

CAPÍTULO 15

La formación docente en FES Iztacala: 40 años de experiencias

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES

Introducción

En este capítulo, nuestro propósito es abordar los diferentes aspectos que han caracterizado a los eventos y las acciones de formación docente desde los primeros cursos aislados que se generaron en una institución de nivel superior, como lo fue la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala, hasta la creación en sus inicios, de un departamento de pedagogía. También se pretende revisar y analizar cómo se fueron conformando a partir de las acciones realizadas, programas de formación docente que han permanecido a lo largo de estas décadas, de las que nosotros hemos sido partícipes como aprendices y maestros.

A través del apoyo de instancias oficiales como la Secretaría Académica y la Dirección General Asuntos del Personal Académico (DGAPA), y por medio de programas como el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) y el programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), se fueron desarrollando los primeros programas de formación para profesores, lo cual nos permitió conformarnos, primero como un grupo llamado Academia de Desarrollo Pedagógico (ADP), y luego como el Colectivo Inter y Multidisciplinario de Investigadores Educativos (CIMIE), para realizar cursos y talleres con nuevas orientaciones, diseñar intervenciones en el aula como la investigación acción, y otros proyectos que intentaban hacer que los profesores hicieran investigación educativa.

En este caso hacemos una exposición de los distintos proyectos y programas con las respectivas orientaciones que fuimos adoptando e involucrándonos con el fin de conocer y entender mejor las bases y las aplicaciones de distintos proyectos que, en algunos casos, fueron productos originales de todos los miembros del colectivo. Para lograr tales propósitos haremos un breve recorrido histórico de la educación superior y de las acciones generadas desde fines del siglo pasado en plena etapa del postmodernismo.

Partimos del hecho de que en la década de los setenta se empieza a gestar una nueva concepción de la docencia, del aprendizaje y de la educación. El contexto social que se estaba viviendo durante el tiempo de creación de las ENEP tiene relación con la inconformidad que se venía sintiendo desde

los movimientos de 1968 y 1971, en el que los estudiantes en su mayoría pedían un cambio hacia modelos educativos más dinámicos y flexibles. Además de una apertura para un mayor número de estudiantes y, por lo tanto, que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) abriera sus puertas en los niveles de bachillerato y licenciaturas.

La forma en que se pensaba el diseño curricular en ese tiempo tenía que ver con los modelos tradicionales y hasta ese momento, no se habían considerado modelos más modernos como los modulares. De las primeras instituciones en emplearlos fueron la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la entonces denominada ENEP Iztacala, actualmente Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala. Pero lo más importante es que la nueva planta docente estaba constituida por profesores jóvenes e inexpertos, recién egresados de la carrera, que tenían que ser formados y capacitados en las artes de la docencia.

En una conferencia reciente que impartió el Dr. Miguel Á. Pasillas (2022) sobre el surgimiento y desarrollo del Departamento de Pedagogía en Iztacala, señaló que la pedagogía como disciplina, tiene un carácter más de intervención que de investigación y hace una enumeración de eventos que ocurrieron en esas fechas entre mediados de los 70 e inicios de los años 80, que fueron tiempos en los que algunos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) demandaban que todas las Instituciones de Educación Superior (IES) que tuvieran carreras sobre la salud tenían que actualizar sus planes curriculares.

Así mismo, relata que el grupo de pedagogos que se formó en Iztacala tuvo un momento tardío, ya que en ese tiempo (1975-1980) aún no se consolidaba el grupo de investigación, por lo cual es considerada como una práctica tardía tanto en el campo de la disciplina pedagógica como en el ámbito específico de la FES Iztacala.

En ese momento, el grupo se iba conformando como Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa, y para cuando se le invita a formar parte de la nueva Unidad de Investigación Interdisciplinaria para las Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), ya tenía una nueva categoría de Departamento de Pedagogía con un proyecto de investigación, ya que la UIICSE, por su naturaleza fundacional, era una unidad de investigación.

También señala que en ese tiempo la Carrera de Psicología se negó a entrar en un programa de formación docente diseñado por el departamento de pedagogía, ya que de acuerdo con su punto de vista la carrera tenía su manera específica de generar sus propios programas de formación por el carácter modular del currículo y eso propició que los programas de formación docente los impartiera el Dr. Emilio Ribes. Sin embargo, el departamento comenzó a ampliarse con nuevos integrantes, no solo de la UNAM, sino de otras universidades de los estados.

El Dr. Alfredo Furlán, que estuvo al frente de dicho departamento durante esos años, hizo grandes aportaciones a los procesos de formación y nosotros como profesores de psicología tuvimos la oportunidad de vernos beneficiados con sus enseñanzas. Por cierto, él es el autor de ese concepto que cobró mucha fama e influencia en el campo de la pedagogía, que es el de “Currículo pensado, currículo vivido”. (Landesmann, 2014).

La inauguración de la UIICSE fue el detonante para que la actividad de intervención pasara a ser programa de investigación con un proyecto denominado “Currículum, conocimiento y praxis” del cual era responsable el Dr. Furlán. No obstante, se seguían impartiendo algunos cursos de formación en los periodos intersemestrales.

El principal objetivo del proyecto pedagógico de la ENEP Iztacala fue constituirse como una dependencia que pudiera atender las nuevas prácticas de formación docente.

La ENEP se abocó a la tarea de constituirse como institución de Educación Superior, para definir nuevas modalidades de trabajo académico, incluyendo una dependencia a la que se le encomendaron los aspectos relacionados con la formación docente y la tecnología educativa (Arredondo et al., 1985, p. 49).

Algunos centros, como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), el Centro Latinoamericano de Tecnología para la Educación Superior (CLATES) y el Centro de Didáctica de la Facultad de Ingeniería, fueron los organismos asistentes en el nuevo proyecto de formación docente que la ENEP Iztacala tenía encomendado, aprovechando la experiencia y lineamientos de dichos organismos se diseñó y recreó un modelo que tuviera la función de cumplir con la encomienda de definir nuevos modelos de trabajo académico o nuevas formas de trabajo con los docentes, y de conceptualizar a los alumnos y las relaciones que se establecen.

En 1975 se creó la Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa que al siguiente año cambiaría su categoría de unidad a Departamento (Arredondo et al., 1985). Para 1977, las secciones del Taller para Laboratorios de Enseñanza y Taller de Elaboración de Modelos para el Aprendizaje se integran al departamento configurando su estructura, la cual quedaría integrada por las antes mencionadas más las secciones de Evaluación del aprendizaje, Problemas de Aprendizaje, Desarrollo curricular, Audiovisual y Formación Docente, cambiando el nombre al de Departamento de Pedagogía. En 1981, se creó el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), que retomaría las secciones que se integraron al Departamento de Pedagogía en 1977 (Arredondo y cols., 1985).¹

Posteriormente y con la madurez de las líneas de investigación del Departamento de Pedagogía, se fue enriqueciendo la práctica docente mediante talleres, cursos, seminarios, entre otras actividades que daban un sentido reflexivo a la formación y promovieron la investigación como herramienta de formación docente. Se realizaban revisiones intersemestrales de los centros de apoyo del aprendizaje que consistían en el mejoramiento de las colecciones existentes en la Carrera de Biología, como el acuario, el herbario, el invernadero y el vivario. Se hicieron revisiones de manuales de prácticas y se diseñaron nuevos.

