

ruptura y construcción en el proceso de formación docente para la investigación: estudio de caso cch-azcapotzalco

víctor cabello* gilberto silva**

El trabajo que aquí presentamos¹ se centra en la reflexión sobre el Programa de Formación Docente para Académicos del Nivel Medio Superior de la UNAM, elaborado al interior del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE),² y más concretamente reflexionamos sobre la experiencia derivada de la aplicación del programa a dos grupos de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco. Este programa incorporó la dimensión de investigación además de mantener las unidades o dimensiones pedagógicas y didáctica.

En este documento se valoran cuatro niveles iniciales del proceso, que contribuyen a establecer el marco global en el que se desarrolló esta experiencia, principalmente con un grupo piloto, y constituyen el soporte explicativo al punto quiebre de la concepción original de formación del CISE.

I. Sobre las condiciones de los profesores del colegio

El análisis de esta experiencia reconoce como punto de partida el marco específico de las necesidades y condiciones de trabajo de un pequeño grupo de profesores de carrera del área de Ciencias Experimentales en el CCH-Azcapotzalco, quienes en septiembre de 1987 solicitaron al CISE una serie de cursos con el propósito de cubrir su proyecto anual de actividades.

En ese momento se demandó un programa de seis cursos de 80 horas cada uno, acompañado de la petición para que se impartiera en el propio plantel, con la intención de que ello contribuyera a mantener una mayor permanencia de los profesores, para quienes sería menos complicado cumplir con las exigencias institucionales para el personal universitario de carrera.

Es importante señalar que para la UNAM en su conjunto y en particular para el CCH, se ha mantenido como una política institucional el apoyar la superación y actualización docente, por medio de cursos masivos en los periodos intersemestrales e interanuales. La tesis en que se funda esta política gira en torno a que los profesores, por ser profesionales de una disciplina in-

corporados de manera casuística al ejercicio docente, requieren una formación pedagógica *ad hoc*, dado lo restringido de conocimientos y habilidades profesionales para el desarrollo del ejercicio docente.

Esta tesis ha permitido el crecimiento y consolidación de los centros generadores de conocimientos pedagógicos especializados en la década de los 70, asumidos y validados por los propios profesores en servicio, quienes se suman cada año a los cursos propuestos.

De fondo queremos señalar que detrás de esa política universitaria se fortalece un principio de racionalidad pedagógica que ordena, envuelve y proyecta su mirada, como única visión de toda noción de formación y superación en la UNAM, y tal vez en la vida de las universidades.

Cuando el grupo promotor de profesores del CCH solicitó una serie de cursos para resolver con ello el problema de 32 profesores de carrera, la respuesta institucional fue que se hiciera extensiva la convocatoria a todos los profesores del plantel que tuvieran iguales necesidades y limitaciones.

El resultado de dicha convocatoria fue que se enlistaron 72 profesores en total, de los cuales el 55% era de asignatura con similares necesidades y limitaciones.

Es necesario señalar algunas cuestiones importantes:

- i) Que ese 55% que se inscribió y desbordó las expectativas y propósitos iniciales del personal de carrera, sabía que su participación en alguna acción formativa fuera del periodo interanual sería altamente desfavorable, por tener que mantenerse en una actividad largo tiempo, sin ninguna descarga académica, estímulo o retribución económica. Sin embargo, implícitamente existió una expectativa académica y laboral.
- ii) El que se impartieran cursos fuera del CISE en los periodos regulares de clases era un logro, que finalmente resultó un beneficio para los profesores de carrera ya que se convino que se realizara en las horas de trabajo (miércoles, de 16 a 20) y en el fin de semana (sábados, de 9 a 13). Sin embargo, ello constituyó una carga extra para los profesores de asignatura sin ninguna alternativa académica a mediano plazo.
- iii) La expectativa inicial de los 72 profesores fue mejorar su quehacer didáctico, formándose como especialistas

en docencia en beneficio de dos aspectos centrales: su práctica docente y su estabilidad académica a largo plazo.

