

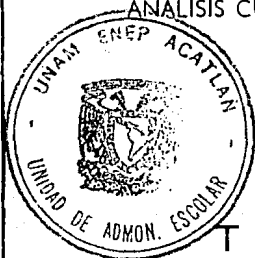


UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

4
2ej

"LA LICENCIATURA DE EDUCACION BASICA (PLAN' 79)
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL:
ANALISIS CURRICULAR Y PRACTICA DOCENTE"



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
MARIA DEL REFUGIO CAMACHO OROZCO



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Acatlán, Edo. de México

Julio 1990



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Fág.

INTRODUCCION.

I. MARCO REFERENCIAL

I.A Antecedentes y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional.....	1
I.B Creación de la Universidad Pedagógica Nacional.....	11
II. UNA CONCEPTUALIZACION DE LA PRACTICA DOCENTE.....	23
III. ALGUNOS ELEMENTOS SOBRE TEORIA CURRICULAR.....	40
III.A Algunos elementos básicos sobre Teoría Curricular.....	40
III.B Análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79) de la Universidad Pedagógica Nacional.....	55
IV. ANALISIS CURRICULAR Y PRACTICA DOCENTE: ANALISIS DE LAS RESPUESTAS EXPRESADAS POR LOS ASESORES DE LA LEB 79 EN 5 UNIDADES SEAD EN EL DISTRITO FEDERAL.....	71
V. CONCLUSIONES.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	102
ANEXOS.....	107

INTRODUCCION

El Sistema Educativo Nacional en nuestro país está integrado por una serie de elementos que por su misma naturaleza son complejos y variados, ya que abarcan todos los niveles educativos que actualmente se imparten en nuestro país. Estos niveles de acuerdo con sus características y dinámica, presentan una serie de necesidades a satisfacer, en lo concerniente a recursos materiales, financieros o humanos que son necesarios para satisfacer las demandas en un determinado nivel educativo, y hacerlo mas eficaz y eficiente para la población que lo recibe y demanda.

Las bases rectoras del Sistema Educativo Nacional encuentran su fundamento en el Artículo Tercero Constitucional y están reglamentadas en la Ley Federal de Educación. En esta última se señalan las características generales de las modalidades educativas que se imparten en nuestro país, las cuales se expresan a través de los diversos programas y proyectos, derivados de un Plan Nacional de Educación. Este a su vez, se instrumenta (por regla general) al inicio de un periodo gubernamental, que desde el discurso oficial se presenta como una interpretación de las aspiraciones o requerimientos de la sociedad en materia educativa. Cabe señalar que algunos de los proyectos expuestos en dicho Plan se concretan, ya por responder a una necesidad de carácter popular (educación en zonas marginadas, alfabetización, etc) ya por la presión que algún grupo social (Sindicatos, Asociaciones Civiles, etc.) pueda

ejercer en un determinado momento histórico (verbigracia la Universidad Pedagógica Nacional fue creada por la presión que ejerció el grupo hegemónico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación -Vanguardia Revolucionaria-).

Dentro del Sistema Educativo Nacional se avocaría al estudio del nivel relativo a la formación de los docentes que se requieren para satisfacer las necesidades que se presentan en los niveles de Educación Básica y Media Básica (obvio es, ciclos iniciales de escolaridad en nuestro país). Las instituciones encargadas de formar los recursos humanos que estos niveles requieren son : Las Normales Básicas, Normales Superiores y de Especialización, dependencias gubernamentales como la Dirección General de Mejoramientos Profesional y Capacitación del Magisterio y la Universidad Pedagógica Nacional. Todas ellas tienen como una de sus funciones principales la formación o capacitación de los recursos humanos necesarios para satisfacer la demanda en los niveles mencionados (Educación Básica y Media Básica) de acuerdo a los requerimientos sociales y tecnológicos que son imperativos en nuestra sociedad.

El Sector Magisterial en nuestro país, tiene una gran importancia, ya que desarrolla sus funciones sobre un numeroso grupo poblacional; por lo que la formación académica de los mismos se puede considerar de gran relevancia. Es por eso que son creadas las instituciones educativas con el fin de preparar, capacitar o actualizar los recursos humanos necesarios en este

sector y los niveles que lo integran.

El presente trabajo se inscribe precisamente en el campo del análisis del nivel de formación de docentes y específicamente busca profundizar en la relación que se establece entre la práctica docente del Asesor que imparte la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) y la propuesta curricular en la cual está inscrito. Ya que son pocos los asesores que son invitados a participar en la elaboración o reestructuración de un Plan o Programa de estudio, la mayoría de ellos, las más de las veces no tienen una perspectiva integrada de la propuesta curricular formal, lo cual redundará, para bien o para mal en los resultados de su trabajo docente; y por ende, en la consecución de los objetivos que la Institución se propone con respecto a esta licenciatura, que a saber son:

- Elevar la calidad de la educación en el nivel de Educación Básica.
- Arraigat a los profesores de preescolar y primaria en el nivel en que trabajan, y
- Actualizar y profesionalizar la práctica educativa.¹

Ya que es poco frecuente que el docente (en este caso el asesor) se ocupe de lo que su práctica significa y la relación que la misma establece con una propuesta curricular ..."más precisamente, como sujeto que realiza la vida escolar atendiendo, negando o simulando los órdenes institucionales"², se consideró necesario llevar a cabo un trabajo de este tipo con el ánimo de contribuir a fortalecer el objetivo superior que sustenta a esta licenciatura y que es la profesionalización del magisterio en

servicio a través de la adquisición de elementos teóricos relacionados con su quehacer docente y que lo lleven a mejorar la práctica educativa que hasta la fecha ha venido realizando y que ésto redunde en beneficio de la educación que actualmente se imparte en nuestro país.

La metodología que se utilizará para lograr tal propósito es un estudio de tipo exploratorio (dadas las características de la relación que se pretende analizar se adecúa a las exigencias del trabajo) ya que no es posible enmarcar a la práctica docente y su vinculación con una propuesta curricular formal, bajo los cánones rígidos de una metodología que exija precisión y que llevaría a un alejarse de la práctica en sí, por lo que primeramente se realizó el análisis de algunos textos referidos a: el desarrollo que ha tenido la UPN desde el momento de su creación hasta la Reunión Académica Nacional que se llevó a cabo en La Trinidad, Tlaxcala en enero de 1984; a algunas consideraciones sobre práctica docente que han sido elaboradas por los investigadores del tema; algunos de los textos que sobre teoría curricular se han desarrollado. Todo ello con la finalidad de construir un marco teórico que permitió realizar el análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica 1979 (LEB'79) y las respuestas expresadas por los asesores de esta licenciatura en los cuestionarios y entrevistas que están contenidos en el cuarto capítulo, con esto no se pretende agotar la discusión que se genera en torno a la práctica docente y su relación con una propuesta curricular formal dentro del complejo ámbito educativo y específicamente en el campo de la formación de

docentes.

La propuesta en específico es que para lograr lo anterior, se haga una reflexión sobre el quehacer docente del asesor que imparte la licenciatura y la vinculación que se establece entre la misma y la propuesta curricular formal en la cual está inscrito.

Para tal efecto, en el presente trabajo, se expone la manera en que surge y se desarrolla la Universidad Pedagógica Nacional, Institución en donde se imparte la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79), ya que se considera que el desarrollo que ha tenido dicha Institución dentro del Sistema de Formación Docente ha perfilado las características de la propia Institución, así como la definición de las funciones de la misma. Se sostiene que la Universidad Pedagógica Nacional surge dentro de un contexto histórico particular, como promesa de una campaña presidencial (76-82) y posteriormente es objeto de pugnas y luchas por el control de la misma, entre el grupo de técnicos de la Secretaría de Educación Pública y el grupo hegemónico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Vanguardia Revolucionaria). En este contexto es posible afirmar que los primeros pretendían crear una institución de excelencia académica donde se formarían los futuros docentes que el país requería, con un proyecto que no contemplaba a las escuelas normales que se encontraban funcionando. El grupo hegemónico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, pretendía por su parte, la creación de una "universidad de masas", donde pudiera ejercer

un mayor control sobre el magisterio en servicio. La resolución de esta lucha por el control de la naciente Institución queda expresada en el proyecto académico de la misma, por ejemplo; al iniciar sus funciones con un Sistema Escolarizado y agregársele posteriormente y de manera un tanto apresurada un Sistema de Educación a Distancia, que pretendía atender a un número considerable de maestros en servicio. Este perfil inicial de las características propias de la Institución, influyó en su posterior desarrollo, en la construcción de su historia por parte de los sujetos que en ella han participado (y participan) y en el rumbo que la Institución ha tomado dentro del Sistema de Formación Docente.

Se presenta también, los puntos principales que se consideran vienen a conformar la Práctica Docente (desde una ⁴ "perspectiva teórica"), ya que se observa que lo expuesto en el plano normativo sobre lo que la práctica docente implica toma distancia (por lo regular) con lo que se expresa en un plano factico o de realización; no se trata, por lo tanto, de señalar lo que la práctica docente debe ser, sino de apuntar algunas de las características que la conforman, ya que la misma, por su propia naturaleza es cambiante y dinámica. La Práctica Docente se desarrolla en un espacio específico: la institución escolar, lugar donde se entrecruzan una serie de historias individuales y colectivas que le vienen a dar características propias, al ser el lugar donde se presentan los contenidos que se consideran socialmente legítimos, y que se confrontan con aquellos de los

cuales son portadores los docentes (en este caso el asesor) y la comunidad escolar. La institución escolar es el lugar donde se establecen múltiples relaciones entre los elementos que en ella intervienen y que por su misma variedad son complejas y contradictorias, pero que forman parte del hecho educativo y que le dan al mismo caracteres significativos de acuerdo al lugar y al tiempo en que se desarrolla. En suma, se trata de configurar a la práctica docente a partir de lecturas relativas al tema, así como desde la experiencia que sobre el particular se tiene, con el fin de obtener puntos de referencia de lo que la práctica docente implica.