El principal reto del Departamento de Pedagogía era enfrentar la capacitación de profesionales recién egresados de las distintas carreras que se incorporaban a la labor docente, que se sustentó en los recursos bibliográficos que le proveían los organismos especializados de la UNAM, así como el Centro de Recursos para el Aprendizaje; sin embargo, estos recursos reducían los elementos pedagógicos de la práctica docente a estrategias o técnicas que llevaba a cabo una sistematización instruccional basada en objetivos delimitados y claramente explicitados en los planes y programas de las carreras.

En estas acciones que retoma el Departamento de Pedagogía se establece el Programa de Superación del Personal Académico dependiente de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, y a través de este se busca consolidar la formación docente en

¹ Según Torres (2019), desde la desaparición del CISE y la instauración de los programas de Fortalecimiento a la Docencia de la DGAPA, son pocas las entidades universitarias que diseñaron implementaron y desarrollaron centros de desarrollo docente. Se identifican tres principalmente: el Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Contaduría y Administración; el Centro de Docencia, "Ing. Gilberto Borja Navarrete", de la Facultad de Ingeniería, ambos en Ciudad Universitaria; el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, entre otros. Desde la Dirección General de Asuntos al Personal Académico (DGAPA), UNAM, se ofrecen, en la actualidad, alternativas cuyo propósito es el fortalecimiento a la docencia con sus tres programas: el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), y la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB).

las diferentes disciplinas, mediante los organismos de coordinación que supervisan y evalúan la ejecución de los programas, mientras que el propio departamento dota de los recursos para la implementación.

Los ejes de acción de los Programas de Superación del Personal Académico eran en esencia:

- a) *De formación docente*: que buscaban satisfacer necesidades establecidas en los mapas curriculares a través de la preparación mediante cursos de formación profesional, que podían incluir un programa de especialización o de grado dentro o fuera del país. También se consideró la apertura de plazas para personal académico especializado en el extranjero.
- b) *Programas de actualización docente*: dirigidos a profesores ya establecidos en las carreras. Estos implementaron estrategias de formación continua para los profesores de cada área disciplinar; diseño y evaluación de las actividades docentes. Se implementaban acciones de capacitación pedagógica sobre diseño curricular y técnicas de enseñanza; actualización informativa, talleres y cursos de capacitación metodológica, cursos breves impartidos por profesores visitantes; congresos, coloquios o eventos de profesionalización de la docencia o de colaboración interdisciplinaria y programas de especialización.
- c) *Programas de perfeccionamiento docente*: a través de la contratación de profesores visitantes, la investigación derivada de cada mapa curricular, la implementación de estrategias impulsadas por instituciones de apoyo y los programas de grado o especialización.
- d) *Programas de estudios profesionales*: el aspecto más relevante es la implementación de la investigación como herramienta de formación que se hizo presente en los programas de estudios profesionales. En los aspectos administrativos que facilitaron la incorporación de la planta docente emergente se contempló que los profesores de tiempo completo se incorporaran a dichos proyectos ya que era indispensable mantener vinculadas la práctica docente y la investigación, con el objetivo de incentivar la superación académica, además de la producción de conocimiento y herramientas para la formación.

Cada una de estas modalidades de formación docente mantiene una cierta continuidad desde la búsqueda y contratación de profesores que tengan una licenciatura en la carrera en la que se impartirían las clases, los cursos de formación docente, la especialización y estudios de posgrado, programas de actualización en los que se convoca a profesores y doctores que venían invitados por los jefes de carrera y que impartían cursos y conferencias a toda la planta docente, así como los programas de perfeccionamiento docente, aunque en esta modalidad la mayor parte de los casos se perfeccionaban en la disciplina de su interés y no en docencia.

En continuidad con los programas de estudios profesionales y en conmemoración de la fundación del plantel a partir de 1977 y durante 7 años continuos, se realizaron las *Jornadas sobre Problemas de la Enseñanza* dedicadas a discutir problemáticas y a concretar acciones en innovación educativa y formación docente de acuerdo a las necesidades de cada carrera; incentivar la actualización profesional de los docentes, diseñar planes de estudio en relación con las necesidades nacionales, impulsar los estudios de posgrado con el objetivo de alcanzar cuadros docentes especializados, revisión de los mecanismos de participación de los docentes en las prácticas curriculares, desarrollo de trabajos inter multi-disciplinarios y favorecer la integración del profesorado del área básica al área aplicada. Se podría decir que el cambio curricular fue el principal tema a tratar en las conferencias realizadas durante esas jornadas.

Las primeras jornadas de problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud fueron una iniciativa del Consejo Técnico que se realizaron desde 1977, en el que se buscó abordar temas relacionados a los cambios y ajustes en los currículos de las carreras, realizando una descripción de las modificaciones y análisis de resultados obtenidos. También se dio oportunidad a los análisis experienciales mediante la narración de reflexiones realizadas sobre la implementación curricular, filosofía de la educación y pedagogía, la evolución de la identidad profesional de cada una de las carreras, además de hablar sobre el vínculo existente entre las ciencias sociales y la enseñanza en el área de la salud. Fueron esos tiempos en que hablar de currículum era sinónimo de hablar de todo lo educativo, dice Roberto Follari “e incluso de aquello que lo trasciende, pero a su vez lo condiciona y lo explica” (Follari, 2014).

Fundamentos teóricos de los programas de formación docente

La formación docente tiene como fundamento teórico metodológico los distintos temas que van estructurando los programas de los cursos y talleres destinados a la inicial capacitación con la teoría y metodología que le subyace y, como sabemos, hay temas que pueden ser abordados desde distintos enfoques teóricos como, por ejemplo, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el diseño curricular, etc.

Desde la perspectiva curricular, la planeación, la implementación y la evaluación son los temas básicos que han estado presentes en los programas de formación y capacitación de los docentes.

Como señalamos antes, cada uno de estos temas tiene a su vez distintos enfoques que los fundamentan y, con ello, brindan las explicaciones de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos. Partiendo de la idea de que cada curso o taller contiene ciertos temas que son los que se imparten en la estructura del programa, y que sabemos pueden abordarse desde enfoques que están presentes en la psicología y en la pedagogía.

Por ejemplo, en el caso de que se aborde el tema del aprendizaje, que es un tema que tiene una amplia historia en el campo de la psicología, este puede verse desde distintos paradigmas: el conductismo, el cognoscitivismo, el humanismo, el enfoque sociocultural y el enfoque de la epistemología genética, entre otros, y determina la concepción que puede llegar a tener el docente sobre la relación enseñanza-aprendizaje y sobre la relación maestro-alumno. Algo similar ocurre cuando se abordan temas como la didáctica, la planeación y la evaluación.

