tiene su encanto por eso, por el contacto humano, (por) el diálogo, sobretodo, que se puede generar y por la idea de construir el conocimiento en el aula»* (11H12-10PDCT), se reiteran rasgos identificatorios que, traducidos en competencias de desempeño profesional, caracterizan e imprimen valía al trabajo docente; con lo cual, lo dicho por los profesores es, a la vez, simbólicamente, lo sancionado por la institución.

Las alusiones a los atributos identificadores ubicados en la dimensión analítica de un imaginario sobre lo que ellos dicen ser fijan significados que temporalmente explican y definen un perfil del profesor formador.

La articulación social, tentativa y transitoria, construida al incursionar, al ser invitado, al formar parte de los equipos de profesores formadores del CCH, se constituye en una cadena de acontecimientos en la que se fija una armonía con los diferentes proyectos y programas de formación de profesores, o la resistencia ante ellos.

En este sentido, la construcción de la identidad pone en juego los significados individuales y colectivos que se nombran e identifican en los proyectos, programas, saberes y prácticas del Colegio; por lo que las interpelaciones hechas del *yo* a través de las representaciones que cuestionan la identidad profesional y personal establecen formas de conocimiento y de significación en las que se descalifica o califica en positivo las actividades escolares, y al mismo tiempo la inscripción de la diferencia de identidad entre los diferentes tipos de profesores formadores que convergen en la institución.

En los significados expuestos sobre los rasgos identificatorios, se fijan criterios para la pertenencia y la permanencia en el rol; en ellos se articulan rasgos o características de socialidad donde se intenta conciliar las percepciones de los otros, para su inclusión o exclusión. En este sentido señalan:

... en la Secretaría Auxiliar de Talleres, a mí se me solicitó que participara (y) pues me integré ... (03M29-24LCT).

... el doctor Bazán me invitó, y yo creo que el doctor Bazán tenía idea de mi trabajo por el desarrollo académico del Área antes de los nuevos programa, como que tenía bastante idea de lo que estábamos haciendo ahí en la Secretaría Auxiliar y supongo que se dio cuenta, le gustó mi trabajo por algunas razones que supongo académicas ... (04M32-19LCT).

... empezaron a invitar a profesores, yo supongo que con ciertos rasgos no solamente de interés ... (sino también) de observar el trabajo de los profesores, en cada uno de los planteles, en su aula, en el trabajo académico ... (08H19-15PLA).

... tenía ya formación del CISE ... esto me brinda la plataforma para poder hablar del Colegio, de las aportaciones del Colegio ... luego participé en el Seminario ... esas son las bases que se conjuntan en un momento dado para que te proponga quien coordina en ese momento ... (09M26-20PMCT).

... cualquier institución quiere resultados. Claro, las instituciones pues son tales porque tienen normas, y esas normas pueden ser laxas o pueden ser muy estrictas; entonces, la institución va midiendo si vas dando resultados ya sea en el programa PROFORED, ya sea en los cursos interanuales, ya sea en el diseño, y yo también veo que eso también es importante ... (11H12-10PDCT).

... te integras por recomendación o por diferentes razones, y ya después empiezas a dar a conocer tu trabajo, empiezas a aprender muchas cosas con la gente que conforma ese grupo y en la medida en que te acoplas, bueno, pues sigues. También he tenido dos experiencias desagradables en las que se da exactamente lo contrario: en lugar de que haya cierta empatía, se provoca de antemano, de entrada; simplemente no checas, no caes bien en el grupo, el trabajo no es de todo placentero y, finalmente, pues también así como llegas te retiras ... (13H30-15MCT).

Los profesores formadores, al hacer referencia a los rasgos de socialidad y al describir su postura frente a si los poseen o no y hacerlo a través de las representaciones que los otros elaboran sobre su yo, manifiestan un imaginario simbólico en el que se alude a su propia actuación social, a sus actitudes y a sus comportamientos, considerados coherentes o incoherentes, en el marco de los proyectos y programas institucionales.

Las representaciones simbólicas elaboradas en correlación con el desempeño de su rol revelan y sancionan una interpretación de la realidad donde los otros actúan como mediadores para dar sentido y valorar su conducta en los actos de formación.

De esta forma, al decir «yo creo que el doctor Bazán tenía idea de mi trabajo» (04M32-19LCT); «yo supongo que son ciertos rasgos no solamente de interés» (08H19-15PLA); «cualquier institución quiere resultados. Claro, las instituciones pues son tales porque tienen norma» (11H12-10PDCT); «empiezas a dar a conocer tu trabajo, empiezas aprender muchas cosas con la gente que conforma ese grupo y, en la medida en que te acoplas, bueno, pues sigues» (13H30-15MCT), se asume que su pertenencia a un grupo de formación y la permanencia en él se deciden en correspondencia con una serie de actitudes y comportamientos compatibles a los intereses del grupo radical o conservador, académico o político, instituido o instituyente, que diseña y fija acciones para la formación de profesores.

Estas representaciones sociales propias del sentido común esbozan las contradicciones que interpelan la actuación del profesor formador, pues no sólo se debe asumir ciertas prácticas sancionadas en la institución: «a mí se me solicitó que participara» (03M29-24LCT); «el doctor Bazán tenía idea de mi trabajo» (04M32-19LCT); «tenía ya la formación del CISE» (09M26-20PMCT); «te integras por recomendación» (13H30-15MCT), sino también se debe integrar estilos de enseñanza y formación, valores, normas, etc., que fijan indicadores para constituir representaciones de su pertenencia a la colectividad o al grupo. Tal ocurre al decir «la institución va midiendo si vas dando resultados ya sea en el programa PROFERED, ya sea en los cursos interanuales, ya sea en el diseño y yo también veo que eso también es importante» (11H12-10PDCT).

La ruptura con la colectividad o con el grupo puede presentarse desde la construcción y reconstrucción de los procesos de identificación personal al entrar en contradicción con la identidad colectiva, ya que «no todos los actores de una acción colectiva comparten unívocamente y en el mismo grado las representaciones sociales que definen subjetivamente la identidad colectiva de su grupo de pertenencia» (Barbé, 1985, citado por Giménez, 1997, p. 18), por lo que, al señalar «también he tenido dos experiencias desagradables en las que se da exactamente lo contrario: en lugar de que haya cierta empatía, se provoca, de antemano, de entrada; simplemente no checas, no caes bien en grupo, el trabajo no es del todo placentero y, finalmente, pues también así como llegas te retiras» (13H30-15MCT), se evidencian los significados y los sentimientos constitutivos de las representaciones imaginarias y simbólicas que denotan la reconstrucción de la identidad del profesor formador a partir de otras alternativas; en este sentido, se confronta la

identidad social e históricamente construida frente a la dimensión de la vida personal y cotidiana de la institución.

La identidad así construida se inscribe para el profesor formador en la certidumbre y pertenencia, o bien en la duda y ausencia, pues

la identidad en profesores universitarios, es filtrada por procesos de institucionalización, a partir de lo que se significa en el académico social y personalmente. El proceso de institucionalización no sólo otorga nominación a los sujetos, sino que les impone un lugar frente a los otros. La constitución identitaria remite a la idea de creación cultural como posibilidad de los sujetos para hacer cosas, para otorgar significado a la sociedad, de nombrar y nombrarse, reconocer y reconocerse, desconocer y desconocerse (Rodríguez Mc Keon, 1996, citado por Ducoing Watty, 2005b, p. 110).

En este sentido, podemos establecer que los rasgos identitarios pueden ser un dispositivo que determina la selección e inclusión de un grupo de profesores para los actos de formación instituidos o instituyentes, pero no ratifican su pertenencia, permanencia y eficacia en los mismos, pues, en cualquier momento de su desarrollo, se puede determinar la exclusión bajo imaginarios que atenten contra los intereses de la colectividad o del grupo.

La construcción de la identidad de los profesores formadores es fijada dentro de los límites de los atributos identitarios, los cuales, si bien integran identidades parciales con las que se busca legitimar las prácticas de formación en el CCH, también instituyen mecanismos para descalificarlas.

Las formas de internalización que conlleva el pertenecer y permanecer en un determinado grupo de profesores formadores, con identidades, significados y representaciones diferentes, contrarias o compartidas con las políticas de formación de profesores en la institución, pueden fijar temporalmente dispositivos que, a la vez que ganen en legitimidad, impongan formas de representarla. Sin embargo, esta identidad sólo se articula parcial, tentativa y transitoriamente, como reconoce uno de nuestro entrevistados: *«cualquier institución quiere resultados. Claro, las instituciones pues son tales porque tienen normas y esas normas pueden ser laxas o pueden ser muy estrictas; entonces, la institución va midiendo si vas dando resultados»* (11H12-10PDCT).

La cuestión, en este caso, es saber quién representa a la institución, pues también existe una pluralidad que se construye de acuerdo con la dimensión político-pedagógica que atraviesa el plano del currículum oculto. Pueden ser los representantes de los profesores de las áreas académicas en la vida cotidiana, los defensores de proyectos alternativos para la formación de profesores, los líderes académicos, etc.

De esta manera, los procesos identificatorios seguidos por los profesores formadores que resaltan los atributos clasificatorios pueden ser una forma de interpretar cómo se ha construido su identidad en el CCH, pero, más allá, establecen representaciones simbólicas que nos plantean el espacio de subjetividades en el que se instalan los significados que ellos portan y a partir de los cuales es posible reconocer y reconocerse en la asunción de un rol que implica una identidad como profesor y como profesor formador.

Podemos decir, entonces, que las identificaciones que construye el profesor formador bajo la influencia y determinación del grupo al que asocia su permanencia y pertenencia para trabajar los proyecto de formación en el CCH, y con el cual comparte una serie de representaciones ligadas a la distribución social del conocimiento, van entretejiendo también un juego simbólico donde las interpelaciones de los otros (antagonistas o protagonistas) y las resignificaciones personales instalan una reinterpretación en cada etapa de su trayectoria académica, sea en el rol de profesor o de profesor formador, ya que, como señalan Berger y Luckmann,

el actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento *in actu*, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la conciencia y proyectarse a repeticiones futuras de las acciones. De esta manera, tanto el *yo* actuante, como los otros actuantes, se aprehenden, no como individuos únicos, sino como *tipos*. Por definición, estos tipos son intercambiables (2003, p. 95).

5.4 LA NARRATIVA BIOGRÁFICA COMO RELATO DE IDENTIDAD EN EL PROFESOR FORMADOR

Al asociar la revelación de datos biográficos de los entrevistados con su participación en los actos de formación de profesores en el CCH, se reconfiguró una serie de datos personales y de la propia trayectoria personal que trascendieron los límites de espacio y tiempo para conferirle a su pasado un significado. La reconstrucción de las propias trayectorias personales fue parte importante para significar el trabajo cotidiano en la institución.

Cada uno de ellos organizó su propio relato con una serie de alusiones a decisiones personales, a hechos históricos institucionales, a personajes de la vida académica en la institución, a proyectos académicos, etc., lo cual reveló una dinámica de análisis y desarrollo personal en contraposición o en coincidencia con la historia institucional. Ante este panorama, es comprensible que, al percibirse como sujetos portadores de una historia personal ligada a sus trayectos de formación y la participación en los mismos, hayan reconstruido también su identidad.

Al seleccionar, y con ello despreciar o preferir una sucesión de hechos, una forma de representar su participación en la formación de profesores, los profesores formadores fueron construyendo una sucesión de significados en los que se informa sobre los trayectos contruidos y deconstruidos de su participación en los proyectos institucionales o instituidos en el Colegio.

La representación imaginaria o simbólica expuesta al referir su biografía profesional es producto del encadenamiento de los significados otorgados a sus prácticas cotidianas en la formación de profesores, e integra también referencias significativas en las que se inscriben diversos planos de la interpretación inherente a su rol, hecha dentro o al margen de las decisiones institucionales o personales.

Por ello, la interacción entre elementos constitutivos de sus prácticas para formar y formarse, para deconstruirse y reconstruirse, ocurre a manera de un vaivén de significados, de saberes y de valoraciones que fueron constituyendo un reencuentro con el pasado y con el presente, donde estuvieron presentes lo individual y lo colectivo.

A través de sus textos fue posible distinguir una forma de interpretación que atiende a sus propias situaciones de vida, sus discursos, sus sensaciones, percepciones y modos de ser. En ellos se hace alusión a tiempos y espacios de colaboración marcados por un inicio, una permanencia, un final o una subsistencia en sus funciones, matizada por las decisiones para hablar o callar, para denunciar o guardar silencio, para percibir cómo han sido partícipes de la construcción de una realidad o cómo se han o se los ha marginado de ciertos espacios institucionales.

Así, refirieron, desde los límites que circunscriben una interpretación, personas, grupos, la división de tareas y responsabilidades, la estructura organizativa, las relaciones de autoridad y poder, las normas y a los reglamentos, las condiciones personales e institucionales que se insertaron en el desarrollo de las prácticas de la formación de profesores.

También se construyen secuencias de significados orientadas a relacionar acontecimientos en correspondencia con representaciones personales sobre lo que los otros refieren de ellos, lo que suponen que los otros pensaron, trastocando el plano de la subjetividad.

De esta manera, «lo que ellos dicen son mecanismos interpretativos para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores, y circunstancias» (Mac Lure, 1993, citado por Veiravé *et al.*, 2006, p. 4), y además de recuperar significados, implícitamente se trabajan actitudes, maneras de relacionarse, comportamientos, rutinas, juicios disciplinarios, etc.

Las interpelaciones del *yo* que se originan en las percepciones e interpretaciones que el *yo* construye en el recorrido biográfico de su formación profesional y personal marcan ideales, posturas, intersubjetividades que, como un *collage*, imprimen una lógica constructiva para fijar identidad.

En la intersección de su identidad profesional y personal, de su rol como profesor y como profesor formador³, de su permanencia o inestabilidad sujeta a un proyecto o grupo de formación consistente o volátil, de lo individual y lo colectivo, de lo público y lo privado, encontramos huellas que fijan un discurso que nace de los profesores formadores y que, además, orienta y revela indicios de la trayectoria marcada por su participación en diversos proyectos que sellaron la historia de la formación de profesores en el Colegio.

La relevancia que atribuyen a una serie de datos, en congruencia con lo que dicen fue o ha sido su participación en las actividades de formación de profesores, fija parcialmente su identificación con los diversos contextos políticos pedagógicos del CCH en los que se albergaron los proyectos institucionales, a la vez que reconfigura significados sobre lo que acontecía en la realidad cotidiana.

Esto nos lleva a señalar que los ciclos de vida que conformaron una identidad ligada a la formación de profesores en el contexto y límites del Colegio, al ser reconstruidos en la narración de su biografía personal, produjeron conflictos y tensiones, pues condujeron a los entrevistados a confrontar su historia de vida, forjada en, sobre y para los proyectos instituidos o instituyentes de la institución, tanto en un nivel de interpretación individual como de las representaciones de los hechos sociales que contextualizan las tramas narradas.

El siguiente es un ejemplo de la sucesión de elementos identificadores que marcan la narrativa biográfica de una entrevistada al responder a la pregunta sobre cuáles considera que hayan sido los rasgos personales por los que se le invitó participar en los actos de formación de profesores:

Un liderazgo, era como formar (parte de) algunos profesores que tentan, digamos, incidencia en los demás, o ... no es que tentamos incidencia, sino que tentamos grupos de trabajo antes de que hubiera siquiera tiempos completos en la Universidad, y en el Colegio en particular.

Siempre trabajé en equipos, siempre trabajé en grupos de trabajo con compañeros y compañeras que hasta la fecha, todavía me acompañan en las cosas que quiero hacer; en

³ Es necesario aclarar que los profesores entrevistados refieren una participación en las actividades de formación de profesores dentro de la institución que va desde 10 hasta 25 años. Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de febrero y junio de 2005. La mayoría continúa desempeñando esta actividad en la institución.

Vallejo, era necesario, entre otras cosas, hacer el material, diseñar material que fuera recuperando pues algunas lecturas, y de las experiencias que generaron las lecturas. Yo creo que en este momento, si reviso el currículum, llego a tener casi dos o tres años después de haber ingresado al Colegio; elaboro material, materiales que se publicaban en el plantel que luego publicó la Dirección General, que antes no era dirección, sino Coordinación, y todo ello fue generando las posibilidades de actualización, primero entre los miembros del equipo, (pues) no todos necesariamente teníamos una formación absolutamente homogénea. Y entonces yo aprendí a trabajar mucho en equipo precisamente porque es uno de los mecanismos para poder discutir, para disentir, para poder criticar, para poder ser analítico y, en el caso que nos ocupaba, para ser mejores lectores, es decir, lo que nosotros queríamos era, con esas antologías, generar el gusto por el texto literario que en aquel momento no leíamos. Entonces empezamos hacer antologías que no eran meras selecciones: nuestras antologías, todas, desde un principio, empezaron a llevar actividades específicas para cada una de las lecturas que proponíamos y eso fue realmente enriquecedor.

Hace treinta años, veinticinco, ya teníamos un trabajo de carácter estratégico, ya había posibilidad de leer fijándonos en ciertas cuestiones que hacían, por un lado, que la lectura no fuera totalmente libre. De ahí empezamos, evidentemente; el trabajo que colocó el doctor Bazán, relacionado con este convenio con la Secretaría de Educación Pública, hizo también que empezáramos a prepararnos en cuestiones que iban más allá que las que localmente habíamos trabajado en los programas, y, entonces esto, con la responsabilidad, además, de llevar el nombre del Colegio a otras universidades.

