

PREPARATORIA SIETE

LA FORMACION DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DEL CENTRO DE DIDACTICA, Y SU PROYECCION EN EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS (CISE) DE LA UNAM.

GRACIELA PEREZ RIVERA



CUADERNOS PEDAGOGICOS

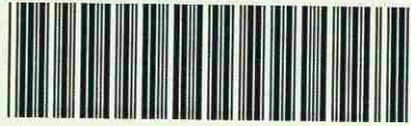
No.
11

B1741

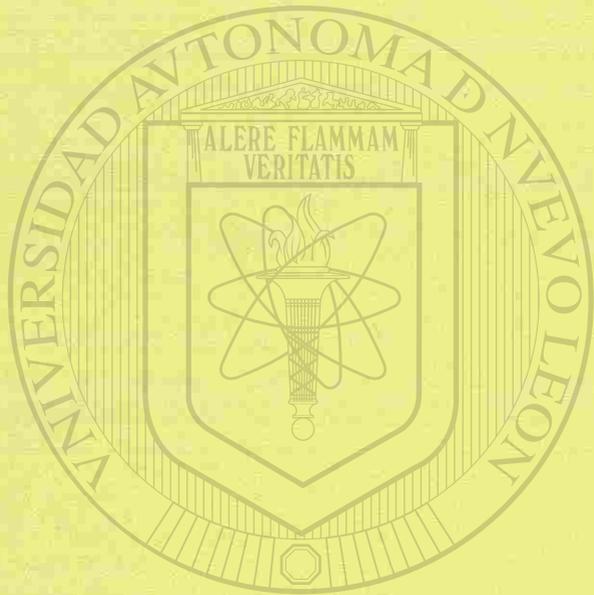
4

LB 1741

P4



1020091852



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LA REDACCIÓN DE ESTE
LIBRO SE REALIZÓ EN EL CENTRO
DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS
BIBLIOTECARIOS (CISB) DE LA UANL

Este libro bibliotecario nació en la Cd. de San
Antonio, Jal., el 20 de febrero de 1988.

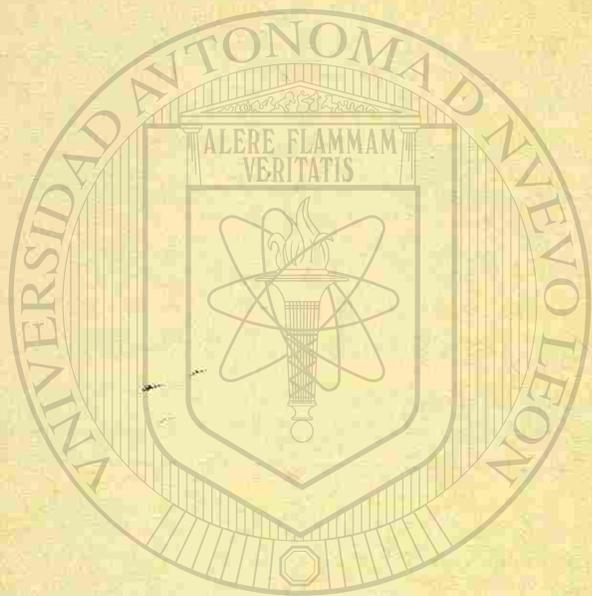
Arquímedes Pérez Álvarez



32721

LB1741

P4



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA



CONSEJO UNIVERSITARIO

37751

*LA FORMACION DOCENTE
EN LA PERSPECTIVA DEL CENTRO
DE DIDACTICA, Y SU PROYECCION EN EL
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS
EDUCATIVOS (CISE) DE LA UNAM*



Melancolía (1971) Oleo sobre tela de Raúl Anguiano, pintor mexicano nacido en la Cd. de Guadalupe, Jal. el 26 de febrero de 1915.

Graciela Pérez Rivera.

PRESENTACION

Con el fin de profundizar en el tema relacionado con "La Profesionalización de la Docencia" que fue el tópico sobre el cual versó la conferencia sustentada, por el maestro Porfirio Morán Oviedo, durante el Segundo Ciclo de Actualización -- Educativa, presentamos un artículo de Graciela Pérez Rivera, investigadora del C.I.S.E., publicado en la revista "Perfiles Educativos" con el título de "La Formación Docente en la Perspectiva del Centro de Didáctica y su Proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la U.N.A.M."

En el desarrollo de este artículo, Pérez Rivera nos dice entre otras ideas, que "La docencia con lleva la construcción, la transmisión y la apropiación del conocimiento, y por tanto, tiene su manifestación principal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este, si bien requiere de una propuesta plasmada en el currículum y de una dirección ejercida por el profesor, también propicia un espacio en el que el profesor aprende a la vez que enseña y el alumno enseña a la vez que aprende".

Esperamos que la serie de conceptos plasmados en este trabajo sobre la docencia, sobre la investigación educativa, nos permita ir teniendo una visión cada vez más amplia sobre la función del maestro en el proceso educativo escolarizado.

Atentamente

El Secretario Académico

PROFR. HECTOR GUERRA GUERRA

INTRODUCCION

La formación de profesores constituye un área o una temática que forma parte del campo de la educación. Aquella, ha tomado diversos niveles de concreción, es decir, ha sido una función, un objeto de estudio, una práctica y un proceso institucional, que ha posibilitado un ámbito de especialización.

No cabe duda de que este proceso puede analizarse y expresarse de diferentes maneras, según los propósitos, experiencias y vivencias diversas de quienes, como yo, han participado en él. Sin embargo, mi intención es ofrecer, con mi propia óptica, derivada de más de diez años de experiencia, tanto la descripción de los principales momentos del proceso, como las reflexiones y conceptos que se han generado en su devenir.

Me ubico en dos espacios institucionales, en los cuales se ha promovido y desarrollado, principalmente, la formación de profesores: Centro de Didáctica (que data de 1969) y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Autónoma de México (1977).

Este trabajo está estructurado en dos partes: -- una se refiere al desarrollo de la experiencia en la formación de profesores, y la otra a la exposición de las principales propuestas conceptuales generadas en él.

Abordo principalmente el proceso, expresando las reflexiones y consideraciones que iban apareciendo

do en el intento de reconstruir la historia, más que en otros momentos han sido objeto de análisis y discusión. No me ocupo de los aspectos organizativos ni de los cambios administrativos o de adscripción de los centros, como tampoco de los programas institucionales que han ofrecido, aun cuando han influido en este proceso histórico, porque abordarlos requeriría de un diferente tratamiento que sería objeto de otro trabajo.

Abordo, sí, el origen y el desarrollo histórico de las construcciones conceptuales generadas en el espacio constituido por los centros, y comento los análisis y reflexiones que iban surgiendo en tal proceso formativo. Todo ello con el afán de hacer un aporte académico a la comunidad educativa.

I. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La política de formación de profesores universitarios se había establecido propiamente con la creación del Centro de Didáctica* y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, en 1969, cuya fusión, en 1977, dio origen al actual Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), de la UNAM.**

* Acuerdo de creación del Centro de Didáctica de la UNAM.