Más adelante se retoman algunos de los principales elementos que integran la Teoría Curricular, las diversas concepciones que sobre éste se tienen y la articulación (desde una perspectiva teórica) que se establece con el trabajo docente. Ello, partiendo de aquellas concepciones que consideran al docente como el ejecutor del Plan de Estudios: el sujeto que lleva acabo los lineamientos contenidos en la propuesta curricular formal, sin reflexionar sobre el accionar concreto de los mismo;, y analizando aquellas concepciones que consideran al docente desde otra perspectiva que podríamos considerar como activa o crítica, donde el docente ya no es un sujeto con una acción prevista de antemano, el simple ejecutor de un Plan o Programa de Estudios; sino como un sujeto que lleva a cabo una propuesta curricular y la interpreta de acuerdo a su historia personal y colectiva, su formación profesional y cultural. Con

ésto no se quiere decir que la relación central del hecho educativo sea la que se establece entre el docente y el plan de estudios, sino que, de acuerdo con los propósitos de nuestro trabajo, se ve la necesidad de centrar el análisis en esta relación, ya que se trata de analizar y conocer la manera en que el docente vive y expresa la norma que le es impuesta, la manera en que la interpreta y construye a partir de su concepción sobre práctica docente y la relaciona con una propuesta formal, que se expresa en su práctica cotidiana, en su relación con el Plan de Estudios, los contenidos y los maestros en servicio a los cuales asesora, lo cual redundará en el producto que están ayudando a formar.

También se presenta un somero análisis del Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Básica (Plan '79), con el fin de obtener los puntos normativos que de alguna manera regulan la práctica docente del asesor que imparte dicha Licenciatura. El Plan de Estudios viene a ser la expresión concreta de los fines de la institución con respecto a la profesionalización del magisterio en servicio. Este análisis también proporciona elementos para considerar la manera en que el asesor se inscribe dentro de una propuesta formal de esta licenciatura, y responder: qué tanto conoce de la misma; y como la(s) materia(s) que imparte contribuye(n) a formar el perfil del egresado que se pretende formar; y saber desde su punto de vista si tal objetivo se logra o no.

Finalmente se expondrán las consideraciones hechas por los

asesores de la LEB'79 sobre la vinculación que se establece entre su práctica docente y la propuesta curricular en la que están inscritos. Dichas consideraciones se expresan en los cuestionarios y entrevistas realizados con los mismos, las cuales se intentaron interpretar apoyándonos en los conceptos teóricos presentados en los capítulos antecedentes (que sirven como una explicación previa del hecho a analizar). Se realizaron únicamente treinta entrevistas e igual número de cuestionarios entre los asesores de la LEB'79 en el Sistema de Educación a Distancia (en cinco unidades del Distrito Federal) ⁵ con la finalidad de recuperar de alguna manera la forma en que el asesor expresa su práctica docente y cómo la vincula con una propuesta curricular, y de esa manera comprobar la validez de las hipótesis planteadas en el trabajo, que se refieren a la organización curricular del Plan de Estudios de la LEB'79 y al conocimiento que el asesor tiene sobre el mismo y la manera en que su práctica se vincula con esa propuesta curricular es específico.

Por lo anteriormente dicho, las conclusiones derivadas del presente trabajo no pretenden generalizar la relación que se establece entre la práctica docente del asesor de la LEB'79 en el D.F. y la propuesta curricular específica en la cual se hayan inscritos, su finalidad es la de dar cuenta de algunos hechos que de esta relación derivan que sirven para posteriores análisis.

La investigación realizada no agota la riqueza de análisis de este campo conflictivo y complejo, queda abierta la

posibilidad a futuras reflexiones en torno a él.

CITAS:

1

UPN, Proyecto Académico, México, 1979, pp.10.

2

Juan Luis, Guzmán, Hidalgo. Investigación educativa. Una estrategia constructivista, Cuadernos de Educación Continua, Toluca, pp.36.

3

Cuando hablamos de práctica docente, quehacer docente, práctica educativa, trabajo docente, nos referimos a la actividad que desarrolla el docente en un lugar específico y en una situación determinada por lo que se usaron indistintamente los terminos anteriores.

4

Con esto no queremos decir que confrontaremos los elementos teóricos de la práctica docente con una praxis, en este capítulo, sino que el análisis se centra exclusivamente en las diferentes concepciones que desde una perspectiva teórica manejan los estudiosos del tema.

5

Las razones por las cuales sólo se aplicaron treinta cuestionarios en cinco Unidades del Distrito Federal se debieron al costo y tiempo que se llevaría aplicar cuestionarios a una población que fuera representativa del universo (en este caso a los asesores de la Licenciatura en educación Básica Plan '79, en otras entidades del país).

I. MARCO REFERENCIAL.

I.A ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

En nuestro país, desde 1920, la educación ha sido considerada como un derecho fundamental del pueblo mexicano por parte de los distintos gobiernos que la han enarbolado como bandera con el fin de tener consenso, como un factor que impulsara el desarrollo del país hasta lograr el tipo de sociedad "moderna" a la cual se aspira. Así pues, los diferentes gobiernos que hemos tenido a través de nuestra historia han tomado a la educación bajo su tutela, señalando los lineamientos de la misma, y que sean acordes con el proyecto de nación que, en su momento, sustenta el Estado.

Entonces:

"En sus casi sesenta años como línea privilegiada de la política estatal, la educación ha penetrado la vida social, articulándose en su movimiento y convirtiéndose en eje que influye y es influido por todos los procesos colectivos. El sistema escolar multiplica y profundiza sus funciones que reproducen y consolidan la estructura social y las relaciones de poder entre las clases, y al mismo tiempo se convierte en espacio de lucha y contradicciones, en cuanto recoge y refleja las tensiones y los conflictos sociales"(1).

Dado el peso que se le atribuye a la educación en nuestra sociedad, el Estado, para responder a las demandas de los diversos grupos sociales, en el momento histórico determinado, ha

1

Olac, Fuentes, Molinar, "Educación pública y sociedad", en: México hoy, México, Siglo XXI, 1985, p. 230.

instrumentado (e instrumenta) políticas educativas a nivel general, de acuerdo a un diagnóstico de necesidades en el renglón educativo; y a los valores y fundamentos de cultura nacional que se sustentan desde el proyecto de Nación que el Estado tiene.

Estas políticas educativas, desprendidas de una política estatal de desarrollo, se van a expresar en un Programa Nacional de Educación, que por regla general se instituye en los primeros años de un periodo gubernamental. En este Plan se señalan los objetivos a seguir en el plan educativo por parte del Estado, así como las acciones que se instrumentan para la consecución de las metas ahí expresadas. Pero cabe señalar que no todos los objetivos expresados en un Plan Educativo Nacional son cubiertos ya que en su concreción intervienen, en algunas ocasiones, las alianzas o presiones de determinados grupos sociales (sujetos sociales), que por diversos intereses imponen líneas de acción. Una manera que tiene de legitimarse el Estado es concretar algunos de los proyectos expuestos en su ideario y de acuerdo al compromiso político que adquiere con algunos grupos sociales, aunque también lleva a la práctica proyectos educativos que satisfacen alguna demanda popular.

Es por eso, que en este trabajo intentamos ver de que manera un proyecto educativo manejado por el Estado a través de su discurso es adecuado o deformado a partir de su interés en conservar su alianza con uno de los Sindicatos más numerosos del país: el SNTE. Fruto de esta alianza, se concreta un proyecto

real: la Universidad Pedagógica Nacional mismo que sirve o responde a los objetivos que se expresaron en el discurso. Y posteriormente, de una manera mas específica, se trata de indagar y analizar hasta que punto el papel que los docentes que imparte la Licenciatura de Educación Básica (Plan 79), tienen conciencia sobre el surgimiento del marco ideológico-político que dio origen a la misma, y la forma en que se inscriben en el; así como de la concepción que sobre su práctica docente tienen y cómo la manifiestan en su quehacer cotidiano.

Para tal efecto, se expone en este capítulo, el surgimiento y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, con base en los documentos con que se cuentan* y que están referidos de alguna manera al desarrollo histórico que ha tenido la institución.

Para poder hablar de cómo surge la Universidad Pedagógica Nacional y del papel que dentro del currículum propuesto por la institución juega el docente que imparte la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79), es necesario hacer una pequeña referencia al Sistema de Formación de Docentes en nuestro país, el cual desde nuestra perspectiva de análisis se puede concebir como un campo complejo y variado por su misma naturaleza.

* Los documentos que se utilizaron en este trabajo, de carácter institucional son: el proyecto académico, Plan de Estudios de la LEB'79, Decreto de Creación y Documento Síntesis de la Primera Reunión Académica Nacional.

El magisterio en nuestro país tiene una larga historia, que ha estado signada por las condiciones políticas, económicas y culturales que en ciertos momentos históricos han predominado y le han dado características propias. Es también la historia de una lucha de reivindicaciones en diversos aspectos que ha estado marcada por luchas y presiones que han ejercido los maestros de nuestro país para lograr sus demandas; una de las más relevantes, ha sido la de superación profesional, que va de la mano con la de superación económica, frente a otras profesiones que social y económicamente detentan un estatus más elevado que el de el maestro.

Para lograr una superación profesional y económica del trabajo magisterial se han implementado diversas acciones. Así por ejemplo, en 1944 se creó el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio, lugar donde se ofrecieron cursos de capacitación y actualización pedagógica de los maestros en servicio y también se promovió la titulación de los profesores rurales en servicio que habían sido contratados en épocas anteriores de una manera apresurada, por las necesidades de cubrir los requerimientos del servicio.

En 1947 el Departamento de enseñanza Normal de La Secretaría de Educación Pública se transformó en la Dirección General de Enseñanza Normal, con la finalidad de concentrar en un solo organismo lo referente a la Educación Normal en nuestro país.

Los Planes de Estudio de Educación Normal sufren también

varias reformas* como un intento de adecuar la preparación de los maestros de educación Básica a las nuevas condiciones culturales y sociales del país. asimismo se plantean como un intento por reestructurar el Sistema Nacional de Formación del Magisterio y canalizar y crear alternativas que encaucen la demanda del magisterio por alcanzar la "profesionalización" de su práctica, transformando instituciones y reformando los programas de Formación Docente, para con ello adecuarse a las exigencias de modernización del Sistema Educativo Nacional.

Para 1971, el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio se transforma en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio cuyo objetivo es el de ofrecer a los maestros en servicio, una asesoría permanente, a través de cursos y talleres con valor escalafonario, sobre elementos teóricos pedagógicos y didácticos que los lleven a mejorar su trabajo docente y adecuarse a las exigencias que la sociedad plantea sobre el servicio educativo. En esta misma Dirección, durante la última etapa del periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez se plantea el impartir la Licenciatura en Educación Básica y

*Cfr. Oscar Hugo, Hernández Rañer, "Factores que dificultan la acción del maestro", en: El mejoramiento profesional del magisterio como base del proceso permanente de reforma, México, Fonantzin, 1976, pp. 26-27. "Aproximadamente el 80% de los profesores en servicio fueron formados con planes que no satisfacen las exigencias actuales...La gran mayoría de maestros egresaron con el Plan de Estudios de 1945 que contenía pocas materias científicas de carácter instrumental; otro gran número se formó con el Plan de 1960, que se caracterizó por su fuerte carga de materias pedagógicas y algunas optativas de orden científico y cultural; dos generaciones más egresadas del Plan de 1969, cerca ya de los requerimientos actuales y por último el Plan de 1972, elaborado ya considerando las necesidades específicas de este nivel".

