



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Pérez Rivera, Graciela (1987)**

**“LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PERSPECTIVA  
DEL CENTRO DE DIDÁCTICA, Y SU PROYECCIÓN  
EN EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS  
EDUCATIVOS (CISE) DE LA UNAM”**

**en Perfiles Educativos, No. 38 pp. 5-19.**

## **LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DEL CENTRO DE DIDÁCTICA, Y SU PROYECCIÓN EN EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE) DE LA UNAM**

Graciela PEREZ RIVERA\*

### **PRESENTACIÓN**

La formación de profesores constituye un área o una temática que forma parte del campo de la Educación. Aquélla, 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: el Centro de Didáctica (que data de 1969) y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional 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 en el intento de reconstruir la historia, mismas 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.

---

\* Investigadora del CISE.

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.\*\*

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 planteamiento. 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 “aquellos generados de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una preparación 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 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; significaba 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 actuar 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

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

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

\*\*\* 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.

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 “aula-laboratorio”, 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, y 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 contaba 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 estos 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 aquellos 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, aquellos constituían momentos 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 habían terminado sus estudios universitario, pues el criterio que se había establecido para la contratación marcaba, como requisito 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 propósito 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 profesores de la UNAM, como a los de otras instituciones de educación superior del país, atendándose 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 profesores que participan 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

---

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

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 de aprendizaje, que ofrecía respuesta a la necesidad – contemplada a nivel nacional – de criterios, método, 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 de 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 aprendizaje (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 funciones. De esta manera, se iba desarrollando la tarea de formación de profesores.

Cabe mencionar que también se llevaron a cabo otras acciones, con el mismo propósito de formar profesores. Por ejemplo: se promovió la creación de centros, departamentos o unidades, en diferentes instituciones universitarias, incluida la UNAM, se organizaron coloquios, mesas redondas y diversos eventos en donde se propiciaba el intercambio de experiencias y el análisis de problemas de la enseñanza y del aprendizaje. En ellos se informaba sobre los avances, limitaciones y problemas que se habían presentado con las acciones multiplicadoras y sobre los logros y problemas que enfrentaban los centros o unidades de formación de profesores que se habían generado, o que iniciaban acciones similares.

Todas estas tareas, acciones y procesos habían aportado una enorme experiencia y un gran cúmulo de información al Centro de Didáctica, mismas que había que analizar y valorar. Era indudable que se habían obtenido logros; que se había “abierto brecha”; que se actuaba como pioneros en el campo de la formación de profesores y que se había ganado un gran reconocimiento por parte de la mayoría de las instituciones de educación superior.

Los cursos habían tenido un efecto sensibilizador que movía a quienes habían participado en ellos a preguntarse sobre muchos aspectos, entre otros, sobre cuál era su función como profesores, cuál su verdadero papel en el proceso de 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 alumnos 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. Las 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. Mientras tanto, para asegurar esto exigía mayores niveles de escolaridad a aquellos que se incorporaban 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 presentaba 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 formarlo 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 aquellos 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 estudio y trabajo académico, con verdadero compromiso institucional, pero que habían generado peligrosas 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, permitió 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 al conocimiento podían aportar algo a esta tarea? ¿Cómo concebía la enseñanza y el aprendizaje universitarios? ¿Cómo repercutían estas concepciones en sus planteamientos 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 docencia?

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 y administrativo que lo constituían y a la de sus respectivos proyectos; al 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 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 conocimiento 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

---

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

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 contribuirían 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 logró 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 planteamiento, 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.

En este proceso de construcción y transformación de las propuestas y del personal del Centro se han podido detectar constantes influencia. 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 educativo 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, enfoque a cambiar, prácticas a recrear, propósitos a replantear.

---

\* 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.

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 concreción 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 académicos 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. Estos profesionales han aportado diferentes enfoques teóricos y planteamientos educativos, así como diferentes formas de trabajo; han expuesto diferentes intereses y expectativas que provocaron nuevos cuestionamientos a sus propuestas, todo lo cual ha llevado a necesarios replanteamientos 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 particular, y con las demás instituciones de educación 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 métodos y técnicas de enseñanza novedosos, del uso de recursos didácticos refinados, o de la elaboración y aplicación de un buen examen de conocimientos para otorgar una calificación “objetiva”. Pero tampoco dependía solamente del buen diseño de un plan de estudios o del establecimiento de un sistema exigente y riguroso de titulación, o de un sistema administrativo eficiente. Era indispensable replantear el problema con un enfoque totalizador, mediante el cual se visualizaran integralmente todos los factores, sujetos e instancias implicados en la vida universitaria.