Entonces, fue una etapa realmente muy rica, porque no sólo fue que primero tuvimos que pasar nosotros por los cursos y luego darlos, sino que había como una forma de confrontar también, y eso es siempre fundamental, nuestra propia práctica docente, es decir, (valorar) qué hacemos nosotros como profesores comunes y corrientes en el Colegio y cómo también esa experiencia la podemos transmitir a otros lugares. Yo creo que, para mi gusto, eso (la experiencia) nunca se evalúa lo suficiente, porque, vaya, fue Fulano o Fulana a dar un curso y, bueno, ahí está tu constancia y ya, y bueno, no íbamos de la prepa o no íbamos de Bachilleres o no íbamos de otra institución, sino (que) íbamos del Colegio, y forzosamente la identidad que tenemos como personas del Colegio también no era nada más el contenido, los contenidos de cada curso en el sentido estricto de conceptos y demás, sino cómo dábamos nosotros clase, cómo nos acercábamos, qué clase de materiales diseñábamos, cómo trabajábamos estas cosas con estudiantes que estaban, digamos, más allá de lo que en concreto se tendría que dar.

Yo creo que los que entramos en los principios del Colegio lo hicimos con un compromiso que a veces era simplemente y sencillamente de carácter emotivo. A muchos, seguramente, nos faltaban muchas herramientas didáctica básicas, y a lo mejor no tantas, pero sí algunas en la disciplina. Y entonces suplías algunas con una necesidad de entrega al grupo. En el Colegio se nos dio oportunidad de crecer en ese sentido como electores, y esta cuestión de cómo es lo que hace particular al Colegio (respecto) de otras posibilidades institucionales, yo creo que básicamente (es) el hecho de que, sé que no es de todo mundo, de que hay un compromiso con lo que estás

haciendo, por un lado, y que en ese compromiso hay condiciones mínimas para que ese compromiso se cumpla.

Bueno yo no sé si haya criterios concretos, por una razón o por la otra, pues he estado en formación incluso en contra, pues no sé, de mi propia Dirección o algo por el estilo, es decir, en ese aspecto, los criterios para mi gusto no siempre son académicos, sino que depende de quién es el director en turno, si le calste bien al Secretario Docente, si tuvimos un problema de acercamiento con no sé quién. Yo ahí, la verdad, mi autonomía e independencia por delante, me ha ido bien por esa zona, como de manera muy natural en muchos sentidos, pues ha sido en contracorriente, porque, por ejemplo, yo ahorita estoy padeciendo ya el octavo año siniestro de una dirección en Vallejo; bueno, por parte de la Dirección en ningún momento nunca he sido invitada a nada absolutamente a nada. Entonces, digamos que, en ese sentido, siguen siendo muy infantiles en el Colegio; sigue habiendo una gran cantidad de, este, taches y palomitas muy gratuitas a veces. Digamos que más bien es cómo que se van generando ciertos equipos de trabajo, cómo se van consolidando, cómo esos equipos se ven incluso en el exterior del Colegio y vas teniendo presencia, presencia con tus compañeros en tu plantel, en tu Colegio, pero una presencia que definitivamente está más haya de quienes en algún momento sean directivos en el plantel. Entonces, yo creo que el asunto no es nada más en mi caso, (sino también) como el de muchas otras compañeras y compañeros, como que hemos sido constantes, digamos, en el trabajo grupal, en nuestra propia actualización, en nuestro propio trabajo de leer, de acercarnos a cosas para que eso mismo haya generado el hecho de que seamos personas fiables, con crédito, para decir, bueno: «Aquí Fulanita o Perenganito sí están bien formados, sí están trabajando en tales cosas».

Y no dejar de lado también, el asunto de las comunicaciones, porque, como te decía, sobre todo en el caso de nuestros Seminarios, siempre ha sido un espacio, primero, para estudiar, y luego para producir. Mientras no pongamos cosas en común, mientras todo el mundo no le haya entendido al asunto, no podemos entrarle a la producción, entonces, digamos que una cosa y la otra se van vinculando. Creo que la formación de profesores tendría que tener esas dos dimensiones: que seas formador, pero que seas formador porque tú mismo te has ido formando; no, este, porque ya tienes una categoría X o Z, sino en los dos caminos. No puede ser formador alguien que no está actualizándose, alguien que no está leyendo, alguien que no está compartiendo con los demás cosas; porque también esa es otra: hay gente muy valiosa en el Colegio pero que es incapaz de platicar con el que está junto. Entonces es en las dos vías y lo cierto, ahí sí, el Colegio como ente abstracto, sus individualidades pues mezquinas de mucha gente. El Colegio da posibilidades de crecimiento a quien quiera hacerlo: si tú quieres ir a clase, vas, y si firmas y te regresas a tu casa puedes hacerlo sin ningún problema, pero si quieres hacer un grupo de trabajo, participar, en fin, aunque esté quien esté, puedes hacerlo.

Pues yo creo que es básicamente el hecho primero. En un principio era más bien como el aprendizaje en colectivo, ¿no?, es decir, éramos muy jóvenes en esa época, muy inexpertos, muy necesitados de cosas, en todo sentido, y entonces no había forma sino de ir las haciendo en colaboración. Entonces fue un aprendizaje cooperativo en todo sentido, entonces ahí ya se fue

generando como la necesidad de hacer cosas que pudieras compartir con los demás, siempre en un nivel, te digo, a lo mejor muy en pequeño en fin, pero muy pronto empezamos a generar material, eso por un lado.

Luego, ya personalmente por el otro, pues sería también absurdo no considerar el asunto de la Carrera Académica, es decir, vas dentro de estos cambios de Asociado a Titular y demás. Eso mismo te está dando un perfil, y la verdad del perfil de quienes somos asociados y demás pues es formar profesores, y si también le atoramos a la cuestión de la formación de estudiantes pues qué mejor, pero digamos que es un perfil que te va dando tu propio avance en la Carrera Académica, que, digamos, es un avance, pero es un avance por supuesto profesional (donde) la propia Universidad te pide ciertas cosas, es decir, no se podría ser Titular C y seguir haciendo antologías de cien cuartillas; no puede ser, tienes también el compromiso con la propia institución, que implica un trabajo muy fuerte: sí lo es porque a veces anda uno metido en todo, habido o por haber, para que esto camine un poco ... (12M32-32PMCT).

En los datos biográficos a través de los que se nombran indicios del trayecto de vida en la institución, se reportan insinuaciones a las tareas, a los proyectos y los productos académicos, a los atributos clasificatorios poseídos en un tiempo y un espacio presente, actual o pasado dentro de la institución, los que, en su conjunto, determinan y permiten comprender, en palabras de Remedi, «el deseo desordenado de vivir de las instituciones» (2004, p. 47).

En la narración que realiza la entrevistada, datos biográficos personales trascienden en sus enunciaciones y descubren el proceso de vida y crecimiento académico dentro de la institución, en su rol de profesor y de profesor formador.

Primeramente, expondremos algunas huellas de su tránsito asociado con hechos históricos relevantes, recuperados y presentes en la cultura de la institución. En ellos existe una vinculación entre los planos público y privado, además de representaciones valorativas de trascendencia para la constitución de su identidad profesional. Las tareas, los personajes de la vida académica de la institución, los programas, las áreas administrativas y académicas que se citan, representan espacios y tiempos para formar y formarse. Por ejemplo, al referir:

1. «*Teníamos grupos de trabajo antes de que hubiera siquiera tiempos completos en la Universidad, y en el Colegio en particular*», la entrevistada alude a los grupos de trabajo que se organizaron en las áreas académicas de los planteles en los primeros años del Colegio (1972-1975), su organización fue espontánea y se tuvo la necesidad de buscar soluciones a las carencias formativas; en esta etapa se arraiga en el pleno de las academias un trabajo colectivo, colegiado y disperso.
2. «*En Vallejo era necesario, entre otras cosas, hacer el material, diseñar material que fuera recuperando pues algunas lecturas*», se alude a la necesidad durante los primeros años de

vida del Colegio de formular y revisar programas de estudio y a la producción de materiales; existía una polaridad de temas, espacios académicos y se inicia la regulación y normatividad del trabajo académico.

3. «*Los materiales que se publicaban en el plantel, que luego publicó la Dirección General, que antes no era Dirección sino Coordinación*», se distingue la trascendencia que algunos materiales didácticos tuvieron para ser reconocidos por la institución, a la vez que las transformaciones en la estructura administrativa.
4. «*El trabajo que colocó el doctor Bazán, relacionado con el convenio con la Secretaría de Educación Pública, hizo que empezáramos a prepararnos en cuestiones que iban más allá que las que localmente habíamos trabajado en los programas*», se alude a otro momento histórico, el año 1990, caracterizado por el apoyo a la formación de profesores del Colegio de Bachilleres y el convenio UNAM-SEP para atender las necesidades de formación de profesores en la universidades de provincia.
5. «*Estos cambios de Asociado a Titular y demás. Eso mismo te está dando un perfil ... que es de formar profesores ... es un perfil que te va dando tu propio avance en la Carrera Académica, ... la propia Universidad te pide ciertas cosas*», se ubican los cambios de perfiles académicos y se alude al cambio de las obligaciones inherentes a un tipo de contratación académica de acuerdo con el Protocolo de Equivalencias, donde un criterio de diferenciación entre la plaza de Asociado «C» y la plaza de Titular «A» es haber demostrado capacidad para formar personal especializado en su disciplina, además de contar en la producción académica con trabajos de formación de profesores⁴.

Entre los atributos diferenciadores citados por la entrevistada en su narración, que imprimen un carácter de distinguibilidad, destacan:

1. «*un liderazgo*»;
2. «*trabajé en equipos, siempre trabajé en grupos de trabajo con compañeros y compañeras*»;
3. «*aprendí a trabajar mucho en equipo precisamente porque es uno de los mecanismos para poder discutir, para disentir, para poder criticar, para poder ser analítico y, en el caso que nos ocupaba, para ser mejores lectores*»;

⁴ De acuerdo con el *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores de Carrera Ordinarios del CCH*, en la evaluación de la producción académica se destaca la formación de recursos humanos para la institución, lo cual se convierte en un criterio de inclusión y exclusión para ser promocionado en una plaza, de no contar con otros recursos para la promoción; además, las actividades deben ser sancionadas de acuerdo con el glosario de términos (CCH, 2001b).

4. *«prepararnos en cuestiones que iban más allá que las que localmente habíamos trabajado en los programas, y entonces esto con la responsabilidad, además, de (representar al) Colegio»;*
5. *«no era nada más el contenido ... sino cómo dábamos nosotros clase, cómo nos acercábamos, qué clase de materiales diseñábamos, cómo trabajábamos estas cosas con los estudiantes»;*
6. *«hemos sido constantes, digamos, en el trabajo grupal, en nuestra propia actualización, en nuestro propio trabajo de leer, de acercarnos a cosas para que eso mismo haya generado el hecho de que seamos personas fiables, con crédito»;*
7. *«que seas formador porque tú mismo te has ido formando; no, este, porque ya tienes una categoría X o Z ... no puede ser formador alguien que no está actualizándose, alguien que no está leyendo, alguien que no está compartiendo con los demás cosas».*

Los atributos identificadores que la entrevistada destaca en sus argumentaciones han permitido filtrar rasgos que pueden adjudicarse a procesos de exclusión/inclusión para delinear el perfil sancionado formalmente por la institución para ser identificado como y nombrarse *formador de profesores*.

Al adjudicar una serie de atributos: *«liderazgo», «trabajé en grupos de trabajo», «poder discutir, para disentir, para poder criticar, para poder ser analítico»,* etc., se representa una radiografía de las cualidades sancionadas positivamente en la persona y en la institución para ser incluida en los actos de formación y dar sentido a su rol e identidad como profesor formador.

La narrativa involucra, entonces, reflexiones en torno al *yo soy*, en torno a mi mismo en cuanto poseedor de atributos que me permitieron estar, de manera constante, en la formación de profesores, de los otros en nuestra institución.

En la narrativa también se revela una construcción de significados centrados en las habilidades y actitudes, que pusieron a prueba su identidad respecto de la institución. La interpretación que ella funda en el análisis y desarrollo de su identidad personal y profesional, en contraposición o en coincidencia con la historia institucional, establece una posición personal que puede permanecer a lo largo de su participación en la institución, por ejemplo:

1. *«la verdad, mi autonomía e independencia por delante, me ha ido bien por esa zona ... en muchos sentidos»;*
2. *«en el caso de nuestros Seminarios siempre ha sido un espacio primero para estudiar y luego para producir»;*
3. *«la identidad que tenemos como personas del Colegio»;*

4. *«vas teniendo presencia, presencia con tus compañeros en tu plantel, en tu Colegio, pero una presencia que definitivamente está más allá de quienes en algún momento sean directivos».*

Articular el proyecto personal a la dinámica seguida por la institución trasciende en las argumentaciones y representaciones personales para asumir una forma de vida en la institución. Así, al referir que *«en el Colegio se nos dio oportunidad de crecer, en ese sentido, como electores, y esta cuestión de cómo es lo que hace particular al Colegio (respecto) de otras posibilidades institucionales, yo creo que básicamente (es) el hecho de que hay un compromiso con lo que estás haciendo, por un lado, y que en ese compromiso hay condiciones mínimas para que ese compromiso se cumpla».*

De esta manera, al releer los atributos diferenciadores que destaca la entrevistada en su narrativa biográfica, se articulan rasgos clasificatorios de su persona, de su participación en los actos de formación, de las valoraciones personales que realiza, etc., los cuales favorecen la construcción de su identidad como profesor formador.

De acuerdo con Ávalos López (2002), el sujeto construye su identidad a través de actos de identificación o de decisión que tienen lugar en un terreno de indecibilidad estructural radical, lo que supone un acto de inclusión/exclusión. Por ello, mencionar que su presencia en la formación de profesores *«definitivamente está más allá de quienes en algún momento sean directivos»*, sitúa y resuelve determinadas tensiones entre la representación que forja la actividad misma y la manera como se integra a ella normalmente.

En otro plano de interpretación, localizamos en la narrativa biográfica una serie de referencias que detonan otros significantes vinculados a circunstancias emotivas que manifiesta una adhesión emocional a situaciones vividas en la vida cotidiana de sus prácticas como profesora y profesora formadora del Colegio, pues valora y se reiteran detalles de afectación personal conformados en la institución. Por ejemplo:

1. *«llevar el nombre del Colegio a otras universidades»;*
2. *«los que entramos en los principios del Colegio lo hicimos con un compromiso que a veces era simplemente y sencillamente de carácter emotivo»;*
3. *«una necesidad de entrega al grupo»;*
4. *«estoy padeciendo ya el octavo año siniestro de una dirección en Vallejo»;*
5. *«el Colegio como ente abstracto, sus individualidades pues mezquinas de mucha gente».*

La valoración tanto positiva como negativa de lo acontecido en la institución instala simbólicamente significados con un énfasis en lo emocional; en ellos se fijan significativamente condiciones y situaciones que repercutieron en su desarrollo personal, con resultados y repercusiones tanto en el plano objetivo como subjetivo.

Al contar su recorrido de participación en los proyectos de formación, instituidos o instituyentes, individuales o colectivos, se evidencia la toma de decisiones para orientar los proyectos personales y profesionales vinculados con su desarrollo laboral.

En este sentido, ser incluido o excluido, también depende de la trayectoria que se ha tenido en los programas académicos ligados con la formación de profesores o con la docencia en el Colegio. Ser persistente en el desempeño de procesos de formación y actualización profesional, poseer un prestigio académico, es contar con un aval para ser considerado como posible candidato para ser convocado por la institución.