Preescolar, dirigida a los profesores en servicio, con la finalidad de arraigar al maestro en el nivel en que trabaja y proporcionándole más elementos de preparación pedagógica así como estímulos económicos.

También a finales de 1975, el SNTE*, expresa la inquietud de que se cree una Universidad con el fin de conseguir la completa superación de la calidad de la educación que en su momento se imparte en las diversas instituciones que para tal fin estaban funcionando. Es en el periodo presidencial que inicia en 1976, donde tal petición adquiere mayor fuerza.

Cuando se inicia la campaña presidencial del Licenciado José López Portillo (1976-1982), la aspiración de profesionalización del magisterio es tomada como una bandera por parte del SNTE+, y se concreta en la petición expresa de esa universidad que venga a ser el centro rector donde se formen los futuros docentes que el país requiere. Así pues, se observa que el SNTE a nombre de todos los maestros del país (a nivel preescolar, primaria y secundaria) establece una alianza con el futuro Presidente de la República Mexicana, y que presta su apoyo a la campaña presidencial a cambio de la creación de una Universidad para el magisterio. Se observa además, que, en este periodo, la dirigencia del SNTE deja a un lado las demandas de tipo económico de sus agremiados y centra su atención únicamente en la elevación del nivel profesional de los mismos.

* Como de manera continua se utilizará la expresión de Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación, a lo largo del presente trabajo se utilizarán sus siglas : SNTE, cuando así se requiera.

Surge así, el proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, que le va a permitir al SNTE "refrendar" su prestigio y consolidar su autoridad sobre la base magisterial, al ofrecer nuevas oportunidades de educación para sus agremiados (ya que en esos momentos, por las mismas condiciones económicas por las cuales atravesaba el país, no era posible pedir y ofrecer un aumento salarial) y que al mismo tiempo le permitiría obtener una mayor control sobre los maestros en servicio y fortalecer sus relaciones con el gobierno que iniciaba sus gestiones (2).

Cuando el Lic. José López Fortillo asume la Presidencia, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional es una de las prioridades de su gobierno en materia educativa, da así la imagen de un gobierno interesado por la educación que su pueblo recibe y por el mejoramiento de la misma, como lo expresa de la siguiente

(2) Cfr. Olac, Fuentes Molinar. Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional. México, Editorial Movimiento, 1980, p. 34. "El recurso del mejoramiento profesional con una inmediata recompensa escalafonaria, sirve para canalizar los impulsos de los profesores hacia la competencia individual, hacia un todos contra todos por elevarse en una jerarquía altamente formalizada, en la cual los créditos escolares tienen valor en sí, independientemente de la capacidad que supuestamente representan. El proceso resultante ha establecido una fuerte estratificación y diferenciación de las condiciones laborales de los maestros, tiende a pulverizar los intereses comunes y a debilitar las demandas gremiales generales y, por otro lado, priva de sentido al trabajo intelectual, a la real elevación profesional, cuando no se refleja en el mejoramiento dentro de la pirámide burocrática."

manera en "su" Plan Global de Desarrollo en ese periodo:

"Las reformas hacia el aprendizaje activo y personalizado han mejorado sustancialmente los planes, programas y libros de texto, pero se requiere todavía de un mayor apoyo en la capacidad permanente del magisterio. Es necesario mejorar la articulación entre los distintos ciclos educativos, así como enfrentar el deterioro cualitativo de la educación superior". (3)

En este punto se empieza a vislumbrar la necesidad de elevar el nivel profesional del magisterio a través de otros cauces diferentes de los ya tradicionalmente usados, así como el perfil hacia una articulación lógica del Sistema Educativo que redunde en favor de su eficiencia, lo cual se viene a traducir en los objetivos que se persiguen en el Sector Educativo dentro del Plan Global de Desarrollo de la siguiente manera:

"Los objetivos que orientan las acciones del Sector son:

- Asegurar la educación básica universal de diez grados a toda la población.
- Vincular el sistema productivo con el sistema educativo.
- Elevar la calidad de la educación.
- Mejorar el nivel cultural del país.
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo". (4)

De cada uno de los objetivos anteriores se desprendieron programas y proyectos encaminados a satisfacer las necesidades del Sector, los cuales se tradujeron en acciones que expresaban de manera precisa el ámbito que iban a cubrir; aunque algunos no llegaron a alcanzarse por diversas cuestiones (económicas o

(3) Plan Global de Desarrollo.80-82. México, D.F., p.376.

(4) Ibid.p.376.

políticas), sin embargo otros si llegaron a concretarse, como el de la Universidad Pedagógica Nacional por la presión que ejercía la dirigencia del SNTE, a través de diversos medios y formas.

De los puntos anteriormente expuestos del Plan Global de Desarrollo, tomaremos los que se refieren a la "mayor capacitación del magisterio" y al "aumento de la eficiencia y la elevación de la calidad de la educación del país", ya que en ellos, de alguna manera, se expresa la petición realizada por el "Sindicato" al Gobierno, y cuyo compromiso se adquirió durante la campaña presidencial efectuada por el Presidente de la República durante el periodo 76-82, y que se va a expresar y traducir en el "Plan" de la siguiente manera:

El Sector Educativo tendrá por tarea:

" - Estimular la formación y reciclaje de maestros elevando la calidad de la educación normal e impulsando la educación superior y la investigación educativa" (5).

Dentro del Plan Global de Desarrollo y en el discurso que emplea el Estado, se concibe a la educación como motor transformador de la sociedad para lograr: el modelo modernista que se pretende y una mayor justicia social; aunque también se puede observar que varios de los proyectos que el mismo Estado instrumenta se deben a alianzas con grupos sociales que tienen cierto poder y representatividad dentro de la estructura social,

(5) Plan Global de Desarrollo 80-82, México, D.F., p.348.

y que muchas veces cumplen con el papel de mediadores entre los proyectos que sustenta el Estado y su real concreción. Así pues, uno de los programas prioritarios de la administración de José López Portillo es el de: "elevar la calidad y formación profesional del magisterio", que manifiesta el compromiso adquirido entre el gobierno y uno de los sindicatos más numerosos y por ende más poderosos del país: el SNTE.

Siendo la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, una de las prioridades del gobierno mexicano en este periodo (76-82) el SNTE en cada acto oficial encuentra la oportunidad de anunciar su ya inminente creación, asimismo el Presidente de la República Mexicana también expresa su resolución de instrumentar dicho proyecto, tal y como lo afirmó en los festejos del quinto aniversario del movimiento (22 de septiembre de 1977) al manifestar que:

"Oportunidad, maestros, de agradecerles el extraordinario esfuerzo que han cumplido y realizado para ayudarnos a elaborar el Plan Nacional de Educación, para ayudarnos después a cumplirlo, a realizarlo. Muchas gracias maestros por ese esfuerzo. De nuestra parte como acto elemental de consideración a sus solicitudes hemos resuelto, aquí se ha dicho, lo hemos ofrecido, lo hemos reiterado, pero aquí otra vez lo repito, hemos considerado indispensable contestar a esa petición conmovedora de los trabajadores de México; queremos capacitarnos para seguir capacitando noble propósito que tiene como respuesta la Universidad Pedagógica Nacional." (6)

(6) Gerardo, Felaez. Historia del SNTE. México, Ediciones de Cultura Popular, 1986.p.172. Discurso pronunciado por José López Portillo. Cita de: El gobierno mexicano. 3era. Época. No.10. septiembre de 1977.p.97.

Con esto se observa que el Gobierno Mexicano al establecer una alianza con un grupo social, como en este caso lo fue el SNTE, entra en un juego político, en donde el citado grupo ejercerá presiones con declaraciones públicas, sobre todo en torno a la profesionalización del magisterio, olvidando el aspecto económico que era imperativo contemplar dada la devaluada situación económica del magisterio, para que se le cumpla lo prometido; y el Gobierno, frente a la imposibilidad presupuestal de hacer frente a otros proyectos que había expresado anteriormente (7), exaltará la creación de la UFN, para dar imagen de un Gobierno preocupado por la educación de su pueblo sin importar las condiciones económicas que se vivan (8).

CREACION DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

Al retardarse la creación de la UFN el grupo hegemónico del SNTE, Vanguardia Revolucionaria, empieza a ejercer presión, sobre todo en declaraciones públicas en donde se compromete la palabra del Gobierno al respecto. Por fin, en 1977, se empieza a elaborar el proyecto de UFN por parte de los técnicos de la SEP con el fin

(7) Cfr. Plan Global de Desarrollo 80-82, p. 249. "Tales como la educación básica de 10 grados, el asegurar la eficiencia terminal de la instrucción primaria en un 75%, un mayor presupuesto para el cumplimiento de tales objetivos".

(8) Olac, Fuentes Molinar. Los maestros y el proceso político de la UFN, op. cit., p. 37. "Coyunturalmente, el crecimiento de la UFN representa una medida compensatoria y de desviación de presiones sindicales, cuando la política de austeridad determina adoptar restricciones salariales, por lo menos hasta 1980. Con la Universidad el estado puede salvar su imagen de benefactor del magisterio y mantener indemne la lealtad y subordinación de este sector."

de configurar las características juridico-administrativas de la nueva institución (9), los cuales, proponen a la UPN: como una institución cúpula y elitista del sistema de formación de maestros e investigación educativa"; cortando de esta manera las aspiraciones de la dirigencia nacional del Sindicato, que proponía una Universidad "masiva" que estuviera bajo su control. Se entra, entonces, a una etapa de conflicto de la cual pocos datos se conocen y, en donde se enfrentan el proyecto tecnócrata de la SEP, y el proyecto burocrático del SNTE que arroja como resultado una Comisión Mixta entre la SEP y el SNTE, que se avocaría a la tarea de elaborar el proyecto académico de la UNP, así como las relaciones de sus bases jurídico-administrativas (10).

Finalmente en agosto de 1978 autoridades de la SEP y del SNTE, anunciaron conjuntamente el decreto de creación de la UPN, que a la letra dice:

"Que el estado debe promover y vigilar la formación de profesionales en la educación y...Que la creación de la Universidad Pedagógica Nacional constituye la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional para consolidar las vías de superación. He tenido a bien expedir el siguiente decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional" (11)

(9) Al parecer a los tres meses de iniciada la gestión presidencial de JLF, el grupo hegemónico del SNTE, Vanguardia Revolucionaria, lanza el primer anteproyecto académico de la UPN que en nada cambia sustancialmente el sistema formador de maestros.

