

# Peculiaridades en la formación de profesores del CCH

Virginia Fragoso Ruiz

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora desde hace 24 años del CCH, en el Área de Talleres de Comunicación y Lenguaje del CCH, Plantel Oriente. Ha elaborado paquetes didácticos, guías para profesores y otros materiales para profesores y alumnos. Tutora de la MADEMS. Actualmente imparte TLRIID I-IV.

Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Pablo Neruda

Poema número 20.

Para dar razón de las prácticas actuales que matizan la formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades, es necesario plantear una serie de reflexiones que atienden a los límites de los perfiles de sus docentes y de las políticas de formación de profesores diseñadas por la propia institución.

Los rasgos identificatorios que actualmente poseen los profesores del CCH en el plano del tipo de contratación laboral, de la experiencia académica, del perfil profesional, de la propia participación, obligatoria o voluntaria; en los actos de formación regulados por la institución (DGAPA, Departamento de Formación de Profesores de la Secretaría Académica del CCH, direcciones de los cinco planteles), de la permanencia en una plaza académica o de su promoción en el contexto de una carrera académica, nos conducen a una policromía en la forma de asumir y asumirse como sujetos en, para y de la formación.



Así, y siguiendo a Remedi,<sup>1</sup> debo destacar la existencia de una cultura de la enseñanza basada en valores, hábitos y formas de hacer las cosas, asumidas por la comunidad de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el trascurso de muchos años. En este sentido, considero que en estos 40 años de trayectoria académica se percibe una multiplicación y dispersión de acciones tendentes a la formación del profesorado, que incluyen desde prác-

ticas desperdigadas, disímiles o contradictorias hasta pequeños y grandes esfuerzos por habilitar al profesorado en el desempeño de su actividad docente.

Procedo a explicarme: el Colegio, a lo largo de su historia, ha encarado resistencias, críticas, crisis de diverso tipo, surgidas a veces del interior de la propia Universidad y, la gran mayoría de las veces, de algún sector de la sociedad. Sin embargo, tras 40 años de existencia, sigue replanteándose sus funciones y significados en

la configuración de la Educación Media Superior pública, y en esta historia nunca se ha menospreciado la importancia de formar a sus profesores.

Partimos de reconocer que, para debatir sobre las actuales prácticas de formación de profesores, es necesario plantear una serie de antecedentes de corte histórico que ubiquen la problemática actual donde se aloja el tratamiento de la formación de profesores. Segundo, que para trascender en el espacio del salón de clases y la formación de los alumnos, no basta con atender y situar al profesor “novel” en actos de planeación para su docencia. Tercero, que quienes hemos asumido el compromiso de conducir actos de formación para nuestros pares, debemos construir líneas propositivas de trabajo colectivo y de nuestra propia superación académica.

De acuerdo con este contexto, en la trayectoria histórica del Colegio, se pueden distinguir etapas<sup>2</sup> relacionadas con las particularidades político-académicas de la UNAM y su impacto en el CCH, y conjuntamente y asociadas a ellas, se pueden ubicar aspectos significativos que registra la institución sobre la formación de profesores.

En síntesis podemos apuntar lo que sigue:

1. Durante la etapa de **origen, conflicto y expansión** del Modelo Educativo del CCH (1970-1976) tuvo lugar, de manera heterogénea y por diversos actores, la definición y el establecimiento de las áreas de la formación de profesores. En este periodo son numerosas las referencias a la necesidad de formar a los nuevos docentes; sin embargo, las acciones se localizan en los límites de selección y contratación de personal académico y en la orientación inicial del Modelo Educativo de la institución. Asimismo, la formación de profesores se ubicó en el concepto de educación permanente,<sup>3</sup> en con-

cordancia con las características explícitas que poseían los primeros profesores del Colegio y en la capacitación en las nuevas doctrinas pedagógicas.<sup>4</sup> En esta actividad se contó con el apoyo del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

La formación de profesores se erigió como prioridad institucional, debido a la problemática relacionada con el Modelo Educativo puesto en marcha y concebido para el plan de estudios del nuevo bachillerato universitario.<sup>5</sup> Sin embargo, no debemos dejar de reconocer el autodidactismo y el trabajo colectivo, desarrollado en el interior de las academias, como espacios donde los profesores instrumentaron y discutieron colectivamente actividades académicas vinculadas a la elaboración de programas y al intercambio de experiencias pedagógicas.