En la narración biográfica de nuestra entrevistada se muestran también una serie de experiencias desarrolladas en torno a las tareas y obligaciones inherentes a una plaza académica, a un interés personal, o bien a la convicción de desarrollo personal y profesional de construir una identidad personal y profesional en la institución. En ellas, no sólo se alude al trabajo académico, sino que también se fijan subjetividades que simbolizan lazos emotivos fincados en sus interacciones sociales, como compañerismo, amistad, etc. Al respecto, se pueden enunciar:

1. *«Teníamos grupos de trabajo antes de que hubiera siquiera tiempos completos en la Universidad, y en el Colegio en particular»;*
2. *«Siempre trabajé en grupos de trabajo con compañeros y compañeras que hasta la fecha todavía me acompañan en las cosas que quiero hacer; en Vallejo, era necesario, entre otras cosas, hacer el material, diseñar material»;*
3. *«Yo aprendí a trabajar mucho en equipo, precisamente porque es uno de los mecanismos para poder discutir, para disentir, para poder criticar, para poder ser analítico y, en el caso que nos ocupaba, para ser mejores lectores»;*
4. *«El trabajo que colocó el doctor Bazán, relacionado con este convenio con la Secretaría de Educación Pública, hizo también que empezáramos a prepararnos en cuestiones que iban más allá de las que localmente habíamos trabajado en los programas»;*
5. *«Cómo se van generando ciertos equipos de trabajo, cómo se van consolidando, cómo esos equipos se ven incluso en el exterior del Colegio y vas teniendo presencia, presencia con tus compañeros en tu plantel, en tu Colegio, pero una presencia que definitivamente está más allá de quienes en algún momento sean directivos en el Plantel»;*
6. *«Hemos sido constantes, digamos en el trabajo grupal, en nuestra propia actualización, en nuestro propio trabajo de leer, de acercarnos a cosas para que eso mismo haya generado el hecho de que seamos personas fiables, con crédito»;*
7. *«En el caso de nuestros Seminarios, siempre ha sido un espacio primero para estudiar y luego para producir, mientras no pongamos cosas en común, mientras todo el mundo no*

le haya entendido al asunto, no podemos entrarle a la producción, entonces, digamos, que una cosa y la otra se van vinculando»;

8. *«No puede ser formador alguien que no está actualizándose, alguien que no está leyendo, alguien que no está compartiendo con los demás cosas, porque también esa es otra; hay gente muy valiosa en el Colegio pero que es incapaz de platicar con el que está junto»;*
9. *«El Colegio da posibilidades de crecimiento a quien quiera hacerlo, si tú quieres ir a clase vas, y si firmas y si te regresas a tu casa puedes hacerlo sin ningún problema, pero si quieres hacer un grupo de trabajo, participar, en fin, aunque esté quien esté, puedes hacerlo»;*
10. *«Éramos muy jóvenes en esa época, muy inexpertos, muy necesitados de cosas, en todo sentido, y entonces no había forma sino de ir las haciendo en colaboración, entonces fue un aprendizaje cooperativo en todo sentido»;*
11. *«Sería también absurdo no considerar el asunto de la Carrera Académica, es decir, vas dentro de estos cambios de Asociado a Titular, y demás. Eso mismo te está dando un perfil, y la verdad del perfil de quienes somos asociados y demás pues es formar profesores ... digamos que es un perfil que te va dando tu propio avance en la Carrera Académica, que, digamos, es un avance, pero es un avance por supuesto profesional».*

Así, en la recapitulación de los hechos narrados, se señala una persistencia para avanzar desde la inexperiencia hasta la experiencia, desde la carencia hasta la posesión, desde la incomprensión hasta la comprensión de su rol como profesor formador, desde las implicaciones didácticas, disciplinarias y de compromiso con la institución hasta construir un compromiso de tipo personal en el marco de las prácticas cotidianas dentro del Colegio.

Las experiencias que se narran también denuncian situaciones de política académica, que inciden en las situaciones de vida personal y profesional e impactan en positivo o negativo en la construcción de su identidad. Las consecuencias de una vinculación o desvinculación con estructuras de poder académico y administrativo para dirigir actos de formación, para ser incluido o excluido, manifiestan fracturas que lastiman, bloquean o favorecen la pérdida o persistencia del rol y de la identidad. Por ejemplo:

1. *«los criterios, para mi gusto, no siempre son académicos, sino que depende de quién es el Director en turno, si le caíste bien al Secretario Docente, si tuvimos un problema de acercamiento con no sé quién», y*
2. *«yo ahorita estoy padeciendo ya el octavo año siniestro de una dirección en Vallejo, por parte de la Dirección, en ningún momento, nunca he sido invitada a nada, absolutamente a nada».*

Los cambios y las nuevas expectativas dadas a raíz de las transformaciones que se dieron en las estructuras académica y política de la institución crearon una diversidad de condiciones ante las cuales el profesor tuvo que emerger para reinterpretarse y reconstruir su identidad. Así, la experiencia personal, de la que se derivaron los datos que nutren la narración sobre la trayectoria personal y profesional de nuestra entrevistada, al ser interpretados en la oralidad, permitieron significar y dar sentido a las ideas, a las acciones y a las decisiones personales que evidenciaron la problemática inherente a la construcción de su rol y de su identidad como profesora formadora.

En este sentido, las narrativas biográficas al nombrar actos de identificación están mostrando interpretaciones y valoraciones que denotan posturas personales asumidas dentro de la institución; algunas veces las cosas dichas, los hechos señalados se correlacionan de manera natural con la propia trayectoria que ha seguido el CCH y, pudiéramos decir, todo se muestra de manera coherente y sin contradicciones.

Sin embargo, en los márgenes de la institución se construyen otras narrativas biográficas que dan cuenta de una dimensión contradictoria y acusadora de hábitos institucionales, en las que la identidad es asignada o arrebatada de acuerdo con la polaridad de intereses y demandas dentro de los grupos académicos de la institución; así, los mecanismos de inclusión y exclusión se determinan en función de mantener o discrepar de lo que un grupo social considera valioso en su contexto de actuación, y de los efectos en las maneras «políticamente correctas» de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Remedi, 2004, p. 44).

En este contexto, la siguiente es una muestra de narrativa biográfica que ejemplifica las variables que influyen en la construcción de la identidad como profesor formador:

Inicialmente fue una invitación que recibí o una recomendación por parte de una persona de Azcapotzalco, Lupita Martínez, que simplemente me dijo que estaban en un proceso de formación de monitores para el proyecto del doctor Bazán, y, bueno, yo creo que el perfil, consideró seguramente Lupita, estaba dentro de la línea del profesor con responsabilidad, cumplido en su trabajo, con una formación, considero, pues más o menos sólida. Yo creo que ese es el punto de partida y, bueno, ya después te empiezan a conocer, te integras al trabajo y, bueno, finalmente van ... vas abriéndote, van conociéndote, vas conociendo a otras gentes y simplemente pasas a formar, en ese caso pasé a formar, parte de un grupo pues sólido, que vino precisamente a darle forma a todo un proyecto muy importante; me parece que duró aproximadamente, según mis cuentas, como trece años, y además (era) un proyecto pues muy sustentado.

En fin, entonces fue un proyecto que en este caso lo trabajó el doctor Bazán. (Él) conformó su equipo de trabajo, de primera mano, que fue, en este caso, Cristina y David, y después a él, a este grupito, a esta, vamos a decir, a esta orientación, con estas gentes que encabezaban, pues ya

empezamos a integrarnos muchos profesores, algunos inclusive de reciente ingreso; entonces lo que querían era gente nueva, gente que veían ellos que tenían una buena impresión del trabajo con los alumnos y gente interesada en el Colegio, comprometida de muchas maneras.

Te integras por recomendación o por diferentes razones, y ya después empiezas a dar a conocer tu trabajo, empiezas aprender muchas cosas con la gente que conforma ese grupo y, en la medida en que te acoplas, bueno, pues sigues.

También he tenido dos experiencias desagradables en las que se da exactamente lo contrario: en lugar de que haya cierta empatía se provoca de artemano, de entrada; simplemente no checas, no caes bien en el grupo, el trabajo no es de todo placentero y, finalmente, pues también así como llegas te retiras. Pero específicamente en (aquel) proyecto, yo te puedo decir, desde mi perspectiva, sí fue una de las experiencias más ricas que he tenido en mi estancia en el Colegio.

Te estoy mencionando dos cuestiones diferentes. (Con) el grupo de formadores de monitores yo trabajé hasta el final; después, con algunas gentes del grupo de Bazán, digámoslo de una manera honesta y abierta, me invitaron, y formé parte, le dimos continuidad a ese trabajo que veníamos haciendo en el rubro de la impartición de cursos, y después vino la necesidad de crear libros y todo este rollo. En ese momento me integro yo en un proyecto de los libros de enfoque comunicativo; más bien fue el primer proyecto del enfoque discursivo, que fue la actividad consecuente después de todo este gran proyecto. Viene, vamos a decir, el primer antecedente serio, sistemático, socializado, de formación de profesores en el área específica de la elaboración de materiales, y yo participo en la elaboración de un libro, pero es otro proyecto; estamos en el área de la formación, pero es otra vertiente. Después de un año que estuvimos trabajando, hubo algunos errores que yo cometí garrafales, que luego te los platicaré ya más en cortito, pero hubo otras cosas que no me gustaron. Simplemente tuve la osadía de hablar con mucha claridad y, finalmente, bueno, ya no chequé en el grupo; simplemente tomé la decisión de hacerme a un lado, y muy a mi pesar. Sin embargo eso sucedió y en ese momento el proyecto para mí terminó y tuve que caminar por otros lados (13H30-15MCT).

Al dar cuenta de estos datos se advierten intereses individuales o institucionales que designan atributos diferenciadores para consentir o censurar la participación de sus representantes en los actos de formación de profesores. Al señalar que «*fue una invitación que recibí ... o una recomendación por parte de una persona*» y vincular este hecho con una serie de rasgos objetivos como «*estaba dentro de la línea del profesor con responsabilidad, cumplido en su trabajo, con una formación, considero, pues más o menos sólida*», se expresan valores y expectativas que correspondían con las configuraciones dispuestas por la institución.

Por otra parte, en la exposición de su biografía, el profesor plantea la reconstrucción de su pasado en la intersección con un tiempo y un espacio compartido con un grupo de formación, y hace referencia al presente como consecuencia de una decisión personal e individual. El pasado se reconstruye en la medida en que se refieren elementos relacionales

de su participación en los proyectos del grupo, que a la vez coincidían con los proyectos personales, pues señala: *«te integras por recomendación o por diferentes razones y ya después empiezas a dar a conocer tu trabajo, empiezas aprender muchas cosas con la gente que conforma ese grupo y, en la medida en que te acoplas, bueno, pues sigues»*. También destaca un sistema de comportamiento centrado en un modo de actuación válido en ese momento: *«estaba dentro de la línea del profesor con responsabilidad, cumplido en su trabajo»*. Asimismo se plantea la referencia a un presente a partir de un contexto que involucró una ruptura y la construcción de otros proyectos, por cuanto enfatiza: *«finalmente, bueno, ya no chequé en el grupo; simplemente tomé la decisión de hacerme a un lado y muy a mi pesar. Sin embargo eso sucedió y en ese momento el proyecto para mí terminó y tuve que caminar por otros lados»* (13H30-15MCT).

En correlación con los hechos narrados, se van construyendo también significados que dan noticia de una reconstrucción personal sobre su propia identidad. Al ser incluido y mantener el rol a través de modos «políticamente correctos» de pensar, se sitúan diversos planos de la realidad que sustentaron la identidad representada y sancionada por la institución. Los relatos biográficos donde es posible advertir esta situación son:

1. *«ya después te empiezan a conocer, te integras al trabajo y, bueno, finalmente van ... vas abriéndote, van conociéndote, vas conociendo otras gentes y simplemente pasas a formar, en ese caso pasé a formar, parte de un grupo pues sólido, que vino precisamente a darle forma a todo un proyecto muy importante»*, donde se alude a representaciones simbólicas situadas desde los «otros», quienes pueden referir atributos y significados, actitudes, maneras de relacionarse, comportamientos, rutinas, juicios disciplinarios, etc., que impulsaron su inclusión y permanencia en los proyectos de formación de profesores del Colegio.
2. *«un proyecto muy importante; me parece que duró aproximadamente, según mis cuentas, como trece años, y además (era) un proyecto pues muy sustentado»*, interpretación esta donde se reafirma la importancia de pertenencia al grupo, en la cual se asumen diferentes roles y personajes trascendentes: *«lo trabajó el doctor Bazán. (Él) conformó su equipo de trabajo, de primera mano, que fue, en este caso, Cristina y David, y después a él, a este grupito, a esta, vamos a decir, a esta orientación, con estas gentes que encabezaban, pues ya empezamos a integrarnos muchos profesores, inclusive de reciente ingreso»*, y en la que se alude a la importancia y trascendencia del proyecto en el tiempo y a la recepción e impacto que tuvo en el contexto educativo de nuestro país, pues se realizó como parte del convenio UNAM-SEP para atender las necesidades de la universidades de provincia. Asimismo aludir a *«un proyecto muy sustentado»* dota de una valoración en positivo instalada no sólo en la fundamentación para llevar a cabo los procesos de

lectura y redacción, sino también refiere la formación de los monitores acreditados para esta actividad agrupados en el Seminario de Formación de Monitores, la difusión del modelo de enseñanza en el CCH y los apoyos económicos asignados.

3. *«vino la necesidad de crear libros y todo este rollo. En ese momento me integro yo en un proyecto de los libros de enfoque comunicativo; más bien fue el primer proyecto del enfoque discursivo, que fue la actividad consecuente después de todo este gran proyecto. Viene, vamos a decir, el primer antecedente serio, sistemático, socializado, de formación de profesores en el área específica de la elaboración de materiales, y yo participo en la elaboración de un libro»*, referencia donde se interpreta la dinámica que inundó al Colegio ante el proceso de revisión y modificación de su Plan de Estudios, pues en ese momento se destacó la necesidad de producir materiales didácticos para alumnos y docentes centrados en el enfoque seleccionado para la enseñanza de la lengua; además, se definieron criterios institucionales para normar y acreditar su desarrollo, por ejemplo, se señaló como uno de los rubros prioritarios para insertar la producción de los Profesores de Carrera y se constituyó un Seminario Institucional para, con el aval de la Dirección General del CCH, difundir propuestas con cierto grado de legitimidad.

En este contexto de la narración biográfica, es posible identificar las significaciones que promovieron una construcción de su identidad como profesor formador, en la cual se combinaron los distintos saberes que confluyeron en un saber propio, sobre la disciplina, sobre las formas de enseñar, sobre las formas de interacción con el grupo y los profesores, y la responsabilidad que involucraba pertenecer al grupo institucional de monitores.

Por otro lado, cuando se presentan conductas que alteran los fines para los cuales se lo integró como parte del grupo, cuando se confrontan decisiones y se altera el orden, es decir, cuando se generan tensiones y conflictos, sobreviene la exclusión, la cual se presenta al decir: *«también he tenido dos experiencias desagradables en las que se da exactamente lo contrario: en lugar de que haya cierta empatía, se provoca de antemano, de entrada; simplemente no checas, no caes bien en el grupo, el trabajo no es de todo placentero y, finalmente, pues también así como llegas te retiras»*.

Las representaciones sobre sí mismo, personales o de terceros, que permitieron fijar temporalmente su identidad asociada con un grupo de formadores al interior del CCH, una vez que debido a la denuncia ocurrió un desplazamiento de los imaginarios contruidos sobre su persona, se convirtieron en dispositivos para descalificar y anular su pertenencia al grupo. En efecto, al relatar: *«después de un año que estuvimos trabajando hubo algunos errores que yo cometí garrafales ... hubo otras cosas que no me gustaron. Simplemente tuve la osadía de hablar con mucha claridad y, finalmente, bueno ya no chequé*

en el grupo. Simplemente tomé la decisión de hacerme a un lado, y muy a mi pesar. Sin embargo, eso sucedió, y en ese momento, el proyecto para mí terminó y tuve que caminar por otros lados», se destaca que la identidad construida en su relación con los otros sujetos se derrumba.

En la narrativa biográfica del entrevistado se encuentran matices de un descentramiento, pues, a través de un acercamiento analítico que incluye su lugar, su trayectoria, su actividad, se denuncian los absurdos que genera una interpretación positiva que permite la inclusión y permanencia en el grupo, y una interpretación negativa que desemboca en la exclusión, con la que se castiga el haber alterado la dinámica.

Así, a través de la subjetividad que se percibe en la exposición de su experiencia y saber; de su interpretación sobre la pertenencia a un lugar, a un grupo y a sus proyectos; en la forma de expresarse acerca de los actos de formación de profesores en los que participó para construir la propia historia del Colegio y las consecuencias que esto trae, cuando «no checas, no caes bien en el grupo, el trabajo no es del todo placentero», se conforma una tensión que conduce hacia la exclusión, se crean las condiciones para disociar su identidad de la del grupo y, quien una vez lo reconoció como uno de sus miembros, ahora lo desconoce.

Al declarar esta serie de hechos, el entrevistado, como señala Remedi (2004, p. 52), se sitúa en los límites de la institución, lo cual «no significa carecer de lugar e identidad sino tener una identidad reflexiva, es decir, no egocéntrica sino descentrada, posición que produce una interferencia entre la historia oficial, que incide de manera determinante en la vida de los implicados, y las historias individuales».

Por otra parte, en esta serie de significados que reporta el profesor formador, en los que expone enfrentamientos, tensiones, conflictos, se reconstruyen compromisos personales para que, a partir de los cambios emanados de las sucesivas confrontaciones, se reconstruya su identidad, «el proyecto para mí terminó y tuve que caminar por otros lados».

En estos ejemplos de narrativas biográficas, de acuerdo con Remedi (2004, p. 53),

... la identidad del *yo* se manifiesta como la textualidad narrativa, textualidad que se constituye a partir de lo que el *yo* cuenta de sí—sin perder de vista que este contarse sucede en distintos momentos— y de lo que otros afirman de él. Además, hay que considerar las variaciones del contexto de enunciación en el que el *yo* se relata, así como las transformaciones que se producen en los oyentes de la narración. Aclaremos: el *yo* que enuncia su subjetividad la configura de distintas maneras según el momento en el que habla y a quien se dirige.

Estas reinterpretaciones que refieren una serie de datos, que definen y enmarcan las contradicciones inherentes a la construcción del discurso sobre la formación de profesores y de los profesores formadores en el Colegio son fundamentales para señalar que estamos ante una crisis de identidad instalada tanto en los profesores formadores como en la formación de profesores. La devaluación de roles, la descalificación de los grupos académicos, el descuido en las políticas de formación de profesores, las acciones que enaltecen lo político sobre lo académico, etc., originan tensiones, conflictos e incertidumbre que desembocan en parálisis y en visiones simplistas de lo que implica formarse para la docencia, o de lo que involucra ser un profesor formador.