(10) En 1977, se oficializó el modelo propuesto por la burocracia gremial dentro de la comisión mixta SEP-SNTE, donde se propone una estructura total de poder sobre este sector educativo.

(11) "Decreto que crea a la Universidad Pedagógica Nacional", México, D.F., 1980. Publicado el 29 de agosto en el Diario Oficial de la Federación.

El Decreto de creación de la UNF contiene, en líneas generales y explícitas los lineamientos bajo los cuales se ha de conducir y regir la vida académica de la institución; señalando que es un organismo descentralizado de la SEP y que, para asegurar su funcionamiento académico y administrativo cuenta con los siguientes órganos: Rectoría, Consejo Académico, Secretaría Académica, Consejo Técnico y las Áreas de Docencia, Investigación, Difusión y Extensión Universitaria, Servicio de Biblioteca y Apoyo Académico, asimismo se plantean los mecanismos bajo los cuales se ha de seleccionar el personal académico y los requisitos de ingreso y egreso de los estudiantes. Se señala, así también que, las bases filosóficas que sustentan dicho proyecto parten del Artículo Tercero Constitucional y las leyes que de él emanan.

Se observa además cómo la estructura que se propone para la constitución de la UPN, es similar a las de otras instituciones de educación superior ya existentes en nuestro país, por lo que podemos señalar que plantea una estructura tradicional para un organismo que se había planteado en el discurso... como innovador de su campo; además de que presenta una estructura "vertical" de poder, lo cual influirá en el funcionamiento burocratizado de la institución.

En diciembre de 1978 se da a conocer el proyecto que sustenta la creación de la UPN, cuya realización fue coordinada por el Jefe de área de Investigación José Ángel Pescador Osuna y avalado

por el Licenciado Miguel Limón Rojas. Los "redactores" presentan a dicho proyecto como algo provisional y atribulan un carácter flexible a los Planes de Estudio de acuerdo a los ajustes que se considerasen necesarios desde la práctica docente y los requerimientos del Sistema Educativo Nacional.

El Proyecto Académico con que da inicios sus actividades la UFN está fundamentado en lo dispuesto en el Artículo Tercero Constitucional y en los lineamientos que sobre política educativa sustenta el Estado; por lo que se considera que, desde el discurso oficial (plano normativo) el proyecto de la institución respondía a las expectativas que en torno a ellas se daban ya que ésta estaría encaminada a satisfacer los requerimientos modernistas que sobre educación se planteaban. Aquí, cabe señalar que el paso que se da entre lo expuesto en un plano propositivo o normativo a un plano fáctico o de realización hubo de tomar distancia y vino a definir en última instancia el proyecto de la institución ya que es en el plano de la realización o factico donde pasó a adquirir su expresión real y concreta.

El proyecto académico que fue presentado a la planta docente y a los alumnos contenía entre sus puntos principales las áreas que cubriría la Universidad (las cuales se inscribieron dentro de la Secretaría Académica), cada una con lineamientos orgánicos específicos para el cabal cumplimiento de su función y, son las siguientes:

- Area de Docencia.

Esta area esta integrada por las licenciaturas que imparte la Universidad y son; Administración Educativa, Educación Básica, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación, todas ellas encaminadas al estudio específico de una parte del hecho educativo. Los Planes de Estudio estan integrados, a su vez, por tres Áreas: de Formación Básica, Integración Vertical y Concentración Profesional, cada una de ellas con objetivos precisos sobre su función en la formación del profesional que se pretende en cada Licenciatura.

- Area de Investigación.

En esta área se ubican, en líneas generales, los estudios de posgrado (maestrías y doctorados) que ofrece la Universidad, así como las especializaciones que se instrumentarán de acuerdo al objetivo principal de la Universidad. Cabe señalar que, en un primer momento, dichos estudios de posgrado no se ofrecieron, pues no había o no se contaba con una planeación al respecto, y que sólo fueron instrumentados despues de una larga serie de gestiones. La finalidad de esta Área es la de formar investigadores y realizar investigaciones sobre los problemas educativos que se consideren pertinentes, con el fin de coadyuvar al mejoramiento de la educación que actualmente se imparte en nuestro país.

- Área de Difusión y Extensión Universitaria.

Esta área, tiene como objetivo, divulgar los trabajos e investigaciones que se realizan en la Universidad, así como promover actividades culturales y de apoyo a las demás áreas.

- Área de Biblioteca y Apoyo Académico.

La finalidad de esta Área es la de prestar el apoyo documental y bibliográfico necesario y favorecer a las funciones de docencia e investigación que realiza la Universidad; así como el de integrar un sistema de bibliotecas en el interior de la República, que apoyen las tareas que realiza el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) en sus unidades.

Las anteriores son, las áreas básicas que proponía la Universidad Pedagógica Nacional y hacia donde estarían encaminadas sus funciones; pero, cuando al fin se concretó el proyecto, este no respondió a las exigencias del grupo dirigente del SNTE, Vanguardia Revolucionaria, sino más bien a los lineamientos de los Técnicos de la SEP, ya que fue creada inicialmente con cuatro Licenciaturas (Pedagogía, Psicología, administración Educativa y Sociología de la Educación) que se alejaban del modelo convencional de la formación docente hasta esa fecha llevado. Lo anterior engendró ciertas luchas internas y presiones por parte de la dirigencia del SNTE, que culminaron con la incorporación de la Licenciatura en Educación Básica y la creación de un Sistema de Educación a Distancia, cuyo objetivo es el de lograr una mayor cobertura del servicio que prestaría la

Universidad a los maestros en servicio en el interior de la República y lograr en un corto plazo la superación profesional del magisterio en servicio, al pretender capacitar al mayor número posible de maestros con menos costo y en corto plazo (12).

La Universidad Pedagógica Nacional inicia sus actividades, formalmente, el 12 de marzo de 1979, en el Sistema Escolarizado, con cuatro Licenciaturas; para noviembre del mismo año se le añade de manera un tanto apresurada y con gran despliegue publicitario por parte de la dirigencia del SNTE: El Sistema de Educación a Distancia y la Licenciatura en Educación Básica (13), esto responde, desde el punto de vista propagandístico,

(12) UPN, Proyecto Académico, p. 26. "Ya que uno de los objetivos señalados en este documento en relación con el Sistema de educación a Distancia es: lograr a corto plazo la superación profesional del magisterio".

(13) Cfr. Karen Kovacs. "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)". Estudios Sociológicos, Vol. 1, No. 1, El Colegio de México, México, 1983, pp. 271-272. "El Sistema de Educación a Distancia está integrado por dos subsistemas SEAD75 y el SEAD79, que comenzaron a funcionar a través de 64 unidades en toda la república, con una inscripción de alrededor 30 mil profesores en servicio. El primero se responsabiliza de atender los programas relacionados con la incorporación de la Licenciatura de Mejoramiento atendidas anteriormente en otras direcciones, que por acuerdo de la SEP pasarían a formar parte de la UPN a partir del mes de septiembre de 1979. El segundo forma parte de los programas académicos pertenecientes a esta modalidad de Sistemas Abiertos que se comienzan a impartir dentro del Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional".

efectivamente a las exigencias del grupo dirigente del SNTE, de constituir una Universidad de masas. Así pues, se puede decir que son "dos universidades" las que conviven en una institución y esto viene a ser resultado de la confrontación entre los "dandos" anteriormente mencionados.

Ahora bien, la Universidad Pedagógica Nacional inicia sus actividades con el proyecto académico, cuyos puntos principales ya se presentaron; pero en la misma institución con el paso del tiempo se irán sus características propias, dadas por la misma gestión de maestros y alumnos que ahí realizaban y realizan sus actividades. Su quehacer cotidiano, al enfrentar una práctica real que difería con la serie de contenidos propuestos y con una estructura vertical de autoridad, remitía a nuevos análisis de sus realidades.

Este proceso que se dió al interior de la institución originó una revisión del Proyecto Académico, que tiene sus bases en el Primer Foro Académico, que se llevó a cabo en La Trinidad, Tlaxcala, en enero de 1984, los resultados de este foro, al parecer vienen a responder a los lineamientos que sobre política educativa se habían expuesto en el periodo presidencial de Miguel de la Madrid (82 - 88), los cuales se inscriben dentro del marco de la Revolución Educativa, que proponen desde el discurso oficial un cambio a fondo en el Sector educativo.

En lo tocante a la Universidad Pedagógica Nacional y a la elevación profesional del magisterio, se señala, en el documento síntesis de la ya mencionada reunión, que a pesar de los esfuerzos que se han realizado en ese sentido, todavía no se logran superar algunas deficiencias, por lo que:

"La Universidad Pedagógica Nacional habrá de replantear el papel que habrá de desempeñar para satisfacer las aspiraciones del magisterio y contribuir al mejoramiento de la educación mexicana. Esto implica revisar la orientación de su estructura y lograr en ella un nivel de calidad en favor del desarrollo profesional de los maestros en servicio" (14).

Con esto se vienen a cuestionar las funciones que la Universidad venía desempeñando hasta el momento; entrando así en una etapa de definición y reorganización de la misma; y en donde los actores que intervienen en el proceso contribuirán a perfilar las características propias de la institución; además, de que la misma, en sí, es un espacio para la lucha política, sindical y académica, lo cual también redundará en la definición y expresión de las características de ésta.

De la Reunión Académica Nacional, celebrada en La Trinidad, Tlaxcala los días 11, 12 y 13 de enero de 1964, que tuvo como antecedentes reuniones locales y regionales, se desprenden los siguientes puntos como los más importantes: a) Se plantea una reestructuración del Proyecto Académico de la Universidad.

(14) UPN. Documento Síntesis de la Reunión Académica Nacional. La Trinidad, Tlaxcala, enero de 1965. Documento interno.

Pedagógica Nacional, como una de las formas en que se solucionarían los problemas que venía afrontando; para tal efecto se redefinen los principios rectores que la sustentarán y que parten de la filosofía educativa del Estado; b) también se definen las características de lo que deberá ser la Universidad, se plantean los objetivos a cubrir, observándose la propuesta de una vinculación real con el magisterio en servicio a fin de rescatar, lo valioso de su práctica, así como "lo mejor" de la tradición educativa mexicana, desde el punto de vista estatal; y c) hace un replanteamiento de las áreas que conforman la estructura de la institución, sus funciones y se propone una reflexión sobre la operatividad y normatividad de la actual organización de las funciones académicas de la Universidad, se propone, así también, un programa de evaluación permanente con respecto al análisis del perfil del estudiante que ingresa, el que se propone formar la institución y el que realmente se forma; finalmente, d) se agrega el área de Ciencias Naturales para satisfacer las necesidades de formación docente en este renglón.