2. Durante la **consolidación y expansión** del CCH (1976-1982), la formación de profesores se vio fortalecida, ya que la Secretaría de Planeación (Seplan) la integró en sus actividades fundamentales (1976), y quedó incluida en los espacios de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

Se formuló el Programa de Superación del Personal Académico,<sup>6</sup> el cual abarcó los rubros de Formación, Actualización y Perfeccionamiento, y se propuso como un plan integral de carácter permanente. En 1981, a este programa se le suma el Proyecto para la Profesionalización de la Enseñanza, el de Apoyo a los Proyectos Académicos de los Profesores de Carrera y de Complementación y, sobre todo, por su trascendencia en las prácticas do-

centes de la institución en los siguientes años, los subprogramas de Actualización en Ciencias y Técnicas de la Educación; de Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia; y de Especialización para la Docencia, todos ellos respaldados por el Centro de Investigación y Servicios Educativos. Entre 1980 y 1981, el diseño se reestructuró y se crearon tres subprogramas paralelos, con características y modalidades propias, que fueron Actualización Didáctica; Especialización para la Docencia; y Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa.

3. Durante la etapa de **conflicto y crisis** (1982-1992), la formación de profesores pasa a ser responsabilidad de la Secretaría Académica de la Dirección de la Unidad del Ciclo de Bachillerato. Se promovió entonces que cada plantel formulara la propuesta de cursos de formación, lo que llevó hacia una variedad de temas inimaginables. Asimismo, bajo la rectoría del doctor Carpizo (1986), se dieron a conocer tres programas de superación académica para el bachillerato:

*a) Fortalecimiento de la Carrera Docente.*

Con este programa se inauguró la posibilidad de una carrera académica amplia para los profesores del bachillerato; fortaleció la planta docente; promovió una alta calidad académica



de la enseñanza, e incluyó la apertura de concursos de acuerdo con las necesidades y cursos de cada dependencia.

- b) Titulación.* Este programa formuló medidas para estimular a los maestros en la culminación de sus estudios de licenciatura como paso necesario para acceder a la carrera académica.

- c) Cursos de Formación y Actualización.* Este último programa se destinó a impulsar la mejor preparación docente, así como una permanente actualización en las materias que se impartían.<sup>7</sup>

Con estos programas, y específicamente con las diversas actividades de formación, se buscó establecer la profesionalización del maestro de Enseñanza Media Superior, facilitando el ingreso y el reconocimiento de la figura de profesor de carrera al mismo nivel que los demás profesores de la Universidad.

4. En la etapa de **reforma** (1992-1996), como repercusión a la modificación del Plan de Estudios del bachillerato del CCH, la formación de profesores adquirió notoriedad al constituirse en un programa paralelo a la Revisión y Modificación del Bachillerato. En este sentido, la formación de profesores se articuló con las prácticas de renovación profesional para los docentes y acordes con las necesidades específicas del Colegio. En esta etapa se proyectó lo siguiente:

- a) Evaluar la experiencia del Colegio en actividades de formación de profesores.
- b) Ejecutar los programas de formación académica para los periodos interanuales, de acuerdo con los criterios, lineamientos y necesidades.
- c) Impulsar la creación de las Maestrías en Enseñanza Media Superior (CCH, 1989).

Con base en lo anterior, se tomaron disposiciones para impulsar la formación y actualización de los profesores que, si bien no cesaron en el proceso de revisión curricular por el que atravesaba el Colegio, atravesaron por dos momentos: uno, el relativo a la conservación de acciones tendientes a continuar con la dinámica de formación por medio de cursos, seminarios, conferencias, etcétera, que habían prevalecido desde sus orígenes; el otro fue apuntalado por el proceso mismo de revisión curricular que se empezó a vivir desde 1993 y que, posteriormente, adquirió resonancia mediante diplomados impartido en las facultades para apoyar la implantación del nuevo plan de estudio.