Este hecho se traduce en una especie de simulación, de falsedad, tanto en la tarea formativa y de los factores que la contextualizan, como en las funciones y objetivos que se pretenden difundir entre el profesorado para constituirse como sujetos de formación.

Como señala Ducoing Watty (citado por Cruz Pineda, 2007, p. 2) «ningún profesor o formador de profesores, ni ninguna institución formadora puede pronosticar y controlar la formación de ningún sujeto, porque ésta ni es producto, ni es final, ni es objeto».

Cabe señalar, entonces, que en los discursos construidos por los profesores formadores, se definieron identificaciones de su actuar en y con los otros, en semejanza y en diferencia. Desde esta perspectiva, se ubicaron procesos de vida personal que les permitió hacer una reinterpretación y reflexionar para identificarse en la discontinuidad, la incoherencia y la contradicción de su propia formación.

Por lo que, de acuerdo con Cruz Pineda (2007, p. 2), «el profesor construye su propia formación, él se constituye a través de diferentes procesos identificatorios, los cuales no pueden predecirse ni controlarse. En otras palabras, ser o estar en formación es una manera de decir *existir*».

Resumiendo, el ser formador de profesores en el CCH, desde las representaciones construidas por los entrevistados, debe poseer los siguientes atributos identificadores:

1. rasgos de personalidad:

- A. *responsabilidad;*
- B. *ser cumplido en su trabajo;*
- C. *sencillez;*
- D. *accesibilidad;*
- E. *disposición;*
- F. *sentido del humor;*
- G. *equitativo;*
- H. *flexible;*
- I. *tolerante;*

- J. *adaptable, y*
 - K. *poseer liderazgo.*
2. rasgos de formación profesional:
- A. *con una formación ... más o menos sólida;*
 - B. *ser de profesión profesor normalista;*
 - C. *tener nociones de didáctica;*
 - D. *tener nociones pedagógicas;*
 - E. *poseer experiencia;*
 - F. *tener preocupación por la didáctica;*
 - G. *tener un grado académico, la maestría;*
 - H. *ser constantes en el trabajo grupal;*
 - I. *trabajar en la propia actualización disciplinaria, y*
 - J. *ser personas fiables, con crédito.*
3. rasgos con base en un nombramiento académico o administrativo:
- A. *(ser) funcionaria ... como una parte que te da entrada a que pudieras participar de una manera más sistemática en todo el programa de formación.*
4. habilidades docentes:
- A. *propiciar un ambiente cordial cuando das un curso;*
 - B. *preparar la clase, cómo la vas a dar, hacer tu simulacro y estar abierta cuando estás trabajando;*
 - C. *estar percibiendo de ellos (el grupo) si van entendiendo, si va quedando claro;*
 - D. *estar en constante contacto visual y emocional;*
 - E. *las clases (deben ser) amenas;*
 - F. *un juego constante en el que está de por medio la tarea ... el diálogo ... la idea de construir el conocimiento en el aula;*
 - G. *comprender qué es lo que me dice (el profesor alumno), desde qué ángulo lo está viendo, que intereses maneja, hacia dónde va, qué es lo que pretende de lo que yo estoy impartiendo, y*
 - H. *trabajar en equipo para poder discutir, para disentir, para poder criticar, para poder ser analítico, para ser mejores lectores;*
5. actitudes:
- A. *en la medida en que te acoplas, bueno, pues sigues, y*
 - B. *la institución va midiendo si vas dando resultados.*

Al contrastar lo citado anteriormente con los criterios establecidos dentro de la normatividad institucional, se ratifica la presencia de una idea reguladora que trasciende desde la institución hacia el individuo.

Esto es, a manera de ejemplo, en diciembre de 2000, a través del PROFORED, se estableció la renovación de la formación de profesores, y se instituyó el trabajo colegiado mediante las figuras de *asesor* y *asesorado*. Entre los requisitos para ser asesor estuvieron:

1. ser Profesor de Carrera Titular.
2. que se haya distinguido en la aplicación de los programas institucionales.
3. que cuente con actividades de formación reciente y preferentemente que conozca el manejo y uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza (CCH, 2000c).

Así, al enunciar rasgos ligados a una formación académica, se alude a un perfil profesional adquirido en la realización de estudios en una licenciatura o de estudios de posgrado. Al referir el alcance de un nombramiento en la institución, se delimita la obligatoriedad para cierto número de profesores poseedores de un tipo de nombramiento académico para realizar esta actividad. Al incluir rasgos de personalidad, se reviste la figura del formador con la posesión de actitudes y comportamientos que revitalicen el modelo educativo del CCH. Mas, al enunciar la participación en proyectos o programas institucionales a través de seminarios o grupos de trabajo, se avala el reconocimiento por sus pares y por las instancias administrativas de la institución para adjudicar un valor (pertinencia, calidad y trascendencia)⁵ a su participación.

De esta manera, al enunciar una serie de representaciones sobre qué elementos político-pedagógicos, qué condiciones, cuáles discursos, cuáles prácticas, con qué saberes se caracteriza la formación de profesores y el rol del profesor formador en el CCH, se fijan miradas para ordenar y dar sentido a su propia presencia en la institución. Y es precisamente a partir de esta interpretación que realizan los profesores formadores, que es necesario redimensionar la objetividad y subjetividad, ya sea en relación con los procesos sancionados formalmente por el Colegio, o bien con aquellos que se le oponen, para obtener así configuraciones que permitan articular nuevas tendencias y condiciones para el ejercicio de la formación de los profesores, en la institución y en sus docentes.

En síntesis, la identidad del formador de profesores del CCH se configuró en un terreno donde:

1. se amarraron representaciones que los otros (autoridades académicas, líderes académicos, profesores) poseían del profesor obtenidas en la observación de su trabajo cotidiano en el aula y de otros atributos identificadores;

⁵ De acuerdo con los criterios generales de evaluación del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo completo en la UNAM, en el perfil del docente comisionado, el criterio de pertinencia valora la correspondencia con las necesidades institucionales; el criterio de calidad estima si hay coherencia, consistencia y cumplimiento de las tareas asignadas; el criterio de trascendencia juzga si propone y aporta soluciones a los problemas, y, además al evaluar el trabajo del comisionado, se considera el proceso mismo de trabajo.

2. se fijaron rasgos clasificatorios de desempeño académico, administrativo o personal para ser «invitado», es decir, seleccionado de primera instancia y conformar un grupo institucional que promoviera la formación de profesores en la línea de los proyectos institucionales;
3. se articularon intereses y necesidades de índole personal e institucional para, a través de diversas formas de cultura, promover la pertenencia, formación y desarrollo personal y laboral de los profesores formadores acreditados por el Colegio, y poder desarrollar los proyectos instituidos;
4. se incluyó y excluyó a profesores formadores en o de los grupos reconocidos por la institución, y se mantuvo en función del cumplimiento de reglas explícitas y ocultas para regular el comportamiento de sus miembros;
5. se fijaron formas de cultura institucional para sancionar la organización académica y los actos de formación realizados por diversos grupos académicos que, con el apoyo de diversas políticas universitarias, transformaron lo espontáneo e instituyente en obligatorio e instituido;
6. se afianzaron pautas de interacción social y de comportamiento para asumir diversas funciones en el desarrollo de los proyectos y de los grupos de trabajo;
7. al asumir posiciones diferenciadas para romper con los hábitos institucionales, se construyeron otras estrategias para ser reconocido y nombrado formador de profesores;
8. se crearon, mediante los procesos de burocratización en la historia institucional del Colegio, condiciones para que sólo un tipo de académicos, con nombramiento de Profesor Titular y con base en un protocolo para asignación de primas económicas, tuviera la obligatoriedad y necesidad de participar en actos de formación de profesores.

Lo anterior nos permite pensar que el discurso sobre la formación de profesores desde los profesores formadores, quienes refieren una multiplicidad de interpretaciones sobre su práctica, está en construcción, pues, para su explicación, reconfiguran significados y sentidos de los hechos acontecidos en la realidad social.

En cada referencia que se da a lo acontecido en la formación de profesores, se plantean planos de la realización y de significados, que matizan y denuncian la necesidad de instalar la formación como una práctica en la vida cotidiana de los profesores, con lo cual se deconstruye y debate el carácter institucionalizado de sus prácticas.

Asimismo, frente a la serie de elementos relacionales que emergen de la implantación de la formación de profesores como mecanismo para designar diferencia y condicionar el desarrollo laboral en la institución, que confrontan y amenazan la libertad para

conducirse en su ejercicio docente y su desarrollo personal y profesional, se intentaría reconciliar y favorecer procesos individuales que, sin alejarse de las necesidades de formación colectiva, fijaran la formación como un proyecto de vida permanente que tuviera como base la reflexión sobre los alcances y las limitaciones que se poseen al intentar la renovación de sus actos de formar y de formarse.

La formación como proceso y proyecto de vida personal, profesional, individual y colectiva también requiere asumir la tensión y el conflicto como dispositivos para el crecimiento y la realización personal y profesional, como formas de apropiarse y reubicarse en lo igual y lo diferente.

La identidad que se construye y fortalece, o bien que se cuestiona y se transforma en cada experiencia de formación, trasciende el espacio y tiempo de su estancia en la institución o del desempeño de su rol, por lo que las significaciones y sentidos que se den a su formación permitirán ordenar y organizar sucesivamente experiencias de formación, también significativas individual y socialmente.

En este sentido, al tener la capacidad de poder pensarse a sí mismo, ya sea en el conflicto o en la armonía con los otros y con uno mismo, en lo personal y en lo profesional, en la institución o en otro ámbito de su vida cotidiana, permitirá vislumbrar proyectos de formación donde ligar lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo aprehendido en la experiencia de formación.

Apropiarse de la cultura de la institución involucra no sólo informarse de aquello que condiciona su ejercicio docente, sino también de las representaciones imaginarias y simbólicas que enmascaran la realidad social de la institución.

Si se considera esta serie de interpretaciones sobre lo que implica la formación de profesores como proyecto y proceso de vida, tendríamos que sostener posturas que permitan avanzar al profesor en la construcción de planos de conciencia, de reflexiones de su práctica cotidiana en el salón de clases y en la institución, de discursos susceptibles de ser modificados a partir del intercambio con el otro, de capacidades de actuación donde la investigación también tenga un papel fundamental para reconstruir su rol y su identidad, de interacciones sociales fundadas en la negociación y en la capacidad de actuar sobre un entramado de emociones, pensamiento y actitudes de vida diferentes.

Como señala Giménez (1997, p. 12), la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades, en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones.

En este sentido, la formación de profesores como un proceso que permita forjar y cimentar los alcances de una identidad profesional y personal vinculada a su permanencia

en la institución escolar, indica la necesidad de apertura hacia otras formas y tipos de formación individual y colectiva.

El problema que plantea forjar proyectos de formación personales, donde se posibilite un beneficio personal y social implica también la integración de significados, pues la subjetividad que rodea la construcción de conocimientos, la elaboración de representaciones, confronta los significados socialmente aceptados.

Así, las representaciones sociales serían una forma de conocimiento socialmente elaborado, compartido y orientado a la práctica, que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social, que sirve como marco de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guía de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales (Jodelet, citado por Giménez, 1997, pp.14-15).

Cabe señalar que de los datos reportados por los profesores formadores pueden emerger propuestas para promover tendencias de formación que incorporen las experiencias de su vida cotidiana y las interpretaciones surgidas de los descabros y aciertos de sus experiencias en la formación de profesores y en los procesos de enseñanza y aprendizaje; los discursos que ellos elaboran configuran dimensiones subjetivas y sociales que constituyen una posibilidad para no sucumbir ante los dispositivos seductores de políticas educativas globales y homogéneas.

De este modo, la comprensión de las formas como se han construido las prácticas y los discursos de la formación de profesores en el CCH, en cuanto expresión de una historia conocida por sus profesores formadores, vivida pero no escrita, debe abrirse a la posibilidad de generar alternativas de cambio que instalen la formación como un proyecto y un proceso que articula la vida personal y profesional, la identidad individual y colectiva, la experiencia y la determinación de apropiarse de un nuevo escenario emergente en la educación media superior.

Finalmente, como señalan Berger y Luckmann (2003, p. 161), «lo que sigue siendo sociológicamente esencial es el reconocimiento de que todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos concretos, y fuera de esas vidas carecen de existencia empírica», por tanto, está en nosotros devolverle a la formación su existencia.

■

CONSIDERACIONES FINALES

1. Sobre los datos empíricos documentales y testimoniales
2. Sobre la tríada *formación-formación de profesores-profesor formador*
3. El profesor formador frente a la institución y su identidad
4. La significatividad de los discursos de los profesores formadores
5. Un acercamiento a las representaciones elaboradas por los profesores

CONSIDERACIONES FINALES

1. SOBRE LOS DATOS EMPÍRICOS DOCUMENTALES Y TESTIMONIALES

Al entrar en contacto con los entrevistados, para permitirnos explorar el mundo que se construyó y se construye en sus funciones y representaciones como profesor formador, fue necesario establecer la multiplicidad de referentes en la cotidianidad de las prácticas y discursos de la formación en el CCH; asimismo se tuvo que valorar la forma en que se institucionalizó su identidad, la organización de los contenidos y objetivos de la formación recibida y difundida, la participación de carácter político-pedagógico de su desempeño en coherencia con la identidad social construida como profesor o profesor formador, etc., todo lo cual delimitó la interpretación en el qué decir, a quién nombrar y cuando guardar silencio, dependiendo de su implicación en la reflexión realizada.

Por ello, verbalizar representaciones, sumergirse en la construcción y deconstrucción del discurso institucionalizado de formación, escucharse en sus reflexiones y mencionarse en sus semejanzas y desacuerdos en relación con el discurso y las prácticas de formación individual y con los otros profesores formadores, fue un proceso de construcción personal, matizado de rupturas, encuentros y desencuentros con los otros y con la institución, pero también con el otro *yo*, el incluido o excluido, el instituido o instituyente.

En este contexto, la respuesta a nuestro guión de entrevista comprendió, por una parte, promover la descentración del sujeto para lograr la deconstrucción de los discursos institucionalizados y, por otra, participar críticamente para reconstruir e interpretar, bajo diferentes niveles de significatividad, los temas abordados.

Asimismo, con el guión de entrevista se articularon una serie de categorías y conceptos para indagar acerca de la construcción del discurso de formación en el CCH, a través de él

nos acercamos a observar, directa y discretamente, el para qué, el cómo, a favor de qué o de quién, contra qué y contra quién, se han fijado las representaciones y los discursos, así como las formas en que se relacionan e incluyeron otras categorías como formación de profesores y profesor formador.

En ese sentido, a través de los discursos de los informantes se pudieron correlacionar informaciones testimoniales con datos empíricos documentales que, articulados y argumentados con un sustento teórico, nos permitieron establecer interpretaciones, no únicas ni absolutas, acerca de nuestro objeto de conocimiento. Este trabajo metodológico permitió rehacer y hacer surgir un discurso poco frecuentado en la institución: el de los profesores formadores, quienes, con sus experiencias, su formación y capacitación para la docencia han otorgado significatividad a sus actos para trascender y fijar su identidad en las representaciones de los otros.

Con sus discursos, al nombrar y seleccionar proyectos y programas, personajes de la institución, tendencias y otros datos, nos permitieron guiar las interpretaciones y los significados. Así, la comprensión misma acerca de qué es la formación como práctica, como trabajo intelectual, como campo en construcción, etc., permitió establecer niveles y diferencias en las disertaciones hechas por los profesores formadores y favoreció el encuentro entre posturas y perspectivas heterogéneas.

En esta yuxtaposición de pensamientos, de lo que los profesores formadores dicen acerca de la formación, de la formación de profesores, y de sí mismos, podemos aseverar que son discursos abiertos, incompletos, en tanto los ampara la polisemia y diversidad de carácter empírico de sus prácticas, de las políticas de formación, de las decisiones personales que trascienden a la institución y de las identidades construidas de forma paralela a su desempeño en el grupo escolar.

Por ello es necesario considerar todos los elementos relacionales que den posibilidad para crear, desarrollar, cultivar la formación en nuestra vida cotidiana, independientemente de los discursos institucionales o radicales y de las prácticas educativas que desarrollemos, e insistir en que debe ser instalada en la característica general de la formación, es decir, en este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo y, en esta misma medida, un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad (Gadamer, 2003, p. 46).

Al referirse al proyecto global del modelo del CCH, al tipificar las consignas para una participación crítica y consciente en la reconstrucción de las prácticas de formación de los profesores en el CCH, al enfrentar la propia realidad y las huellas de la propia formación, se encubrieron tipos y formas de prácticas y posturas institucionalizadas; de esta manera,

los profesores formadores establecieron a través de sus aseveraciones ángulos para dialogar, reflexionar y objetivizar lo que ellos mismos fueron y han sido, lo que han construido y deconstruido al articular su desempeño con ciertos contextos específicos de actuación.