En síntesis, la Reunión propuso una reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional con respecto a las funciones que hasta la fecha venía cumpliendo, además de que sirvió como marco para realizar una evaluación de la Institución en sus aspectos centrales. El resultado de la Reunión se concretó en un anteproyecto del proyecto académico, que al parecer no fue más allá de un trabajo de escritorio llevado a cabo por gente

interesada en una reestructuración de las funciones de la Universidad y que no pudo fructificar, al parecer por intereses políticos que en ese momento se movían al interior de la Institución. Aunque cabe mencionar que la Licenciatura en Ciencias Naturales se imparte solo en algunas Unidades SEAD.

Dicho todo lo anterior, podemos concluir que la Universidad Pedagógica Nacional, presuntamente, fue creada con la finalidad de mejorar y elevar la calidad de la educación que se venía impartiendo en nuestro país, a través de una mejor preparación de los cuadros formadores de docentes y de aquellos que están directamente vinculados con la docencia en sus niveles preescolar, primaria y secundaria (tal y como lo señala el Decreto de creación de la Universidad) y podemos decir que, desde un nivel propositivo, efectivamente los objetivos de la Universidad van encaminados a profesionalizar al magisterio en servicio, entendiéndose esto, como la adquisición de los elementos teóricos necesarios por parte de los maestros en servicio, con el fin de que mejoren su práctica docente. Para tal efecto se instrumentan una serie de Licenciaturas encaminadas a satisfacer este objetivo, pero la pugna existente entre los especialistas de la SEP y el grupo hegemónico del SNTE; Vanguardia Revolucionaria, en vez de lograr construir una Universidad en donde efectivamente el maestro de primaria encuentre un espacio para realizar una reflexión de lo que su práctica cotidiana implica, se encuentra con un lugar donde se ejerce un control de tipo sindical.

Pero el desarrollo que ha seguido la misma institución y la participación de los sujetos que en ella han realizado y realizan una práctica como estudiantes y maestros, logran perfilar las características de la Universidad: hacia el rescate de la práctica que el maestro en servicio realiza; y a una preocupación efectiva por que se mejore el trabajo docente que se desarrolla todos los días en las escuelas de nuestro país.

11. UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

El tratar de definir lo que es la práctica docente en el hecho educativo concreto, nos remite a una serie de problemas de conceptualización y delimitación de lo que esta práctica implica, ya que la misma no puede ser solo vista o analizada, desde los puntos normativos (institucionales) que enmarcan el quehacer educativo, que nos señalan como debe ser la práctica docente, y/o cómo se desarrolla y evalúa a la misma. Hacerlo de esta manera conllevaría a reduccionismos y aislamientos del quehacer educativo con respecto a su ejercicio , su entorno social.

La intención de este capítulo es presentar algunos puntos de vista que sobre la practica docente han sido elaboradas y desarrolladas por los investigadores en este campo, desde diversas perspectivas de análisis (que de alguna manera vienen a romper algunos mitos que alrededor de la práctica docente se han creado): surge pues, la necesidad de analizar y tratar de configurar a la misma desde su ejercicio cotidiano, desde el espacio (institución) donde se realiza, considerando algunos de los elementos y/o relaciones de lo que la practica docente implica.

En este capítulo se intentará delimitar a la practica docente con base en lecturas relativas al tema, así como partiendo del rescate de la propia experiencia que sobre el

particular se tiene, con el fin de obtener puntos de referencia de lo que la misma implica, ésto no quiere decir que lo que aquí se proponga "ES" la práctica docente, ni que se agota la riqueza del análisis sobre el tema, sino que es sólo un intento por acercarnos a una configuración teórica de la misma, con la finalidad de obtener puntos significativos que nos sirvan como referencia para analizar lo que el asesor de la LEB'79 considera que es su práctica docente, dicho análisis se presentará en el capítulo cuarto.

Empezaremos, pues, por ver que la práctica docente es una actividad realizada por un sujeto particular, que se "constituye" a sí mismo por las actividades que realiza en sociedad, en una época determinada, en un espacio concreto, y lo cual le permite vivir en la misma y al mismo tiempo reproducirla (15). El docente, se encuentra inscrito en un ámbito (espacio) donde se manejan ciertas normas y valores de lo que su práctica implica, las aprende para poder realizar su actividad en un estrato social dado y en una época determinada, ésto viene a dar la pauta de lo que es su práctica, la cual desempeña día con día de cierta

(15) Cfr. Heller, Añnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977, pp. 21-22. "todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Este mundo se le presenta ya "constituido" y aquí él debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de expectativas, de los sistemas de usos, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por consiguiente, la reproducción del hombre particular, es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto".

manera, de acuerdo a las condiciones sociales que se viven en ese en ese momento histórico determinado.

El maestro pues, realiza su práctica en la institución escolar y de manera particular, en el aula, lugar donde se establecen relaciones entre el docente y los alumnos, donde ambos van a expresar y llevar a cabo, de manera distinta, los contenidos de un programa de estudios, las normas institucionales, etc., de acuerdo a su concepción cultural y profesional. Por lo que la escuela no puede ser considerada como un espacio aislado o ajeno a la sociedad, donde la expresión de los distintos movimientos sociales no tienen cabida, o no penetran, si no que por el contrario, hay que ver a la institución escolar como un producto que ha sido construido a través de un proceso histórico, en donde diversos proyectos (algunos de ellos divergentes entre si) van como tal, en ese proceso. Esto viene a darle a la institución escolar y a las prácticas que ahí se expresan y realizan características particulares.

Se trata de considerar a la institución escolar con una historia propia, que esta referida y expresa, la historia de los individuos en particular (en este caso los docentes) , dichas historias al entrecruzarse se concretan en diferentes expresiones que matizan a la práctica docente, ya que :

" Por una parte el trabajo del maestro se ubica en determinada escuela que lo condiciona y exige prácticas diferentes, según la trayectoria de la escuela. Por otra, la biografía de los mismos maestros, su apropiación de saberes a lo largo de la experiencia docente, contribuyen a conformar las características propias de cada escuela"(16).

Dando lugar a una construcción histórica que varía de una institución a otra, y que se expresa en la práctica que el docente realiza, ya que la misma puede manifestar cierto continuismo histórico (en el sentido de reproducir prácticas tradicionales, o bien presentar rupturas con respecto a la práctica que se le presenta como "ideal") instrumentando a su vez, una serie de prácticas que no coinciden con lo expuesto en el plano normativo, y mostrándose así el carácter heterogéneo de la práctica docente, la cual es cambiante y dinámica.

En la institución escolar (espacio específico donde el docente desarrolla su labor) tienen su lugar de encuentro distintas expresiones culturales de las que son portadores los sujetos que ahí desarrollan su práctica, las cuales por su misma variedad entran en ocasiones en contradicción, ya que estas expresiones culturales están referidas; en primer término a la comunidad particular donde se encuentra ubicada la escuela, la formación cultural de los sujetos que ahí intervienen y que tienen que ver con su formación profesional y las experiencias que ha ido adquiriendo en los diversos lugares donde ha desarrollado su práctica; y en segundo, a la concepción cultural socialmente legitimada que se representa, traduce e interpreta a

(16) Elsie, Rockwell y Ruth, Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros". En: La escuela; lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México, Cuadernos de Educación, DIE, 1986. pp. 66-67.

través de la escuela; ya que los usos y tradiciones institucionales tienen un efecto, en cierto modo, formativo y de orientación de la práctica del maestro, sobre todos aquellos que afectan el funcionamiento general de la escuela y los intereses laborales y políticos del personal (aspecto administrativo) y regulan la participación de los maestros en los cambios que se dan dentro de la misma. todo esto influye en la práctica que el docente realiza a través de mediaciones y negociaciones entre los sujetos; y entre los sujetos y la institución, lo cual da origen a una expresión cultural característica de la propia escuela, y que no puede ser igual a otra institución, por su mismo carácter heterogéneo.

La institución escolar es portadora de una concepción cultural que se considera socialmente legítima y también es el medio por el cual se transmiten los conocimientos que se consideran socialmente legítimos, ya que son la representación cultural de una sociedad que está asegurando su reproducción. Así pues, la labor del maestro es: transmitir, enseñar, comunicar esa serie de conocimientos a un auditorio compuesto por individuos (alumnos) que poseen cierta cantidad de conocimientos y saberes adquiridos en su tránsito por la escuela, en su medio social particular y en sus contactos con otros individuos. Entonces: "La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello" (17). El docente presenta a los

(17) Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. op.cit.p.25

alumnos una serie de conocimientos considerados legítimos, pero en ese acto (proceso de enseñanza - aprendizaje) el docente también transmite sus experiencias personales, aquellos saberes que le permiten actuar y comunicarse con otros miembros de la sociedad. Dichos saberes (18) es posible obtenerlos de diversas fuentes: nuestro grupo de amigos, la familia, el lugar de trabajo, los medios de información, la escuela etc., mostrando una diversidad muy grande.

Así pues, el docente al transmitir una serie de conocimientos socialmente legítimos y sus experiencias personales, se constituye el mismo en sujeto de "su práctica", la cual viene a responder a ciertas expectativas que no se pueden dejar de lado, a un proyecto social sustentado en valores de cultura nacional a los cuales invoca en un determinado momento histórico, así como a las expectativas individuales que el sujeto tiene de su profesión.

El docente, al iniciar un curso, entra en relación con el Plan de Estudios, en general, y con el Programa de su materia, en particular (mismos que contienen los conocimientos socialmente válidos que se han de presentar a los alumnos). Este último programa, ha sido realizado, redactado previamente de acuerdo a la experiencia y formación profesional de quien lo elaboró, desde la

(18) Agnes. Heller. Sociología de la vida cotidiana, op.cit. p. 320. "Por saber cotidiano se entiende la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo, puede ser objetivo cuando es patrimonio de un sólo individuo, o normativo cuando un estrato se adapta a ese saber".

perspectiva de la política educativa que maneja el Estado en este renglón; y expresan y traducen los objetivos de la institución y las acciones que se instrumentan para la consecución de los mismos. El docente al establecer relación con el programa de la materia que va a impartir, enfrenta su formación profesional y su experiencia, con lo expuesto en la norma, estableciendo así una confrontación entre lo normativo y lo que el docente, desde su práctica, considera como conocimiento válido. Aquí, entra en juego la capacidad del docente para resistir y enfrentarse (en algunas ocasiones) a los lineamientos institucionales, ya que de acuerdo con su formación y experiencia, hace una valoración de dichos conocimientos, seleccionando cuales ha de transmitir y cuales no, incluyendo algunos que están ausentes del programa de estudios, pero que él considera válidos y significativos para el proceso de formación de sus alumnos, esto no quiere decir que lo expuesto en el programa de la materia no sirva como norma para la práctica docente, ya que el mismo legitima en su nivel, los contenidos que se le señalan en el programa, que le sirven de orientación con respecto a la práctica que realiza.

