



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Cabello Bonilla, Víctor, Silva Ruiz, Gilberto (1990)
“LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL NIVEL DEL
BACHILLERATO UNIVERSITARIO”
en Perfiles Educativos, No. 47-48 pp. 91-98.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL NIVEL DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Víctor CABELLO BONILLA*
Gilberto SILVA RUIZ**

INTRODUCCIÓN

El análisis que aquí exponemos se centra fundamentalmente en algunos aspectos surgidos de los trabajos que se están realizando en el Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH, en especial, en dos grupos del plantel Azcapotzalco. La exposición se divide en dos partes: la primera constituye el marco contextual de la formación de profesores en la Universidad en general; la segunda aborda cuatro aspectos problemáticos de la formación docente en el CCH: 1) las políticas académicas, 2) el proyecto académico, 3) las estrategias y 4) la legitimidad.

Elementos contextuales de la formación docente en el momento actual

Tratar de definir el concepto de formación docente resulta por demás complejo, si tomamos en cuenta que existen infinidad de tendencias y corrientes teóricas que han desarrollado propuestas y estrategias que implican una concepción determinada de la formación, sin que necesariamente se encuentre explicitada. Sin embargo, de manera general se podría afirmar que por formación docente se pueden entender aquellas acciones formales (institucionales) encaminadas a propiciar la reflexión de los profesores sobre su práctica educativa. Tales acciones pueden apuntar hacia el análisis de la práctica con fines de revisión y replanteamiento, o hacia un proceso que relacione la práctica educativa con problemas disciplinarios específicos.

En este sentido, surge una primera distinción en la noción general de formación. Al hablar de actualización, se hace referencia al tipo de acciones didácticas orientadas hacia el terreno de lo disciplinario, donde la superación apunta acaso a lograr un mayor desarrollo y profundización de lo didáctico-pedagógico. Con esta distinción inicial no se pretende establecer criterios categóricos de diferenciación, sino fundamentalmente elementos para suscitar el debate.

Es importante resaltar que la formación de profesores ha sido entendida y abordada en el aspecto operativo, a partir casi exclusivamente del diseño de cursos con los que se pretende proveer a los profesores de instrumentos prácticos para desempeñar su labor docente cotidiana.

* Miembro del Departamento de Formación de Docentes.

** Investigador del Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, FCPyS-UNAM, y coordinador de la Licenciatura en Sociología, FCPyS-UNAM.

Desde esta perspectiva, se han reducido y limitado tanto la formación como objeto de estudio como la concepción de práctica educativa y la noción misma de docente, con lo cual se llega a perder de vista toda posible interrelación de los procesos y dimensiones que están detrás de la práctica educativa y la formación como fenómeno social, ya que se desvincula la formación de la práctica docente de la dinámica cotidiana en que se desarrolla.

En esta visión pragmática de la formación, el docente-usuario de la formación es tipificado como un sujeto que realiza su quehacer profesional a partir del sentido común, ajeno a toda posible articulación de su acción como docente con la reflexión. Detrás de esta concepción subyace una serie de problemas epistemológicos, ideológicos, metodológicos, disciplinarios, entre otros no explícitos, acerca del docente como sujeto social, donde la formación, como eje central de la racionalidad pedagógica, se traduce en un discurso que deslegitima para auto legitimarse.

Por otro lado, en nuestras universidades las experiencias en el terreno de la formación de profesores han tenido como objetivo la vinculación del ejercicio docente en las acciones de investigación, con lo que se pretende construir la figura del docente investigador soslayando, en distinto nivel, ciertos aspectos, como son, las condiciones laborales de los profesores, que muchas veces les impiden dedicarse exclusivamente a la investigación; las condiciones estructurales de las instituciones, que no siempre posibilitan la realización de ambas tareas de manera integral; el apoyo del aparato administrativo, que no siempre está al servicio de la investigación y de los productos que va generando; la delimitación clara de la práctica educativa de y con los profesores como objeto de estudio; la articulación entre el currículo de la institución donde labora el profesor y los propósitos de la formación; los retos que representa desarrollar en los profesores habilidades y actitudes propias de la tarea del investigador -acompañadas de una formación teórico-metodológica y técnica sólida-, cualitativamente distintas de la tarea del docente; las tareas y acciones colaterales que implican los cursos, y que son necesarias para ampliar la perspectiva de la propia formación. Estos son sólo algunos problemas no considerados regularmente por los expertos que diseñan programas de formación.