- iv) Un acusado desnivel en la formación disciplinaria de los profesores-participantes, aunado a la heterogeneidad de esta formación. Este problema se reflejó en la visión mitificada y desvirtuada de la multidisciplinaria.

II. Características del proyecto de formación

En este contexto, la administración del CCH demandó del CISE la impartición del subprograma B de Especialización para la Docencia,³ organizado en seis cursos de 80 horas cada uno, agregando la petición de elaborar como producto final un trabajo de campo.⁴

La petición del plantel Azcapotzalco fue una idea poco estructurada acerca del trabajo de campo, que en todo caso respondía a la necesidad inicial y exigencias de los profesores de carrera.

Al desbordarse cuantitativamente las previsiones para el grupo de ciencias experimentales, y al conformar acriticamente un solo grupo con profesores de carrera y de asignatura, se gesta un primer giro en el propósito y los objetivos del proceso formativo, ya que al valorar en conjunto el subprograma B, a partir de las necesidades reales de cada sector de académicos, emergen problemas estructurales que están más allá de la formación.

Si bien es cierto que se aceptó en general la idea de una necesaria formación pedagógica, ésta estuvo vinculada a las expectativas de los profesores de asignatura, quienes con el subprograma pretendieron, por un lado, que se llegaran a revisar los principios y filosofía educativa del proyecto CCH y, por el otro, demandaron una formación en investigación frente a la cual el subprograma B resultaba insuficiente.

La propuesta para abordar la práctica educativa del colegio, en una perspectiva histórico-estructural que ampliara la comprensión del proyecto CCH, significó plantear su análisis desde la teoría del conocimiento, abarcando el contexto de la política y filosofía educativas actuales, como objeto de investigación. Esta propuesta de reconstrucción planteó un punto de ruptura, tanto para el subprograma B, como también del proyecto formativo del CCH.

Si se pretendía hacer de la formación un ejercicio de investigación sobre la práctica educativa global del colegio, y el fin era iniciar la reconstrucción dinámica del objeto de estudio, resultaba necesario replantear no sólo los objetivos del subprograma B, sino su concepción y diseño de manera integral.

El reto que esta exigencia propició, se puede sintetizar en el hecho de asumir como legítima esta demanda de replantear el programa de formación, con lo que se iniciaba un proceso de reconstrucción, desde dentro, del diseño

de un nuevo proyecto formativo con el concurso de los coordinadores y profesores.

Como punto de inicio del proceso de reconstrucción, se realizó un diagnóstico cualitativo de problemas de y sobre la práctica educativa en el colegio, que posibilitó armar un esquema de dimensiones, niveles y factores de incidencia sobre la práctica educativa.

Este diagnóstico puso en la mira la inminente ruptura de la concepción anterior, al objetivar las limitaciones que la racionalidad pedagógica tiene para abordar el problema de una formación científico disciplinaria.

Otro punto de fractura de dicha concepción lo fue también el resaltar los sesgos teóricos, metodológicos y técnicos en términos de la construcción de un objeto de conocimiento educativo, que asumen todo planteamiento real de formación en investigación.

Con base en los anteriores señalamientos, el nuevo diseño del programa incluyó una articulación vertical de las unidades de aprendizaje en correspondencia con los ejes estructurales de las unidades, en su plano horizontal.

El nuevo Programa de Formación incluyó ocho unidades de trabajo de 80 horas cada una, incorporando como eje central de toda la formación la construcción de un Proyecto Multidisciplinario de Investigación (PMI), en el eje articulador de la investigación. Se buscó que los productos parciales de cada unidad fueran dando coherencia y enriqueciéndolo.

Se mantuvo el nombre de las seis primeras unidades del subprograma B, porque ese fue el programa inicial aprobado por las dependencias universitarias que apoyaron la realización del proyecto, y porque implicó la posibilidad de generar las vías a un posterior proceso de reconocimiento y legitimación de los estudios realizados en este nuevo Programa.⁵

Estratégicamente, la dimensión de investigación se incorporó vía dos talleres de investigación al final del programa, con el propósito no sólo de sistematizar las primeras 400 horas de formación, sino de proyectar y construir políticas educativas para el bachillerato del CCH.