** Acuerdo de creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

En 1971, el proyecto académico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*** nació, y con él la necesidad de contar con profesores capaces de entender, aprehender y poner en acción sus planteamientos. Una solicitud concreta, la de impartir cursos para la formación de profesores del CCH, había sido hecha al Centro de Didáctica. Los planteamientos de este colegio eran "aque-llos degenerados de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una reparación que hace énfasis en las materias básicas -- para la formación del estudiante, esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica; el plan hace énfasis, en aquel tipo de cultura, que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional [. . .] aprender a aprender [. . .] - aprender a leer, a interesarse por el estudio de los grandes autores. ***

Llegaba el momento en que el Centro de Didáctica, por su parte, desarrollara un trabajo académico más sistemático, constante, y de mayor alcance; era necesario que las funciones que le habían sido conferidas tomaran concreción y se

*** Gaceta UNAM, Tercera época, vol. III, número extraordinario (1 de febrero de 1971), pp. 1-7.

**** Pablo González Casanova, "La creación del CCH", en *Cuadernos de Crítica 2*, Universidad Autónoma de Puebla, 1986, pp. 75 y 76.

do en el intento de reconstruir la historia, más que en otros momentos han sido objeto de análisis y discusión. No me ocupo de los aspectos organizativos ni de los cambios administrativos o de adscripción de los centros, como tampoco de los programas institucionales que han ofrecido, aun cuando han influido en este proceso histórico, porque abordarlos requeriría de un diferente tratamiento que sería objeto de otro trabajo.

Abordo, sí, el origen y el desarrollo histórico de las construcciones conceptuales generadas en el espacio constituido por los centros, y comento los análisis y reflexiones que iban surgiendo en tal proceso formativo. Todo ello con el afán de hacer un aporte académico a la comunidad educativa.

I. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La política de formación de profesores universitarios se había establecido propiamente con la creación del Centro de Didáctica* y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, en 1969, cuya fusión, en 1977, dio origen al actual Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), de la UNAM.**

* Acuerdo de creación del Centro de Didáctica de la UNAM.

** Acuerdo de creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

En 1971, el proyecto académico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*** nació, y con él la necesidad de contar con profesores capaces de entender, aprehender y poner en acción sus planteamientos. Una solicitud concreta, la de impartir cursos para la formación de profesores del CCH, había sido hecha al Centro de Didáctica. Los planteamientos de este colegio eran "aque-llos degenerados de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una reparación que hace énfasis en las materias básicas -- para la formación del estudiante, esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica; el plan hace énfasis, en aquel tipo de cultura, que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional [. . .] aprender a aprender [. . .] - aprender a leer, a interesarse por el estudio de los grandes autores. ***

Llegaba el momento en que el Centro de Didáctica, por su parte, desarrollara un trabajo académico más sistemático, constante, y de mayor alcance; era necesario que las funciones que le habían sido conferidas tomaran concreción y se

*** Gaceta UNAM, Tercera época, vol. III, número extraordinario (1 de febrero de 1971), pp. 1-7.

**** Pablo González Casanova, "La creación del CCH", en *Cuadernos de Crítica 2*, Universidad Autónoma de Puebla, 1986, pp. 75 y 76.

desarrollaran. Se ampliaban así las actividades que venía realizando desde 1969, tales como la impartición de cursillos eventuales, la organización de mesas redondas, coloquios y la exposición de materiales.

El planteamiento del proyecto del CCH reclamaba una diferente forma de pensar sobre el proceso educativo; significa cambiar la idea de impartir asignaturas, de impartir informaciones sobre disciplinas específicas del conocimiento; por la de promover el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas como observar, analizar, sintetizar, detectar problemas y fenómenos de la realidad; de encontrar la forma de estudiarlos, y hallar explicaciones y soluciones. El mismo contenido obligaba a pensarlo en forma diferente, no como el fin, sino como el medio para desarrollar todas estas actitudes, habilidades y destrezas. Todo esto implicaba también el aprendizaje, no únicamente como recepción de informaciones, sino como el actual con la realidad; entender a la enseñanza, no únicamente como la transmisión de saberes, sino como la promoción de cuestionamientos sobre esa realidad, como la búsqueda y creación de condiciones que permitieran el encuentro y la acción sobre ella. El estudio, por su parte, tomaba el papel de condición para el acercamiento a la realidad y no como medio para pasar un examen de conocimientos y obtener una calificación. El lenguaje tomaba el papel de instrumento de expresión de cuestionamientos, de dudas, de explicaciones, de hallazgos; rebasaba su papel como medio de repetición de informaciones previamente recibidas. Aun el mobiliario de las aulas tenía que ser pensado de

modo diferente: se necesitaban espacios flexibles, que permitieran la movilidad de los alumnos y también de los profesores, para comentar y compartir sus ideas, dudas, experiencias, hallazgos, se necesitaban espacios donde actuar con la realidad, descubrirla y no sólo comprobar la explicación que sobre ella se recibía. Esto implicaba pensar en una relación diferente de aquella que tradicionalmente se daba entre el profesor y el alumno, la de un transmisor y un receptor; y se necesitaba pensar a éstos como actores que conjuntamente se introdujeran en la realidad, uno, descubriéndola, otro, redescubriéndola; uno, el alumno, aprovechando las condiciones para alcanzar el aprendizaje y otro, el profesor, construyéndolas para promoverlo. El aula tendría que ser considerada como un espacio de búsqueda, de experimentación, tanto para profesores como para alumnos: el primero en su tarea de promover el aprendizaje y el segundo en su tarea de conocer la realidad. En este sentido, se tendría que pensar en un "aulaboratorio", como espacio donde se experimentaran e innovaran la enseñanza y el aprendizaje y donde se construyera y reconstruyera el conocimiento.

Se trataba pues de pensar y llevar a la práctica tal proyecto: el del CCH. La formación de profesores solicitada requería, por tanto, el planteamiento de diferentes formas de concebir y orientar el aprendizaje; de plantear funciones diferentes para los profesores y los alumnos, distintas formas de relación entre ellos. Asimismo, se requería buscar diferentes formas de administración institucional.

Se trataba, pues, de construir concepciones y -- prácticas educativas diferentes, consecuentes y -- necesarias para un nuevo proyecto educativo.

Por ello, para dar cumplimiento a dicho requerimiento se diseñaron cursos sobre didáctica general y especial en las áreas de la matemática, -- las ciencias histórico-sociales, las ciencias -- experimentales y el lenguaje, previstas en el -- proyecto del CCH. Estos cursos y sus materiales de apoyo, así como los manuales sobre las didácticas respectivas, fueron diseñados e impartidos por pedagogos y profesores especializados en -- el conocimiento correspondiente a las áreas mencionadas, pero con un nuevo enfoque.