En 1994 se plantearon los Lineamientos Generales del Programa Institucional de Formación de Profesores, donde se establecieron acciones acordes con las propuestas curriculares y los programas de las asignaturas del Plan de Estudios Actualizado (PEA). Su meta principal fue el mejoramiento de la docencia en vinculación con la superación personal y la promoción de los docentes. En dicho documento, se ubica conceptual y tipológicamente el vocablo *formación*:

El término formación incluye tanto los aspectos didácticos, como la profundización y la actualización en los conocimientos y habilidades metodológicas de las distintas disciplinas. Por actividades se entienden todas las modalidades de formación: asesorías, cursos, seminarios, talleres, etcétera.<sup>8</sup>

En este sentido, entre las acciones para la formación de profesores, se enunciaron las siguientes:

- a) Las actividades del Programa de Formación de Profesores se referirán principalmente a los conocimientos y las habilidades de las disciplinas del plan y de los programas de estudio.
- b) Para todas las actividades de formación se entregarán oportunamente a los profesores materiales escritos, de modo que su participación en las sesiones de trabajo sea activa e informada.
- c) Todas las actividades de formación serán evaluadas y en ellas se exigirá la asistencia mínima del 90 por ciento.<sup>9</sup>

Por otra parte, la institucionalización del Programa para la Actualización y Superación del Personal Académico (Paas, marzo de 1995) marcó una etapa significativa en la difusión del Modelo Educativo del CCH y en el trabajo compartido en otras latitudes. En 2001, después de siete generaciones, fue suspendido.

**5. Etapa de desestabilización (1997-2000).** La formación de profesores mantuvo la misma dinámica derivada del Programa de Formación de Profesores para la Implantación del Plan y los Programas de Estudio Actualizados.

En esta etapa, continuaron los diplomados que se apegaban a las necesidades reales de la docencia del bachillerato, y los Talleres de Docencia se mantuvieron como eje articulador de la actualización y formación de profesores; su única particularidad fue el enfoque en las asignaturas de tercer y cuarto semestres. En cuanto a la participación de la DGAPA, ésta se mantuvo a través de las facultades y escuelas, dentro del marco del Programa de Actualización Académica para Profesores de Enseñanza Media Superior, que se dirigió tanto a los profesores del CCH como a los de la ENP. Además, los cursos se concibieron en función de las áreas y disciplinas de conocimiento (Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Sociales, Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud, Humanidades y Artes); los ponentes fueron personal académico de las facultades y escuelas. La dirección de los planteles y la Secretaría Académica también mantuvieron el Programa de Formación de Profesores, y dieron prioridad al desarrollo de los cursos sobre el modelo educativo del CCH, las didácticas de las áreas y los temas complementarios a la propuesta metodológica de las asignaturas.

Otras modalidades que se promovieron para la formación de profesores fueron: el Programa Permanente de Asesorías para Profesores, los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED) y los Talleres de Planeación Didáctica.

**6. Etapa de reorientación (2000-2008).** Se recuperaron las experiencias académicas contradictorias presentes en la época posterior al movimiento estudiantil (1999-2000), y la formación de profes-

sores experimentó un replanteamiento de su desarrollo, tanto en tiempo como en forma. Se adoptó para dar continuidad y legitimidad a la formación centrada en el PEA y los programas de estudio, por lo cual los rubros institucionales, la Secretaría Académica del Colegio y el Grupo de Trabajo del Rubro II organizaron actos de formación, de los cuales destacan las Jornadas Académicas, el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (Profored), los Talleres de Intercambio de Experiencias de Aprendizaje (TRED)<sup>10</sup> y, sobre todo, la aprobación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Madems) el 26 de septiembre de 2003.

