

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

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

## I. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tomando como base los cambios que el proyecto -- CCH implicaba, esta tarea se convertía en un reto para el grupo que debía realizarla. Es interesante observar cómo los elementos con que se -- contaban para desarrollarla eran, por una parte, la experiencia de haber sido, hacía poco tiempo, -- alumnos universitarios - por cierto, formados en los principios y condiciones que en el CCH se -- querían cambiar -; y por otra parte, se contaba con diferentes tiempos de incursión en la tarea de enseñar y con diferentes niveles de formación y experiencia profesionales. Esto hacía difícil el trabajo, sin embargo, permitía la participac-- ción conjunta de personas provenientes de dife-- rentes 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 co-- do con profesores de diversas disciplinas.

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

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

Puede decirse, también, que aquéllos eran los -- primeros momentos en la constitución de una dife-- rente concepción sobre educación, docencia, tra-- bajo académico y los primeros pasos también en -- la constitución de un grupo que más tarde logra-- ra consolidar una dependencia académica, dar -- significado a la formación de profesores y apor-- tar, tanto a nivel nacional como internacional, un proyecto de formación de personal universita-- rio.

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

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

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

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

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

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

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

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

Estos cursos fueron impartidos, tanto a los profesores de la UNAM, como a los de otras instituciones de educación superior del país, 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 pro-

---

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

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

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

de "modernizarse".

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

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

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

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

La actividad del Centro de Didáctica había logra--  
do despertar el interés de los profesores por --  
las cuestiones pedagógicas y didácticas, y tam--  
bién por participar en actividades que les permi--  
tieran el intercambio de experiencias.

Por otra parte, el propio Centro ampliaba su co--  
nocimiento y experiencia sobre la educación su--  
perior, 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 defini--  
ción; era claro, para el mismo, como se expresa--  
ba 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 diver--  
sos ámbitos. La explosión demográfica, por ejem--  
plo, hacía necesario incorporar a un cada vez ma--  
yor número de estudiantes.

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

1020091852

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

También era claro, para el Centro, que el problema rebasaba las aulas universitarias, pero que el profesor seguía siendo uno de los factores, -- quizá el más importante, si bien no el único --, que tendría que participar más consciente e intencionalmente en su solución. Pero, para ello, -- habría que 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 aquéllos se transfieren, se crean y se recrean, para transformarla.

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

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

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

En 1977, se creaba el Centro de Investigaciones --