De ese modo, cada tipo de acción de capacitación o de formación, tiene un fundamento teórico metodológico que subyace a la forma de enseñar y a los temas que se busca que los alumnos aprendan. Así uno se pregunta ¿por qué en este curso o taller que se va a revisar información sobre la evaluación comienzan hablando de medición o de evaluación objetiva? ¿Y por qué no con una pregunta cómo evaluar es reflexionar? Es evidente que la respuesta tiene que ver con el autor del diseño del curso taller.

Los primeros cursos de formación docente promovidos por los departamentos de pedagogía estaban impregnados de temas tales como redacción de objetivos, técnicas de evaluación, técnica de enseñanza, entre otros, y todos ellos o la gran mayoría, se basaban en las técnicas de modificación de conducta, siendo ese el principal fundamento teórico metodológico de la formación recibida. Entonces era muy sencilla la explicación de los procesos que ocurren al interior del aula: el profesor explica un tema y pregunta (E) y los alumnos contestan (R), es decir, la clásica relación estímulo respuesta (E-R) llevada al aula, y así eran los cursos que se impartían al inicio de las primeras acciones de la formación docente.

Algunos cursos eran de tecnología educativa y de lo que trataban era de los temas antes mencionados. No eran de recursos digitales como los que han proliferado en estos años a partir de la pandemia, sino de la idea de tecnología derivada del análisis experimental de la conducta, y de un libro en particular de B. F. Skinner que así se intitulaba *Tecnología de la Enseñanza* de la década de los años cincuenta y en el que se revisaban aspectos relacionados con los objetivos definidos operativamente y las máquinas de enseñanza. Cada curso o taller de formación tiene su propio fundamento teórico lo sepan o no los instructores. Y algunos profesores que nos daban esos cursos comenzaban diciendo que se iban a abordar temas como el aprendizaje y la evaluación desde el único punto de vista “científico” de la psicología: el conductismo.

Díaz Barriga (1989) señaló que en realidad fue hasta inicios de los años ochenta que se empezó a reconocer que la educación como *campo de conocimiento*, está en pleno proceso “de incipiente constitución”.

Aquí es importante considerar que la pedagogía estaba dando un paso entre un campo de conocimiento en constitución y un campo de investigación con un gran potencial. Por ese entonces se contaba con pocos organismos que hicieran investigación, tal vez el Centro de Estudios Educativos dirigido por el Dr. Pablo Latapí, que publicaban mucha información y datos estadísticos, lo que sirvió para impulsar políticas educativas que tendían a modernizar a la educación.

Lo anterior no propició que se desvaneciera esa sensación de caos que se percibía en la educación y es que, en verdad, había una buena cantidad de corrientes de pensamiento de distintas disciplinas que se colaban entre los distintos discursos tradicionales y liberales, entre los que acompañaban a la tecnología educativa y que algunos instructores se permitían introducir para invitar a reflexionar a los asistentes.

Mientras tanto, uno podía leer los planteamientos de educación para la libertad, como el pensamiento de Paulo Freire, o bien, otros más radicales como el de Iván Illich con su propuesta de una sociedad desescolarizada y algunos otros provenientes de la sociología de la educación, como era el caso de T. Parsons, R. Merton, Martin Carnoy y otros más con diferentes visiones de la sociedad, como P. Bourdieu con su teoría de la reproducción.

Mencionamos todas estas propuestas porque encierran conceptos que dan origen a nuevas aproximaciones metodológicas que han servido para generar programas de formación docente como, por ejemplo, el caso de la pedagogía experimental que empieza a cobrar influencia, al mismo tiempo que en la Carrera de Psicología. Díaz Barriga (1989) señaló que esta concepción experimental se dejaría sentir de diversas formas en la pedagogía: “Se buscaría desarrollar modelos de investigación que atendieran a diversas variables, al manejo de situaciones control y al trabajo estadístico de datos como referente de un criterio de verdad” (1989, p. 19).

Por el lado de la sociología hay nuevas lecturas que influyen en los investigadores de la educación, y nuevas interpretaciones de viejos autores como Marx, Weber, Durkheim, Gramsci, entre otros. Lo cual no impidió que los viejos aires del positivismo se hicieran sentir acompañado de un renovado funcionalismo-estructuralismo que planteaba la necesidad de hacer méritos para poder subir en la escala social y económica de acuerdo con la visión de autores como Parsons y Merton, antes mencionados y cuyas ideas de la meritocracia siguen aún vigentes.

Por el lado de la psicología, se hicieron sendas aportaciones que hasta la fecha han marcado a la programación como los objetivos conductuales, y al interior del salón de clases el uso del reforzamiento y las técnicas de modificación de conducta. Todo lo cual daba origen a los contenidos de los nuevos cursos y talleres de formación de profesores en la universidad y en otras escuelas de distintos niveles también.

Hay que tomar en cuenta que en esa década se responde a problemas tales como la expansión de la matrícula en las licenciaturas, el aumento de los estudios de posgrado y el surgimiento y desarrollo de los centros de formación de profesores, pues era apremiante contar con nuevos profesores que pudieran hacer frente a la demanda.

En la **figura 1** hacemos una breve descripción del trayecto de la formación docente en la FES Iztacala y ahí se pueden apreciar los momentos más significativos de los temas revisados durante los momentos de la formación con el fin de que los lectores visualicen dichos periodos.

Figura 1. Línea de tiempo sobre la formación docente en la FES Iztacala. Momentos clave.



Proyecto de Investigación de Pedagogía al Proyecto Troncal de Psicología (década de los 80).

Una vez consolidado el proyecto de investigación de pedagogía con el Dr. Furlán y el grupo de pedagogos, siguió el turno a la Carrera de Psicología, ya que a través de un proyecto troncal se propuso el Dr. Emilio Ribes estrechar más el vínculo entre la docencia y la investigación.

La idea era buena y novedosa porque se pretendía estrechar el vínculo entre la investigación y la docencia. Sin embargo, los jefes de las distintas ramas del proyecto troncal impusieron su visión de

la aproximación metodológica, y de ese modo los resultados de la investigación derivaron hacia una investigación de tipo experimental y conductual, ya fuera en los ambientes de educación especial, o en las aulas en el caso de la educación o sistema educativo, o en la clínica que se fundó *ex profeso* para ello –la Clínica Universitaria para la Salud Iztacala (CUSI)– y por último, los que se enfocaron al ámbito social. Pero no hubo investigaciones que se enfocaran al trabajo docente al interior del aula y, si los hubo, fueron pocos.

Programas de posgrado en el extranjero y en el país (décadas de los 80 y 90)

Otra de las alternativas de formación para toda esa planta docente durante ese periodo de los años ochenta, era hacer estudios de especialización o de posgrado, ya fuera en el país o en el extranjero, y muchos de nosotros nos fuimos a estudiar una maestría, una especialidad o un doctorado. Este fenómeno es lo que en otro lugar hemos denominado la *diáspora* (Martínez y Del Bosque, 2019), ya que implicó que muchos profesores buscáramos nuevos procesos de formación, tanto en nuestra profesión específica como en la docencia.