Tomando como base los cambios que el proyecto -- CCH implicaba, esta tarea se convertía en un reto para el grupo que debía realizarla. Es interesante observar cómo los elementos con que se contaban para desarrollarla eran, por una parte, la experiencia de haber sido, hacía poco tiempo, -- alumnos universitarios -- por cierto, formados en los principios y condiciones que en el CCH se -- querían cambiar --; y por otra parte, se contaba con diferentes tiempos de incursión en la tarea de enseñar y con diferentes niveles de formación y experiencia profesionales. Esto hacía difícil el trabajo, sin embargo, permitía la participación conjunta de personas provenientes de diferentes disciplinas y experiencias. Durante este proceso aparecía la historia de cada uno de -- ellos, y la inevitable tendencia a reproducir las experiencias propias, pero también la necesidad de rebasar la historia personal para llegar a --

nuevos planteamientos.

Esta acción permitió al Centro de Didáctica, -- principalmente, durante el período de 1972 a -- 1974, realizar un trabajo renovador y, con él, -- un proceso de búsqueda y aprendizaje, codo a codo con profesores de diversas disciplinas.

Puede decirse que éstos eran los primeros trabajos de tipo interdisciplinario en la formación -- de profesores.

La tarea solicitada se había convertido no sólo en una obligación, sino en una oportunidad de -- cuestionar y superar lo que nuestra propia formación nos había ofrecido como alumnos. Había ciertamente una identificación con los cambios que -- buscaba el proyecto.

Puede decirse, también, que aquéllos eran los -- primeros momentos en la constitución de una diferente concepción sobre educación, docencia, trabajo académico y los primeros pasos también en -- la constitución de un grupo que más tarde lograra consolidar una dependencia académica, dar -- significado a la formación de profesores y aportar, tanto a nivel nacional como internacional, un proyecto de formación de personal universitario.

Esta experiencia, en todas sus etapas, ofrecía -- permanentes momentos de aprendizaje y un enriquecimiento académico que quizá, a la sazón, no fue -- tan claramente visualizado y capitalizado. Para todos los participantes, aquéllos constituían mo

mentos de verdadero descubrimiento de formas de pensar, de necesidades, de expectativas, de concepciones y de búsquedas educativas. Eran espacios en donde la reflexión, la crítica y el cuestionamiento alrededor del profesor, del alumno, del conocimiento, del enseñar y del aprender, aparecían exigiendo permanentemente la creatividad en los responsables.

No está por demás comentar que durante la impartición de los cursos, las actitudes de los participantes, y quizá también la de quienes los impartíamos, mostraban y actualizaban nuestras experiencias. La realidad estaba ahí presente: era la idea de una nueva educación la que tendría que enfrentarse y romper viejas tradiciones educativas, en un afán de mejoramiento. Una parte de la Universidad empezaba una nueva vida en otra gran parte de la misma, aferrada a sus tradiciones. Se vivía permanentemente el conflicto y la contradicción que se daban entre un proyecto educativo en desarrollo y una realidad educativa consolidada. El nuevo profesorado (en su mayoría todavía estudiantes) tomaba la oportunidad que le brindaba su proceso de formación para cambiar, cuestionar y romper con todo lo que vivía aún, para dar paso a algo nuevo - por cierto todavía no muy claro para él -, pero que ciertamente representaba una esperanza de cambio.

Resultaba interesante, el hecho de que la gran mayoría de los profesores del CCH, eran muy jóvenes, y que no había terminado sus estudios universitarios, pues el criterio que se había establecido para la contratación, marcaba, como requi-

sito académico mínimo, el haber aprobado el 75 % de los créditos necesarios en una carrera, para ser profesor.

Al mismo tiempo que se realizaba el trabajo con el CCH, en 1972, al Centro de Didáctica se le solicitó participar, con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en el Programa Nacional de Formación de Profesores "destinado primordialmente a integrar y mejorar el cuerpo docente de las instituciones de educación superior, teniendo como propósitos fundamentales:

- a) La formación de nuevos profesores
- b) El mejoramiento del profesorado actual y
- c) La preparación de instrumentos auxiliares para la docencia".*

La ANUIES solicitó al Centro la impartición de cursos de didáctica general para profesores de las Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de los diversos estados de la República.

Estos cursos fueron impartidos, tanto a los profesores de la UNAM, como a los de otras instituciones de educación superior del país, atendiéndose aproximadamente a 15 000 profesores en el período de 1972 a 1975.

En esta época, se despertó un gran interés por las cuestiones pedagógicas y didácticas. Las instituciones que solicitaban los cursos, y los pro-

* Revista de la Educación Superior, vol. IV. núm. 2, abril-junio 1975.

fesores que participaban en ellos, ampliaban su interés por conocer y manejar más elementos didácticos. Se empezaba a percibir que había problemas específicos por resolver acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas que se impartían en las instituciones educativas, así como problemas específicos de los diversos niveles educativos que se ofrecían en ellas. Así, aprovechando la experiencia lograda con el CCH, se impartieron los cursos de didáctica en las cuatro áreas trabajadas: lenguaje, ciencias histórico-sociales, ciencias experimentales y matemáticas.

En ese tiempo, la tecnología educativa empezaba a tomar auge en el campo de la educación, por lo cual, tanto la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza como el Centro de Didáctica de la UNAM, estudiaron y difundieron esta corriente educativa a través de los cursos que impartían. La tecnología educativa, en aquel momento, era una alternativa viable ante la crisis que experimentaban las instituciones educativas, generada principalmente por la expansión de la demanda estudiantil. Esa alternativa tuvo una gran aceptación, ante la falta de mejores aportes en este campo. Su planteamiento principal era la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje, que ofrecía respuesta a la necesidad - contemplada a nivel nacional - de criterios, métodos, técnicas e instrumentos con los cuales, las instituciones, pudieran contar para su organización, administración y control. Y, por otra parte, ofrecía criterios para lograr la eficiencia - tan buscada por las universidades - y la posibilidad

de "modernizarse".

Puede decirse que la tecnología educativa tuvo una gran acogida en el ámbito de la educación y que representaba la posibilidad de un avance, -- respecto a las prácticas de enseñanza tradicionales, institucionalizadas, que reclamaban ya un cambio. Más adelante, el análisis y crítica de tal corriente educativa, permitió el desarrollo de otras, que han venido a ampliar el conocimiento sobre el fenómeno educativo, de las cuales se han construido diversas propuestas. Se puede decir que la tecnología educativa jugó un papel motivador de nuevas reflexiones y propuestas alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular, y de la educación en general.

Más adelante, dado el interés motivado por estos conocimientos, además de los cursos sobre didáctica general y sobre didáctica especial, se diseñaron e impartieron otros, a nivel nacional - principalmente en la línea de la tecnología educativa - sobre programación por objetivos de aprendizajes (o de elaboración de programas de estudio por objetivos), dinámica de grupos, enseñanza programada, evaluación del aprendizaje, diseño de planes de estudio, etcétera.

Los cursos contemplaban una intención multiplicadora, de manera que quienes participaban en ellos, los pudieran reproducir; es decir, impartirlos a profesores de sus propias instituciones. Era evidente que se buscaba ofrecer al mayor número de académicos posibles, cursos que les permitieran cumplir con mayor eficiencia sus



enseñanza-aprendizaje, tal como lo habían desarrollado hasta el momento; cuál era su compromiso, además del establecido con los alumnos, con la institución donde prestaban sus servicios y con la sociedad y, qué tipo de alumno se requería formar.