Las circunstancias actuales de nuestra Universidad y el proyecto de nación del Estado nos plantean hoy la necesidad de reflexionar sobre éstos y otros aspectos de la formación de profesores que tradicionalmente han sido olvidados, toda vez que el proyecto y propósito de modernización de las instituciones educativas, fincados en criterios de eficiencia y productividad, donde la formación cobra virtual importancia¹, apuntan a una centralización-descentralizada de las acciones formativas y proponen el amplio "aprovechamiento de la capacidad física instalada [...] así como distribuir de manera eficiente las tareas entre el personal docente".

Lo anterior nos lleva a considerar que una de las estrategias de modernización en las universidades estatales implica fortalecer los programas existentes previa depuración y revisión administrativa de su funcionalidad e impacto, apoyándose en el uso de recursos técnico-instrumentales que hagan posible extender este servicio -vía sistemas abiertos- a un mayor número de profesores.

Situados en el contexto que plantea el proyecto de modernización del Estado Mexicano, cabe preguntarse si esta noción de modernidad es unívoca. Nuestra opinión es que no.

En primera instancia, es necesario puntualizar algunas cuestiones antes de explicar por qué creemos que esta noción de modernidad no es unívoca ni determinante.

¹ Cfr. *Programa para la modernización educativa 1989-1974*. Libro 1. *Modernización educativa*. Poder Ejecutivo Federal, 1989. Capítulo 3, "Formación y actualización de docentes, pp. 63-79.

Dentro del terreno de la formación de profesores ² ha estado ausente un proyecto universitario que organice los múltiples esfuerzos que se despliegan a través de los programas y cursos que existen en la actualidad. Igualmente notoria es la ausencia de diagnósticos de necesidades de formación, de planificación de tareas permanentes y de un apoyo presupuestario lo suficientemente amplio como para conjugar recursos humanos, pedagógicos y financieros.

A nivel político, el centralismo en la toma de decisiones sobre la organización y el diseño de estrategias de formación, estrechamente vinculadas a los usos que las voluntades políticas hacen para apoyar, impulsar o cancelar programas de formación, la convierten en una tarea coyuntural de corto plazo con objetivos poco relacionados con las necesidades y propósitos de los docentes y las dependencias en general.

Aunado a lo anterior están las deficiencias de la formación a nivel epistemológico, teórico y metodológico, donde la repetición de experiencias fallidas es resultado de la ausencia de la evaluación, el seguimiento y replanteamiento de propuestas, sin tocar la deficiente preparación y las limitaciones de los formadores de profesores, que representan un punto igualmente importante.

Considerando la política del Estado de racionalizar y hacer eficientes y productivos los procesos educativos, así como de centralizar las decisiones, es importante tener claros los límites y fallas de cada experiencia; a fin de no incurrir en errores cuyo costo político y social es difícil de calcular.

Con esto queremos decir que, desde la perspectiva del Estado, la modernización ha consistido en proponer premios y reconocimientos al trabajo académico, sin una evaluación profunda y concreta de las fallas estructurales de la Universidad que afectan el desarrollo de la vida académica. Se ha propuesto la creación de nuevas categorías académico-laborales súper estelares, pero no se ha hecho una revisión para saber quiénes y cuántos académicos de la Universidad están potencialmente en condiciones de recibir esos beneficios. Está claro que no son los profesores de asignatura, quienes casualmente componen la mayoría de personal académico de la UNAM. Así, se ha propuesto una modernización educativa dentro de una política de restricción económica que ha abatido el nivel de vida de los trabajadores, al incrementar los impuestos por el uso de servicios básicos que ahogan la economía familiar del académico medio universitario.

Se habla de una modernización educativa que implique acciones innovadoras, modelos alternativos, proyectos funcionales, etc.; sin embargo, no se toca el problema del subsidio a la Universidad para 1990.