Los actos de comunicación o información, como punto fundamental y central para reconstruir el conocimiento acerca de la formación y sus actos a partir de los datos testimoniales de los entrevistados, permitieron correlacionar los vacíos de los comentarios realizados sin aparente significado o de las enunciaciones incompletas, con los datos empíricos documentales, actitud que derivó en contenidos con significado para fundamentar su análisis en la construcción e interpretación del discurso sobre el objeto de conocimiento.

Por consiguiente, conocer a través de datos empíricos documentales la cultura institucionalizada de la formación de profesores y su contrastación con los datos empíricos testimoniales interpretados a partir de fundamentos teóricos, facilitaron la capacidad de significar los conceptos nombrados.

La formación, interpelada con discursos, prácticas, posturas y tipos, fue recreada a partir de los referentes de los profesores formadores en la institución y en el reconocimiento a su identidad; sin embargo, también se perfilaron las problemáticas del qué y el cómo, despojándola de sus condiciones históricas y elementos relacionales bajo las que se construyó. Por ello, fue necesario construir y apoyarnos en las categorías de *institución e identidad*.

Las experiencias de vida en el rol de *profesor y profesor formador* en y para la institución, y las contradicciones entre la rigidez de los actos y la libertad de las prácticas para informar los contenidos didácticos y disciplinarios, fueron motivo para dar una interpretación a la forma en que fueron construyendo su identidad, a la forma en que fueron excluido o incluidos, y a la forma de reivindicarse y reconciliarse con las correspondientes estructuras institucionales.

2. SOBRE LA TRÍADA

FORMACIÓN - FORMACIÓN DE PROFESORES - PROFESOR FORMADOR

Leer la formación en los trayectos inscritos en el tiempo y en el espacio de su configuración discursiva en el contexto institucional del CCH, determinó ubicar a los sujetos y sus prácticas en la expresividad y significatividad de interpretación desde el *yo* y en correlación con los otros, pues, como señala Berger y Luckman (2003), el hombre se produce a sí mismo y está socialmente determinado. En este sentido, la formación, por

cuanto planteamos, trasciende el espacio y tiempo de la persona y de la institución y sus proyectos, revelando, denunciando, enjuiciando lo que el sujeto es y las formas, actos, experiencias en qué se ha formado.

Por ello, nombrar y dar un significado a las acciones emprendidas por el CCH, orientadas a construir discursos en, sobre y para la formación ha involucrado procesos de construcción y deconstrucción de sustentos didáctico-pedagógicos, de configuración de las disciplinas, de organización de las prácticas político-pedagógicas de los profesores, y de los elementos relacionales que trascienden el espacio escolar y se instalan en los márgenes de la persona.

Las ideas en torno a las prácticas educativas y escolares señaladas por el doctor González Casanova exigían tener un profesor con características perfectas e idóneas para el desarrollo de la docencia que el proyecto demandaba, pero que en el plano de la realidad no se tenía, además de no existir tiempo ni para proyectar ni para ejecutar actividades de formación que impactaran en la propuesta.

Las primeras generaciones de profesores con sus modos de vida en la institución y de formación personal y profesional demostraron entrega, creatividad, ímpetu, pero también evidenciaron la empírea, la rebeldía y el distanciamiento respecto de los ideales sobre los que se construyó el currículum del modelo CCH.

De esta manera, el CCH fue una novedosa propuesta educativa que dio respuesta a las necesidades, conflictos y transformaciones que se denunciaron en los movimientos estudiantiles y sociales; fue interpretado y sancionado por la sociedad de intelectuales mexicanos y estudiantes universitarios, y fue la concreción desde una extraña perspectiva, rudimentaria y reduccionista, del proyecto de la OTRAM construido por González Casanova, con el cual se replanteó e impactó académica, política e ideológicamente las prácticas cotidianas en el aula y en los espacios de la Universidad.

Las actividades de capacitación, entrenamiento y formación de profesores en el nivel del currículum vivido de cada etapa de la trayectoria del Colegio incorporaron procesos de investigación y docencia, producción de materiales para su implementación en el aula, prácticas de organización académica, etc., instituidos por la Universidad, pero fueron, a su vez, construyendo imaginarios acerca del hacer y quehacer en la institución, con lo que se plantearon identificaciones parcialmente fijadas, edificadas con base en:

1. la redistribución del poder intelectual y administrativo;
2. el predominio de algunos sectores, de izquierda militante o de conservadores, en espacios y tiempos alternativos;

3. la coexistencia y consenso entre grupos académico-políticos y de grupos de nueva generación en los procesos de formación académica, a fin de vincular los procesos de formación académica con formas de regulación y promoción administrativa;
4. la apertura hacia otras formas de repensar y actuar los procesos y estructuras didácticas en el aula;
5. los nuevos métodos de organización académica, sindical, administrativa (del currículum y de la institución);
6. los hábitos para conducirse en el debate político-pedagógico, y
7. las formas y elementos relacionales de la comunicación en el aula, en la institución y en la sociedad.

En estas identificaciones, las ideas, los proyectos y los programas de formación de profesores para promover el reordenamiento del Colegio (en el ámbito académico, de estructura administrativa, de reconocimiento social) han sido determinantes y determinadas, también, por las tendencias y enfoques institucionalizados que reafirman el carácter de la formación y sus prácticas. El flujo de fuerzas en la institución (instituidas e instituyentes), así como las embestidas de la política gubernamental, han orientado cambios sustanciales en el Modelo CCH (del orden de la didáctica y la disciplina) y del currículum vivido.

Quién forma y para qué se forma son dos interrogantes cuyas respuestas se encuentran en los límites de los proyectos instituidos e instituyentes, y donde aprender más allá de lo mediato y reflexionar sobre las experiencias de formación marcan un debate constante en el plano de su discurso y de sus prácticas en la institución. Por ejemplo, en primer término, las prioridades institucionales se fijaron, temporalmente, en proyectos de capacitación docente en paralelo con proyectos de promoción académica, adquiriendo y arraigando su significatividad en las políticas de recuperación salarial y trastocando el sentido formativo de las mismas; luego, por encima de la modificación curricular del plan de estudios, se fundamentaron y articularon mecanismos de sistematización y control de la práctica educativa en contraposición con la lógica didáctica y la propuesta original de conducir los actos de aprender y enseñar en el Modelo CCH.

El discurso de la formación en los contextos de la agenda gubernamental e institucional forjó prácticas para profesionalizar la docencia bajo sustentos, la mayoría de las veces, derivados de la instrumentación didáctica.

Sin embargo, la confrontación, observada pero no comprendida, entre contenidos de la formación y prácticas de formación instituidas e instituyentes, desafió formas alternativas de enseñanza, argumentadas en el currículum pensado para reforzar la formación centrada en el aprender a hacer de alumnos y profesores, en el plano del

currículum vivido. Bajo esta visión se desvaloriza la propuesta inicial de formación permanente como una práctica de reflexión sustentada en argumentos teóricos y metodológicos, y para poder transitar de la conciencia ingenua a la conciencia epistemológica.

La idea de la formación como una práctica que acaba, que tiene un final, a través de cumplir con lo estipulado en un proyecto, en un programa de formación de profesores, se ha instalado imaginaria, real o simbólicamente en el Colegio a través de toda su trayectoria, por lo que podemos remarcar los siguientes puntos:

1. En una primera etapa, la formación se vinculó a programas de contratación y selección de personal para el Proyecto CCH. Para ello, se armaron cursos de capacitación docente que favorecieron estas metas institucionales.
2. En una segunda etapa, la formación se vinculó con proyectos de profesionalización de la docencia, a través del subprograma A y B para el ejercicio de la docencia con apoyo del CISE, y con el fin de elevar la calidad de la docencia y normar el perfil de ingreso de acuerdo con las disposiciones del EPA.
3. En una tercera etapa, el ideal de formación se prendió de la política de regularización académica para contar con una planta académica titulada y actualizada.
4. En la cuarta etapa, la formación centró sus contenidos en la reorientación didáctica y la actualización disciplinaria para apoyar la reforma al bachillerato: se crearon concertaciones con las facultades para desarrollar diplomados dirigidos fundamentalmente a los contenidos disciplinarios de la nueva propuesta de los programas de estudio;
5. En la quinta etapa, la formación quedó subordinada a las instancias reguladoras de los proyectos nacionales para la educación superior y controlada a través de redes interinstitucionales y regionales; además, como consecuencia del movimiento de huelga, se dejó en manos de los docentes las decisiones para construir opciones de formación en las sedes alternas al campus universitario, o bien para paralizar su intervención en los actos regulados por la institución. En este momento coyuntural, la formación, sin control aparente por parte de la institución, se fijó en una diversificación de estrategias y temáticas a través de las cuales los docentes pudieron instalarse en proyectos de trascendencia personal;
6. En la sexta etapa, bajo el reordenamiento institucional, la formación es interpretada a partir de discursos que invitan a repensarla en términos de retener prácticas instituidas desde tiempo atrás, con grupos habituales, en prácticas rutinarias y desgastadas, pero con reconocimiento y significaciones homogéneas, o bien para reorientarla en términos de ruptura y construcción para avanzar hacia la erradicación de vicios y la

reconstrucción de proyectos de profesionalización y racionalidad administrativa, para lo cual se plantean programas como PROFORED I y II, MADEMS, TRED, PASD.

Pensar la formación en paralelo con el desempeño académico de la práctica docente impone una actualización didáctica y disciplinaria que trascienda en proyectos curriculares sancionados administrativamente para cumplir con las políticas educativas nacionales y las recomendaciones de organismos internacionales.

Pensar en este nivel la formación es, también, pensar en la delimitación de funciones para el formado y el formador, en un tiempo y en un espacio, en programas de actividades, criterios y formas de operar las propuestas.

Sin embargo, la formación como producto del acto de reflexionar y reflexionarse en las prácticas educativas, como decisión personal que la involucra si bien trasciende los límites de la institución, para repensarla y repensarse, para analizarla y analizarse, para reconstruirla y reconstruirse, articula no sólo los proyectos de desempeño y vida en la institución, sino también los elementos relacionales del contexto de la institución y la persona.

En este sentido, en los proyectos del Colegio es mínima la atención y presencia de experiencias que articulen trayectos y proyectos de vida, y la instalen en un debate permanente para trascender hacia una formación que se observe y se construya con cierta distancia de los objetivos institucionales, pero que los recupere para problematizar sus contenidos y sus formas, para indagar y superar los obstáculos de diverso orden (epistemológico, disciplinar, didáctico, psicológico).

Para adoptar una postura respecto del discurso sobre la formación, en la que se trasciendan los discursos de la propia institución y se la instale en los proyectos permanentes de la persona, es necesario tomar conciencia de que la formación:

1. se instala en la temática reflexiva del educador, pues, de acuerdo con Gadamer (2003, p. 40), la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, y es a través de ella que uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma.
2. se construye en la evaluación de la experiencia educativa, donde además trasciende la vida cotidiana del profesor y del alumno, en tanto que, tal como apuntó Freire (1997, p. 46), ninguna formación docente verdadera puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica, que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición.

3. trasciende en la forma de significar y significarse en y a través del quehacer docente, el cual y en el cual se encuentra condicionado por las influencias institucionales y personales. En este sentido, Contreras (1994, p. 235) señala que no es suficiente con que el profesor convierta en un proceso consciente lo que ya hace de forma tácita; es también necesario que tome conciencia de cuáles son las limitaciones en su propio quehacer profesional, producto de los condicionamientos institucionales y de las restricciones y deformaciones a que está sometido su propio pensamiento.
4. debe dar prioridad al carácter comunicativo y dialógico, en el conocimiento de construir un discurso y un sentido de una reflexión pedagógica y personal donde, como señala Meneses (2004, p. 129), la reflexión, la cultura, el espíritu, la conciencia, el lenguaje, la ciencia, el trabajo, la comunidad, las mediaciones, el movimiento, la totalidad, la abstracción, la sensibilidad, la vida anímica, el tiempo, la interpretación, el mundo, son elementos que le dan sentido.
5. involucra la investigación, en el sentido de orientar una formación intelectual con la que el profesor se advertirá, como docente crítico, con pensamientos propios, capaz de producir saberes para analizar y enfrentar problemas de su ejercicio cotidiano en el espacio áulico. Para ello, advierte Carrizales (1991, p. 99), de lo que se trata es de que el docente analice y cuestione el consumo irreflexivo, la uniformidad despersonalizada, y que ponga interrogantes a las certezas hipostasiadas, que incursione en la reflexión de lo que no está, en lo que ha sido expulsado, en los saberes calificados de inútiles.
6. si es promovida como un proceso que genere rupturas con los paradigmas de la institucionalización, trasciende y rompe con un orden externo coercitivo de los otros, que, instalado en la representación de sujeto (profesor, profesor formador), censura y boicotea el reconocimiento y sentido del *yo*, sea en el rol de profesor o profesor formador.

Las normas, las simbolizaciones, las conductas de los otros y sus representaciones traducidos en objetivos, políticas, normas para diseñar e impulsar proyectos y programas de formación en el CCH, enfrentan al profesor y al profesor formador dentro de sus ámbitos de vida personal y de vida cotidiana en la institución, con el ideal de que él se ha construido para dar y darse, reconocer y reconocerse en sus procesos y experiencias de formación.

3. EL PROFESOR FORMADOR FRENTE A LA INSTITUCIÓN Y SU IDENTIDAD

La composición de la categoría profesor formador se inscribió en la multiplicidad de usos y restricciones conceptuales, en las significaciones construidas a lo largo de la trayectoria histórica el CCH y en el carácter empírico para nombrar a quien personificó el proyecto de formar a sus pares y, consecutivamente, como figura académica, orientó procesos de institucionalización del quehacer docente; como ejecutor de funciones secundarias y paralelas a la docencia, difundió contenidos disciplinarios y didácticos, y como líder de propuestas político-pedagógicas contravino o apoyó la implantación de reformas al bachillerato y la reorientación de las funciones docentes.

En este sentido, los significados que aluden al profesor que trabaja actos de formación para sus pares, oscila y deambula entre posturas ingenuas, empíreas y posturas discursivas que integran argumentos válidos científicamente. Por lo que, al ser nombrado monitor, instructor, formador de profesores, etc., independientemente de los modelos que sostienen y fijan su identidad, no se altera el carácter discursivo desde el cual se impuso su significación para institucionalizar y sancionar las prácticas de formación.

La idea de incorporar al profesor en el desarrollo de los actos de formación de sus pares instaló una dinámica de cultura institucional a través de la que, simultáneamente, se inscribieron funciones, obligaciones y criterios de selección e inclusión para ratificar su identidad.

El profesor formador, al poseer una identidad dividida entre sus funciones como docente y como formador, materializó implicaciones conceptuales, problemáticas de la vida cotidiana en el aula y experiencias de vida institucional, pero también de ruptura, a partir de aproximaciones metodológicas para analizar y analizarse, comprender y comprenderse en las prácticas políticas pedagógicas instaladas en su persona.

Las explicaciones discursivas acerca de la importancia de que los profesores adquirieran la corresponsabilidad para participar en los procesos de formación de sus pares, evidencian que fue condicionada por la transformación de las prácticas instituyentes en instituidas, y por las normas para la promoción y la permanencia de corte académico-administrativo. Por lo cual, la reflexión crítica sobre los problemas presentes en el desarrollo de las prácticas educativas y sobre la propia participación en los actos de capacitación y actualización, abrió la posibilidad y la determinación de generar rupturas frente a posturas pasivas u opuestas a las necesidades, intereses y expectativas de los profesores.

Los rasgos y atributos clasificatorios para ser reconocido en su docencia y ser identificado para incluirlo en actos de formación de sus pares, motivo desprenderse, pero

también apropiarse, de una cultura de la formación y sobre la formación en el ordenamiento de los proyectos y programas institucionalizados o en contra de ellos.

En este sentido, la identidad del profesor formador, generada, reconocida y avalada por las diversas estructuras institucionales, además de estar asociada con proyectos curriculares y con la propia formación adquirida en los actos de reflexión personal, reveló una dinámica de construcción contradictoria al interior del CCH.

Esta contradicción estuvo presente en las disertaciones y las prácticas de formación de profesores, pues, mientras se abría la discusión para reflexionar en torno a los problemas de la docencia, para analizar las diferentes unidades temáticas de los programas de estudio, para recuperar las experiencias acumuladas en los espacios académicos, también se medía, controlaba y regulaba normativamente las relaciones entre profesores y profesores formadores para fijar las identidades y acciones como profesor formador.

Naturalmente que ser parte de los equipos de formadores involucró la distinguibilidad acotada en rasgos de pertenencia social, en la asunción y distribución de roles, y en atributos identificadores, mas, sin afán de ubicar a los héroes y a los villanos de la obra, también se constituyeron procesos paralelos de formación arraigados en equipos de profesores formadores orientados por posturas político-pedagógicas en alternancia, quienes, ordenados de manera diferente, incorporaron propuestas reaccionarias al discurso institucional.

De este modo, la comprensión de estas formas relacionales, de este intercambio, del ser identificado como profesor formador en la multiplicidad de actos y discursos, posturas y reconocimientos, calificación y descalificación a partir de los datos que reporta en sus saberes, permite ubicar la identidad del profesor formador en la centralidad o en la separación de la institución y de su persona.