La actividad del Centro de Didáctica había logrado despertar el interés de los profesores por las cuestiones pedagógicas y didácticas, y también por participar en actividades que les permitieran el intercambio de experiencias.

Por otra parte, el propio Centro ampliaba su conocimiento y experiencia sobre la educación superior, la formación de profesores, la pedagogía y la didáctica, principalmente.

Así también, su postura frente a la educación -- había llegado a un nivel de bastante claridad. Los trabajos realizados por el Centro con el CCH iban dejando una fuerte huella para su definición; era claro, para el mismo, como se expresaba en el proyecto del CCH, que se debía buscar la transformación de las prácticas educativas -- universitarias, pues las que se desarrollaban en esos momentos, eran rebasadas por las demandas -- que la Universidad recibía y que venían de diversos ámbitos. La explosión demográfica, por ejemplo, hacía necesario incorporar a un cada vez mayor número de estudiantes.

El sector productivo, por su parte, demandaba de las Universidades la elevación de la calidad académica: formar profesionistas mejor preparados.

1020091852

Mientras tanto, para asegurar esto, exigía mayores niveles de escolaridad a aquéllos que se incorporaran al trabajo. Por otra parte, el país requería avanzar en su economía, y para ello necesitaba de personal preparado que impulsara el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Todo esto, representaba retos para la Universidad, que repercutían en la formación de profesores.

También era claro, para el Centro, que el problema rebasaba las aulas universitarias, pero que el profesor seguía siendo uno de los factores, -- quizá el más importante, si bien no el único --, que tendría que participar más consciente e intencionalmente en su solución. Pero, para ello, -- habría que formarlos como un conocedor de su realidad social, con un dominio tanto teórico como metodológico de un determinado campo disciplinario del conocimiento, así como del de su función educativa, es decir, de la docencia universitaria. Habría que hacerlo consciente de que él es el vínculo entre el alumno y la realidad, y, por ello, el encargado de promover en los alumnos no sólo los conocimientos de un campo disciplinario, sino el de la realidad social misma a donde aquéllos se transfieren, se crean y se recrean, para transformarla.

Todo lo dicho "condujo al Centro a un análisis más profundo de los problemas y necesidades de la educación superior universitaria". No podía quedarse con las ideas que subyacían, ni con las acciones promovidas hasta el momento, realizadas con muy buenos propósitos, con muy buena voluntad, con estudio y trabajo académico, con verda-

dero compromiso institucional, pero que habían generado peligrosamente confusiones y mitos alrededor de la formación de profesores, algunos de ellos muy importantes, como el que la educación era problema de métodos, técnicas y procedimientos de organización, administración y control; -- que la función de docencia -- encomendada a los profesores -- era un problema de métodos, técnicas y recursos para la enseñanza y el aprendizaje; que el profesor era un transmisor y el alumno un receptor, y que la elevación de la calidad académica era consecuencia mecánica de la formación de profesores.

Tampoco podía quedarse con los aportes de la tecnología educativa, pues ésta ya no proporcionaba explicaciones acordes con los aspectos que iba detectando y tampoco ofrecía elementos para resolver los problemas que iba encontrando en su proceso de reflexión académica. La Universidad tenía que contar con concepciones educativas propias, de las cuales generar metodologías y técnicas para estudiar y resolver los problemas que, como institución educativa, estaba afrontando en un tiempo y momento determinados. Tenía que buscar nuevos caminos; nuevos conceptos, propuestas, y planteamientos que rebasaran a los sostenidos por la tecnología educativa, con los cuales poder estudiar más ampliamente y dar respuestas más integrales al fenómeno educativo universitario.

En 1977, se creaba el Centro de Investigaciones --

y Servicios Educativos (CISE),* con la fusión -- del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que aportaban sus propios procesos, experiencias e historia. Las funciones que se conferían a este nuevo centro -- eran, en términos generales, las propias de la -- Universidad: la investigación, la docencia y la extensión del conocimiento en el campo de la -- educación.

La reflexión crítica sobre el trabajo que realizó el Centro de Didáctica, durante el período -- comprendido entre 1972 y 1975, así como el nivel de madurez, logrado por las experiencias adquiridas, posibilitó un trabajo de reflexión académica y la reorientación de las actividades que impuso el CISE.

Así, el nuevo centro se planteaba cuestionamientos que quizá tengan vigencia por mucho tiempo. Algunos de ellos eran: ¿Por qué y para qué desarrollar acciones de formación de profesores? -- ¿Qué era lo que realmente se estaba ofreciendo a los profesores?, ¿Formación, actualización, un -- espacio de reflexión sobre su quehacer? ¿En -- quién o quiénes repercutían estas acciones? ¿Qué concepciones se manejaban sobre profesor y alumno? ¿Qué papel se estaba adjudicando al profesor y cuál al alumno? ¿Qué concepciones subyacían en su quehacer y en sus propuestas? ¿Cómo concebían los profesores su función y la de los alumnos? -- ¿Cómo la realizaban? ¿Hacia dónde encaminaba el Centro su tarea de formación de profesores? ¿Estaba considerando la formación de profesores como acción aislada, como un fin en sí misma? --

¿Cómo relacionaba la formación de profesores con los procesos que hacían a la Universidad y a la vida universitaria? ¿No estaba ofreciendo una -- respuesta simple a un problema complejo? ¿El problema de la enseñanza universitaria podría ser -- resuelto por cursos sobre métodos y técnicas de enseñanza? ¿Qué áreas del conocimiento podían -- aportar algo a esta tarea? ¿Cómo concebía la enseñanza y el aprendizaje universitarios? ¿Cómo -- repercutían estas concepciones en sus plantea--- mientos y acciones? ¿Podría darse la enseñanza -- como aislada del aprendizaje y formar sólo al -- que enseña? ¿No sería necesario empezar a pensar alrededor de la profesionalización de la docen-- cia?

Estas reflexiones y muchas otras que iban apareciendo durante el desarrollo de las actividades del Centro, lo orientaban a una búsqueda intensa para encontrar y construir modos y caminos que -- respondieran de mejor manera a las necesidades -- de los profesores y a la realidad universitaria, esta búsqueda dio paso a las labores de investigación que actualmente el Centro realiza.

La formación de profesores cobraba así nuevo significado, no sin conflicto, ni en corto tiempo, pues como resultado de la fusión de los dos organismos que le precedieron, primero fue necesario abocarse a la integración del personal académico

* Acuerdo de creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Noviembre de 1977.

y administrativo que los constituían y a la de sus respectivos proyectos; el análisis y replanteamiento de sus tradiciones académicas, de sus sistemas de trabajo y de las modalidades de su funcionamiento y, lo más difícil quizá, a analizar sus perspectivas, fundamentos y posturas teóricas ante la educación.