Finalmente, en octubre de 2005, circuló en algunas instancias del CCH el Proyecto de un Sistema de Formación de Profesores del CCH, en el que se destacó:

la planta docente del CCH sufre actualmente una paulatina transformación que en los próximos lustros culminará con el relevo generacional, para ello se proponían estrategias de formación que articularan en un todo las formaciones inicial, básica y permanente (CCH, 2005).<sup>11</sup>

Hoy, al ubicar una nueva dinámica de formación para los profesores del Colegio, enfrentamos un reto mayor: la convivencia entre generaciones. Me explico: desde hace más de diez años, la planta académica del Colegio ha sufrido una transformación asociada a procesos de separación e incorporación laboral; en el *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014* se establece que 75 por ciento tienen la categoría de profesores de asignatura (45 por ciento son interinos), 60 por ciento tiene menos de 20 años de antigüedad (lo que debe

considerarse por su repercusión en el momento de interpretar del PEA), 43 por ciento tiene más de 50 años (lo que debe tomarse en cuenta por las características de la población de alumnos) y dos por ciento tiene el grado de doctor.

Por otra parte, si consideramos que las habilidades, los conocimientos y las actitudes con que cuenta un profesor se asocian a su vez con una serie de prácticas académicas, administrativas e incluso de formación didáctica y disciplinaria, dentro y fuera del marco institucional, toda vez que 45 por ciento de nuestros profesores son de asignatura interinos, encaramos una impresionante, pero no desalentadora, tarea de formar a las nuevas generaciones de profesores que hoy ya caminan por nuestros pasillos y se instalan en sus aulas.

Las Jornadas de Planeación, establecidas para el ciclo escolar 2010-2011, son apenas una pequeña semilla que podrá florecer si trabajamos en forma continua y coordinada. Transitar desde la invención y el escepticismo (Jornadas de Planeación I) para llegar con templanza y honestidad (Jornadas de Planeación II) en un breve lapso nos ha permitido encarar una nueva realidad en el Colegio, la de sus docentes “noveles”. Ellos que ya no son los de ayer, vienen decididos a formarse un proyecto de vida vinculado a la docencia en el Colegio. En este sentido, debemos transitar hacia modelos de formación docente, recuperando las huellas que hemos dejado en nuestro andar.

Es decir, no sólo debe tratarse la problemática ligada a los momentos didácticos (planeación, conducción y evaluación escolares), sino que debemos apuntar hacia un proyecto de forma-



ción en el sentido que Gadamer (2003) inscribió hace ya algunas décadas, esto es:

- La formación está vinculada al concepto de cultura y al desarrollo de capacidades y talentos.
- En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma; todo lo que ella incorpora se integra a ella; en la formación alcanzada nada desaparece, sino que se guarda.

• La formación es constitución histórica como historia, en el sentido de retener, olvidar y recordar, pero también de cultivar capacidades para avanzar en su reflexión.

Al dirigirnos sobre este enfoque, también deberíamos considerar a Honoré,<sup>12</sup> quien enunció hace ya tres décadas que el diseño de experiencias de formación es una experiencia de toma de conciencia de aspectos nuevos del espacio y del tiempo vivido, y por consiguiente de nuevas posibilidades abiertas por la relación y por el intercambio. La experiencia de formación hace recuperar un espacio y un tiempo. Ante ello es necesario plantearse la cuestión de las relaciones de la formación con todas las demás actividades y con las instituciones en las que se desarrolla.

En este sentido, me atrevo a sugerir que, recuperando la huella de los hechos que forjaron la historia de la formación de profesores para, en y sobre el Modelo Educativo del Colegio, transitemos hacia proyectos más ambiciosos en la formación de profesores tanto “noveles” como “expertos”, pues en una institución, como escribió Remedi<sup>13</sup>, es necesario reinterpretar el

individualismo de los docentes identificando la atención personal, la individualidad y la soledad propias de una tarea.

Con base en los señalamientos anteriores quiero dejar abiertas las siguientes cuestiones: ¿será que para aquellos los de entonces y que aún continúan en nuestras aulas, qué para nosotros los que fuimos y ahora somos, también es necesario proponer un proyecto de formación de profesores en ejercicio con 25, 30, 35... años de actividad docente?