4. LA SIGNIFICATIVIDAD DE LOS DISCURSOS DE LOS PROFESORES FORMADORES

Nuestra investigación recuperó aportes derivados de fuentes documentales y testimoniales sobre la temática trabajada, y generó una discusión entre los discursos y las prácticas realizadas en los escenarios imaginarios, reales o simbólicos de los profesores formadores. De tal forma que, al establecer positividad y negatividades de una cultura de, sobre y para la formación, arraigada en la institución y en sus actores, movilizó condiciones para reconocerlos en sus relaciones con los otros, sea en la cercanía o en la distancia crítica, comprometida y radical.

Por ello, en el análisis de los discursos contruidos en la institución, fue preciso, en primer lugar, ubicar la identidad de reflexionarse y comprenderse como profesor formador, independientemente de que su reconocimiento haya sido dado por su compromiso académico político, por sus pares u otra entidad clasificadora.

En este sentido, la comprensión de que se es profesor formador posibilitó que emergiera una multiplicidad de referencias al discurso construido en la cultura institucional sobre la formación de profesores, donde además se advirtieron posturas heterogéneas, en las que o bien no se reconocen aún con la posesión de esa identidad, pero son identificados por la institución; o bien, se reconocen formas de actuar, de establecer elementos relacionales para fijarla en su persona.

Así, la necesidad de superar obstáculos epistemológicos que impidieran asimilar la debilidad y fortaleza de los discursos y prácticas construidas y elaboradas por los profesores formadores, en las que se mostraron objetivizaciones de reflexiones volcadas en el qué, el cómo, a favor de qué y de quién, y del conocimiento sobre la formación en la institución, también nos dirigió al qué producir, cómo producir, para qué y para quién construir y deconstruir formación. Con estas reflexiones, los compromisos y obligaciones del profesor formador no se circunscriben y limitan al espacio y tiempo de formación de sus pares, sino que se instalan en la identidad, en el reconocerse en la semejanza y en la diferencia con los otros profesores y profesores formadores, y en construir su discurso.

Recapitulando, las implicaciones de las vivencias que como profesores formadores han construido y experimentado, para reconocerse como autoridades del saber que transmiten, se valoran desde los procesos de formación, desde cómo se constituyeron en las experiencias formativas, y cómo resuelven las crisis generadas por rupturas y contradicciones de sus prácticas y sus actos de formación con los otros.

Sin embargo, también es necesario ser reconocido por los compañeros, los profesores formados, en la ubicación de ser el otro que sanciona o ratifica la identidad como profesores formadores, que se erigen con voz para nombrar y reconocer la trascendencia de su rol.

En los profesores formados, se construyen, de forma paralela, significados sobre las prácticas de formación desarrolladas, y son ellos quienes también comentan el rol del profesor formador, afectando o favoreciendo, simbólicamente, la construcción de la identidad social del profesor formador.

Este debate que se construye sobre quién debe sancionar el desempeño de los profesores formadores, ha involucrado una correlación de intereses y percepciones de los actores institucionales, es decir, los representantes de los proyectos de formación en la

institución, los coordinadores de grupos académicos y políticos, los profesores participantes y, por último, ellos mismos.

Consideramos que este debate en el que se contrapone la construcción del *yo* (profesor formador) a las representaciones construidas por los *otros* (profesores), se construye una identidad como profesor formador de modo paralelo al rol principal de profesor, se confronta a quienes fungen como observadores de las acciones y los resultados de los actos de formación, es un campo abierto para la investigación.

En consecuencia, sería fundamental investigar ahora, desde la oralidad de los profesores, *quién es un profesor formador y quién es un profesor formado*.

Por ello, las condiciones que viven los docentes en sus trayectos de formación varían y son diferentes, semejantes pero nunca iguales entre profesores formadores de cada plantel del Colegio, aún cuando se enmarquen en un proyecto de formación normalizado por la institución. Las historias de vida, las biografías escolares, la forma como viven y perciben a la institución, las formas de relación entre pares, entre profesor formador y profesor formado; las formas de sustentar, argumentar y fundamentar teórica y empíricamente la construcción y deconstrucción de sus discursos, reflejan niveles de diferenciación para conceptualizar y dirigir los trayectos de formación y las experiencias formativas.

Finalmente, los profesores formadores, al estar comprometidos con la institución, con sus pares, con ellos mismos, en los actos de promover experiencias formativas tienen que asumirse como sujetos cognoscentes para tratar de conocerse, reflexionarse y reconstruirse, en la disyuntiva de mantener y reproducir estrategias de formación del orden academicista, o de comenzar a formarse para reconstruir sus espacios de reflexión.

Esta formación conlleva rupturas espacio-temporales y de significados y funda la necesidad para conceptualizar a la formación en términos de proyecto de vida, que incluye lo personal y lo profesional, lo individual y lo colectivo.

5. UN ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES

ELABORADAS POR LOS PROFESORES FORMADORES

La contextualización de las prácticas de formación de profesores en el CCH bajo los criterios de calidad y sustentabilidad de las prácticas de formación impulsados para legitimar los discursos político-académicos o para afianzar procesos de imposición o "negociación política-académica en el interior de" las estructuras institucionales, ha deteriorado y contravenido sensiblemente el carácter pedagógico que debería observarse en el desarrollo de los actos de formación.

Los sentimientos y los significados operados en la reconstrucción de los discursos sobre la formación de profesores, en voz de los profesores formadores, puso fuera de sus pensamientos un imaginario de formación preñado de ilusiones, fantasías, deseos, temores que constituyeron una explicación de cómo ha sido el discurso de formación en la institución y su participación en ellos.

Así, la posibilidad de reflexionar sobre las presiones personales, profesionales, académicas, políticas, que favorecieron o entorpecieron el proceso de construirse un lugar en los terrenos de la formación de profesores en el CCH, ligó y confrontó las imágenes construidas alrededor de sí mismo con la interpretación de la realidad social en la institución.

Es así como, ante la posibilidad de construir un discurso significativo, de ordenar y dar nombre a aquellas experiencias y conocimientos construidos en su trayectoria dentro de la formación de profesores, también se constituyeron y emergieron otros datos que contravenían el plano de la realidad.

El profesor formador pudo entonces, reconstruir y dar significado a sus experiencias; pudo conceptualizar y enunciar juegos de poder que dan sentido y significación a los actos de formación en la institución, en un plano imaginario; pero, sobre todo, pudo enunciar representaciones imaginarias y simbólicas constitutivas de la formación en el Colegio.

En este tenor, en el discurso de los profesores formadores encontramos un sentido manifiesto en actos de habla, cuyo contenido hace referencia a los significados institucionales que asocia el profesor formador para nutrir su imaginario sobre la formación de profesores en el CCH, pero, más allá de lo dicho en un primer momento, también identificamos, en el plano latente, significaciones que estructuran, que dan orden y sentido al discurso de la formación de profesores en el plano de la realidad social.

Los profesores formadores, mediante su oralidad, también se permitieron ver y ser vistos como sujetos cuyo tránsito en la formación de profesores incluyó una pugna entre interioridad y exterioridad, un encuentro de y desde sí mismo, de y desde los otros, y una pugna entre lo que piensan y lo que sienten.

Esto es, en sus descripciones, en sus explicaciones, en su reconstrucción de las experiencias vividas en los actos de formación de profesores, no sólo se incluyó un imaginario de la formación en y para la institución, sino también un imaginario de su rol. Ver y ser visto, encontrar y encontrarse en la formación fueron parte de la historia de la formación de profesores en CCH y de su historia como profesor formador.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Abbagnano, N. (1966). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Álvarez Herrera-Lasso, A. «Retazos de identidad. *El gesticulador* de Usigli como balcón», en *Fractal*, lunes 9 de julio de 2007 [en línea]. Disponible en: <http://www.casamerica.es/es/casa-de-america-virtual/literatura/articulos-y-noticias/retazos-de-identidad-el-gesticulador-de-usigli-como-balcon> [2008, 15 de abril].
- Amador Bautista, R. (2003). «La investigación en las universidades e instituciones de la ciudad de México y la Zona Metropolitana», en López y Mota (2003), pp. 215-241.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). «Entrenamiento y “COACHING”: los peligros de una vía revitalizada», en Pérez Gómez *et al.* (1999), pp. 467-505.
- ANUIES (1971). *La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca*. México: SEP.
- ANUIES, Secretaría General Ejecutiva (1972). *Declaración de Tepic*. México: ANUIES.
- Arnaus, R. (1999). «La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa», en Pérez Gómez *et al.* (1999), pp. 599-635.
- Arechavaleta, H. *et al.* (2003). «La profesionalización docente y la carrera académica en el bachillerato. Propuestas para la profesionalización de la enseñanza», en Comisión Especial para el Congreso Universitario, en *Seminarios de Diagnóstico. Memoria de Seminarios Intermedios*. México: UNAM-CECU, pp. 380-381.
- Ávalos Lozano, M. D. (2002). *Identidad normalista: antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal de Maestros (1960-1997)*. Tesis. México: DIE-CINVESTAV.

- Ball, Stephen J. (comp.) (2001). *Foucault y la educación*. Madrid: Fundación Paideia-Morata.
- Barnés de Castro, F. (1997). «Presentación», en CCH (1997e), pp.
- Barrón Tirado, C. (1996). «Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización», en *Perfiles Educativos*, nº 71, nueva época, enero-marzo. México: UNAM.
- Bartolucci Incico, J. y R. A. Rodríguez Gómez Guerra (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Bazán Levy, J. J. (1979). «Entrevista», en *Gaceta CCH*, año IV, quinta época, nº 83, México: UNAM-CCH.
- Bazán Levy, J. J. (1987). «Aspectos colectivos de la reorganización del trabajo académico», en *Cuadernos del Colegio*, nº 37, octubre-diciembre, pp. 62-69. México: UNAM-CCH.
- Bazán Levy, J. J. (1990a). «Propuesta sobre docencia universitaria», en *Gaceta CCH*, año XVI, décima época, enero de 1990. México: UNAM-CCH.
- Bazán Levy, J. J. (1990b). «Interpretaciones del modelo educativo», en CCH (1990a), pp. 83-108.
- Bazán Levy, J. J. (2001). «La enseñanza media superior: nuestros retos», en Coloquio Nacional sobre la Función de la Enseñanza Media Superior. *Boletín*, nº 3, 10 de octubre de 2001, pp. 2-5. México: UNAM-CCH.
- Bazán Levy, J. J. (2005). «Discurso presentado por el Dr. José de Jesús Bazán Levy», en CCH (2005), pp. 23-24.
- Bazán Levy, J. J. (2008). «El proceso de construcción del Colegio: recapitulación», en *Eutopía*, segunda época, año 2, nº 7, julio-septiembre, pp. 20-25. México: UNAM-CCH.
- Berger, Peter L. y T. Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernal Sahagún, A. (1979). «Aprender a enseñar y enseñar a aprender», en *Documenta*, nº 1, junio, pp. 38-40. México: UNAM-CCH.

- Bernaldez-Bazán, C. (2002). «Elena Garro, una partícula revoltosa», en *Razón y palabra. Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, n° 4, junio-julio 2002 [en línea]. Disponible en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n27/cbernaldez.html> [2008, 15 de abril].
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-CONACyT.
- Camarena Ocampo, E. (2002). *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. México: Gernika.
- Camarena Ocampo, E. (2007). *Didáctica. Estructuras y actividades en el aula*. México: Gernika.
- Carmona Arana, C. (2001). «Profesores, base de la formación y consolidación académica del Colegio», en *Gaceta CCH*, Número Especial, 26 de enero de 2001, p. 12. México: UNAM-CCH.
- Carpizo M., J. (1985a). «Universidad crítica y propositiva», en *Gaceta CCH*, año X, quinta época, n° 355, 7 de enero, pp. 2-5. México: UNAM-CCH.
- Carpizo M., J. (1985b). «Discurso del rector: elevar la calidad académica de todos los niveles de enseñanza universitaria», en *Gaceta CCH*, año X, sexta época, n° 361, 18 de febrero. México: UNAM-CCH.
- Carpizo M., J. (1986). *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- Carranza Palacios, J. A. (2004). *100 años de educación en México*. México: Noriega.
- Carreón Ramírez, L. (2005). «El sentido del cambio curricular en el bachillerato de la UNAM», en *CCH* (2005), p. 497.
- Carrillo Aguilar, R. (1984). *La formación y actualización de los profesores del Bachillerato del CCH. Condiciones actuales y perspectivas: SEPLAN 1977-1982, un intento*. Ponencia del Encuentro sobre las Perspectivas del Bachillerato, septiembre [mimeo].
- Carrizales Retamoza, C. (1991). *El filosofar de los profesores*. Sinaloa: UAS.
- Castañón Asmitia, D. A. (1986). «Llamado del Coordinador del CCH», en *Gaceta CCH*, año XII, séptima época, n° 418, 20 de octubre, pp. 8-9. México: UNAM-CCH.

- CCH (1974). «Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato», en *Gaceta CCH*, primera época, n° 2, 16 de julio, pp. 2-3. México: UNAM-CCH.
- CCH (1976). «Se creó la Secretaría Auxiliar de Planeación del CCH, tomó posesión la maestra Carmen Christlieb», en *Gaceta CCH*, segunda época, n° 84, julio 15 de 1976. México: UNAM-CCH.
- CCH (1977a). «Programa de Preparación de Profesores», en *Gaceta CCH*, año II, tercera época, n° 101, 12 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (1977b). «Convocatoria para Complementación Académica», en *Gaceta CCH*, tercera época, n° 111, 24 de marzo. México: UNAM-CCH.
- CCH (1977c). «Proyecto de Regularización Académica», en *Gaceta CCH*, año II, tercera época, n° 119, 17 de junio. México: UNAM-CCH.
- CCH (1977d). «Respuesta del CCH al proyecto de superación académica del rector», en *Gaceta CCH*, año II, tercera época, n° 119, 17 de junio. México: UNAM-CCH.
- CCH (1979a). «Continúa el proyecto de profesionalización de la enseñanza. Entrevista con el Fís. Rafael Velázquez Campos, Secretario General del Colegio», en *Gaceta CCH*, año IV, tercera época, n° 176, 23 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (1979b). «Profesionalización de la enseñanza, palanca de desarrollo del Colegio y vía que abre perspectivas de superación personal de sus docentes», en *Gaceta CCH*, año IV, tercera época, n° 178, 9 de marzo. México: UNAM-CCH.
- CCH (1979c). «Bases pedagógicas del CCH. Una nueva posibilidad educativa», en *Documenta*, n° 1, junio, pp. 91-92. México: UNAM-CCH.
- CCH (1980a). «Proyecto de *Lineamientos para la Revisión y Actualización de los Programas de las Asignaturas*», en *Gaceta CCH*, año V, tercera época, n° 209, 14 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (1980b). «El Consejo del Colegio ratificó los criterios de evaluación para la promoción de profesores de asignatura», *Gaceta CCH*, año VI, tercera época, n° 224, 8 de agosto, pp. 5-11. México: UNAM-CCH.
- CCH (1981a). «Minuta de trabajo de la reunión efectuada el 24 y 25 de julio de 1981», en *Gaceta CCH*. México: UNAM-CCH.
- CCH (1981b). «Convocatoria para el Simposio Internacional sobre el Bachillerato», en *Gaceta CCH*. México: UNAM-CCH.

- CCH (1985). «La Universidad es una comunidad de cultura al servicio de la sociedad. Tomó posesión el nuevo rector de la UNAM», en *Gaceta CCH*, año X, quinta época, n° 355, 7 de enero, pp. 1-2. México: UNAM-CCH.
- CCH (1988). «Plan de Trabajo 1988. Colegio de Ciencias y Humanidades». *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, 8 de enero de 1988. México: UNAM-CCH.
- CCH (1989). «Plan de Trabajo para el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades 1989-1992», en *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, 3 de abril. México: UNAM-CCH.
- CCH (1990a). *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM-CCH.
- CCH (1990b). «Seminario de Monitores», en *Gaceta CCH*, año XVI, novena época, n° 556, 3 de septiembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (1990c). «Compromiso de superación académica», en *Gaceta CCH*, año XVI, novena época, n° 564, noviembre, p. 7. México: UNAM-CCH.
- CCH (1992-1996). *Cuadernillos* [serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudios], en *Gaceta CCH*, suplementos especiales, 1991-1996. México: UNAM-CCH.
- CCH (1993a). *Lineamientos para elaborar los trabajos de las instancias de dirección, planeación y evaluación, contempladas en el Reglamento de la UACB, CCH*. México: UNAM-CCH.
- CCH (1993b). «Consolidar el proceso de academización de la UNAM, objetivo de la primordial del Programa de Trabajo 1993-1996», en *Gaceta CCH*, año XVIII, novena época, n° 639, 18 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (1994). *Lineamientos Generales del Programa Institucional de Formación de Profesores*. *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, n° 5/94, 5 de septiembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (1995). «Programa de apoyo a la actualización y superación del personal docente del Bachillerato de la UNAM», en *Gaceta UNAM*, año XX, décimo primer época, Número Extraordinario, 22 de junio. México: UNAM-CCH.
- CCH (1996a). «Reunión de trabajo del Seminario de Planeación de la Docencia del CCH», en *Gaceta CCH*, año XXI, décimo primer época, n° 753, 6 de mayo de 1996. México: UNAM-CCH.
- CCH (1996b). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM-CCH.