III. Condiciones de construcción de la investigación

Sin pretender avanzar en el proceso evaluativo global de la experiencia, podemos adelantar algunos aspectos centrales que incidieron restrictivamente en la concepción de investigación del Programa, a saber:

- 1) A lo largo de las primeras cinco unidades se mantuvo una metodología de trabajo grupal, que pretendió fincar las bases para el fortalecimiento del trabajo individual y colectivo.

Si bien es cierto que fue importante en las primeras 240 horas, pronto empezó a mostrar serias grietas, acusadas por el

- agotamiento que conlleva la necesidad de avanzar en el trabajo colectivo en base al consenso.
- II) Un marcado enfoque didáctico en el análisis y desarrollo de los objetos de investigación, con la consiguiente subordinación de los problemas disciplinarios y de investigación a un plano distinto del proceso de aprendizaje.
- III) Las propias limitaciones de los coordinadores en el terreno de la investigación y la formación de actitudes científicas, ya que siendo egresados del subprograma B, el peso mayor de su formación estaba orientado hacia la transmisión del conocimiento y no a la construcción de éste.
- IV) La marcada tendencia de los profesores del CCH a privilegiar lo didáctico-pedagógico de sus objetos de investigación, por encima de los problemas disciplinarios.
- V) La prevalencia en esta primera etapa formativa de una relación coordinador-participante que reiteró la relación tradicional profesor-alumno, con las consecuencias que de ello se derivan. Relación que impactó sobre los dos talleres de investigación, en los que se requería un trabajo no sólo de mayor autonomía, sino fundamentalmente de creatividad por parte de los participantes y de tutoría de los coordinadores.

Al conjunto de estos aspectos lo consideramos suficiente para alertar sobre el peso y las implicaciones que arrastra un proceso de aprendizaje pedagogizado, que termina por envolver los problemas disciplinarios, llenando huecos y envolviendo vacíos que ni la propia ciencia se atreve a intentar, al asumirse como "la mirada científica".

La inclusión de la dimensión de investigación para la formación de docentes, dentro de un programa cuya filosofía y política era exclusivamente su formación pedagógica y didáctica, es decir, un programa orientado a la actualización y superación de su práctica docente, condicionó y limitó una incorporación plena de la investigación, en virtud de que no se modificaron ni la filosofía ni la política, con el objetivo de adecuar desde el inicio del programa la actitud y el interés de los docentes, para incorporar además de la revisión y discusión de las prácticas pedagógicas y didácticas, la reflexión científica sobre la disciplina.

Pasar de la discusión del cómo y con qué herramientas potenciar la transmisión del conocimiento a la revisión y discusión de la disciplina, y qué de la disciplina, para formar qué habilidades y cuáles actitudes para los estudiantes del nivel medio superior, implica una discusión sobre la filosofía de la ciencia, las políticas para el manejo de la disciplina y la revisión de su estructuración interna para su uso y difusión.

La inserción de la dimensión de investigación implica, en principio, un cambio sustancial en la concepción sobre lo que debe ser la función y el quehacer del docente, así como también un cambio en la filosofía y política educativa de la institución. En este sentido se supone a un aca-

démico interesado e incorporado tanto a la docencia como a la investigación, a un docente capacitado para interesar y formar a sus estudiantes en la investigación, en la indagación de los fenómenos o problemas de su disciplina; el conocimiento de la disciplina como herramienta en los procesos de construcción de los objetos de estudio, en la búsqueda de nuevas opciones o alternativas sobre los fenómenos que se investigan.