#### Notas

1. Eduardo Remedi Allione (coord.), *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*, Plaza y Valdés, México, 2004.
2. Véase V. Fragoso R., "La trayectoria histórica del CCH en el contexto universitario", en *La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del CCH*, UNAM, México, 2009. Tesisunam. <http://dgb.unam.mx/>
3. La noción de educación permanente refiere a la posibilidad y obligación de continuar y concluir la formación profesional (González Casanova, 1970).
4. M. Hurtado González, "Tenemos cupo para 13 mil alumnos de primer ingreso: este año hubo 30 mil solicitudes", en *Documenta*, núm. 1, pp. 51-54, UNAM-CCH, México, 1979 (Originalmente publicado en *La Cultura en México*, 17 de marzo de 1971).
5. Víctor Flores Olea, "El CCH una institución universitaria que exige la sociedad moderna y el desarrollo social", en *Documenta*, núm. 1, junio de 1997, pp. 30-37, UNAM-CCH, México (Originalmente publicado en *La Cultura en México*, 17 de marzo de 1971).
6. El Programa de Superación del Personal Académico se significó como una instancia que pretendía recuperar, superar y unir esfuerzos, siempre con un sentido unificador, pues incluía el análisis de la realidad y el Proyecto educativo del CCH como un todo, y pretendía la consulta y participación de las instancias decisivas y de la comunidad del Colegio (Cuspinera, et al., 1982, p. 10).
7. Jorge Carpizo, "Discurso del rector: elevar la calidad académica de todos los niveles de enseñanza universitaria", en *Gaceta CCH*, núm. 361, 18 de febrero de 1985, UNAM-CCH, México.
8. CCH, *Lineamientos Generales del Programa Institucional de Formación de Profesores*. *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, núm. 5/94, 5 de septiembre de 1994, UNAM-CCH, México.
9. *Idem*.
10. Posteriormente se los llamó Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente.
11. CCH, *Proyecto de un Sistema de Formación de Profesores del CCH, documento de trabajo* (mimeo), Secretaría de Programas Institucionales, CCH-UNAM, México, septiembre de 2005.
12. Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Narcea, Madrid, 1980.
13. E. Remedi Allione (coord.), *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*, Plaza y Valdés, México, 2004.

#### Bibliohemerografía

- CARPIZO M., J., "Discurso del rector: elevar la calidad académica de todos los niveles de enseñanza universitaria", en *Gaceta CCH*, año X, sexta época, núm. 361, CCH-UNAM, México, 18 de febrero de 1985.
- CCH, "Plan de Trabajo para el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades 1989-1992", en *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, CCH-UNAM, México, 3 de abril de 1989.
- , *Lineamientos Generales del Programa Institucional de Formación de Profesores*. *Gaceta CCH*, Suplemento Especial, núm. 5/94, CCH-UNAM, México, 5 de septiembre de 1994.
- , *Proyecto de un Sistema de Formación de Profesores del CCH, documento de trabajo*, CCH-UNAM, Secretaría de Programas Institucionales, México, septiembre de 2005 [mimeo].
- CUSPINERA R., M. et al., *Proyecto de trabajo para la elaboración de un Plan de Formación Docente para el nivel bachillerato del CCH*, CCH-UNAM, Seplan, Departamento de Maestros [mimeo], México, 1982.
- FLORES OLEA, V., "El cch una institución universitaria que exige la sociedad moderna y el desarrollo social", en *Documenta*, núm. 1, CCH-UNAM, México, junio de 1997, pp. 30-37 (Originalmente publicado en *La Cultura en México*, 17 de marzo de 1971).
- FRAGOSO R. V., "La trayectoria histórica del CCH en el contexto universitario", en *La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del CCH*, México, Tesisunam. <http://dgb.unam.mx/>
- GADAMER, H. G., *Verdad y método*, vol. I, Sígueme, Salamanca, 2003.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P., "La universidad y el sistema nacional de enseñanza", en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. I, núm. 32, UNAM, México, 25 de noviembre, pp. 1-4.
- HONORÉ, B., *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Narcea, Madrid, 1980.
- HURTADO GONZÁLEZ, M., "Tenemos cupo para trece mil alumnos de primer ingreso: este año hubo treinta mil solicitudes", en *Documenta*, núm. 1, CCH-UNAM, 1979, pp. 51-54 (Originalmente publicado en *La Cultura en México*, 17 de marzo de 1971).
- REMDI ALLIONE, E. (coord.), *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*, Plaza y Valdés, México, 2004.