Muchos profesores se iban a buscar alguna otra alternativa de vida. Por ejemplo, se supo de algunos profesores que ya no regresaron, se quedaron a vivir en ese país a donde se habían ido a estudiar. Otros si regresamos a retribuir un poco a la UNAM todo lo que nos había otorgado con esas becas para estudiar.

Los que hacíamos estudios de posgrado en el país nos fuimos a una maestría o un doctorado en pedagogía o en sociología, incluso en psicología, pero con otras orientaciones; aquellos que se fueron al extranjero, la mayoría se iban a escuelas de psicología con una clara orientación conductual, colegas de Emilio Ribes quien también trajo algunos doctores invitados, pero en el caso de los que se iban, por lo general, era para aprender de profesores psicólogos que estaban en Estados Unidos y regresaban con los modelos de intervención del profesor investigador con el que habían trabajado.

La Academia de Desarrollo Pedagógico (ADP) 2000

Al regreso de nuestros respectivos viajes formativos las cosas habían cambiado, había muchas caras nuevas jóvenes y lozanas, pero la gran mayoría de la planta docente conocida había envejecido, y las perspectivas teóricas habían aumentado en número y en cuanto a diversidad; ya se escuchaban los nombres de otros autores como Bruner, Piaget, Vygotsky, desde una corriente y, desde otras, se leía a Rogers, Freud, Lacan y Foucault, lo cual indicaba que la planta docente había crecido intelectualmente y se orientaba hacia otras cuestiones filosóficas que permitía el ingreso de líneas hermenéuticas como las de Paul Ricoeur.

Esta diversidad de autores y miradas necesariamente tenía que impactar en la formación de los profesores, aunque solo fuera en los aspectos profesionales y no tanto en lo pedagógico y menos en lo actitudinal. Así que la dirección de la escuela en ese tiempo, representada por el Dr. Felipe Tirado, propuso que se formaran grupos que tuvieran como propósito impulsar y coadyuvar en la formación de profesores, y se conformó la Academia de Desarrollo Pedagógico (ADP) como parte de esa preocupación en la comunidad académica, por los problemas de formación y actualización, las perspectivas de reformas curriculares y el aprovechamiento deficiente de la población escolar en algunas áreas de conocimiento (Ulloa, 2006).

La Academia se concibió como un espacio colectivo y plural centrado en tareas de “reflexión y análisis de las prácticas, discursos, procesos de significación, prácticas de mediación y contextos desde los que se realizan y se han efectuado diversos proyectos curriculares de formación profesional y los procesos de formación docente” (Ulloa, 2006).

La idea del desarrollo pedagógico se admitió como una premisa general y una perspectiva de trabajo en la academia, y sus funciones fueron: analizar las expectativas y requerimientos de formación pedagógica de los docentes; recuperar las experiencias de trabajo pedagógico y disciplinares documentadas y no documentadas; ampliar espacios de comunicación y de formación y proponer acciones de trabajo entre los profesores.

La ADP como tal, no duró mucho debido a cuestiones de organización inicial, ya que muchos profesores que se incorporaron pensaban que se les iba a pagar algo extra por participar en este organismo. La otra cuestión fue de falta de recursos para implementar proyectos pedagógicos. Además, a partir de que hubo cambios en la administración, fue necesario buscar apoyos y esto se logró gracias a diversos proyectos que surgieron en el marco de la DGAPA, tales como los PAPIME y los PAPIIT, aunque para ello fue necesario convertir a la ADP en un nuevo grupo, y así nos transformamos en un colectivo novedoso de profesores investigadores que apenas nos iniciábamos en nuestra labor de pesquisa en el campo de la educación. Lo cual dio origen al Colectivo Inter y Multidisciplinario de Investigadores Educativos (CIMIE), como muchos grupos institucionales de investigación educativa que surgieron en esas décadas.

CIMIE (2002)

EL CIMIE se convirtió en el instrumento operativo de la ADP, pero con una mirada distinta a la que le había dado su origen, ya que ahora no se partía de esquemas preconfigurados, sino que nos basamos en el análisis de la problemática que se manifestaba a partir del análisis del discurso de los mismos profesores de las distintas carreras con las que se trabajaba, lo cual nos permitió ir conociendo a los grupos de profesores y observar ciertos perfiles entre los docentes de las distintas carreras como los médicos, biólogos o psicólogos.

Los miembros del colectivo éramos todos profesores de diferentes carreras con distintos niveles de experiencia, y fungíamos como enlace entre las coordinaciones de las carreras y el CIMIE, para obtener información y diseñar acciones de intervención “aplicando en la carrera los dispositivos metodológicos que precisara la práctica de la investigación”. Es decir, se analizaba entre los profesores los problemas que ellos sentían o que percibían, y a partir de ahí se generaba un curso o taller que tenía como propósitos dar información a los profesores sobre temas relacionados con la práctica educativa; cuestiones de aprendizaje de la enseñanza o de evaluación. Esos eran los temas más importantes en ese tiempo.

El trabajo operativo de la ADP fue posible gracias al surgimiento del colectivo (CIMIE) y nuestra organización propiciada por el trabajo de todos, pero liderado por la Dra. Norma Ulloa, y eso es lo que nos llevó a realizar un trabajo de cursos y talleres, y sobre todo el aprendizaje de conceptos, términos, estrategias, dinámicas y formas de relación maestro-alumno con los profesores participantes; de tal modo que en poco tiempo nos fuimos introduciendo a las aulas a través de nuevos medios que fuimos descubriendo, como fue la investigación-acción, que la vimos como una alternativa de superación docente y mejoramiento de la enseñanza, por introducirnos en directo al salón de clases, observando a los docentes de las carreras, aunque en ocasiones lo hacíamos entre nosotros mismos.

Cabe señalar que nuestra formación también iba creciendo a la par que íbamos trabajando con los profesores. Se hacían seminarios en los que revisamos autores tales como Stenhouse (1987); Elliot (1997), Carr y Kempis (1988), entre otros. Todos ellos nos aportaron nuevos conceptos y formas de investigar la práctica educativa de los profesores y de nosotros mismos.

Invitamos a expertos y especialistas, como en el caso de esta tendencia trabajamos con la Dra. Anita Barabtarlo y con la Dra. Elvia Taracena en un primer momento a quienes se les invitó a que

nos dieran un seminario sobre las bases de la investigación acción. De igual forma, se invitó a otros investigadores en el campo de la educación para que impartieran conferencias, compartiendo con la comunidad académica de la FES Iztacala, constituyendo así, un espacio de reflexión sobre la propia práctica docente. Más adelante, estas conferencias dieron lugar a las Charlas Académicas, actividad mensual que, en cada semestre, se abrían temáticas que involucraban a los profesores de las diferentes carreras.

En esa época adoptamos el enfoque de la investigación-acción que resultó de gran utilidad para propiciar análisis y reflexiones entre los docentes participantes sobre su papel como transmisor o mediador del saber que se maneja al interior del aula. Como producto de esas acciones se publicaron dos textos sobre el tema de la IA (Ulloa y Martínez, 2007; Ulloa y Martínez, 2008).