- CCH (1997a). «La UNAM hará frente a la demanda de servicios educativos: Barnés de Castro», en *Gaceta CCH*, año XXII, décimo primera época, Número Extraordinario, 13 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (1997b). «Mejorar la docencia en el bachillerato», en *Gaceta CCH*, año 22, décimo segunda época, n° 785, 14 de abril. México: UNAM-CCH.
- CCH (1997c). «Principios y criterios para el ingreso de los estudiantes a la Universidad y su permanencia en la misma a UNAM», en *Gaceta CCH*, año XXII, décimo segunda época, n° 790, 26 de mayo. México: UNAM-CCH.
- CCH (1997d). «Artículos del Reglamento General de Inscripciones que se refieren al bachillerato», en *Gaceta CCH*, año XXII, décimo segunda época, n° 804, 10 de noviembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (1997e). «Presentación del Proyecto de Plan de Desarrollo de la UNAM 1997-2000», en *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, n° 10/97, 24 de noviembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (1997f). «Políticas para enriquecer la función docente en la UNAM», *UNAM, Colegio de Directores*, publicado en *Gaceta CCH*, año XXIII, nueva época, n° 83, 7 de septiembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (1997g). «Talleres de Docencia 1998», en *Gaceta CCH*, año XXII, décimo segunda época, n° 805, 17 de noviembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (1998). «El avance académico el CCH requiere de la colaboración de su comunidad», en *Gaceta CCH*, año XXIV, décimo segunda época, n° 827, 22 de junio. México: UNAM-CCH.
- CCH (1999). «Presentaron el Programa de Fortalecimiento del Bachillerato», en *Gaceta CCH*, año XXIV, nueva época, n° 845, 25 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (2000a). «Programa de Formación Básica en Docencia», en *Gaceta CCH*, año XXV, nueva época, n° 884, 8 de mayo. México: UNAM-CCH.
- CCH (2000b). «Impulsará el Colegio profesionalización de los académicos de recién ingreso», en *Gaceta CCH*, año XXV, nueva época, n° 885, 16 de mayo de 2000. México: UNAM-CCH.
- CCH (2000c). «Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia. Convocatoria», en *Gaceta CCH*, año XXVI, nueva época, n° 909, 4 de diciembre. México: UNAM-CCH.

- CCH (2001a). «Colabora la UNAM con el Gobierno del D. F. en capacitación y desarrollo turístico», en *Gaceta CCH*, año XXVI, segunda época, Número Extraordinario 3, 7 de mayo. México: UNAM-CCH.
- CCH (2001b). «Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores de carrera ordinarios del CCH», en *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, n° 1/2001, 15 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (2002). *Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2002-2006*. México: UNAM-CCH.
- CCH (2003a). «Aprueba el Consejo Universitario el programa de la Maestría en Docencia para a Educación Media Superior», en *Gaceta CCH*, año XXVIII, segunda época, n° 103, 29 de septiembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (2003b). «Profesores del bachillerato universitario son parte integral de nuestra educación y seguiremos trabajando con ustedes para mejorar la calidad de nuestra oferta educativa: Juan Ramón de la Fuente», en *Gaceta CCH*, n° 103, 29 de septiembre.
- CCH (2003c). «Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores de carrera ordinarios del CCH. 2ª versión, 2003», en *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, 29 de septiembre. México: UNAM-CCH.
- CCH (2004). «Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PRORED II) Convocatoria», en *Gaceta CCH*, año XIX, tercera época, n° 1025, 1 de enero. México: UNAM-CCH.
- CCH (2005a). *Memorias del VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. México: UNAM-CCH.
- CCH (2005b). *Proyecto de un Sistema de Formación de Profesores del CCH, documento de trabajo*, septiembre de 2005 [mimeo]. México: UNAM-CCH, Secretaría de Programas Institucionales.
- CCH (2006). *Programa Institucional de Formación de Profesores*. México: UNAM-CCH, Secretaría Académica.
- CCH (2008). «Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores de carrera ordinarios del CCH. 3ª Versión, 2008», en *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, 23 de mayo. México: UNAM-CCH.

- Christlieb Ibarrola, C. *et al.* (1981). «Posible relación del área “Formación y actualización de profesores” con las demás áreas de trabajo que tratan de los problemas de la educación media superior». [Documento de trabajo, área 5.] México: UNAM-CCH, Programas de Actualización y Formación de Profesores.
- Christlieb Ibarrola, C. (1990). «La formación de profesores en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades», en CCH (1990a), pp. 131-162.
- Comisión Especial para el Congreso Universitario (2004). *Seminarios de diagnóstico. Memoria de Seminarios Intermedios*. México: UNAM-CECU.
- Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato (1987). *Informe sobre los Problemas del Bachillerato*. CCH. México: UNAM-CCH.
- Consejo Académico del Bachillerato, CCH (1995). «Políticas Académicas Generales para el Bachillerato». *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, 20 de marzo. México: UNAM-CCH.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Contreras Domingo, J. (1999). «El sentido educativo de la investigación», en Pérez Gómez *et al.* (1999), pp. 448-463.
- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cruz Pineda, O. P. (2007). «Formación e identidad. Notas para la discusión en el campo de la formación docente». Ponencia. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Cruz Pineda, O. P. y P. Ducoing Watty (2005). «Formación docente y política educativa», en Ducoing Watty, 2005a, pp. 527-558.
- Cuspintera R., M. *et al.* (1982). *Proyecto de trabajo para la elaboración de un Plan de Formación Docente para el nivel bachillerato del CCH*. México: UNAM-CCH, SEPLAN, Departamento de Maestros [mimeo].
- Díaz Barriga, Frida *et al.* (2007). «Análisis de los trabajos sobre educación media superior», en López y Mota (2003), pp. 121-136.
- Dietz, G. (2001). «Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional», en Prado Rodríguez (2001), pp. 17-71.

- Ducoing Watty, P. (2000). «Sobre la formación y la formación de profesores», en Matute y Romo, 2000, pp. 157-181.
- Ducoing Watty, P. (coord.) (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Campo 8. Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo I.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing Watty, P. (coord.) (2005a). *La investigación educativa en México 1992-2002. Campo 8. Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo II.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing Watty, P. (2005b). «En torno a las nociones de formación», en Ducoing (2005a), pp. 73-170.
- Espinosa Tavera, E. (2005). «Formación de profesores en educación superior», en Ducoing Watty (2005a), pp. 271-326.
- Esquivel, J. E. y L. Chehaibar N. (1982). «Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores, una experiencia de especialización para la docencia». Ponencia. Simposio sobre la Formación de Profesores de la Universidad Veracruzana, diciembre.
- Eusse Zuluaga, O. et al. (1987). «Programas de formación de profesores del Centro de Investigación y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos», en *Perfiles Educativos*, n° 38, octubre-diciembre, pp. 20-41. México: UNAM-CISE.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México: UNAM-ENEP Iztacala-Paidós.
- Flores Tapia, A. (1990). «Consolidación y desarrollo», en CCH (1990a), pp. 205-232.
- Flores Olea, V. (1979). «El CCH una institución universitaria que exige la sociedad moderna y el desarrollo social», en *Documenta*, n° 1, junio, pp. 30-37. México: UNAM-CCH. [Originalmente publicado en *La Cultura en México*, 17 de marzo de 1971.]
- Foucault, M. (1989). *El poder: cuatro conferencias.* México: UAM Azcapozalco.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres.* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós- Asterisco.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*, vol. I. Salamanca: Sígueme.
- Gallo Tirado, M. A. (2004). «Los aspectos históricos y contextuales en la experiencia», en *Eutopía*, nº 1, enero-marzo, pp. 61-76. México: UNAM-CCH.
- García Camacho, T. (2004). «Enfoques sobre la formación de profesores», en *Eutopía*, nº 1, enero-marzo, pp. 86-97. México: UNAM-CCH.
- García Lugo, G. et al. (1990). *La reflexión curricular sobre el CCH. Programa para la Revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH*. México: UNAM-CCH-DUACB.
- García Perea, M. D. y H. Salgado Varón (2005). «Formación en la disciplina», en Ducoing Watty (2005a), pp. 445-466.
- García Salord, S. et al. (2003). «Parte II. Los académicos en México hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002», en Ducoing Watty (2003), pp. 215-268.
- Glasman, R. y M. de Ibarrola (1980). *Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Nueva Imagen.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (1992). «La identidad social o retorno del sujeto en sociología», en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, nº 2, abril, pp. 183-205. México: UAM Xochimilco.
- Giménez, G. (1997). «Materiales para una teoría de las identidades sociales», en *Frontera Norte*, vol. 9, nº 18, julio-diciembre, pp. 9-28.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Casanova, H. (1976). «El CCH ha servido de modelo para el desarrollo de nuevas formas objetivas, en toda la enseñanza media superior. González Casanova, Enrique. Presidente de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en la UNAM», en *Gaceta CCH*, año II, segunda época, nº 78, 6 de mayo. México: UNAM-CCH.
- González Casanova, P. (1970a). «Discurso de toma de protesta como rector», en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. I, nº 32, 25 de noviembre. México: UNAM.

- González Casanova, P. (1970b). «La universidad y el sistema nacional de enseñanza», en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. I, nº 32, 25 de noviembre, pp. 1-4. México: UNAM.
- González Casanova, P. (1971). «Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Declaración del rector», en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, Número Extraordinario, 1 de enero, pp. 12-16. México: UNAM-CCH.
- González Casanova, P. (1975). «El contexto político de la reforma universitaria», en *Gaceta CCH*, año 1, primera época, nº 33, 1 de mayo. México: UNAM-CCH [Originalmente publicado en *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria*, nº 18, 1972. México: UNAM.]
- González Casanova, P. (1979). «Entrevista en Radio Universidad al doctor Pablo González Casanova. Ésta es la Nueva Universidad. Es la misma universidad que cambia y se renueva», en *Documenta*, nº 1, junio, pp. 77-83. México: UNAM-CCH. [Originalmente publicado en la revista *Novas* del CCH, nº 1, agosto de 1974.]
- González Casanova, P. (1989a). «El problema del método en la reforma de la enseñanza. Primera parte», publicado en *Gaceta CCH*, año XIV, novena época, nº 502, 10 de abril y 17 de abril, pp. 9-14. México: UNAM-CCH.
- González Casanova, P. (1989b). «El problema del método en la reforma de la enseñanza. Segunda y última parte», publicado en *Gaceta CCH*, año XIV, novena época, nº 503, 17 de abril, pp. 14-18. México: UNAM-CCH.
- González Casanova, P. (1990). «Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades», en *CCH (1990)*, pp. 7-28.
- González Durán, V. M. (2008). «México 1968... ¡No se olvida!» [en línea]. Disponible en: http://iteso.mx/~victorm/Mexico_1968.html [2008, 15 de abril].
- González Tejadilla, P. *et al.* (1987). «Una visualización de las líneas de desarrollo de la formación docente en el bachillerato del CCH», en *Cuadernos del Colegio*, nº 36, julio-septiembre, pp. 38-45. México: UNAM-CCH.
- Grodin, J. (2003). «El legado de Gadamer» [en línea]. Disponible en: http://mapageweb.umontreal.ca/groardin/pdf/Grodin_El_Legado_de_Gadamer_2003.pdf [2008, 15 de abril]. [Conferencia pronunciada el 10 diciembre de 2003, en la inauguración del coloquio sobre la herencia de Gadamer celebrado en Granada, España.]
- Hall, S. y P. du Gay (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Herrera Arias, I. (1977). «Entrevista con el licenciado Ismael Herrera Arias. Secretaría General de la UACB-CCH», en *Gaceta CCH*, tercera época, n° 109, 1 de enero. México: UNAM-CCH.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Hoyos Medina, Carlos A. (2003). *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*. México: Lucerna Diogenis.
- Hurtado González, M. (1979). «Tenemos cupo para trece mil alumnos de primer ingreso: este año hubo treinta mil solicitudes», en *Documenta*, n° 1, pp. 51-54. México: UNAM-CCH. [Originalmente publicado en *La Cultura en México*, 17 de marzo de 1971.]
- Inclán Espinosa, C. y L. Mercado Marín. (2005). «Formación y procesos institucionales (Normales y UPN)», en Ducoing Watty (2005a), pp. 327-368.
- Jardón Flores, E. C. (2003). «La profesionalización de la docencia y la carrera académica. ¿Realidad o fantasía?», en Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato. *Seminarios de diagnóstico. Memoria de Seminarios Intermedios*. México: UNAM-CECU, pp. 396-397.
- Junta de Directores (2001). «El Colegio de Ciencias y Humanidades: modelo y prácticas». Ponencia. Coloquio Nacional sobre la función de la Enseñanza Media Superior, octubre. México: UNAM-CCH.
- Kenway, J. (2001). «La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente enseñanza estatal», en Ball (2001), pp. 169-207.
- Krauze, E. (1999). «Los últimos nihilistas: una lectura generacional de la crisis universitaria», en *Letras Libres*, n° 8, agosto de 1999 [en línea]. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/index.php?art=5918> [2008, 15 de abril].
- Krap, M. et al. (1987). «Formación de profesores», en *Cuadernos del Colegio*, n° 36. julio-septiembre. México: UNAM-CCH.
- Laclau, E. y Ch. Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Siglo XXI.
- Lara Aparicio, M. y S. López de Medrano (2006). «De la prehistoria a la historia del CCH». Conferencia. México: CCH Oriente.
- Larousse (2005). *El pequeño larousse ilustrado*. México: Larousse.

- López, D. N. (1998). «Psicopatología del carácter», en *Cuadernos de Psicoanálisis*, vol. XXXI, 3 y 4, julio-diciembre [en línea]. Disponible en: <http://www.apm.org.mx/Dreamweaver/Publicaciones/1998/Psico%20psicoanalitica.html> [2008, 15 de abril].
- Lima Baez, E. (2007). «Identidad docente y espacios institucionales como configurantes de un imaginario de formación de profesores en educación básica». Ponencia. México: IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- López Montes de Oca, A. (1987). «Reflexiones en torno a los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades», en *Cuadernos del Colegio*, n° 37, octubre-diciembre, pp. 70-75. México: UNAM-CCH.
- López y Mota, Á. D. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Campo 7. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos. Tomo II*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lozano, J. M. y J. F. Herrán (1979). «La enseñanza tendrá que ser menos pasiva por parte del alumno», en *Documenta*, n° 1, junio, pp. 43-46, México: UNAM-CCH.
- Marini, R. M. (2002). «Memoria. Ruy Mauro Marini», en *Archivo de Ruy Mauro Marini*. Trad. de Claudio Colombani [en línea]. Disponible en: http://www.marini-escritos.unam.mx/002_memoria_es.htm [2008, 15 de abril].
- Marshall, J. D. (2001). «Foucault y la investigación educativa», en Ball (2001), pp. 15-32.
- Martínez Torres, A. *et al.* (1988). «Balance somero del proyecto educativo del CCH a nivel bachillerato», en García Lugo (1990), pp. 76-80.
- Matute, E. y R. M. Romo Beltrán (coords.) (2000). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara, 2000.
- Melín Calleros, L. C. (1983). «Acercas de la formación de profesores y profesionalización de la docencia», en *Cuadernos del Colegio*, n° 19, abril-junio 1983, pp. 29-34. México: UNAM-CCH.
- Mendoza Carrera, E. y A. Rojo Ustaritz (1993). «La formación de profesores en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades», en *Cuadernos del Colegio*, n° 55, octubre-diciembre. México: UNAM-CCH.
- Meneses, Díaz G. (2004). *Formación y teoría pedagógica*. México: Lucerna Diogenis.