Esta etapa se caracterizó por la búsqueda de una especificidad que ayudara al Centro a delimitar su campo de acción y le confiriera una identidad propia, tanto en el plano conceptual y teórico, como en el plano de su estructuración y organización académica y administrativa. Las funciones que se le habían conferido, le permitían definir la formación de profesores, dentro del ámbito de la educación superior, como un campo sobre el cual se generaron proyectos de investigación, de docencia y de extensión, para el avance del crecimiento respectivo y para la difusión del mismo. Por otro lado, se imponía plantear opciones de superación académica para el personal universitario, que a su vez permitieran coadyuvar a la elevación de la calidad de la educación universitaria. En esta línea, las acciones de docencia del Centro - retomando la idea generada en el Centro de Didáctica - se plantearon como estrategias que contribuyeran a la profesionalización de la docencia. A las actividades de investigación, por su parte, se las tomó como procesos institucionales de sustento, consistencia y coherencia de la docencia misma y de la extensión.

Mediante el estudio, la investigación y el análisis de las experiencias anteriores, el CISE lo--

gró desarrollar una serie de propuestas teóricas que sirvieron de sustento a sus programas de docencia y, a su vez, se convirtieron en objeto de investigación.*

Estos planteamientos, que más adelante se expondrán, han sido objeto de práctica, de análisis, de crítica y de transformación, tanto en el propio CISE, como fuera de él.

Podría decirse, sin lugar a dudas, que uno de los aspectos más valiosos de estas propuestas, lo constituye el proceso seguido para su construcción. Era interesante observar cómo se producía un proceso paralelo de crecimiento del Centro, que como dependencia iba ganando espacio y reconocimiento, y el de su personal, que como equipo académico se iba volviendo conocedor, analítico, crítico y autocrítico, así como propositivo ante la realidad educativa, a lo cual se agregan sus propuestas, que se trataba de acercarlas cada vez más a la realidad y que eran cada vez más amplias, más consistentes e integrales.

* Existen diversos documentos que dan cuenta de estas concepciones. El que presenta la primera propuesta en forma más integrada, como resultado de un proceso de estudio, discusión y análisis realizado por el personal del CISE, es el titulado "Notas para un modelo de docencia", aparecido en la revista *Perfiles Educativos*, núm. 3, 1979. Documento elaborado por Martín Arredondo, Marta Uribe y Teresa Wuest.

En este proceso de construcción y transformación de las propuestas y del personal del Centro se han podido detectar constantes influencias. Una de ellas ha provenido de los profesores, que han sido los destinatarios directos de las acciones del mismo. Mediante su participación y a través de los cuestionamientos suscitados, no sólo han ofrecido un mayor acercamiento a la realidad educativa y han expresado sus problemas y necesidades, sino que han impulsado a la institución para la revisión y reorientación constante de las actividades que ésta realiza. Es decir, ellos, explicitando sus situaciones reales como profesores universitarios, han hecho cuestionar las posturas, planteamientos y concepciones acerca de la educación y han obligado al estudio, a la reflexión y a la discusión académica.

Una constante más, la ha constituido otro tipo de personal universitario, con funciones de investigación, de planeación y de administración, que ha participado en los programas del Centro, además de las actividades de docencia. Este personal, como portador de su propia realidad y necesidades, ha traído el análisis y la discusión al interior del CISE, y ha contribuido con sus propuestas en diversos aspectos, no sólo dentro del ámbito de la formación de profesores, sino en el de la formación general de personal académico. Esto ha permitido al Centro ampliar su cobertura, por una parte; y por otra, estudiar la formación de profesores, ya no en forma aislada, sino en una dimensión más amplia e integral, con diferentes enfoques y tomando en cuenta sus relaciones, es decir, como parte de un proceso educa-

tivo dado en una institución, en circunstancias y momentos determinados.

El trabajo con este personal, ha ayudado a visualizar cuestiones analizables del propio Centro, problemas a resolver, concepciones a construir, objetos de estudio a delimitar, contradicciones a estudiar, propuestas a replantear, acciones a reorientar, ámbitos de acción a redefinir, tradiciones o imágenes a desmitificar, enfoques a cambiar, prácticas a recrear, propósitos a replantear.

Otra constante de influencia ha sido el proceder del personal del Centro que, poco a poco, desde la creación del Centro de Didáctica ha ido integrándose a una forma de trabajo académico comprometido, basada en la participación, en la discusión académica y en el estudio. Esta forma de proceder se ha ido construyendo con acciones y con actitudes, como la participación del personal en la solución de los problemas que se han ido presentando en el desarrollo de las tareas, participación que logró generar poco a poco una fuerte identificación institucional y una mística de trabajo. Los problemas afrontados han requerido de la discusión académica, que ha sido un espacio de expresión de las diferentes formas de enfocarlos y de sus diferentes posibilidades de solución. Así, la discusión se ha ido consolidando como requisito indispensable del quehacer del Centro.

La discusión académica también ha ido convirtiendo al Centro, en un espacio de expresión de ideas

y de experiencias, donde cada persona se ha ido descubriendo a sí misma y a los demás; donde se ha dado el contraste de puntos de vista opuestos y donde se han encontrado también carencias, - - desacuerdos, vacíos, tanto individuales como del conjunto del personal.

El estudio ha sido, consecuentemente, una actividad necesaria y complementaria de la discusión y de la reflexión, todo lo cual ha constituido - la forma para producir el trabajo académico del Centro; así se ha posibilitado ir construyendo - un proyecto académico a base de conceptos y explicaciones teóricas y metodológicas sobre la -- formación de profesores, que tienen su concre-- ción en los diversos programas docentes que el - Centro ofrece al personal académico de la UNAM y de otras instituciones de educación superior.

Otra más de las constantes de influencia en el - Centro, lo ha constituido el personal que se ha ido integrando a él. El grupo de pedagogos con - que inició su labor se ha visto enriquecido, en - diferentes momentos, por nuevos elementos académi - cos provenientes de otros campos profesionales, afines a la educación, quienes han alimentado, -- con su experiencia, el proceso creador que aquí - se ha dado para la formación de profesores. Es-- tos profesionales han aportado diferentes enfo-- ques teóricos y planteamientos educativos, así - como diferentes formas de trabajo; han expuesto diferentes intereses y expectativas que provoca-- ron nuevos cuestionamientos a sus propuestas, to-- do lo cual ha llevado a necesarios replanteamien-- tos en una dinámica transformadora.

Muchas han sido las inquietudes del Centro en -- torno a la formación de profesores y muy fuerte el compromiso contraído con la UNAM, en lo parti-- cular, y con las demás instituciones de educa-- ción superior del país, dada la influencia que -- en ellas ha logrado ejercer.

La formación de profesores se ubicó pues, como - uno de los medios indispensables para "elevar la calidad académica" universitaria. Además de tal hecho, los análisis realizados permitían ver con mayor claridad que "la calidad académica" no - sólo era responsabilidad del profesor, o de los alumnos, o de ambos y tampoco solamente de la -- organización sistemática de los contenidos en un programa de estudios, de la utilización de méto-- dos y técnicas de enseñanza novedosos, del uso - de recursos didácticos refinados, o de la elabora-- ción y aplicación de un buen examen de conoci-- mientos para otorgar una calificación "objeti-- va". Pero tampoco dependía solamente del buen di-- seño de un plan de estudios o del establecimien-- to de un sistema exigente y riguroso de titula-- ción, o de un sistema administrativo eficiente. Era indispensable replantear el problema con un enfoque totalizador, mediante el cual se visuali-- zaran integralmente todos los factores, sujetos e instancias implicados en la vida universita-- ria.