Con esta concepción utópica –a nuestro parecer- de modernidad, se ha pretendido resolver desde el escritorio los problemas de la práctica educativa de los profesores con procedimientos y modalidades burocráticas. Frente a ello es necesario erigir una concepción de modernidad cualitativamente distinta, lo que implica reconocer para la formación de profesores varias necesidades entre las que destacaríamos:

- a) impulsar la participación conjunta de alumnos, profesores y autoridades en la elaboración del diagnóstico de necesidades de las instituciones, a fin de definir estrategias de formación,

² En cuanto a los problemas que se exponen, en su mayoría se han retomado de las más importantes conclusiones expresadas por los profesores participantes en el Foro Nacional de Formación de Profesores, en noviembre de 1987. *Cfr. Memoria del Foro Nacional de Formación de Profesores*, CISE-DGISA-CGAD-UNAM-SEP-ANUIES, México, julio de 1988.

superación y actualización, y de articular la planeación, ejecución y evaluación de las acciones.

- b) con base en lo anterior, determinar la elaboración de un Proyecto Integral de Formación en la Universidad, sustentado en la relativa autonomía que tiene cada dependencia, pero articulado en ejes teóricos y metodológicos que respeten la diversidad conceptual sobre el campo y sean ampliamente analizados y valorados por la comunidad universitaria;
- c) construir una propuesta de formación no centrada exclusivamente en cursos y/o talleres, sino apoyada en acciones y actividades dirigidas al desarrollo de actitudes y habilidades para la investigación de la práctica educativa de los profesores;
- d) reconstruir la noción misma de formación, a partir de investigaciones sobre el campo, lo que implica sistematizar y evaluar las experiencias;
- e) impulsar una política de intercambio institucional que haga posible la difusión de las experiencias a partir de rigurosos criterios académicos de colaboración y servicios universitarios, de modo tal que la reconceptuación del formador se convierta en una necesidad también; es decir, reflexionar sobre la concepción que tiene de sí mismo y de los docentes en general, así como sobre el papel que desempeña como profesional que es de la pedagogía o la psicología;
- f) que la formación de profesores se oriente a la reconstrucción de la historia de la práctica educativa de los docentes de cada institución, a fin de recuperar la experiencia de los sujetos sociales en un proyecto educativo prospectivo, a partir de necesidades reales y concretas y, asimismo;
- g) que la formación de profesores propicie la organización de equipos de investigación interdisciplinarios para la construcción de nuevas propuestas de formación institucionales.

Ahora bien, la viabilidad democrática de una noción de modernidad flexible, que considere problemas como los aquí señalados, debe responder a una concepción distinta de conocimiento, que se sustente en una filosofía de la educación ampliamente fundamentada, donde el papel político que desempeña la Universidad sea inteligible y claro, y el uso del presupuesto universitario sea definido por prioridades académicas. Es decir, entendemos la formación de profesores no como un fin en sí mismo, sino como parte de un proyecto de universidad y de país donde valores como la ciencia, las humanidades y la democracia estén apoyados en el diálogo de los sujetos, de cara a la realidad.

La formación de profesores en el bachillerato universitario

Sin lugar a dudas, los problemas que enunciamos como punto de partida de nuestro examen se pueden considerar también punto de ruptura y construcción de una opción académica diferente para la formación de profesores de nivel medio superior, en relación con los programas que se seguían anteriormente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.

Decimos que es punto de ruptura, tomando en cuenta el nivel de las concepciones, de los objetivos, de los propósitos y de la estructura, así como de la participación y las relaciones que los profesores establecen entre sí y con las diferentes instancias académico-administrativas. La idea que anima al Programa del CCH es formar un docente interesado tanto en el aprendizaje como, sobre todo, en la reflexión e investigación de su práctica docente, en la cual articulen los aspectos social, disciplinario, pedagógico e institucional.

En términos concretos, el objetivo del Programa consiste en lograr que los profesores reconstruyan históricamente el proyecto del CCH, para hacerlo suyo y proyectarlo según las actuales filosofías y políticas universitarias y las nuevas relaciones sociales que surgen de la economía neoliberal: corporativa y transnacional.

Este objetivo se explicita de la siguiente forma el documento base del Programa:

1. Contribuir al ejercicio colectivo de revisar la experiencia educativa de 17 años del Colegio, al aportar elementos teórico-metodológicos para evaluar, por parte de todos los miembros participantes en el programa de formación, los objetivos y el proyecto académico-social del CCH y su prospectiva.
2. Coadyuvar al desarrollo de un proyecto multidisciplinario de investigación colectiva, realizado por los miembros de cada grupo en formación, procurando integrar los resultados parciales de cada unidad didáctica del programa de formación, en la búsqueda de los caminos epistémicos y metodológicos que posibiliten el enriquecimiento del propósito original de conocimiento interdisciplinario en que se sustenta la filosofía del Colegio³.