- Moreno Rodríguez, J. L. (2003). «Las condiciones de la docencia en los profesores de asignatura», en Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato. *Seminarios de Diagnóstico. Memoria de Seminarios Intermedios*. México: UNAM-CECU, pp. 398-399.
- Mundo, J. (comp.) (1977). *Normas vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM, CCH.
- Muñoz Corona, Lucía L. y O. Beltrán Herrera (2005). «Estudio del Cuestionario de Actividad Docente (CAD) del CCH», en CCH (2005).
- Nuncio, A. (1979). «Educación y política», en *Documenta*, n° 1, junio, pp. 64-76. México: UNAM-CCH [Originalmente publicado en *Revista de la Universidad de México*, agosto de 1971].
- Padilla Tovar, M. M. (1991). «Visión retrospectiva del Colegio a veinte años de su fundación», en *Cuadernos del Colegio*, n° 51, abril-junio. México: UNAM-CCH.
- Palencia Gómez, J. (1990). «Origen y contexto histórico del Proyecto CCH», en CCH (1990a), pp. 29-60.
- Pasillas Valdés, Miguel A. (2001). «Condiciones socio institucionales de la actividad docente y la formación en el dialogo», en *Perfiles Educativos*, n° 92, vol. XXIII. México: UNAM-CCH.
- Pérez Correa, F. (1974). «Mensaje del Coordinador a la comunidad del CCH, sobre (su) actuación como auxiliar de la Secretaría General de la Universidad», en *Gaceta CCH*, año I, primera época, n° 28, 16 de julio. México: UNAM-CCH
- Pérez Correa, F. (1990). «Retos y perspectivas», en CCH (1990a), pp. 61-82.
- Pérez Gómez, A. (1999). «Tercera parte. La práctica de la formación docente. Introducción», en Pérez Gómez *et al.* (1999), pp. 465-466.
- Pérez Gómez *et al.* (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal (Akal Textos, 25.)
- Pérez Rivera, G. (1987). «La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM», en *Perfiles Educativos*, n° 38, octubre-diciembre, pp. 5-19. México: UNAM-CCH.
- Popkewitz, T. (1994b). *Modelos de poder y de regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Popkewitz, T. (1995). «La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente», en *Propuesta Educativa*, n° 13, año 6, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila/FLACSO/Auspicio CIID,
- Popkewitz, T. (1998a). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: CESU, UNAM-Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. (1998b). «El atractivo de un método: una epistemología social y la recuperación del sujeto», en Popkewitz (1998a), pp. 156-161.
- Prado Rodríguez, J. de (coord.) (2001). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Prieto Parra, M. *et al.* (2004). «La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente», en *Enfoques Educativos*, vol. 6, n° 1, pp. 29-49. Santiago: Universidad de Chile.
- Puente Alarcón, G. de la (2007). «Identidad y formación docente, el caso del CCH Sur.» Ponencia. México, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre [mimeo].
- Regalado Baeza, M. E. (2008). «Formas alternativas de comunicación. Una mirada a la historia del CCH», en *Nuestras voces. Historia e índice de las revistas del Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-2007)*. México: CCH, UNAM.
- Remedi Allione, E. (coord.) (2004a). *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Remedi Allione, E. (2004b). «La institución: un entrecruzamiento de textos», en Remedio Allione (2004a), pp. 25-55.
- Reyes Amador A. y J. Ruiz Basto (1991). «La docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades», en *Cuadernos del Colegio*, n° 51, abril-junio. México: UNAM-CCH.
- Ricoeur, P. (2004). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Serrano, O. (1984). «Encuentro sobre las perspectivas del Bachillerato», en *Gaceta CCH*, UNAM-CCH, año X, quinta época, n° 351, 12 de noviembre. México: UNAM-CCH.
- Serrano Castañeda, J. A. (2005a). «Introducción» a la Parte I, en Ducoing Watty (2005a), pp. 63-72.
- Serrano Castañeda, J. A. (2005b). «Tendencias en la formación de docentes», en Ducoing Watty (2005a), pp. 171-270.

- Serrano Castañeda, J. A. (2005c). «Balance del estado de conocimiento», en Ducoing Watty (2005a), pp. 621-637.
- Saladino García, A. (coord. gral.) (2003). «El humanismo democrático de Pablo González Casanova», en *El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana* [en línea]. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/gonzalez.htm> [2008, 15 de abril].
- Sánchez González, A. (1980). «Una posibilidad de innovación en el CCH», en *Cuadernos del Colegio*, n° 8-9, julio-diciembre de 1980, pp. 119-122. México: UNAM-CCH.
- Sarukhán Kermez, J. (1991). «Discurso. Fortalecimiento sistemático al bachillerato universitario», en *Gaceta CCH*, año XVI, novena época, n° 567, 4 de enero. México: UNAM-CCH.
- Stoll Wyss, P. y J. Guillén A. (1976). «Proyecto sobre la profesionalización de la enseñanza a nivel medio superior de los profesores Peter Stoll Wyss y Javier Guillén A.», en *Gaceta CCH*, primera época, n° 91, noviembre. México: UNAM-CCH.
- Sóberon Acevedo, G. (1975). «Anhelamos un Colegio vigoroso, afirmó el rector», en *Gaceta CCH*, año 1, primera época, n° 59, 4 de diciembre. México: UNAM-CCH.
- Soberón Acevedo, G. (1979). «Educar para despertar la capacidad de los estudiantes», en *Documenta*, n° 1, junio, pp. 47-50. México: UNAM-CCH.
- Terán Olguín, R. (2008). «El CCH es un hijo legítimo del movimiento de 1968», en *Campus Milenio. Suplemento Universitario* [en línea]. Disponible en: <http://www.campusmilenio.com.mx/270/entrevista/index.php> [2008, 27 de mayo].
- Terán Olguín, R. (2008). «Intervención de Rito Terán Olguín, director general del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 28 de marzo de 2008, en la cual se aprobó la distinción de Profesor Emérito del Dr. José de Jesús Bazán Levy», en *Gaceta CCH*, Número Especial, 7 de abril de 2008, pp. 2-3. México: UNAM-CCH.
- UNAM-CESU (1982). «Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH», en *Deslinde*, n° 152, agosto. México: UNAM-CESU, Coordinación de Humanidades.
- UNAM-DGAPA (2006). *Estadísticas básicas del personal académico de la UNAM (fecha de corte: 10 de septiembre 2006)* [en línea]. Disponible en: http://dgapa.unam.mx/programas/información_aca/estadisticas.html [2008, 15 de abril].

- Veiravé, D. *et al.* (2006). «La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografía de profesores», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 40/3, 25 de octubre [en línea]. Disponible en: <http://www.ricoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf> [2008, 24 de mayo].
- Velázquez Campos, R. (1990). «Aportaciones metodológicas», en CCH (1990a), pp. 109-130.
- Villamil, J. (2001). «El CCH y la ENP, inseparables de la Universidad Nacional Autónoma de México: Juan Ramón de la Fuente», en *Gaceta CCH*, Número Especial, 30 años, 26 de enero. México: UNAM-CCH.
- Villatoro Alvaradejo, C. (1990). «El sentido de las áreas académicas en el plan de estudios», en CCH (1990a), pp. 187-204.
- Zacaula Sampieri, F. (1990). «Carrera académica», en CCH (1990a), pp. 163-186.
- Zeichner, K. M. y D. P. Laiston (1999). «Enseñar a reflexionar a los futuros docentes», en Pérez Gómez *et al.* (1999), pp. 506-532.

APÉNDICE

- ANEXO 1. Correlación pregunta-concepto-justificación
- ANEXO 2. Ficha general de identificación y guión de entrevista
- ANEXO 3. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios Académico

ANEXO 1
CORRELACIÓN PREGUNTA - CONCEPTO - JUSTIFICACIÓN

REFERENTES EMPÍRICOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES -		
PREGUNTA	CONCEPTOS -	JUSTIFICACIÓN
1. ¿Cómo define la formación de profesores?	a. formación b. formación de profesores	Conocer referentes empíricos derivados de la trayectoria personal, disciplinaria y didáctica, así como la ubicación institucional del discurso sobre formación de profesores.
2. ¿Cómo se retoma el modelo educativo del Colegio en los actos de formación de profesores?	a. modelo educativo del CCH: postulados educativos, principios y enfoques didácticos b. práctica docente c. enfoques didácticos	Ubicar los conocimientos que posee el formador acerca del espacio institucional par mantener la coherencia entre modelo educativo de la institución y formación de profesores.

MARCO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES		
PREGUNTA	CONCEPTOS	JUSTIFICACIÓN
1. ¿Cuáles considera que hayan sido los rasgos personales por los que asume fue incluido en los actos de formación de profesores?	a. formador - institución b. perfil del formador: <ul style="list-style-type: none"> • académico - administrativo. • profesional: disciplinario y didáctico • experiencia • imágenes y significados particulares • normatividad institucional 	Ubicar el perfil académico, personal y profesional que en diferentes momentos y por los principios institucionales vigentes han determinado la inclusión o exclusión de docentes para llevar a cabo la formación de profesores.

MARCO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

PREGUNTA	CONCEPTOS	JUSTIFICACIÓN
2. ¿Cuáles han sido los principales problemas que ha enfrentado al desempeñarse dentro de la formación de profesores del Colegio?	a. institución b. perfil del formador c. condiciones de desarrollo de las prácticas de formación de profesores d. construcción de espacios y actos de formación	Ubicar los obstáculos y limitaciones personales e institucionales en las prácticas de formación de profesores.
3. ¿Cuáles son los criterios que se consideran al momento de diseñar los espacios y los actos de formación de profesores?	a. posturas acerca de la planeación didáctica b. procedimientos curriculares y administrativos c. costumbres y prácticas institucionales cotidianas	Destacar la construcción de los diseños para la formación de profesores desde las condiciones didáctico - pedagógicas y administrativas que pueden articularse en las percepciones propias del docente - ornamador.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

PREGUNTA	CONCEPTOS	JUSTIFICACIÓN
1. ¿Qué factores institucionales determinaron su inserción en los procesos de formación de profesores para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación?	A. formador - institución - área B. factores: <ul style="list-style-type: none"> • académico - administrativo • profesional: disciplinario y didáctico. • experiencia • imágenes y significados particulares. • normatividad institucional / "sentir" del área curricular • significados particulares de los docentes 	Diferenciar imágenes y expectativas personales de los formadores - docentes sobre su participación en relación con los diversos factores que la institución determina para tal fin.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

PREGUNTA	CONCEPTOS	JUSTIFICACIÓN
2. ¿Cuáles son los ejes que orientan su desempeño en la formación de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación?	a. formador - institución - área b. ejes para la formación: <ul style="list-style-type: none"> • disciplinario • didáctico • experiencia • imágenes y prácticas personales • estilos docentes y didácticos en la formación de profesores 	Conocer las particularidades de la formación de profesores del Área de Talleres de lenguaje y comunicación en relación a los ejes disciplinario y didáctico.
3. ¿Cómo se incorporan las demandas de los docentes del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el diseño y desarrollo de los actos de formación de profesores?	a. necesidades: <ul style="list-style-type: none"> • didácticas • disciplinarias • institucionales 	Ubicar niveles de respuesta y/o solución a las problemáticas, necesidades y expectativas disciplinarias y didácticas que circulan en la construcción de los actos de formación desde los docentes.

INTERPRETACIÓN PERSONAL SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

PREGUNTA	CONCEPTOS	JUSTIFICACIÓN
1. Personalmente, ¿qué ha significado para usted participar en la formación de profesores en su propio espacio laboral?	a. formador - institución - área b. funciones del formador c. prácticas de formación d. significados de la formación e. imagen y expectativas	Diferenciar imágenes y expectativas personales de los formadores - docentes sobre su participación en relación con los diversos factores que la institución determina para tal fin.

**INTERPRETACIÓN PERSONAL SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES
EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

PREGUNTA	CONCEPTOS	JUSTIFICACIÓN
<p>2. ¿Cómo repercutió en su vida académica y personal su participación en la formación de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación?</p>	<p>a. formador - institución - área b. ejes para la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • disciplinario • didáctico • experiencia • imágenes y prácticas personales • estilos docentes y didácticos en la formación de profesores 	<p>Impacto y trascendencia de los procesos de formación de profesores en la vida cotidiana, ubicando tanto espacio educativo como social.</p>
<p>3. Tomando en cuenta el proceso de revisión y modificación curricular en el plan de estudios y del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, ¿cómo repercutió en el diseño y el desarrollo de los actos de formación de profesores?</p>	<p>a. situación actual de la formación de profesores</p>	<p>Articulación del marco contextual y condiciones espacio - temporales de los actos de formación a partir de las nuevas demandas al bachillerato.</p>

ANEXO 2
FICHA GENERAL DE IDENTIFICACIÓN

DATOS GENERALES

Nombre: _____
Antigüedad en la UNAM: _____
Antigüedad en el CCH: _____

ACTOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LOS QUE HA PARTICIPADO

a. Cursos intersemestrales	_____	d. Diplomados	_____
b. PROFORED	_____	e. MADEMS	_____
c. PASS	_____		

AÑOS DE EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DE PROFESORES: _____

PERFIL ACADÉMICO

Licenciatura en: _____

Título de la tesis: _____

Maestría en: _____

Título de la tesis: _____

Doctorado en: _____

Título de la tesis: _____

Diplomados y/o especialización: _____

CATEGORÍA

Profesor de:			
Asignatura	_____	Interino	_____
Interino	_____	Definitivo	_____
Definitivo	_____	Asociado	_____
Carrera	_____	Titular	_____

PRINCIPALES TEMÁTICAS TRABAJADAS

A. _____
B. _____
C. _____
D. _____
E. _____

GUIÓN DE ENTREVISTA

REFERENTES EMPÍRICOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

1. ¿Cómo define la formación de profesores?
2. ¿Cómo se retoma el modelo educativo del Colegio en los actos de formación de profesores?

MARCO INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

1. ¿Cuáles considera que hayan sido los rasgos personales por los que asume fue incluido en los actos de formación de profesores?
2. ¿Cuáles han sido los principales problemas que ha enfrentado al desempeñarse dentro de la formación de profesores del Colegio?
3. ¿Cuáles son los criterios que se consideran al momento de diseñar los espacios y los actos de formación de profesores?
 - 3.1 ¿Cuáles son los criterios bajo los cuales se seleccionan los espacios para desarrollar la formación de profesores?

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

1. ¿Qué expectativas de orden personal determinaron su participación en los procesos de formación de profesores para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación?
2. ¿Cuáles son los ejes que orientan su desempeño en la formación de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación?
 - 2.1 ¿Y en relación con el eje psicopedagógico?

INTERPRETACIÓN PERSONAL SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

1. Personalmente, ¿qué ha significado para usted participar en la formación de profesores en su propio espacio laboral?
2. ¿Cómo repercutió en su vida académica y personal su participación en la formación de profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación?
3. Tomando en cuenta el proceso de revisión y modificación curricular en el plan de estudios y del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, ¿cómo repercutió en el diseño y el desarrollo de los actos de formación de profesores?
4. En función de lo antes expuesto, ¿se considera un formador de profesores?

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
 DIRECCION GENERAL DE ASISTENCIA TECNICA Y METODOLÓGICA
 DIRECCION DE ASISTENCIA TECNICA Y METODOLÓGICA
 DEPARTAMENTO DE ASISTENCIA TECNICA Y METODOLÓGICA

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO PLAN DE ESTUDIOS ACADÉMICO Y METAS DE APLICACION.

PRIMER SEMESTRE	2º	SEGUNDO SEMESTRE	3º	TERCER SEMESTRE	4º	CUARTO SEMESTRE	5º	QUINTO SEMESTRE	6º	SEXTO SEMESTRE
MATEMÁTICAS I	4	MATEMÁTICAS II	4	MATEMÁTICAS III	4	MATEMÁTICAS IV	4	MATEMÁTICAS V	4	MATEMÁTICAS VI
FÍSICA I	3	QUÍMICA I	3	BIOLOGÍA I	3	METODO EXPERIMENTAL: FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA	3	FÍSICA II	3	FÍSICA III
ESTADÍSTICA INFERENCIAL Y CORRELACIONAL	3	HISTORIA DE MÉDICO	3	HISTORIA DE MÉDICO	3	TEORÍA DE LA ESTADÍSTICA	3	ESTADÍSTICA INFERENCIAL Y CORRELACIONAL	3	ESTADÍSTICA INFERENCIAL Y CORRELACIONAL
TALLER DE REDACCIÓN I	3	TALLER DE REDACCIÓN CON E	3	TALLER DE REDACCIÓN CON E Y ESTEREOGRAFÍA	3	TALLER DE REDACCIÓN CON DOCUMENTAL	3	ESTADÍSTICA INFERENCIAL Y CORRELACIONAL	3	ESTADÍSTICA INFERENCIAL Y CORRELACIONAL
TALLER DE LECTURA DE CLASIFICACIÓN UNIDA. MILES	2	TALLER DE LECTURA DE CLASIFICACIÓN UNIDA. MILES	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MEXICANOS CON ENFOQUE HISTÓRICO	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MEXICANOS CON ENFOQUE HISTÓRICO	2	CIENCIAS DE LA SALUD I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II
ENFERMERÍA EXTRANJERO	(*)	ENFERMERÍA EXTRANJERO	(*)	ENFERMERÍA EXTRANJERO	(*)	ENFERMERÍA EXTRANJERO	(*)	CIENCIAS DE LA SALUD III	2	CIENCIAS DE LA SALUD III
SUMA TOTAL DE HORAS	17		17		17		17		20	20

(*) El Puesto se ocupa en cada semestre con 5 horas semanales y durante los dos primeros semestres y 3 horas semanales durante los semestres Tercero y Cuarto. El lugar se puede ocupar en los semestres con horario especial.

1. Propósito: El propósito de esta asignatura es proporcionar al estudiante los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de su vida profesional y personal.

2. Contenido: Teoría y práctica de la enfermería, historia de la enfermería, fundamentos de la enfermería, procedimientos de enfermería, etc.

3. Metodología: Se utilizará el método de enseñanza-aprendizaje basado en el estudiante, con énfasis en la práctica profesional.

4. Evaluación: Se evaluará el desempeño del estudiante en los aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes.

5. Recursos: Se utilizarán recursos humanos, materiales y tecnológicos para el desarrollo de la asignatura.

6. Referencias: Se consultarán las referencias bibliográficas y digitales para el desarrollo de la asignatura.

7. Propósito: El propósito de esta asignatura es proporcionar al estudiante los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de su vida profesional y personal.

8. Contenido: Teoría y práctica de la enfermería, historia de la enfermería, fundamentos de la enfermería, procedimientos de enfermería, etc.

9. Metodología: Se utilizará el método de enseñanza-aprendizaje basado en el estudiante, con énfasis en la práctica profesional.

10. Evaluación: Se evaluará el desempeño del estudiante en los aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes.

11. Recursos: Se utilizarán recursos humanos, materiales y tecnológicos para el desarrollo de la asignatura.

12. Referencias: Se consultarán las referencias bibliográficas y digitales para el desarrollo de la asignatura.