La formación de profesores no debía ser concebida como política remedial y aislada para resolver los problemas de la “calidad académica”, tampoco como acción de mera sensibilización, actualización o capacitación de profesores, forzosamente 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

irla 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 apra 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 sujetos intervinientes en el proceso educativo universitario y por tanto responsable de mantener “la calidad académica” y de “actuar con calidad académica”.

Con ello se buscaba rebasar tendencias sostenidas todavía por algunas autoridades y por algunos profesores en el sentido de que para “bien enseñar” en la universidad, sólo basta con conocer y dominar la disciplina, objeto de su enseñanza; que sólo había que tener una gran experiencia en el campo profesional para poder convertirse en un buen profesor; o bien que sólo es suficiente con haber sido buen alumno para ser buen profesor, o que, básicamente, con el manejo de una serie de técnicas, métodos y recursos didácticos se puede enseñar bien.

Era necesario tratar de formar un profesional de la docencia –posiblemente ideal -, que fuera capaz de “promover en el estudiantado un profundo conocimiento, una actitud crítica y autocrítica, una disposición permanente para el aprendizaje y una sólida formación científico-técnica con la cual enfrentara, de manera comprometida y eficiente, los problemas que debiera resolver en el ejercicio de su práctica profesional”.<sup>\*\*</sup>

El CISE, retomando y reconstruyendo las experiencias de los organismo que le dieron origen, se convirtió entonces en un espacio donde la docencia y la investigación se iban conformando en un 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 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 considera 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.

---

\* 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.

\*\* *Perfiles Educativos*, núm. 27-28, enero-marzo de 1985, p. 5.

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 imparte 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, 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 preocupado 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 aquellos 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 quién, 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 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 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.

---

\* 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 actitudes del CISE, de los años de 1978 a 1982.

## **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 escuelas 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 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.

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 construcción 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 insuficientes 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 conocimiento 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 dependencia 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 de enseñanza aprendizaje 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, científico y transformador de las prácticas 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 del 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 INVESTIGACIÓN 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 identificación 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 el 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 aquel 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 sentido, 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.

## **ANEXOS**

### **CREACION DEL CENTRO DE DIDACTICA.**

ACUERDO Núm. 1097

Con el propósito de fortalecer en la Universidad el interés por las cuestiones didácticas y para conseguir que, de una manera organizada y permanente, los profesores puedan intercambiar experiencias acerca de los problemas de la enseñanza.

Para que los becarios del programa de formación de profesores e investigadores que tiene establecido la Universidad reciban una formación didáctica complementaria que facilite su incorporación a las tareas docentes, y con el objeto de ofrecer regularmente cursos intensivos de didáctica general y especializada al personal académico de la Universidad interesado en ellos, se crea el Centro de Didáctica con sujeción a las siguientes bases:

PRIMERA. El Centro de Didáctica es un plantel que ofrece cursos especializados sobre cuestiones de enseñanza a profesores en ejercicio, a aspirantes a profesores y a becarios del programa de formación de profesores e investigadores de la Universidad.

SEGUNDO. El Centro de Didáctica dependerá de la Dirección General del Profesorado y estará a cargo de un Director que será nombrado y removido libremente por el Rector. Tendrá los departamentos y oficinas que sean necesarios para su buen funcionamiento, conforme al presupuestos que anualmente apruebe el Consejo Universitario.

TERCERO. Para cumplir con sus objetivos el Centro organizará cursos intensivos, seminarios, coloquios y demás actividades que enriquezcan la capacidad docente de quienes los cursen. El Centro expedirá diplomas y certificados de asistencia; estos documentos no tendrán, por sí mismos, valor en créditos para ninguna escuela o facultad universitaria.

CUARTA. En igualdad de circunstancias, los planteles preferirán para el nombramiento de profesores interinos a quienes hayan seguido satisfactoriamente los cursos que ofrezca el Centro.

QUINTA. El Centro de Didáctica establecerá, en el desarrollo de sus labores, una coordinación permanente con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y con las autoridades de las distintas escuelas y facultades cuya opinión escuchará para la formulación de su programa anual de trabajo.

### **NUEVA DEFINICIÓN DEL CENTRO DE DIDACTICA DE LA UNAM.**

ACUERDO Núm. 2

El centro de Didáctica es un organismo que, por la naturaleza de sus funciones, requiere una coordinación permanente con las distintas escuelas y facultades y algunas dependencias de nuestra casa de estudios.