(19) Cfr. Rafael Quiroz, "El maestro y la legitimación del conocimiento". En: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, Comp. Elsie Rockwell, Col. Pedagógica, México, El caballito, SEP, p. 34. "Esto no significa que el currículo oficial no juegue como normatividad que influye en lo que el maestro enseña, tampoco significa que las diferentes propuestas curriculares no influyan en lo que cada maestro considera como conocimiento legítimo, pero sí implica que la legitimidad del currículo oficial no es necesariamente coincidente con la valoración del maestro".

En cuanto a la experiencia que el docente adquiere y de la que se vale diariamente para la realización de su práctica se plantea que:

"La experiencia es indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos propios del magisterio. Se afirma que hay poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y las exigencias del trabajo real, y que es más bien la pertenencia al magisterio lo que conforma implícitamente concepciones y valores comunes que identifican a los maestros" (20).

Ya que mientras el docente es estudiante y asiste a la institución, el currículo formal le proporciona una serie de conocimientos, más el modelo hegemónico de ser maestro, los cuales por lo general tienen poca vinculación con lo que acontece en el ejercicio real de la práctica docente.

Entonces, es en la experiencia del trabajo cotidiano donde el docente va adquiriendo los saberes necesarios para llevar a cabo su labor, siguiendo como modelos de su práctica la de los maestros que tuvo a lo largo de su formación, cuya práctica fue significativa para él; o bien, siguiendo los modelos de maestros que están en su centro de trabajo (y que tienen muchos años en el servicio), desarrollando estilos y estrategias personales para la realización de su trabajo, que responden al contexto social donde se encuentra ubicada la institución.

"El valor de cualquier práctica se desconoce hasta que el maestro que la retoma la haya probado en el salón y haya decidido funciona. El criterio de adecuación al estilo propio se

(20) Elsie, Rodwell, y Ruth, Mercado. La escuela: lugar del trabajo docente, descripciones y debates, op.cit.p.56.

complementa con un pragmatismo muy personal. El método debe funcionar en mi caso y cada docente juzga lo que le funciona"(21).

Esta valoración de lo que funciona, o no, la realiza el docente desde su experiencia, en la práctica diaria, en la mediación que realiza con los contenidos, los alumnos, las autoridades, la misma institución, confrontando los saberes y conocimientos de los cuales es portador con aquellos que la institución le presenta como legítimos y con aquellos que portan los alumnos (que también han sido adquiridos a través de su formación profesional y su experiencia). Tiene pues, como tarea y base de su labor la de comunicar, transmitir ese conocimiento, provocando, o no, una exigencia de transformación en el educando de acuerdo al su que haga de esos conocimientos (contenidos) que está comunicando, o bien dejarlo en una situación de mera información (vista ésta como la simple acumulación de conocimientos e informaciones que no provocan en el sujeto una acción mediata e inmediata); así pues, la práctica docente se ve influida por una serie de elementos que le vienen a dar a la misma características particulares y variadas.

En cuanto a las relaciones que establece el docente con los alumnos, pueden aparecer como contradictorias, ya que por una parte: el docente se presenta como el poseedor de una serie de conocimientos que los demás (los alumnos) no tienen, como el

(21) Dan. C. Lortie. "Los límites de la socialización del maestro". En: Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente. Comp. Elsie Rockwell, op.cit.p.41.

ideal al cual los alumnos aspiran a alcanzar, buscando el reconocimiento de los mismos, fijando las reglas que se han de seguir en el trabajo cotidiano, dando la pauta en el establecimiento de las relaciones entre él y los alumnos, que pueden ser de "aparente" igualdad, pero conservando las distancias, o bien, totalmente verticales, en donde el docente se erige como la máxima autoridad ante el grupo; por otra, el ser odiado por los alumnos, ya que representa "la autoridad" que limita sus acciones; además de que él posee el saber que le confiere cierto poder sobre los demás.

La autoridad del maestro es conferida per se y significada como legítima por los propios alumnos; es decir, el docente frente al grupo, en cierta medida hace gala de los conocimientos de los cuales es poseedor, de la verdad que pretende portar, buscando el reconocimiento de los otros; y los alumnos, al darle el reconocimiento que aquél requiere, le confieren cierta autoridad (22), se subordinan a sus mandatos; pero esto no se da de una manera lineal, sino que se establece una relación de mutuo reconocimiento entre el docente y el alumno, asumiéndose el maestro como tal porque hay sujetos que lo reconocen como tal.

(22) Cfr. Daniel, Gerber. "El papel del maestro. Un enfoque psicoanalítico". En: La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad, Comp. Raquel Glacman. Col. pedagógica. México, El Caballito, SEP, 1986, p. 45. "La autoridad del maestro dependería de ese presunto saber de que es portador. Pero uno y otro no van a surgir por sí mismos, sino que sólo existirán en tanto exista un sujeto que los reconozca y que esencialmente será el alumno. los lugares del maestro y del alumno son indisolubles, uno define al otro y nadie podrá ser maestro sino existe otro que se coloque en la posición de ser alumno y lo invista como su enseñante".

El poder que supuestamente detenta el docente es "ilusorio" (en alguna medida), es decir, lo tiene o cree tenerlo porque es la misma estructura jerárquica de la institución la que se lo otorga y porque otros lo mantienen en ese lugar:

"El lugar del docente se identifica con un espacio de poder político que se define siempre acorde a la función que cubre la escuela. El poder que se observa en el docente no es problema de rasgos de personalidad, sino de la condición social de la institución educativa."⁽²³⁾

Así pues, el poder que tiene, o cree tener el docente, es el poder que se juega en el ámbito institucional, ya que el mismo también está subordinado a ese poder, el poder de la institución que se traduce a través de las normas que regulan su práctica docente y que influyen, por ende, en el ejercicio de su labor.

En cuanto a la valoración social que dentro de la sociedad se le da a la profesión de maestro, se ubica a la misma en un status social y económico en franca desventaja con respecto a otras profesiones (abogacía, medicina, ingeniería, etc.) que tienen mayor prestigio social y por supuesto económico, ante estas, la profesión de enseñar se encuentra discriminada, ya que históricamente se ha considerado a la misma como un apostolado que conlleva a una serie de sacrificios, como el de percibir

(23) Ma. Eugenia, Toledo. "Reflexión teórica de algunas experiencias". En: Formación de maestros e investigación educativa, México, DIE, 1988, p.65.

bajos salarios, condiciones de trabajo inadecuadas, y que su labor no tenga la valoración suficiente, por lo que: "El profesor aspira a un alto status intelectual[subrayado mio] dentro de la pobreza económica en que vive por lo exiguo de su salario"(24), demandando una profesionalización de su práctica que le iguale social y también económicamente con otras profesiones en el mercado de trabajo.

La situación económica en que vive el maestro varía ligeramente con respecto al nivel en que se encuentre ubicado en la jerarquía magisterial, pero con respecto a otras profesiones, el sueldo que persigue y su situación social seguirán siendo inferiores, y entonces la concepción que sobre su trabajo tenga influye y es un elemento significativo en su práctica docente, ya que el mismo hace una valoración de la misma y con base en eso realiza su práctica.

Entonces, si la profesión de enseñar, en el terreno económico y en el social ofrecen poco reconocimiento y gratificación por que se escoge la profesión de enseñar.

"Ciertas personas pueden ser atraídas a la docencia en parte porque ofrece seguridad económica o porque tiene un calendario con frecuentes fiestas y vacaciones; pero ya siendo maestro toma

(24) Teodoro Adorno. "tabúes relativos a la profesión de enseñar". En: La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. Comp. Raquel Glazman.op.cit.p.14.

tales ventajas como simples prestaciones (porque las disfruta todo el mundo en el gremio). Estos beneficios complementarios pueden retener a una persona en la ocupación, pero es poco probable el esfuerzo que dedique al trabajo cotidiano" (25).

La profesión también puede ser elegida por tradición familiar (ya que una o dos personas dentro de la familia se dedican al magisterio), y esto de alguna manera determina la elección de la profesión: o bien, porque el docente provenga de un status social y económico bajo y la única posibilidad de sobresalir en su núcleo sea dedicándose a la docencia, para posteriormente cursar una carrera universitaria que tenga mayor prestigio social, o que tenga vinculación con el hecho educativo esto último se considera, se da cuando se adquiere un compromiso con la profesión y lo que la misma implica.

Tempoco, en este punto se puede descartar el compromiso profesional que algunas personas dedicadas a la docencia establecen con relación a sus prácticas y que responden a sus proyectos e intereses personales. dicho compromiso se manifiesta en su práctica docente al querer replantear y romper con una serie de estructuras y normas que no responden o no satisfacen sus intereses y necesidades, al tomar una posición crítica con respecto del acto de enseñar, al considerar y reconocer los

(25) Dan.C.Lortie. "Los incentivos de la carrera docente". En "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente", Comp. Elsie Rockwell, op.cit.p.48.

diversos elementos que intervienen en su práctica y cuestionarlos, al reflexionar de alguna manera sobre el compromiso personal y social que implica ser maestro y tratar de ir más allá de lo que el modelo hegemónico de "ser maestro" le impone; claro está que, la manera en que el docente establece el compromiso personal con su profesión, y con su trabajo, es algo que sólo individuos específicos nos podrán indicar.

Ahora bien, el reciente discurso del Estado plantea la "modernización" de la sociedad, y para tal efecto ha instrumentado una serie de medidas o líneas de acción que abarcan todos los sectores de la sociedad. Uno de ellos: el de la educación, ha tomado, singular importancia, ya que en este renglón se plantea que hay crisis, que hay que elevar el nivel de la misma haciéndola mejor, para que responda a las necesidades que la sociedad plantea; y se crean instituciones, se implementan cursos de capacitación y actualización, con el fin de superar las deficiencias que se detectan (en este caso específico) entre quienes se dedican a la docencia. En muchas ocasiones, dichos programas y cursos de capacitación y actualización son recibidos con apatía y rechazo por parte de los profesores en servicio, por qué se da esta situación?, significa acaso que los profesores no quieren cambiar sus prácticas, mejorarlas?. Una respuesta a estas interrogantes sería que tales cursos y programas no se corresponden con la práctica que el profesor realiza día con día, no se corresponden con los problemas que se enfrenta

cotidianamente; otra más, que la gran mayoría de estos cursos no rescatan la práctica de los docentes que los reciben, ya que por regla general se presenta lo que se debe hacer, el modelo de ser maestro y lo que este significa sin una vinculación con su práctica real.