La formación de profesores no debía ser concebi-- da como política remedial y aislada para resol-- ver los problemas de la "calidad académica", -- tampoco como acción de mera sensibilización, -- actualización o capacitación de profesores, for--

zosamente escolarizada. Contrariamente, requería ser contextualizada dentro del proceso educativo integral de la Universidad y estar sustentada en estudios serios y sistemáticos, que permitieran diversificar opciones acordes con situaciones concretas, para ir construyendo como una estrategia necesaria que posibilitara el proceso de profesionalización de la docencia.

Esto generaba un nuevo reto: construir una concepción diferente de la "calidad académica", que la rebasara como meta a alcanzar, en un espacio y tiempo determinados, para entenderla como condición que debía mantenerse permanentemente; como condición exigida y esperada en cualquier lugar donde se encontrara una persona que hubiera participado en un proceso educativo.

La "calidad académica" entendida así, trascendía el ámbito universitario para abarcar al sistema educativo en su totalidad y repercutía - en un continuo de tiempo - a nivel social.

Esta idea de la "calidad académica" cobraba significación en la profesionalización de la docencia* y en la formación de profesores como medios para lograrla; tenía que ser tomada en cuenta y de aquí que al profesor se le ubicara, no como "el" responsable, sino como "uno" de los su

* La primera propuesta, a nivel de requisitos necesarios para caracterizar la profesionalización de la docencia, está expresada en *Cuadernos del Centro de Didáctica*, núm. especial, enero-marzo 1977, pp. 15 y 16.

JUAN
NOMIA DE NUEVO LEÓN
RAL DE BIBLIOTECAS

binomio, en el que una y otra eran dependientes e imprescindibles. La docencia se fue consolidando como objeto de enseñanza y como objeto de investigación. Esta última, como proceso o instrumento de aprendizaje, de enseñanza y de trabajo. Es en este marco, donde las acciones dirigidas a la formación de profesores se han desarrollado, buscando promover en los participantes un conocimiento o base teórica con la cual analizar la docencia en todas sus dimensiones, en toda su complejidad, como parte integral de la educación y contemplar a ésta como parte integral, a su vez, de los fenómenos sociales.

La intención ha sido, que el manejo de estos conocimientos, permita superar el "sentido común" y "la intuición", generalmente plasmados en la tarea de enseñar, para lograr así un proceder científico y creativo. La formación que ha sido ofrecida, ha considerado diversas áreas del conocimiento, entre las cuales se eligieron tres: las ciencias sociales, la psicopedagogía y la didáctica, por considerarlas necesarias para el estudio de la educación y de la docencia, en sus niveles teórico, metodológico y operativo. Con ello, se ha buscado una formación interdisciplinaria.

En este sentido, profesionalizar la docencia, significaba ofrecer al profesor una formación especializada para realizar su tarea, analizarla, recrearla, transformarla.

Por otra parte, además de incorporar estos elementos teóricos en la formación de profesores,

se ha buscado propiciar una "actitud investigativa" de la docencia, que imparten por ellos mismos, procurando fomentar el estudio sistemático de su propia situación como docentes y de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina que durante el desarrollo de su labor enfrentan. Se ha propiciado también, la búsqueda de explicaciones y soluciones a tales problemas. Es decir, se ha fomentado el estudio, tanto del proceso que se genera en la relación que los alumnos guardan con el objeto de conocimiento, como los problemas que conlleva el propio objeto de conocimiento en todos sus momentos: en su construcción, en su aprehensión, en su aplicación y en su transformación, para lo cual ha sido imprescindible incorporar la experiencia profesional particular de los participantes de los programas de formación que ofrece el Centro. De hecho, puede decirse que se ha procurado vincular docencia e investigación en la formación de profesores.

En este sentido, la profesionalización de la docencia, se ha orientado más a desarrollar una "actitud profesional" que debiera influir permanentemente en la actividad de todos los profesores y no sólo en aquéllos que se dedican exclusivamente a ésta; una actitud que expresara un proceder científico que implica el manejo de su campo disciplinario y docente, la detección y solución de los problemas a que hace frente y el análisis y transformación de su propia práctica.

Todo este proceso no ha sido fácil, ni para los participantes ni para los promotores del mismo,

pues, frecuentemente se presentan confusiones, -- contradicciones y vacíos, inherentes a una propuesta o proyecto educativo todavía en construcción. Por otra parte, aparecen, constantemente, -- también las historias y experiencias personales, los conceptos y formas de pensar y de razonar de cada quien, sólidamente adquiridas y arraigadas durante un largo proceso de educación previamente vivido.

En este marco, es donde, se han generado los programas del CISE para la formación de profesores. Sus características organizativas difieren según los propósitos, alcances y complejidad que con cada uno se persigue. Han existido programas tendientes a la actualización sobre temas pedagógicos y didácticos, a la especialización en la -- práctica de la docencia universitaria y a la formación en la práctica de la investigación educativa y de la docencia universitaria.* De hecho -- se trabajó, a partir de 1978, con algunas escuelas y facultades de la UNAM, para desarrollar diversas maestrías con la especialidad en docencia.**

Puede decirse que es innegable la necesidad de --

* Para información sobre los programas que -- se han ofrecido en este sentido pueden revisarse los folletos informativos del CISE.

** Para la información relativa a las experiencias realizadas en las maestrías con especialización en docencia, se pueden revisar los -- informes de actividades del CISE, de los -- años de 1978 a 1982.

formación de profesores universitarios y, con -- ella, la de buscar nuevas opciones para ello. -- Puede decirse también, que la política de formación de profesores debe apoyarse, así como promover y fortalecer a las dependencias que realizan esta labor.

Cabe señalar que la orientación y el marco que -- se ha descrito para la formación de profesores y para la profesionalización de la docencia, ha -- implicado un intento y un comprometido proceso -- de investigación, reflexión, discusión, construcción y reconstrucción de propuestas conceptuales, metodológicas y operativas sobre la investigación y la docencia, en sus diferentes dimensiones: como funciones, como objetos de estudio, -- como actividades y como procesos. Un proceso vivido durante más de diez años, desde la primera experiencia que se presentó en el Centro de Didáctica de la UNAM, con el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades. Algunas de las -- concepciones que a lo largo de este tiempo el -- CISE ha construido, se exponen aquí, tomando este foro como una oportunidad más, para ponerlas a consideración de la comunidad educativa, a fin -- de que se analicen y discutan, y para que continúen participando en ese proceso dialéctico de -- transformación, que implica la construcción del conocimiento científico.

II. SUPUESTOS CONCEPTUALES, INMERSOS EN LA EXPERIENCIA DESARROLLADA

Las ideas y conceptos que enseguida se exponen, se ofrecen en dos perspectivas: una general y la

pues, frecuentemente se presentan confusiones, -- contradicciones y vacíos, inherentes a una propuesta o proyecto educativo todavía en construcción. Por otra parte, aparecen, constantemente, -- también las historias y experiencias personales, los conceptos y formas de pensar y de razonar de cada quien, sólidamente adquiridas y arraigadas durante un largo proceso de educación previamente vivido.