De cara a este problema decidieron conjuntamente — profesores y coordinadores— dar un giro de 180 grados al proceso hasta ese momento seguido, revalorando proyectos, cambiando formas de trabajo, modificando estrategias y actividades de apoyo entre otras cosas, ya que si bien se tenía un colectivo multidisciplinario, poco se había avanzado en la construcción de los proyectos de investigación individuales y mucho menos en el PMI

Este momento marcó un giro fundamental en el proyecto, al reconocer y aceptar los errores y las limitaciones de quien está construyendo su propia opción, y abrió un espacio de autocrítica permanente que permitió ventilar dudas y temores, enriqueciendo el pensamiento crítico sobre las responsabilidades de cada uno de los involucrados en el proyecto.

IV. El tránsito a una forma diferente de aprendizaje

Los profesores de carrera redefinieron sus proyectos en términos ya no de productos parciales, sino de elaborar un producto global de mediano plazo, desde la complejidad de lo disciplinario y fenoménico.

El cambio en la metodología para afrontar lo disciplinario, implicó la restructuración de las formas de trabajo y la construcción de nuevos objetivos individuales y en equipo, que hicieron posible optimar el abordaje de sus proyectos.

A partir de un primer análisis de los proyectos —trabajos de tesis y ensayos de profesores de carrera— se definieron estrategias y tácticas de asesoría fundadas en la necesaria recuperación y revaloración del proceso de investigación.

Del planteamiento y problematización colectiva del proceso de investigación, surgieron equipos de trabajo que fueron apoyados en razón de sus avances y necesidades teóricas, metodológicas e instrumentales.

En el caso de los tesisistas, se organizó el apoyo en dirección a las prioridades fijadas por sus asesores de tesis, cuando los hubo, una vez que fueron registradas estas en escuelas y facultades. Se establecieron sesiones semanales de consulta y evaluación de los avances, en estricto apego y coordinación a lo establecido por los reglamentos de titulación respectivos.

Con el grupo de ensayistas se organizaron equipos de trabajo en razón a ejes temáticos, manteniendo un plan de asesoría un día a la semana para realizar consultorías.

Un punto clave de toda esta etapa fue la propia formación de los asesores,⁶ constituidos como equipo de investi-

gación, quienes iniciaron una etapa de permanencia y apoyo directo de tutoría en el plantel, dirigidos por los coordinadores de los talleres de investigación. De manera colateral se inició un seminario en el CISE para este grupo de asesores, con el propósito de analizar y evaluar los proyectos de investigación de los profesores-alumnos del CCH, así como un seminario de Sociología de la Educación para analizar sus propias dudas y limitaciones formativas.

De este proceso se generó una importante masa crítica de apoyo a la investigación, que ha mantenido un buen nivel académico en la tutoría de tesis y ensayos, aún después de concluido el programa en dicho plantel.

Al final de esta experiencia piloto en el CCH Azcapotzalco con dos grupos de profesores, se presentaron 15 proyectos, de los cuales 17 son de tesis, y cinco profesores se han titulado durante el programa. Los 12 restantes quedaron con un avance del 75% al concluir este, a quienes se sigue apoyando aun fuera de programas.

Se concluyeron los 18 proyectos de ensayo; algunos fueron publicados y otros presentados como material didáctico de apoyo a los alumnos del plantel.

Habiendo empezado con 72 profesores en octubre de 1987, concluyeron el proyecto 44 maestros en agosto del año pasado, lo que representa 60% de eficiencia terminal en tres años 10 meses, con un promedio del 95% de trabajos entregados del total comprometido al inicio del proceso.

V. A manera de evaluación preliminar

Como una reflexión final, podemos señalar sobre esta experiencia algunos puntos preliminares para su evaluación:

1. Reconocer, antes de iniciar algún proceso formativo, el cambio y la dinámica de desarrollo de la ciencia, fundamentalmente en los campos disciplinarios, la dinámica constante de las políticas educativas, los cambios y replanteamientos de las necesidades de los profesores. Todo con el propósito de romper con la incesante tendencia a tomar como modelo las propuestas formativas.
2. Revisar los proyectos formativos en el contexto de la filosofía, política, estructura curricular y estrategias de investigación de la institución.
3. Valorar los niveles e intereses de los profesores, para poder darse respuesta a ellos y no partir de supuestos de homogeneización.
4. Dar prioridad, o al menos reconocer, la posibilidad de trabajo individual o colectivo a partir de las necesidades de investigación y no de una metodología derivada de los grupos operativos.
5. Definir con precisión el estatuto de reconocimiento institucional de toda propuesta formativa, sea especialización, maestría o doctorado, antes de convocar a los interesados en el programa.