Programas de Investigación-Acción (2005-2006)

Lo anterior se suscitó debido a que nos dimos cuenta de que los cursos y talleres con sus contenidos tecnocráticos no eran la solución para los profesores que requerían el desarrollo de habilidades docentes, así que se consideró la importancia de ser más conscientes del papel que jugaban como profesores y que no respondían a las necesidades y exigencias de los alumnos, en el sentido de no contar con elementos del conocimiento disciplinar que impartían o de las habilidades pedagógicas y actitudes necesarias para relacionarse adecuadamente con el grupo de alumnos. Todos estos análisis e informes de las observaciones las hacíamos los jueves a mediodía para ir sistematizando la información y después tratar de publicarla, aunque todavía estábamos lejos de lograrlo.

En ocasiones algunos profesores se acercaban a pedir asesoría sobre cómo mejorar su práctica docente y pudimos observar que los profesores tenían una concepción errónea de los procesos educativos, profesionales y personales por los que atravesaban sus alumnos. Por ejemplo, en una ocasión un profesor de la Carrera de Medicina se acercó y pidió trabajar con el miembro del CIMIE de la misma carrera que lo acompañó durante varias sesiones. La idea que tenía el profesor era que sus alumnos no entendían bien lo que leían y sin mayor indagación les aplicó un diagnóstico con el fin de comprobar lo que decía era su *hipótesis*. En este caso las suposiciones no solo no se comprobaron, sino que los alumnos se molestaron tanto que andaban pidiendo su destitución. Lo anterior fue una gran lección, pues aprendimos que no se podía ir con suposiciones preconcebidas, sino que hay que entrar con una mentalidad abierta para observar lo que ocurre al interior del salón de clases y recordar que muchas veces la culpa puede ser del profesor.

Nosotros –los autores de este capítulo– trabajamos en directo con la investigación acción (IA) dentro del aula utilizando una cámara pequeña y luego de filmar nos dábamos retroalimentación. Nos observamos mutuamente y con confianza nos decíamos lo que veíamos en el otro. Una le decía al otro lo que creía que le faltaba y a veces cuando un alumno levantaba la mano y el otro no se daba cuenta, era una excelente ocasión para aprender a auto observarse. Estos episodios durante el proceso formativo de profesores son aspectos que con frecuencia pasan desapercibidos y que son trabajados en los cursos de formación docente como, por ejemplo, en los talleres de microenseñanza, que los hemos incorporado en un Diplomado de Docencia e Investigación que tenemos desde hace casi veinte años.

Diplomado en Docencia e Investigación

El diplomado al que nos vamos a referir ahora tiene cerca de veinte años de haberse planeado y haberse dado por vez primera con el nombre de Diplomado en Calidad Docente, que luego lo cambiamos y lo ampliamos por el de Docencia e Investigación Educativa con el que ha venido manteniéndose

y ha ido aumentando de módulos, de contenidos y de personal con el que se ha trabajado. Cabe señalar que la gran mayoría de los alumnos participantes son profesores y egresados de distintas carreras de la FES, que al cursarlo pueden obtener su título de licenciatura en psicología.

En su versión actual, el diplomado cuenta con ocho módulos que van desde lo que son los paradigmas, con el objetivo de que los participantes conozcan los diferentes enfoques de la psicología que van desde el conductismo, el cognoscitivism, el enfoque psicogenético, el humanismo y el enfoque socio cultural. De aquí, el siguiente módulo tiene que ver con las habilidades del pensamiento, luego siguen los temas de aprendizaje, de evaluación y de planeación didáctica que es en donde entran al taller de microenseñanza. Después de este taller que es el módulo en donde culmina todo lo de docencia, siguen el módulo de habilidades digitales que era un módulo que tenía poco atractivo, hasta que ocurrió lo de la pandemia y ahora es uno de los de mayor interés para los profesores. Por último, vienen dos módulos, uno de investigación y el otro de práctica supervisada. En el primero se les muestra todo lo relacionado con la investigación educativa, con metodología cuantitativa y cualitativa para que vayan diseñando su proyecto de investigación en el que buscan enfrentar y desarrollar un proyecto para conocer una problemática de la educación, y una vez terminado su proyecto lo ponen en práctica en algún ambiente o contexto educativo, con eso terminan su diplomado. Una vez terminado, los alumnos participantes presentan su trabajo en un sencillo evento a manera de Coloquio, y en el cual ellos presentan su trabajo como si se tratara de un congreso, así aprenden a exponer su investigación, ya sea en poster o en forma oral.

En el taller de microenseñanza, que es uno de los módulos emblemáticos de nuestro diplomado, los alumnos aprenden a planear su clase y luego a exponerla. Aquí los profesores participantes dan su clase, se les graba y luego se observa todo el episodio. Acto seguido ellos hablan de sí mismos, de cómo se sintieron, de cómo se vieron, posteriormente los compañeros les dan sus propias observaciones, al igual que la maestra que los conduce. Es interesante notar que la gran mayoría de los participantes se observa como si hubieran hecho una mala actuación; sin embargo, los compañeros no lo ven así. Con frecuencia se dice que nosotros somos los jueces más duros para con nosotros mismos, pero los que están afuera nos ven de un modo distinto y ellos aportan elementos que el profesor que está siendo observado no ha tomado en cuenta. De ese modo, con los comentarios de los compañeros y las observaciones de la maestra, el profesor se hace una idea más o menos aproximada de lo que es su actuación en clase.

Por último, en la parte que corresponde a la Investigación, hemos impulsado que los alumnos aprendan lo relacionado con los enfoques cuantitativos y cualitativos de una manera integral y con la investigación acción para que la apliquen en su salón de clases y porque creemos que es una aproximación de lo más apropiada para que los profesores desarrollen su capacidad de autoobservación y metacognición.

Sobre este tema se hicieron no solo los textos antes mencionados, sino que surgió un tercer volumen de trabajos del CIMIE titulado: Investigación Acción Propuestas y aproximaciones (Ulloa y Martínez, 2012). Esta etapa de formación de los miembros del CIMIE corresponde a los seminarios que llevamos a cabo con el Dr. Mario Flores, quien nos introdujo a temas de mayor profundidad como la filosofía de la ciencia o de epistemología, y a su propuesta de trabajo denominada Investigación Acción Reflexión (IRA), que puede ser consultada en la obra de Ulloa y Martínez (2012).

Estos seminarios de Filosofía de la Ciencia, de Metodología y de Epistemología se constituyeron como verdaderos pilares de la formación acerca de lo que es el conocimiento, el método y otros aspectos del trabajo científico que nos permiten valorar y tomar otra perspectiva de lo que es la transmisión y la construcción del conocimiento al interior del aula.