En este marco, es donde, se han generado los programas del CISE para la formación de profesores. Sus características organizativas difieren según los propósitos, alcances y complejidad que con cada uno se persigue. Han existido programas tendientes a la actualización sobre temas pedagógicos y didácticos, a la especialización en la -- práctica de la docencia universitaria y a la formación en la práctica de la investigación educativa y de la docencia universitaria.* De hecho -- se trabajó, a partir de 1978, con algunas escuelas y facultades de la UNAM, para desarrollar diversas maestrías con la especialidad en docencia.**

Puede decirse que es innegable la necesidad de --

* Para información sobre los programas que -- se han ofrecido en este sentido pueden revisarse los folletos informativos del CISE.

** Para la información relativa a las experiencias realizadas en las maestrías con especialización en docencia, se pueden revisar los -- informes de actividades del CISE, de los -- años de 1978 a 1982.

formación de profesores universitarios y, con -- ella, la de buscar nuevas opciones para ello. -- Puede decirse también, que la política de formación de profesores debe apoyarse, así como promover y fortalecer a las dependencias que realizan esta labor.

Cabe señalar que la orientación y el marco que -- se ha descrito para la formación de profesores y para la profesionalización de la docencia, ha -- implicado un intento y un comprometido proceso -- de investigación, reflexión, discusión, construcción y reconstrucción de propuestas conceptuales, metodológicas y operativas sobre la investigación y la docencia, en sus diferentes dimensiones: como funciones, como objetos de estudio, -- como actividades y como procesos. Un proceso vivido durante más de diez años, desde la primera experiencia que se presentó en el Centro de Didáctica de la UNAM, con el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades. Algunas de las -- concepciones que a lo largo de este tiempo el -- CISE ha construido, se exponen aquí, tomando este foro como una oportunidad más, para ponerlas a consideración de la comunidad educativa, a fin -- de que se analicen y discutan, y para que continúen participando en ese proceso dialéctico de -- transformación, que implica la construcción del conocimiento científico.

II. SUPUESTOS CONCEPTUALES, INMERSOS EN LA EXPERIENCIA DESARROLLADA

Las ideas y conceptos que enseguida se exponen, se ofrecen en dos perspectivas: una general y la

particular del CISE. Se basan principalmente en dos documentos: "El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1978-1982). Informe de actividades" y "Documento interno de trabajo: Propuesta de reestructuración académica del CISE. -- (enero de 1986)".

SOBRE LA DOCENCIA

Se entiende a la educación y, por tanto a la docencia, como procesos sociales, históricamente determinados, cuya complejidad exige, para su análisis, del concurso de diversas disciplinas y áreas de conocimiento. Como procesos sociales, la educación y la docencia no son ajenas a la discusión filosófica, política e incluso ideológica.

El docente cumple un papel fundamental en el proceso educativo escolarizado; dada la complejidad de este proceso, es de vital importancia que la formación de profesores sea abordada a través de diversas disciplinas y áreas del conocimiento que dan cuenta del mismo.

La docencia, entendida como una de las tres funciones sustantivas de la Universidad, es el proceso a través del cual se forman profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad, y tiene como componentes fundamentales al profesor, al alumno, al contenido y al vínculo pedagógico, en un contexto sociohistórico, dinámico y cambiante.

Esta función se realiza, prioritariamente, en es

cuelas y facultades, que expresan su orientación y concreción en los currícula respectivos.

La docencia, entendida como proceso educativo, es expresión de una práctica social que se da en momentos y condiciones determinados y diferentes.

Como práctica, la docencia se inscribe en el fenómeno educativo y social global, por lo que no se reduce a la relación entre profesor y alumno en el aula, el taller o el laboratorio.

Esta relación es la concreción de las determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran, por lo que para su ejercicio, se requiere un enfoque integral, multirrelacional y multidisciplinario.

La docencia conlleva la construcción, la transmisión y la apropiación del conocimiento, y por tanto, tiene su manifestación principal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este, si bien requiere de una propuesta plasmada en el curriculum y de una dirección ejercida por el profesor, también propicia un espacio en el que el profesor aprende a la vez que enseña y el alumno enseña a la vez que aprende.

El aprendizaje del alumno consiste en la aprehensión del conocimiento en la lógica de construcción del mismo; el aprendizaje del profesor consiste en descubrir el proceso de construcción del conocimiento por los alumnos -

con el fin de transformar su propia práctica docente y propiciar las condiciones para que ésta se dé.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la UNAM, no es único, sino que forma parte de un conjunto heterogéneo de procesos que tienen lugar en los diferentes niveles educativos y en las diversas áreas del conocimiento que lo hacen diferente en cada caso.

La docencia es una práctica educativa mediante la cual se promueve el aprendizaje de un área determinada del conocimiento. Además de que el docente domine el campo disciplinario correspondiente, es necesario que cuente con una formación en el área educativa que le permita construir un marco teórico conceptual y metodológico, con el cual organizar su materia -objeto de enseñanza-, seleccionar y diseñar materiales didácticos y desarrollar formas de enseñanza y evaluación. Es decir, que le permita propiciar las condiciones para la reconstrucción del conocimiento por parte de los alumnos.

La ausencia de conocimientos teóricos y metodológicos sobre el proceso educativo, puede convertir a la práctica docente en un ejercicio basado en ideas primarias insuficientemente razonadas, conducentes a una docencia reproductora de prácticas tradicionales que propician la pasividad de los estudiantes; siendo verdad que la docencia debiera convertirse en un proceso creativo, a través del cual, los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de co-

nocimiento propio de la disciplina correspondiente, y con su lógica de construcción, en un constante proceso de análisis y reflexión.

LA DOCENCIA EN EL CISE

La docencia en el CISE se considera

- Como servicio, al propiciar la actualización y formación de agentes educativos y la formación de equipos de personal académico para las instituciones de educación superior.
- Como medio de difusión de los avances y productos de los proyectos de investigación del Centro.
- Como campo de investigación en el que se experimentan nuevas prácticas y programas docentes y como medio para retroalimentar los proyectos de investigación.

La docencia, como función que realiza el Centro, tiene como propósito, ofrecer el servicio de formación de los agentes educativos que intervienen en el proceso de formación de profesionales, entre los cuales los profesores ocupan un lugar principal. Pretende coadyuvar a la profesionalización de los agentes educativos, en lo correspondiente al análisis de los múltiples factores que intervienen en la práctica docente, a la construcción de un marco teórico y operativo que oriente el ejercicio de la docencia y a la generación y consolidación de procesos de innovación y de reforma académica en las instituciones y dependencias universitarias. Constituye un espacio privilegiado para problematizar, discutir y

reflexionar críticamente, sobre la práctica docente de los profesores universitarios, sobre la práctica de otros agentes educativos y sobre la práctica docente propia del CISE.