Con base en lo anterior y a fin de facilitar el desempeño de las tareas que, dada su creciente importancia, aumentan en forma considerable, por acuerdo del señor Rector el Centro de Didáctica queda constituido, a partir del 1º. de noviembre de 1970, como un organismo con carácter propio e independiente y con facultades para organizarse, elaborar sus programas de trabajo y ejercer su presupuesto.

El señor Rector ha designado al ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, director del Centro de Didáctica.

**ACUERDO DE CREACION DEL  
CENTRO DE INVESTIGA-  
CIONES Y SERVICIOS EDU-  
CATIVOS DE LA UNAM.**

CONSIDERANDO:

- Que la Universidad Nacional Autónoma de México tiene como finalidad primordial el: “formar profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad” y que para ello requiere programar e incrementar la formación de personal académico especializado, tanto en sus áreas y disciplinas de carácter profesional como en cuestiones didácticas.
- Que la Universidad Nacional tiene asignada como función organizar y realizar investigaciones acerca de las condiciones y problemas nacionales, dentro de los cuales los educativos son prioritarios para el desarrollo del país.
- Que la Universidad Nacional tiene asignada una importante responsabilidad dentro del sistema educativo nacional, particularmente en la educación superior.
- Que la Universidad Nacional, en el momento actual, ha reiterado y enfatizado su política de superación académica y proyección social.
- Que la magnitud de la problemática educativa obliga a la Universidad Nacional a un mejor aprovechamiento de sus recursos en la investigación educativa, en la formación pedagógica del personal académico y en la difusión de innovaciones educativas.
- Que el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza han desempeñado un papel importante en los procesos de renovación educativa tanto en la Universidad Nacional como en otras instituciones del país y del extranjero.
- Que las funciones de estas dependencias son afines y sus programas complementarios, que su personal ha adquirido una formación, experiencia y capacitación específica que hace recomendable reagruparlas e implantar nuevas formas de organización que permitan un mejor aprovechamiento de sus recursos existentes y previsibles.

Con esta fecha, y por acuerdo del Rector se crea, a partir de la integración del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, como un organismo técnico académico, dependiente de la Secretaría General Académica de la UNAM.

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos tendrá a su cargo las siguientes funciones:

1. Asesorar al Rector, al Secretario Académico y a otras autoridades universitarias en los procesos de innovación, reforma y proyección académica que promuevan tanto la Universidad en su conjunto como las Escuelas, Facultades, CCH, Institutos y Centros de la UNAM, así como el propio Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
2. Establecer vínculos con las dependencias de la Administración Central de la Universidad dedicadas a cuestiones educativas, y coordinar sus programas con éstas, a través del Consejo de Metodología y Apoyo Educativos.

3. Diseñar, organizar, implantar y apoyar programas de formación y actualización pedagógica del personal académico de la UNAM, con el propósito de contribuir a la mejor formación de los profesores universitarios.
4. Desarrollar, en el marco del Programa de Cooperación e Intercambio de la UNAM, programas de formación de personal académico y de apoyo técnico educativo con universidades de los estados y otras instituciones nacionales y del extranjero.
5. Realizar investigaciones sobre los problemas y necesidades de la educación nacional, particularmente de la UNAM, a fin de coadyuvar a su resolución.
6. Colaborar con el Consejo de Estudios Superiores y las Divisiones respectivas de las Facultades, en sus programas de posgrado, referidos a la formación pedagógica de los profesores.
7. Organizar investigaciones que desarrollen una tecnología educativa propia que responda a las condiciones y circunstancias nacionales, particularmente de las universidades.
8. Realizar investigación básica que permita ampliar y enriquecer el conocimiento en el campo educativo, y
9. Organizar programas de publicaciones y de eventos diversos, para entender y difundir el conocimiento en Ciencias y Técnicas de la Educación.

Los recursos humanos y materiales con que actualmente cuentan el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza pasan a formar parte de los recursos con que contará a partir de esta fecha el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Para su funcionamiento, el Centro contará con:

- a) Un director que será designado y removido libremente por el Rector de la Universidad.
- b) Un Consejo Asesor presidido por el Director, con el número de vocales que establezca el Reglamento Interno del Centro, y que a propuesta del propio Director sean nombrados por el Rector
- c) Un Secretario que será designado y removido libremente por el Rector, a propuesta del Director del Centro.
- d) Los Departamentos técnico académicos que sean necesarios, y
- e) Una Unidad Administrativa.