No se puede pasar por alto que entre los principales propósitos de las estrategias de forma de profesores en la UNAM se encuentran el buscar formas de promoción académico-laboral en paquete, para el personal académico en general, y, actualmente, en particular, para los profesores de asignatura, así como también el pretender dar puesta al serio problema de titulación de los profesores de este subsistema universitario y el lograr la profesionalización del personal docente.

No cabe duda de que en tales propósitos se refleja la política de contratación del personal académico dentro de la Universidad, la cual apunta a privilegiar la fragmentación de las horas contrata lo que contradice el propósito de que los profesores cuenten con las condiciones institucionales adecuadas para su formación.

En relación con el aspecto académico, en el Programa se explicitan tres grandes propósitos con los que se pretende dar respuesta a la problemática de la práctica profesional:

- a) En cuanto a las condiciones objetivas en que realizan sus actividades docentes, a partir del reconocimiento y delimitación de los objetivos, así como del proyecto social y sentido político que representó el CCH en los años setentas, como parte fundamental de la necesidad de modernización de la Universidad Mexicana que afloró en esa época, así como por el sentido de transición por el que ha discurrido el citado proyecto hasta la actualidad. (La respuesta política a las grandes luchas sociales y estudiantiles, que se instrumentaron bajo la administración del doctor Guillermo Soberón, dieron otro significado y dimensión al proyecto del CCH).
- b) En cuanto a las posibilidades reales de modificar su práctica educativa, al reflexionar, analizar y vincular las explicaciones teórico-metodológicas que ofrece cada unidad didáctica del programa a problemas como la transmisión del conocimiento, las relaciones sociales que se viven en el aula, las relaciones de poder apoyadas en la organización del currículum: las formas de conocimiento y la organización de la institución educativa.
- c) En cuanto a la tarea de construir nociones teóricas vinculadas a una práctica crítica y racional fundada en la experiencia, que contribuya, como un verdadero aporte, a la tarea de elaborar

³ Revista Perfiles Educativos, núm. 40, 1988, pp. 40-41.

estrategias concretas de trabajo colectivo que posibiliten a los participantes contribuir al proceso de revisión y evaluación del proyecto académico del CCH⁴.

Ahora bien, la ruptura estructural más importante se refleja en el diseño del programa, destinado específicamente al CCH con la finalidad de:

... contribuir a enriquecer las posibilidades de los académicos para encontrar una solución propia a sus necesidades de formación: la de reorganizar los esfuerzos de reflexión colectiva sobre sus condiciones académicas reales y la de explicar aquellos aspectos del contexto escolar en los cuales se puede influir para mejorar las opciones de la vida académica actual del Colegio⁵.

Es primordial reconocer que una de las tareas ha sido contribuir a reorganizar y sistematizar su experiencia colectiva. Por otro lado, también a nivel estructural se dio, bajo condiciones muy especiales, la inversión de las formas tradicionales de surgimiento de los proyectos de formación docente, ya que este Programa surgió por iniciativa de los propios docentes del CCH-Azcapotzalco. Así, la propuesta establece desde el principio una relación distinta entre los actores y la institución.

De las clásicas relaciones verticales y autoritarias de toma de decisiones ajenas a los académicos, se pasa a formas de relación horizontales, donde prima la participación y la discusión sobre objetivos, intereses y perspectivas de un proyecto de Universidad distinto.

La participación cualitativa de los docentes-alumnos ha dado lugar a una nueva noción de comunidad que va más allá del trabajo grupal didáctico y pedagógico. Esto es, una forma de organización donde los sujetos asumen su papel social y socializante y su compromiso con su formación, con su proyecto y con su realidad; colectividad cuyos miembros actúan en la sociedad, como actores capaces de reconocer y modificar tanto su práctica docente como sus relaciones institucionales; capaces también de proponer cambios estructurales en las instituciones. donde laboran.