La investigación-acción (IA), es una corriente de pensamiento que puede funcionar como un método para enseñar a los profesores a autoobservarse y a cobrar conciencia de lo que sucede al interior del aula y de las interacciones que se dan entre los mismos alumnos. Por ejemplo, es frecuente que el profesor crea que es gracias a él y a sus artes que los alumnos aprenden, pero hemos sido testigos de que muchas veces son los mismos alumnos lo que ayudan a los otros a aprender y a comprender Contenidos Temáticos Difíciles (COTED les llegamos a denominar); y esa era la intención o los propósitos que nos planteamos con este nuevo proyecto de Comunidades de Intercambio e Investigación Didáctica y Aprendizaje (CIIDA), que más adelante se especifica a qué se refieren.

El Departamento de Profesionalización Docente (DEPRODOC)

El Departamento de Profesionalización surge como una respuesta de la Secretaría Académica para atender las problemáticas de los profesores sobre su formación y capacitación. En ese entonces, cuando la Dra. Ulloa asumió la jefatura, nos invitó a los miembros del CIMIE a participar en el diseño de un Diplomado con el fin de Profesionalizar a la planta docente y se ofrecería a los profesores de todas las carreras con instructores especializados de las mismas carreras, con el propósito de que fueran ellos, los de las de las mismas disciplinas, los que lo impartieran. Esa fue una muy buena idea; sin embargo, se parcializó el diplomado y entre los módulos cada profesor daba lo que sabía y se desvinculaba de los siguientes, perdiéndose así la secuencia lógica que debería de llevar. Aquí la idea es contar con una estrategia de intervención que se aplique para enfrentar las necesidades de cada carrera a través de un diagnóstico específico y que sean los profesores de asignatura los que nos digan sus requerimientos, y que sean los mismos profesores con más experiencia los que impartan las modalidades, ya sean cursos, talleres o asesorías.

Eventualmente el DEPRODOC fue cambiando, y aunque los cursos y talleres no desaparecieron del todo (como se puede apreciar en la cantidad de cursos que se registran anualmente en el programa PROSAP), se le dio mucha importancia a los cursos de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) debido al problema de la pandemia que se vivió entre los años del 2019-2021, porque en ese periodo todos los profesores querían tener cursos de aprendizaje sobre habilidades digitales. En esa difícil etapa pedimos apoyo a la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) y al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de Psicología Iztacala (SUAYED), sin cuya ayuda no hubiera sido posible satisfacer la demanda.

Las competencias educativas

En nuestro interés de considerar la formación docente como un eje importante para los procesos de formación profesional, nos abocamos a investigar las tendencias educativas del momento, es así como alrededor del 2010 el modelo por competencias empezaba a surgir en nuestro país como una forma de atraer a nuestro sistema educativo lo que en otros países se trabajaba. Aspecto muy criticado por considerar que nuestra idiosincrasia, nuestro contexto y nuestra cultura, puede dejarse de lado y simplemente incorporar las modas de otros países.

Es así como dentro del CIMIE y ante la tendencia de incorporar las competencias en los planes de estudio, nos abocamos a investigar y analizar lo que pasaba con las mismas, de ahí surgieron seminarios y conferencias sobre el tema y una buena cantidad de información que nos permitió la publicación del libro *Competencias Educativas* (Ulloa y Martínez, 2013), en el cual nos propusimos entender y comprender qué son las competencias tal como se plantearon desde el acuerdo de la Universidad de Deusto en 1996 y se difundieron en el resto de los países con la intención de cambiar la concepción y la aplicación de procedimientos en la formación de profesionales, concibiéndolas como

la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en el desempeño laboral, aunque manteniendo la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo.

En este sentido se abordaron posturas a favor y en contra de la enseñanza basada en competencias (EBC) y analizando los enfoques situacional y funcional. Sin embargo, considerando que la competencia es una unidad en la que confluyen el saber qué, el saber cómo hacer, el saber ser y el saber convivir, desarrollamos bajo el marco del constructivismo, una serie de sugerencias didácticas que podrían ser de utilidad a los profesores con los que trabajamos.

Esta época es la que recordamos como una búsqueda de nuevas alternativas; en el caso de las competencias se llegó a plantear como una opción para el diseño curricular y a nosotros, como miembros del CIMIE, nos tocó enfrentar la ola de trabajos y propuestas que provenían de nuestros mismos compañeros, profesores que estaban convencidos de que las competencias eran la nueva forma de diseñar los planes y programas de las carreras que venían a reemplazar al diseño por objetivos.

Mientras que en el diseño curricular por objetivos la idea es definir los conocimientos, las habilidades y las actitudes en términos de verbos que permitan la observación de la conducta; en la aproximación por competencias la idea es observar al que ejecuta en términos de principiante, competente o experto (Zabalza, 2007). A través del estudio y la investigación, de esta tendencia encontramos que las competencias admiten muchas definiciones y que son vistas como habilidades profesionales que pueden ser de utilidad en la realización de tareas según criterios y estándares de rendimiento definidos y evaluados en condiciones específicas.

Otro aspecto que vale la pena comentar es lo relacionado con que la mayoría de las carreras de la FES Iztacala quería rediseñar su nuevo plan de estudios por competencias; sin embargo, el departamento de evaluación y diseño de planes de estudios de la UNAM no encontró razones válidas para aceptar los cambios que se proponían y rediseñar los planes en términos de competencias. Lo más probable es que su rechazo se haya basado en que estas tienen una fuerte lógica empresarial y, además, no a todas las carreras se les podría aplicar el diseño de los planes por competencias.

Línea de Investigación Didáctica y Aprendizaje (LIDyA) y las Comunidades de Intercambio e Investigación, Didáctica y Aprendizaje (CIIDA), 2016-2017

El proyecto del CIMIE buscaba que los profesores se hicieran investigadores, en este sentido, se conformó la Línea de Investigación Didáctica y Aprendizaje (LIDyA), cuyo propósito fue contribuir a optimizar el proceso de aprendizaje, enfatizando el estudio de la práctica docente y promoviendo la actualización y superación del profesorado, la innovación de sus estrategias, las técnicas didácticas y los recursos que utiliza con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

De lo que se trataba era de coadyuvar a crear una cultura de innovación del proceso de enseñanza aprendizaje, de evaluación del contenido y de autoevaluación de la práctica docente a través del intercambio de experiencias, de la investigación y de la superación docente, estos fueron los tres ejes de trabajo a partir de algunos talleres que se llevaron a cabo y donde fueron invitados profesores de las diferentes carreras de la FESI interesados en la innovación y transformación de su práctica docente y en la realización de investigación educativa, con la posibilidad de conformar las Comunidades de Intercambio e Investigación, Didáctica y Aprendizaje (CIIDA).

La Línea de LIDyA tenía las siguientes metas:

1. Tener al menos una CIIDA por carrera con cinco profesores, además de los integrantes del CIMIE.
2. Crear un repositorio con técnicas didácticas novedosas.

3. Elaborar reportes de actividades de investigación y socializarlos en ponencias en congresos foros u otros espacios académicos.
4. Coordinar los Círculos de Intercambio Didáctico (CID).
5. Diseñar un programa de superación autoplaneado y autodirigido por los profesores de las CIIDA.
6. Conformar una línea de diplomados flexibles de superación con la que se reconozcan los diplomados autoplaneados.
7. Impactar al menos a 10 profesores por carrera y conformar una Red de Comunidades de Investigación Didáctica y Aprendizaje.