Se considera a la docencia como una totalidad concreta en la que se expresa una multitud de factores de diversa naturaleza, en relación interdependiente, por lo que trasciende el ámbito del aula y tiene que ver con los referentes institucionales y sociales que la determinan. Por ello, se le estudia con un enfoque multidisciplinario y multirreferencial, que permite dar cuenta de sus aspectos sustantivos como función, más allá de la multiplicidad de las manifestaciones que ésta tiene en los distintos niveles y del ámbito de la formación de profesionistas, es decir, de la docencia como fenómeno.

Los problemas de la práctica docente que enfrentan los profesores en su quehacer cotidiano, son revalorados y resignificados en el espacio de análisis constituido por la docencia en el CISE, a fin de trascender la manifestación fenoménica del problema, al aprehender sus componentes dinámicos y estructurales.

En esta perspectiva, los problemas instrumentales de la docencia adquieren su dimensión correcta, al inscribirse en el conjunto de la práctica docente, configurado por los niveles epistemológico, teórico, metodológico y técnico, cada uno de los cuales, cobra significado al enfocarse, no de modo aislado, sino desde una perspectiva de totalidad, puesto que el proceso enseñanza-apren-

dizaje implica un problema de transmisión, - - - aprehensión y construcción del conocimiento.

En este proceso importa particularmente relacionar dos dimensiones: el contenido, objeto de enseñanza, y la forma en que éste se enseña, a partir del supuesto de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se establece un vínculo interpersonal en donde, a la vez que se aprende un contenido, se aprehende el vínculo y la situación --- donde está inscrito, dado que el individuo no -- sólo aprende el objeto de conocimiento, sino todo aquello que lo envuelve y le da sentido.

Todo lo anterior, lleva a crear una actitud de -- observación e indagación en el profesor, que le permite considerar su práctica docente como un -- fenómeno susceptible de ser investigado. El profesor, así, se va formando como investigador de su práctica educativa.

SOBRE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

La investigación educativa es un conjunto de -- acciones realizadas en forma deliberada y sistemática, que intentan explicar y transformar los complejos fenómenos que conforman la realidad -- educativa. Su producción se traduce en el diseño de modelos, sistemas y metodologías que apuntan a la elaboración de una teoría que otorgue a la educación identidad y estatus de disciplina científica.

Se pueden hacer resaltar como atributos de la investigación educativa su carácter social, científ

fico y transformador de las prácticas y de los valores educativos.

El carácter social, alude al proceso de generación, transmisión y acumulación de conocimientos, en el que participa un conjunto de sujetos sociales que, con su interacción, otorga una dimensión histórica y social al conocimiento así producido; resignificando y superando los aportes y resultados parciales.

El carácter científico, permite explicar la realidad educativa de un modo riguroso y sistemático, a partir de normas y procedimientos aceptados por la comunidad de investigadores de campo, a fin de producir nuevos conocimientos sólidamente fundados, que se incorporen al debate y a la crítica metódicamente fundada.

El carácter transformador, se refiere a la finalidad última del quehacer científico, que consiste en impulsar los cambios necesarios en la realidad educativa y en las concepciones y valores que rigen la práctica social de los sujetos involucrados en la educación.

LA INVESTIGACION EN EL CISE

Se ha buscado que esta forma de concebir a la investigación educativa, se concrete en el CISE, con los siguientes criterios:

- Se la entiende como un proceso institucional, que da coherencia a las acciones de quienes la ejercen, y posibilita el compromiso, la identi-

ficación y la consolidación de un equipo de investigación, que suma sus esfuerzos para la consecución de los objetivos y metas institucionales.

- Constituye un medio privilegiado para el conocimiento y elaboración de propuestas de solución a los problemas educativos que se presentan en la Universidad.
- Representa la base de sustentación de las funciones de docencia y extensión, al orientarlas y darles coherencia y consistencia.
- Implica el dominio de un saber especializado de los investigadores, dado que es un quehacer profesional delimitado por un campo científico, al que se accede con la paulatina apropiación del instrumental, teórico y metodológico, necesario para la producción científica.
- Constituye un campo de la investigación social en proceso de construcción y constitución, que condiciona las características de los investigadores y sus necesidades de formación y superación académica.
- Requiere de un conjunto de condiciones y apoyos institucionales, que garanticen un ambiente propicio para el desarrollo del trabajo intelectual.

La formación de profesores es un medio y una finalidad del proceso de investigación en el CISE.

Requiere, para su desarrollo, por una parte, de la conciencia de su necesidad, y consecuentemente, de su establecimiento como política institucional dentro del marco global de la institución y relacionado con las demás políticas; por otra,

requiere de una infraestructura para que opere.- Además, implica procesos de investigación para la captación de los requerimientos reales y para la promoción de actividades, para su implantación y análisis.

Es también un proceso de construcción de propuestas que deben abarcar los diferentes niveles - institucionales, considerar diversas opciones de implantación e involucrar al profesorado mediante su participación.

La profesionalización de la docencia se considera como una condición para el desarrollo científico de la práctica docente. El profesional de la docencia es aquél que cuenta con una formación especializada para su desempeño en el campo laboral, es decir, en las instituciones educativas que tienen como función la docencia. La formación especializada de un profesional de la docencia implica, por una parte, el dominio teórico y metodológico en dos campos del conocimiento que ha de relacionar permanentemente en su quehacer, para estudiarlos, practicarlos y transformarlos. A saber:

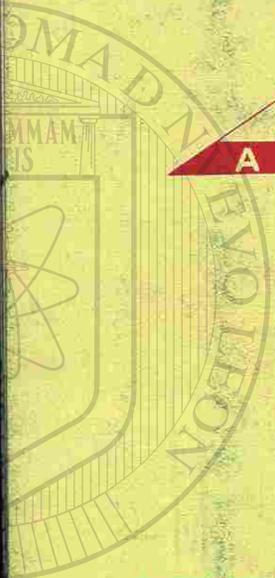
- la disciplina concreta, objeto de la enseñanza, y
- la docencia, como práctica.

Por otra parte, implica el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas que en estos dos campos se requieren.

La profesionalización se refiere, en este senti-

do, a una actitud que subyace y se evidencia en un quehacer -en este caso la docencia-, contrapuesto al que se realiza en forma intuitiva y - con base en el sentido común. Por ello, implica - un proceso intencional básico de formación, que continúa desarrollándose durante la práctica de la profesión y la actitud investigativa.

Esta práctica se traduce en un proceso dialéctico, en donde la teoría y la práctica se transforman mutuamente. Siendo la profesionalización de la docencia una condición y una actitud, aquella debiera estar presente en todos los practicantes de la docencia, sea cual fuere el tiempo que dedican a ella.



ESCUELA
PREPARATORIA
No. 7

ANIVERSARIO

UAN

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

LIC. MANUEL SILOS MARTINEZ

RECTOR

DR. REYES TAMEZ GUERRA

SECRETARIO GENERAL

DR. RAMON G. GUAJARDO QUIROGA

SECRETARIO ACADEMICO

PROFR. Y LIC. GILBERTO R. VILLARREAL DE LA GARZA

DIRECTOR