Esto implica una ruptura metodológica que da una idea de la actual dimensión política en la que se va conformando y expresando el docente universitario contemporáneo, y por lo tanto, una ruptura histórica que expresa la dinámica actual de la Universidad y el contexto en el que han de definirse las dimensiones de análisis del Programa.

Sin embargo, no podemos dejar de reconocer y relativizar el contexto académico que da sentido y significado a la nueva colectividad, y tampoco que en otros contextos se imponen los intereses individuales, ideológicos, políticos o institucionales, intereses que de alguna manera expresan los límites o las posibilidades reales de algunas propuestas alternativas en la educación media superior. La incorporación de los profesores-alumnos al Programa fue libre y abierta, lo que explicaría, en cierta medida, las distintas y, en ocasiones, antagónicas posiciones que se manifestaron en el nivel de toma de decisiones que involucran a esta colectividad.

Por ello concebimos el Programa como proceso de construcción de distintas alternativas académicas e institucionales en los proyectos de formación de personal académico que han de contemplar la diversidad y pluralidad de intereses y perspectivas, individuales y colectivas, como condición *sine qua non* para resolver los nuevos retos que enfrenta la Universidad.

⁴ *Ibidem*, pp. 39-40.

⁵ *Ibidem*. pp. 40.

Dimensiones e historicidad del programa

1. Las políticas académicas

A diferencia de los planes de apoyo institucional que se realizan a nivel del bachillerato universitario, los cuales se caracterizan por la impartición aislada o individual de cursos y programas de formación durante periodos interanuales de corto alcance (40/60 horas como promedio) -que si bien tienen un reconocimiento curricular, poco han contribuido a la conformación de una cultura pedagógica que impulse un plan efectivo de profesionalización del docente del bachillerato-, este Programa se caracteriza por ser un proyecto académico de formación de profesores integral y de amplia perspectiva, ya que además de tener una consistencia curricular interna orientada a la formación en investigación educativa, forma e informa con mayor profundidad disciplinaria al profesor participante, pues parte de sus propios proyectos de investigación para recuperar los elementos didácticos y pedagógicos integrados en el Programa. Además, el Programa ha sido reconocido internamente por las instancias académicas respectivas del CCH, lo cual le da un valor curricular específico y la posibilidad real de ser valorado como equivalente a una maestría. Por otra parte, se aprobó la realización del Programa en todos los planteles del CCH mediante un convenio interinstitucional (22 de mayo de 1988), con la participación de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico de la UNAM (DGAPA), de la Coordinación General del CCH y de la propia Dirección del CISE. El convenio establece que la coordinación académica del Programa es responsabilidad del CISE, y que el financiamiento global será cubierto por la DGAPA. De hecho, esta modalidad de participación interuniversitaria -mediante convenio- no es una práctica común dentro de la UNAM.

Otro cambio importante que redefine en algún sentido las políticas académicas del CISE fue el aceptar la participación de los docentes en el diagnóstico de problemas de su práctica a partir de su experiencia educativa, para reestructurar el plan de formación que existía (Subprograma "B") y dar paso al Programa del CCH.

Con base en lo anterior se definió el Programa en términos de una Especialización en Docencia como parte estructural del Plan de Profesionalización del propio CCH siempre bajo la coordinación académica de CISE. Esto incorpora a Programa en un marco legal de equivalencia para el ingreso y promoción de los profesores de la Unidad Académica del Bachillerato del CCH.

2. El proyecto académico

La estructura del Programa, como ya lo señalamos, se orienta hacia la formación en investigación educativa hacia la reflexión crítica de la práctica educativa en sí misma y en sus relaciones con el entorno social.

El eje vertebral del Programa lo constituye Proyecto Multidisciplinario de Investigación (P que articula los cursos generales, los talleres especiales y el laboratorio de evaluación.