El objetivo de la conformación de las CIIDA fue coadyuvar a desarrollar en cada carrera una cultura de autoevaluación docente y un espacio para la superación, la innovación académica permanente y la reflexión a través del intercambio con los pares, de la realización de investigación educativa y de la generación de una Red de Comunidades de Investigación Educativa y Disciplinaria (RECIED).²

En relación con el intercambio, se llevaron a cabo los dos primeros Círculos de Intercambio Didáctico (CID) con el objetivo de innovar las técnicas y los recursos didácticos para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes y el aprendizaje de los contenidos curriculares de manera integral.

La investigación fue considerada con el propósito de crear recursos y estrategias didácticas específicas propias que aportaran al campo educativo para contribuir a innovar, evaluar el contenido y transformar la docencia y el aprendizaje. Para ello se conformaron las CIIDA en donde participaron profesores de las carreras de Biología, Enfermería, Optometría, Cirujano Dentista y Psicología.

Cada CIIDA trabajó sobre un tema de interés en donde se identificaron algunas problemáticas relacionadas con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que llevó a realizar investigaciones sobre estas problemáticas, y derivó en la publicación de otro libro: *Didácticas de contenidos difíciles en el nivel superior. Experiencias y propuestas con recursos digitales*, coordinado por la Dra. Norma Ulloa en el 2019 y con la participación de nuevos miembros, profesores de distintas carreras que se permitieron participar con nosotros y tratar de organizar comunidades de intercambio y de investigación, didáctica y de cuestiones de aprendizaje.

La relación docencia investigación

Tal como se mencionó antes, nuestro propósito en esta etapa era estrechar los vínculos entre la docencia y la investigación o dicho de otro modo: que los docentes hicieran investigación sobre las problemáticas que vivían y que enfrentaban, de tal forma que en los proyectos de las LIDyA y CIIDA se buscaba que los profesores planearan una investigación y organizaran un grupo de compañeros o compañeras que quisieran trabajar con ellos para ir conformando redes de investigadores en los que nuestros profesores participantes se fueran haciendo líderes de grupos de investigación.

Así que estuvimos ahí para apoyar a los profesores que querían participar con algún tema de investigación y en nuestro caso se hizo una investigación con una maestra de la Carrera de Psicología que pensaba que a sus alumnos les costaba trabajo entender algunos conceptos derivados del enfoque sociocultural tal como el de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky, por lo cual nos metimos a su salón de clases con cámara en mano y empezamos a filmar las interacciones, pudimos así observar

² Es importante señalar que el trabajo realizado avanzó hasta que la pandemia por el virus SARS-CoV-2 frenó el avance que se tenía en estas CIIDA, por lo que no se logró conformar la Red de Comunidades de Investigación Educativa y Disciplinaria.

que había algunos factores que influían para que en la clase no se dieran las apropiaciones adecuadas del discurso, ya que todo giraba en torno a las exposiciones de los alumnos, la mediación semiótica y la negociación de significados. Sin embargo, a través del análisis de los episodios pudimos observar que los alumnos gradualmente se van apropiando de los conceptos y el momento justo lo pudimos ver cuando una alumna explicó con sus propias palabras lo que era el significado de dicho concepto (Martínez, Del Bosque y Lupercio, 2019). Esta aproximación se basa en los trabajos desarrollados en el Laboratorio de Actividad Humana de la Universidad de Sevilla con las colegas Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prados (2008), quienes a su vez han desarrollado las propuestas de Edwards y Mercer sobre la construcción social del conocimiento (1987); así como los planteamientos de Wertsch (1985) derivados de Vygotsky.

Otra modalidad de formación docente la hemos encontrado en la investigación biográfica narrativa que exponemos a continuación.

Investigación biográfico-narrativa (2018-2022)

A partir de una de las charlas académicas del CIMIE y de la experiencia de uno de los autores del capítulo (M. A. M.), en una estancia sabática que realizó en Argentina con el Dr. Daniel Suarez, se le invitó para que hablara sobre su trabajo en la docencia a partir de la narrativa, de donde derivó un nuevo programa de formación.

La investigación biográfico-narrativa es una aproximación metodológica que nos permite rescatar las experiencias de los docentes y con su lectura otros docentes pueden verse beneficiados de la experiencia del autor. Como señalan Connelly y Clandinin (1995), la narrativa se puede emplear al menos en un triple sentido: *a*) el fenómeno que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado); *b*) el método de investigación (investigación narrativa, como forma de construir / analizar los fenómenos narrativos; e incluso *c*) el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover –mediante la reflexión biográfico narrativa– el cambio en la práctica en formación del profesorado). Como enfatizan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación.

La narrativa tiene pues dos grandes funciones: *a*) provee formas de interpretación, y *b*) proporciona guías para la acción. El relato como producto se organiza en torno a una trama argumental, una secuencia temporal, y personajes en situaciones que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento.

Brevemente para caracterizar los principales aspectos de la narrativa diremos en concordancia con los autores mencionados (Bolívar et. al.), que:

- ◆ El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y la acción.
- ◆ La narrativa es una estructura central en el modo como los seres humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.

Entonces tomando en cuenta lo anterior, la narrativa es una estructura de construcción de significados que nos permite comprender al otro en virtud de que poseemos el mismo lenguaje y conocemos el significado de las acciones y las palabras, diríamos siguiendo a P. Ricoeur y, en el momento de reproducir los enunciados, permitimos que los otros lo comprendan, asimilando así el relato con su significado.

A través de hacer la propuesta de un taller de narrativas, muchos profesores se interesaron y esa es la modalidad que empleamos ahora para que los profesores hagan sus relatos y los escriban, una vez publicados otros profesores los leen y aprenden de lo que los autores han experimentado en su trayectoria por la docencia. Esa fue la intención de trabajar en un taller de escritura de relatos y narrativas que se trabajó hace unos años y de donde se publicó un libro que tenía el propósito de recopilar dichas experiencias y comentar cómo se fue dando la dinámica de ese taller (Martínez y Del Bosque, 2019).

Con una pregunta detonadora, los docentes escribían relatos sobre su trayecto y sus experiencias docentes, lo que propiciaba a quien escribe poder traer a la memoria aquello que le ha permitido llegar hasta el momento de su función como profesor o bien alguna experiencia pedagógica que, por lo que le significa, la considera importante para relatarla.

Escribir y hablar acerca de estas experiencias docentes permite reflexionar sobre nuestro actuar, sobre lo que hemos hecho para ser docentes e incluso el impacto de nuestra forma de ser en nuestros estudiantes. Esto se pudo observar en los talleres coordinados con un grupo de profesores de las carreras de Psicología, de Odontología y de Optometría, al taller sobre experiencias pedagógicas en el que, tomando como punto de partida la pregunta detonadora *¿Cómo llegué aquí?* Los llevó a analizar aspectos teóricos y metodológicos sobre sus experiencias pedagógicas en un episodio narrativo.