Cuando se da un cambio en educación y el mismo no presenta los resultados esperados, se opta por culpar al maestro de esta situación, ya que su práctica no corresponde a los requerimientos de la nueva propuesta educativa, por lo tanto se plantea mejorar su práctica, reformularla, pero... "La tendencia a la sustitución de una propuesta novedosa por la práctica dominante expresa resistencia natural ante todo cambio curricular, sobre todo si los involucrados no han sido preparados para dicho cambio" (26). Este planteamiento es muy importante, ya que señala una de las causas por las cuales los cambios en educación no funcionan; y es que a los docentes no se les informa sobre el cambio a efectuarse, las bases del mismo y su razón, no se les involucra en el proceso, por lo que no tienen un conocimiento concreto de lo que ese cambio significa, entonces la nueva propuesta se presenta ajena a los intereses y expectativas del docente, no tiene una correspondencia con su práctica.

(26) Ramiro, Reyes, española. "Nuevas necesidades en la formación de maestros". En: Formación de maestros y práctica docente. Memoria, México, DIE, 1988, p. 35.

Luego entonces, si la nueva propuesta va a ser llevada a cabo por maestros formadores de maestros (como es el caso de los asesores de la LEB '79 de la UPN en el SEAD), el problema suele ser más complejo, ya que ocurre una confrontación entre las concepciones que sobre práctica docente tienen varios de los sujetos que ahí intervienen; es también una confrontación de concepciones culturales, así como de distintas historias que se entrecruzan y le dan a la institución características particulares (lo mismo que a la practica docente), ya que los docentes que imparten y cursan dicha Licenciatura no van buscando un modelo de "ser maestro", puesto que lo tienen (lo han venido desarrollando en sus prácticas cotidianas) sino que parece que la aspiración es buscar un mayor reconocimiento social de la profesión, por parte de quienes cursan esta Licenciatura, o bien; desarrollar una práctica docente en un modelo de educación a distancia con maestros en servicio, que proporcionen otras expectativas de lo que dicha práctica implica, que podría ser la postura de los asesores de esta licenciatura.

Vemos de esta manera, que la práctica docente es compleja y dinámica, variada y heterogenea, que no tiene una correspondencia puntual con un modelo normativo (aunque esto no quiere decir que dicho modelo no regula de alguna manera la práctica que el docente desarrolla) y que presenta rasgos rasgos distintos de acuerdo a la ubicación de la institución, la historia de la

misma, la concepción cultural hegemónica que maneja la misma, y la propia concepción del docente: así como de los conocimientos que este último avala como legítimos y aquellos de los que es portador; de las relaciones que establece con los alumnos, con las normas institucionales, con los contenidos que se dan en distintos niveles, y en fin, con todo lo que le viene a dar una configuración particular a la práctica docente.

Resumiendo, hasta aquí se han señalado algunos puntos sobre la práctica docente, viendo que la misma no puede ser conceptualizada de una manera puntual desde lo normativo, sino desde su acontecer real y concreto, lo que nos muestra que la misma es variada y contradictoria.

III.- ALGUNOS ELEMENTOS SOBRE TEORIA CURRICULAR.

El campo educativo se puede conceptualizar como un lugar de acción complejo y dinámico; por su misma naturaleza no es posible hablar de definiciones acabadas, ya que sus elementos están inmersos en un proceso de constante cambio, que sirven como herramientas al tratar de explicar un fenómeno o hecho del campo educativo.

En los párrafos siguientes se intentará contextualizar al currículum desde las diferentes posturas teóricas que se han desarrollado en diversas épocas, centrandó, en este análisis la atención en la acción del docente dentro del campo del currículum. Con esto, no queremos decir que la relación central dentro del currículum, sea la que se establece entre el docente con el Plan de Estudios (y de manera particular con la materia que imparte); sino que vemos la necesidad de centrar nuestro análisis en esta relación, ya que consideramos importante la forma en que el docente vive y expresa en su práctica cotidiana la norma que le es impuesta (de alguna manera) por la institución; las formas en que las interpreta y construye a partir de una concepción de lo que es su práctica docente; y, finalmente cómo todo esto redunda en el desempeño de su trabajo.

II.A.- Algunos elementos básicos sobre teoría curricular

El docente dentro del campo del currículum es visto como el ejecutor del Plan de Estudios; como el sujeto que lleva a cabo los lineamientos contenidos en el programa que la institución le proporciona. En el programa, se le señalan al docente los

objetivos que se tienen que alcanzar (como metas de la institución), y se le sugieren una serie de actividades encaminadas al logro de aquellos. Así también, en el programa, se le proporcionan o sugieren los recursos que se consideran necesarios para llevar a cabo su labor (cartas descriptivas, programa de la materia, cursos o talleres de formación docente), y el sistema con que se evaluarán los resultados de su labor. Todo esto está inscrito en un plano normativo. Pero cuando el docente entra en contacto con el Plan de Estudios y con el programa de su materia, lo propuesto en el nivel normativo adquiere otra dimensión. En el plano fáctico (o de realización), el docente interpreta la norma de acuerdo a su formación profesional y sus experiencias. Es en este momento, en el que se entrelazan las historias de los sujetos sociales (grupo o gremio) con las individuales, estableciéndose relaciones, las más de las veces contradictorias entre los mismos, y que sólo vienen a resolverse a través de mediaciones y negociaciones, situación que le viene a dar al hecho educativo una expresión particular.

Dentro del desarrollo de la teoría curricular, existen algunas posturas que consideran al currículum como la mera elaboración de Planes y Programas de Estudio que : ponen el acento en la secuencia de objetivos y actividades a seguir y marcan el orden que deben de llevar los contenidos de aprendizaje que se le proporcionan a los alumnos, así se dice que:

"El curriculum es una secuencia de unidades de contenido ordenadas de tal forma que el aprendizaje de cada una de ellas puede realizarse como un sólo acto siempre y cuando las capacidades descritas por unidades específicas anteriores (en secuencia) hayan sido aprendidas por el estudiante". (27)

En esta postura se propone que la labor del docente sea la de ser guía y orientador del proceso enseñanza-aprendizaje, ayudando al estudiante para que aprenda los contenidos que se le presentan como legítimos; como algo ya dado, sin posibilidades de cuestionamiento, y que siga el orden de instrucción o aprendizaje que la institución maneja, misma que le ha sido proporcionada al docente en forma de programa o carta descriptiva.

Otra orientación que sigue la línea anterior es la de Freinet, que considera que:

"Una descripción completa del curriculum tiene por lo menos tres elementos:

- 1) qué se estudia: el contenido o materia de instrucción.
- 2) cómo se realiza el estudio y la enseñanza: el método de enseñanza.
- 3) cuándo se presentan los diversos temas: el orden de instrucción." (28)

Aquí, lo único que interesa es el orden que sigue el aprendizaje. Los sujetos que en él intervienen adoptan su participación como algo ya dado, como un deber ser, previamente señalado en los objetivos de aprendizaje y las actividades sugeridas. El trabajo docente, por su parte, es visto como eficaz

(27) Citado por Raquel, Glazman y María de Ibarrola, en: Diseño de Planes de estudios, Mexico, CISE, 1989. (Tomado de: Tyler, Gagné y Scriven, Perspectives of curriculum evaluation. AERA Monograph Series on curriculum evaluation. IN. Rand McNally. USA. p.85).

(28) Ibid, p.85

cuando desempeña su labor de acuerdo a la norma que se le presenta; para esto ultimo es necesario un entrenamiento que se enfoca principalmente hacia dos aspectos: a) en relación con la insuficiente preparación que tenga el docente sobre los contenidos de aprendizaje que han de manejarse en el proceso enseñanza-aprendizaje, b) a las insuficiencias que se presentan en el aspecto didáctico. Desde este punto de vista el docente es concebido como un elemento más que integra la estructura del Plan de Estudio (del que efectivamente es) pero se da su participación como algo ya dado, y se ignora lo que realmente ocurre en el proceso, ya que el producto del mismo (el aprendizaje) sólo se comprueba o corrobora a través de un sistema de evaluación previamente instituido.

Esta forma de concebir el curriculum es criticada y rebasada por los mismos avances que se dan dentro de la teoría curricular y en el ámbito tecnológico, que pide la formación de individuos con destrezas específicas para desempeñar un determinado tipo de labores, por lo que se ve la necesidad de reestructurar los objetivos de la educación por parte de aquellos que tienen el poder de decisión en este renglón, para que esos cambios educativos respondan a las nuevas demandas que la sociedad plantea en los aspectos económico, cultural y social. En la sociedad moderna se necesita preparar individuos que respondan a los requerimientos científicos y tecnológicos que se le presentan.

"La presión más fuerte a favor de la revisión del currículum proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura, que van desde la mecanización hasta la energía atómica, las demandas insaciables de la industria en expansión, de la mano de obra inteligente."(29)

Se ve pues la necesidad de reestructurar la educación, sus contenidos y sus fines; surgen así, planteamientos que hablan del currículum de una manera más precisa, como el de Ralph Tyler que propone: "un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa"(30), y afirma que, los fines de la institución deben estar expresados en objetivos claros y precisos, los cuales se obtienen de diversas fuentes, que van a venir a conformar la estructura de un plan educativo funcional. Este plan debe estar sujeto a una evaluación constante, con el fin de que se hagan las correcciones pertinentes cuando se considere necesario. En esta revisión del currículum, ya se trate de corregir un sólo aspecto, o bien de corregir todo el planteamiento, el docente debe tener una participación activa dentro del mismo, ya que:

"A menos que cada docente comprenda con claridad los objetivos, conozca bien el tipo de experiencias que permiten lograrlo y sepa orientar la labor de sus alumnos para que los reciban, el programa no será un instrumento eficaz para alcanzar los propósitos de la escuela. Por tal causa todos los profesores deben de participar en el planeamiento del currículum, por lo menos en la medida indispensable para comprender debidamente sus medios y sus fines".(31)

La participación del docente en la elaboración curricular

(29) Raquel, Glazman y María de Ibarrola. Elaboración del currículum. Buenos Aires, Troquel. 1983, p. 85

(30) Ralph Tyler. Principios Básicos del currículum. Buenos Aires, Troquel. 1982, p. 7

(31) Ibid., p. 129.

deberá ser estructurada de acuerdo a las características de la institución, ya que si esta es muy grande se participará en comisiones de trabajo; o bien, si es muy pequeña, los docentes tendrán oportunidad de trabajar juntos en la elaboración del currículo, con miras a lograr un mejor producto en el aprendizaje

Otra postura, es la que presenta Hilda Taba, quien señala que:

"el currículo es en esencia, un plan para el aprendizaje y la manera de lograrlo, planificar un currículo es el resultado de decisiones que afectan tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenamiento del contenido, 2) elección de las experiencias de aprendizaje por medio de las cuales va a ser manejado este contenido y que sirvan para alcanzar los objetivos que no puedan ser logrados mediante el contenido solo, y 3) planes para lograr las condiciones óptimas del aprendizaje" (32).