Los cursos generales son: a) Introducción al Ejercicio de la Docencia, que consiste en el reconocimiento de los grandes problemas que entraña el quehacer docente en sus distintos niveles; fundamentalmente es una tarea de observación y diagnóstico cualitativo de problemas del bachillerato y de la Universidad en su conjunto; b) Aspectos Sociales de la Docencia, que engloba los problemas referidos a las relaciones de la educación con el entorno social problemas de tipo económico, ideológico, político cultural, urbano, laboral y ecológico, entre otros cómo entendemos la educación como práctica social; la educación para qué y para quién; e) Aspecto Psicopedagógicos de la Docencia, que se orienta básicamente al reconocimiento y discusión de las principales corrientes psicológicas y pedagógicas en torno a los procesos de enseñanza -aprendizaje, al estudio de la

aprehensión del conocimiento y del desarrollo del adolescente; d) Aspectos Didácticos de la Docencia, donde se abordan algunas corrientes pedagógicas e investigaciones sobre los problemas de la didáctica y el currículum, en especial el proyecto educativo del, Colegio.

Los talleres se integran en tres unidades relativas a la investigación educativa: a) Seminario-taller de Investigación Educativa, cuyo propósito es la organización y sistematización de los problemas planteados en la primera unidad general. Aquí se inicia la discusión sobre los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológico-instrumentales del proceso de investigación; b) Taller de Investigación de la Comunidad I, que se centra en el reconocimiento, planteamiento y definición de un problema como objeto de investigación. Éste es el punto de inicio del proceso de investigación, y donde se definen y separan los proyectos de acuerdo con el propósito y las características: proyectos de tesis para la titulación y proyectos en general: ensayos, programas de materias curriculares del plan de estudios del CCH, diseño de material de apoyo curricular, entre otros; c) Taller de Investigación de la Comunidad II, cuyo propósito es establecer los vínculos necesarios entre especialistas asesores y profesores-alumnos para realizar las investigaciones.

Finalmente, la estructura del Programa contempla una unidad globalizadora de la investigación, cuyo objetivo es evaluar tanto el proceso de formación como el avance de las investigaciones. Está considerada también la evaluación del proyecto académico en su conjunto y la de cada una de las unidades, lo que permite incorporar los planteamientos metodológicos; se incluyen además los mecanismos de evaluación tanto del docente como del alumno.

3. Cambios institucionales

Tomando en cuenta las labores que desempeña el CISE, podemos señalar algunos aspectos importantes que se consideraron al elaborar el Programa y al ponerlo en marcha. En primer lugar, se examinaron las experiencias anteriores, derivadas del subprograma "B", del cual incluso se mantiene el nombre de algunas unidades, así como experiencias obtenidas en otras instituciones y dependencias educativas. Debemos mencionar que el subprograma "B" se continuó impartiendo, aunque en el corto plazo entró en un proceso de evaluación y transformación, a partir tanto de su propio desarrollo como de algunos trabajos y alcances del Programa. En segundo lugar, se revisaron otros planteamientos y tendencias en cuanto a la formación docente se refiere, reconociendo la importancia de dichos planteamientos en la construcción del Programa.

En cuanto a la puesta en marcha del Programa, ésta implicó para el CISE una descentralización administrativa, debido a la relación institucional ínter universitaria que se estableció, base de este Programa; no obstante, continuó la centralización académica en cuanto a ciertos programas de formación docente en la UNAM.

4. Legitimación

Hoy en día este Programa es un hecho concreto, real, efectivo, ya que se han iniciado las dos últimas unidades de las ocho de que consta, con la participación de 46 docentes-alumnos de un total de 71 que arrancaron en octubre de 1987; es decir, más del 65 por ciento del total de participantes después de dos años de actividades efectivas. La permanencia de los participantes, activa, reflexiva y crítica respecto de su formación docente es, desde nuestro punto de vista, la mejor prueba de legitimación del Programa. No obstante, podemos mencionar también la operatividad del Programa, la puesta en marcha, el desarrollo, la vigilancia del mismo, la responsabilidad y el rigor en el trabajo por parte de todos los involucrados, docentes, alumnos y autoridades, hechos que legitiman el Programa frente al enorme mundo de ideas y propuestas circunscritas en el ámbito del deber ser en lo especulativo, de la teoría, de lo estrictamente propositivo.

Por otra parte, la experiencia concreta de dos años de trabajo, que significa haber cubierto seis unidades, 480 horas de trabajo en el aula y mucho tiempo (difícil de calcular) dedicado al estudio, contribuyen también a legitimar el Programa frente a las instituciones involucradas: CCH, CISE, DGAPA (actualmente Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos de la UNAM). Esto aporta elementos a la discusión actual sobre la validez y el reconocimiento del Programa en el nivel de maestría.