6. Definir los apoyos financieros y de infraestructura y, sobre todo, establecer compromisos institucionales que respalden los proyectos, desde su inicio hasta su culminación.
7. Invitar como tutores a académicos con reconocida experiencia en los procesos de investigación de las diversas disciplinas, dependiendo de las áreas de donde provengan los profesores-alumnos.
8. Considerar las implicaciones del cambio de actitud del docente-alumno, en su relación con la institución, con sus pares y con los estudiantes en general.

Hoy resulta difícil saber hacia dónde va la docencia universitaria, y más aún saber cuál es el papel que habrá de jugar en el proyecto modernizador, ya que del futuro inmediato de la educación superior en nuestro país sólo sabemos dos cosas:

- a) Que estará sujeta a cambios profundamente rápidos, complejos y no menos violentos, y
- b) que no conocemos aún el efecto global del proyecto de modernización educativa, fincado en criterios de racionalidad instrumental, económica y política, que desbordan toda imaginación posible.

En todo caso, lo que sí sabemos del presente es que existe una masa crítica en las universidades, capaz de crear y recrear su conocimiento y capacidades para dar un sentido crítico a la desesperanza milenaria de esta modernización educativa, que busca anular el pensamiento con su quietismo.

Una masa crítica enriquecida cada día en el esfuerzo de mantener en conjunto las expectativas de transformación cualitativa de nuestras universidades y como conciencia crítica en el plano de lo social y lo cultural.

Notas:

¹ Esta experiencia se realizó en el marco interinstitucional de un convenio firmado en mayo de 1988, entre el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, la Dirección General de Apoyo al Personal Académico y el Colegio de Ciencias y Humanidades, dependencias todas ellas pertenecientes a la UNAM.

² Queremos aprovechar este espacio para agradecer el esfuerzo y profesionalismo de Enrique Mendoza C., Alejandro Rojo U., Virginia Alvarez T., Severino Rubio., Laura Cházaro G., Armando Alcántara S. y Eréndira Alonso, miembros del Grupo de Apoyo a la Docencia del CISE, quienes participaron en esta experiencia siempre con el mismo ánimo. De igual modo tenemos que reconocer públicamente el esfuerzo, seriedad y compromiso académico de los profesores participantes del CCH.

³ Es necesario destacar que el subprograma fue diseñado, en su versión original, a principios de la década de los setenta, en razón de los objetos de estudio de cada departamento del centro, mismos que tuvieron modificaciones subsecuentes e incluso algunos desaparecieron, deslizándose los cambios de organización académica-administrativa al propio subprograma, el cual se mantuvo sin una evaluación global hasta 1989.

⁴ Había en el CISE dos experiencias claves de trabajo de campo y de investigación en 1986-87, que se realizaron en la Escuela de Odontología de la Universidad Autónoma de Puebla y de la Escuela Normal Rural de Acatlán de Ocampo, también en el Estado de Puebla, que evidenciaban las limitaciones y potencialidades del subprograma B frente a exigencias específicas de distintos tipos de práctica educativas.

⁶ Es importante señalar que en mayo de 1988, cuando se firmó el convenio interinstitucional que posibilitó la masificación de éste al resto de los planteles del CCH, el cambio de nombre de subprograma

B, a Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH, representó la pérdida de la legitimación que la certificación de los estudios de especialización del subprograma B del CISE había logrado hasta ese momento, por la vía del hecho.

⁶ Hasta la quinta unidad del programa, los miembros del grupo de apoyo fueron coordinadores de cursos; a partir del giro que propició el cambio de metodología ya señalado se incorporaron a la tarea de asesoría y tutoría.

* Profesor del CISE-UNAM

** Profesor de la FCPYS-UNAM.