Los profesores escribieron respecto de cómo llegaron a ser docentes. A partir de los relatos de los profesores que participaron en el taller y de otros más que quisieron escribir sus propios relatos, se publicó el libro *Experiencias pedagógicas; Narrativas de los profesores de la FES Iztacala* (Martínez y Del Bosque, 2019).

Como resultado de estas experiencias y de la propia al escribirlas, se propuso una línea de investigación biográfico-narrativa, en la que se invita, en un primer momento, a profesores de la Carrera de Psicología a un nuevo taller bajo la coordinación del Dr. Martínez y el Dr. Chona, con el fin de escribir algunas experiencias que desde la misma persona relata aquello que piensa le puede servir a otro docente para su formación. Cabe señalar que aquí cobra mucha importancia la interacción entre el grupo de profesores, pues les permite a través del intercambio de ideas, recobrar las experiencias y los episodios vividos.

Estas son algunas de las experiencias pedagógicas que hemos observado y con las que hemos trabajado con otros profesores, compañeros y colegas de la carrera y del mismo Colectivo, el CIMIE en el que hemos aprendido mucho, tal como reza el dicho: enseñando se aprende mucho, y nosotros agregaríamos que investigando se aprende más. De tal forma que se podría cerrar el triángulo de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, como se titula una reciente obra (Martínez y Del Bosque, 2022).

Conclusiones

La formación docente es una acción permanente de todo aquel que se dedique a la educación. La profesión del docente es una actividad que exige y demanda una constante preparación y esto no lo ponemos como un lugar común, es lo que tratamos de enseñar todo el tiempo a los profesores con los que trabajamos.

Creemos que hay que cambiar el enfoque de los profesores, hay que hacerlos más humanos. Como se habrá percatado el lector, nosotros no hacemos investigación *sobre* los profesores sino *con* los profesores e intentamos hacerles ver que una forma de trabajo que incluya sus conocimientos, sus habilidades y buenas actitudes pueden obtener más y mejores resultados en sus clases que si adoptan actitudes soberbias como nos han comentado muchos de nuestros alumnos, ya que hay profesores

que tienen prácticas docentes que son humillantes para los alumnos. Habría que recordarles que ellos también tuvieron que pasar por un proceso de formación arduo y complejo y recibieron ayuda de otros profesores. No hace mucho un alumno del diplomado comentó en una de las sesiones, que en una clase de doctorado que lleva uno de sus profesores se burló de su trabajo y lo humilló frente al resto del grupo y después de contar el triste episodio dijo que él nunca sería así, que ese es el tipo de profesor que no le gustaría ser. Muy buena reflexión.

La formación docente viene desde que uno cursa una carrera profesional universitaria. Esos son los primeros conocimientos que se adquieren y se dispone a compartir con otros. Entre los profesores que han cursado el taller de narrativas hay quienes nos han dicho que la intención de ser profesor o profesora ya estaba en ellas desde que eran niñas o adolescentes y con los estudios de la licenciatura se fue consolidando su deseo de llegar a ser docente y más si se trata de la UNAM que para muchos es el alma mater de la cual no podemos desprendernos; y del lado contrario, vemos que hay profesores que confiesan amargamente, a veces, que ellos se dedicaron a la docencia porque “no les quedó de otra” y se metieron a dar clases. Este es el tipo de profesor que no debería de estar aquí. Es un perfil que no encaja entre los docentes universitarios donde se debe ser abierto y estar siempre dispuesto a compartir sus conocimientos y habilidades tratando de comprender a sus alumnos.

Por último, queremos señalar que en este texto tratamos de relatar todas esas experiencias que hemos tenido a lo largo de más de 40 años desde que iniciamos como profesores, sin una clara orientación pedagógica, pero que poco a poco fuimos buscando el camino correcto hasta encontrarnos con otros compañeros y compañeras que tenían intereses similares para lograr formarnos como buenos profesores y reconocer que la docencia es una profesión. Ese fue el caso del CIMIE y sus miembros con quienes nos fuimos formando de tal modo que lo que hacíamos era ir buscando nuevas estrategias para poder servir e impactar en el alumno del que finalmente nos damos cuenta es lo más importante, la razón de ser de nuestro oficio en este territorio narrativo que es la educación.

Referencias

- Arredondo, V., Chargoy, R., Lemus, R., Severino, J., & Varela, J. (1985). *Memorias de la ENEP Iztacala 1975-1982*. Departamento de Prensa y Difusión ENEP Iztacala.
- Andrade, R., Ávila, J., Nieves, F., & Müller, P. (1998). *Memorias Iztacala 1995-1998, Gestión Académico-Administrativa*. Sección Académica Editorial del campus Iztacala.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Connelly, F. M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Ignacio, M., & Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso prácticas discursivas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación* mayo-agosto 2008.
- Díaz Barriga, A., Furlán, A., Carrizales, C., Geneyro, J. C., & Pasillas, M. Á. (1989). *El discurso pedagógico. Análisis. Debate y perspectivas*. México: Editorial Dilema.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ed Morata.
- Follari, R. (2014). Aquellos buenos tiempos. En M. S. Landesmann, *El currículum en la globalización A tres décadas del Currículum pensado y el currículum vivido*. México: FES IZTACALA UNAM.

- Furlán, A., & Pasillas, M. Á. (1999). *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del Currículo"*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Landesmann, S. M. (2014). *El currículum en la globalización a tres décadas del Currículum pensado y el currículum vivido*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Martínez Rodríguez, M. Á., & Del Bosque, A. E. (2019). *Experiencias pedagógicas. Narrativas de profesores de la FES Iztacala*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Martínez Rodríguez, M. Á., Del Bosque, A. E., & Lupercio, A. D. (2019). Apropiación del discurso en el aula en el proceso formativo del psicólogo. En N. Ulloa Lugo (Coord.), *Didácticas de contenidos difíciles en el nivel superior. Experiencias y propuestas con recursos digitales*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Pasillas, M. Á. (2022). *De la intervención pedagógica a la investigación sobre educación*. Conferencia en el XL aniversario de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, UIICSE. my.facebook.com/UIICSE/videos/546033563767566/?comment_id=1639580873071686
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación y el desarrollo del currículo*. Madrid: Editorial Morata.
- Skinner, B. F. (1956). *Tecnología de la Enseñanza*. México: Editorial Aguilar.
- Ulloa, N. (2006). Academia de Desarrollo Pedagógico. DIDACTA No. 1 Presentación general. FES IZTACALA UNAM.
- Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2007). *La Investigación Acción. Acciones y Reflexiones*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2008). *La Investigación Acción. Reflexiones en la acción*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2012). *Investigación Acción. Propuestas y aproximaciones*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Ulloa Lugo, N. Y., & Martínez Rodríguez, M. Á. (2013). *Competencias Educativas. El proceso de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en el Nivel Superior*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Ulloa Lugo, N. (2019). *Didácticas de contenidos difíciles en el nivel superior. Experiencias y propuestas con recursos digitales*. México: FES IZTACALA UNAM.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.