La forma en que se realiza la articulación disciplinaria tomando en cuenta el desarrollo histórico del proyecto del CCH, para orientarse a la formación en investigación educativa, da sentido y significado a los argumentos de las propuestas de validación del Programa. Asimismo, el interés que han mostrado las autoridades del CCH en someterlo a permanentes evaluaciones confirma que éste representa una alternativa en las políticas académicas de formación docente del propio Colegio, pero ello implicaría considerarlo como programa y no como modelo.

Cabe aclarar que es un proyecto que surgió de las necesidades de los profesores del CCH-Atzacapozalco y se adaptó a sus condiciones concretas: se adecuó a la disponibilidad de tiempo de los profesores, se llevó a cabo en las instalaciones del plantel, se realizó a lo largo del semestre, fue suficientemente flexible y dinámico en su estructura curricular, respondió a los planteamientos originales de necesidades formativas académico-administrativas y de titulación, y les permitió recuperar su práctica docente y el proyecto histórico del CCH.

Lo anterior confirma la viabilidad académica e institucional de un programa de esta naturaleza. Asimismo, el hecho de que algunos profesores alumnos hayan asumido en sus instituciones puestos que implican la toma de decisiones es una muestra del reconocimiento de la gestación de una cultura pedagógica en los profesores del CCH participantes en el Programa.

La conquista de espacios académicos importantes dentro del proyecto institucional del CCH, la redefinición de su papel docente, la revisión crítica del proyecto en sus relaciones con el entorno social, la participación crítica y respetuosa entre profesores de distintas disciplinas, su posición autocrítica al proponer y realizar reuniones de evaluación, la presentación de documentos o ensayos analíticos en seminarios y eventos académicos y evaluativos, etc., son algunos indicadores significativos para poder hablar de la conformación de esa cultura pedagógica.

5. Situación actual del Programa

Con base en el trabajo realizado individual y colectivamente en la construcción del Proyecto Multidisciplinario de Investigación, así como en la experiencia adquirida a lo largo del Programa, hoy nos encontramos abocados a las unidades siete y ocho, referidas al desarrollo de las investigaciones. En éstas se recupera una propuesta hecha por los docentes en el sentido de abordar la investigación educativa desde dos ángulos: de diagnóstico y táctico.

Desde el primer ángulo (de diagnóstico) busca fundamentalmente distinguir los intereses de investigación: realización de tesis o de ensayos, avances de investigación y, por último, especificación, de formas de trabajo: individual y en equipo.

El segundo ángulo se plantea en seis rubros: a) elaborar una lista de las temáticas comunes de la práctica educativa, los cuales se investigarán a partir de las problemáticas señaladas por el grupo; b) conocer qué problemas comunes se están abordando en forma interdisciplinaria; c) organizar sesiones específicas para que los equipos den a conocer sus avances; d) exponer en una reseña breve los proyectos de investigación; e) contar con el apoyo de asesores para los: diferentes temas de investigación, y f) dar a conocer, como parte de la evaluación, el avance de cada investigación.

En esta fase se ha ampliado el Programa con la presencia y participación de otros profesores e instituciones de apoyo, conforme a la demanda del trabajo de equipo y el tema de las investigaciones. Estas discusiones se realizan con el grupo.

6. Perspectivas

Evidentemente, uno de los propósitos del Programa es, además de la titulación de los docentes, que éstos se constituyan en promotores o agentes de programas similares; esto es, en promotores de investigaciones educativas, toda vez que hoy participan de un proyecto de Universidad, de un proyecto de CCH donde cobra sentido la reconstrucción histórica del proyecto político-académico del Colegio.

Otro de los objetivos es que los docentes consoliden su participación y presencia en los espacios que han conquistado en los ámbitos de la toma de decisiones políticas, administrativas y académicas de los proyectos del Colegio y, por que no de la Universidad.

De hecho, este Programa está generando una nueva visión que pretende constituirse en una concepción alternativa, diferente en la formación de profesores, esencialmente en lo que se refiere al papel de los "centros generadores" y de los "especialistas"

Finalmente, una de las expectativas es que se inicie un proceso de evaluación del Programa, en el cual participen los autores y las instituciones vinculadas e interesadas en la formación docente a nivel del bachillerato universitario.