Aquí el fin del curriculum es la consecución del aprendizaje, el cual va a estar expresado a través de los objetivos previamente señalados; objetivos que responden a las necesidades que la sociedad plantea, y que sirvan como base a la labor del docente y los alumnos. A la consecución de esos objetivos se encaminarán los esfuerzos educativos.

Los objetivos deben ser tomados de diversas fuentes;" las fuentes serían: las exigencias y las necesidades de la cultura, el crecimiento y desarrollo de la niñez y los principios de aprendizaje, las ideas fundamentales en las distintas materias del contenido y los caracteres del pensamiento en ella representados" (33), para que respondan en gran medida a los requerimientos sociales e individuales que se plantean en una determinada época. Cuando se trata de elaborar un currículo, se señalan, además, una serie de pasos a seguir:

(32) Hilda Taba. Elaboración del Currículo. Buenos Aires, Troquel. 1983, p. 15

(33) Ibid., p. 28.

1. Diagnóstico de necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Selección del contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades de aprendizaje.
7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo."(34)

Estos pasos, en sí, son muy generales, y bien podrían ser utilizados en la elaboración de los planes de estudio de una institución, así como en los programas de las materias que lo conforman, de hecho se han utilizado en la elaboración de planes y programas de estudio en nuestro país. Para lograr que el currículo sea eficiente y cumpla con los objetivos que le han sido asignados, es necesario que el maestro participe en las diferentes etapas de la elaboración del mismo, para así lograr las metas señaladas por la institución y satisfice las necesidades de la sociedad.

Los planteamientos de estos últimos autores, mencionados, sirvieron de base a posteriores investigaciones en el campo curricular, pues pusieron énfasis en el aspecto de elaboración de planes y programas de estudio y de organización académica de la institución, aunque con esto se dejaron de lado elementos que vienen a conformar la misma vida institucional; ya que, sobre el plano teórico, se ignoraron los conflictos y las contradicciones que se dan en la práctica escolar, que de alguna manera influyen en el proceso educativo y que lo expresan y lo concretan de un modo muchas veces, diferente de como fue originalmente planteado; puesto que, si bien sobre un plano normativo se dictan una serie

(34) Hilda, Taba. Elaboración del currículo. op. cit. pp. 109-110.

de objetivos y metas a cumplir, y se tienen los elementos y recursos necesarios para llevarlo a la práctica, la forma en que estos se relacionan y articulan devienen una expresión que las más de las veces toma distancia de lo propuesto en la norma. Y bien, no obstante lo anterior estos planteamientos no por ello dejan de ser valiosos. Con base en ellos se ha venido desarrollando la teoría curricular, y se han elaborado los Planes y Programas de Estudio que se manejan en nuestras instituciones educativas.

La forma en que se articulan los sujetos dentro del ámbito institucional, también ha sido objeto de diversas investigaciones, que ante la complejidad del campo curricular, centran su análisis en uno o más aspectos, con el fin de explicar de alguna manera lo que sucede en el ámbito curricular.

Así, Eggleston centra su análisis en la relación conocimiento-poder y las repercusiones que tiene esta en el hecho educativo, plantea, en síntesis, que la escuela es uno de los medios de los que se vale el Estado para ejercer un control social y legitimarse, ya que a través de ella se distribuye el conocimiento que se considera socialmente legítimo, mismo que variará de acuerdo a las situaciones sociales que se vivan. Así pues, se instrumentan currículos diferenciados: uno de "status elevado" y otro para "las masas", que en sí son diferentes en sus fines, pero que son elaborados por una élite que señala el tipo de hombre que se quiere formar en cada situación social, y los medios y formas en que se evalúa dicha formación.

En la selección de los conocimientos que integran estos

currículos, y en los compromisos y negociaciones que se establecen entre los distintos sujetos, subyace el concepto de poder, que puede apreciarse en dos niveles:

"1. el poder para efectuar decisiones que ejerzan influencia en la tarea de maestros y alumnos y, 2. el control sobre el poder que pueden lograr los alumnos o del cual se les puede privar determinando el acceso a componentes curriculares de status más elevado o más bajo y la evaluación y oportunidades asociados con ellos. No hay duda de que la determinación del currículo se interesa primordialmente tanto por el empleo como por la distribución del poder". (35)

En este proceso se observa la forma en que se define y evalúa el conocimiento que se considera socialmente legítimo, así como la forma en que se distribuye y se tiene acceso al mismo, señalando quienes tienen acceso a determinados conocimientos y quienes no, y la manera en que se legitiman los grupos que toman tales decisiones (especialistas-autoridades). Se presenta de esta forma, un currículum neutral, ya que es representación de los conocimientos de una sociedad (cultural). Entra aquí, también en juego, la concepción que tenga el docente sobre estos conocimientos y como los adquirió con base en lo que él considera las capacidades de los alumnos, ejerciendo un poder que le da el ser poseedor de conocimientos que los demás (los alumnos) no tienen. El papel del docente no se reduce luego, a ser un mero ejecutor del Plan de Estudios, sino aparece como un sujeto que "le da" una expresión particular al mismo, de acuerdo a sus experiencias culturales y su desarrollo en la institución. El docente se articula en un campo curricular que se presenta:

135. John Eglyeston. Sociología del currículo escolar. Buenos Aires, Troquel. 1980. p. 36.

"describiendo un saber sobre la realidad como único, posible y verdadero, y persigue al mismo tiempo generar creencia en esos saberes y su cientificidad"(36).

El docente se articula, pues, dentro de una realidad curricular(37): un campo complejo y contradictorio, donde los sujetos sociales e individuales establecen relaciones entre sí; relaciones de poder, contradictorias que, a través de mediaciones y negociaciones que se dan dentro de la institución educativa, resuelven los conflictos que se presentan sin dejar de lado la presión que a favor o en contra de una determinada política puedan ejercer grupos externos a la institución, y cuya opinión tiene peso en las decisiones que se toman en torno a un determinado proceso. Para explicar esta cuestión, Glazman e Ibarrola plantean que el currículo es un concepto o grupo de conceptos que hacen falta para cubrir esta deficiencia en el marco de la investigación curricular, señalando, además que:

"El plan de estudios deja de verse como el principal articulador de la vida académica de la institución escolar y en su lugar aparece la necesidad de un nuevo concepto. Este concepto o probablemente grupo de conceptos deberá denominar, explicar e integrar en la diversidad, al conjunto de relaciones formales e informales, tácitas y explícitas, directas e indirectas, abiertas y ocultas que se dan entre los sujetos al interior de las instituciones educativas. El vínculo que se establece en torno a

(36) Adelina, Castañeda. "Razón, ciencia y conocimiento; en: Curriculum, Racionalidad y conocimiento. Comp. Monique Landesman. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.p.173.

(37) Raquel, Glazman y María de Ibarrola.Planes de estudios, propuestas institucionales y realidad curricular.México, Nueva Imagen,1987. p.295. "Por realidad curricular se entendería el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores políticos variados y complejos que coinciden en la institución".

la definición de conocimientos y habilidades y actitudes socialmente legitimadas para apropiarse de ellos; se refiere entonces fundamentalmente a las relaciones mediadas intencional e institucionalmente para la apropiación del saber. En los vínculos formados en esa compleja trama se intercalan también y se revelan, la historia, el presente y el futuro de las instituciones y de los individuos" (38).

Con lo anterior no se quiere decir que todo lo que suceda dentro de la escuela es curriculum, sino que se ve la necesidad de establecer las diferencias y los límites necesarios que se dan entre los sujetos (maestros y alumnos); y que tiene que ver con la apropiación un saber socialmente legitimado. Dicha concepción tiene su base en la historia personal de cada individuo, en la historia de la misma institución y en el cruce que se da entre ambas historias. Observamos entonces, como al interior de la institución se encuentran sujetos que tienen que ver con el poder de decidir lo que se aprende (conjunto de contenidos) y cómo se aprende (diversas formas de apropiarse del conocimiento); y cómo este poder de decisión se enfrenta al poder de los sujetos que ejecutan la norma: los que tienen la capacidad de no hacer, de resistir o bien de hacer de otra forma: "Los maestros y los alumnos en lo individual o en la escala del grupo escolar (generación, salón de clases) regularmente transforman las propuestas formalizadas y estructuradas en el Plan de Estudios" (39). Cuando estas expresiones alcanzan un grado conflictivo, de enfrentamiento con la institución o la norma se da lugar a negociaciones entre los sujetos, lo que viene a

(38) Raquel, Glazman y María de Ibarrola. Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular op.cit. pp.292-293.

(39) Ibid. p. 307.

expresar una práctica diferente a la propuesta en el plano normativo.

El docente, así, dentro de esta postura teórica, interpreta de acuerdo con su formación profesional lo que le propone el Plan de Estudios referente a la materia que imparte, haciendo una selección de los contenidos que él considera importantes y valiosos para la formación profesional del alumno, o bien, entre el docente y los propios alumnos debería hacerse una selección de los contenidos, tomando en cuenta aquellos que se consideran socialmente legítimos, e incluyendo, en algunas ocasiones, aquellos que no se contemplan en la estructura del Plan de Estudios, pero que, de acuerdo con sus experiencias, consideran necesarios para su formación profesional.

Estas prácticas educativas que se viven de manera cotidiana en las escuelas reflejan una situación que se puede analizar y partir de los niveles que propone Hidalgo Guzmán, quien conceptualiza al currículum como: "el conjunto de conocimientos y prácticas que forman al individuo en una institución, y que constituyen los contenidos programáticos que garanticen una práctica profesional del egresado que responde a necesidades sociales definidas."(40). Esto adquiere expresión en los siguientes niveles:

(40) Juan Luis, Guzmán Hidalgo. "La reforma académica en la escuela Normal Superior de México: propósitos y realidades": en: experiencias curriculares de la última década. México, D.F. 1983. p.14. 24

1. Nivel Propositivo o Normativo.

En este, se plantea de manera teórica los contenidos que son objeto de aprendizaje, así como los objetivos que persigue la institución, se establece la manera en que se relacionan los distintos sujetos; y la forma en que tienen de responder a los requerimientos institucionales, sustentados en una filosofía educativa. En el tipo de profesional que se quiere formar y la utilización de recursos con que cuenta la institución para conseguir sus fines.

2. Nivel Factivo o de Realización.

En este nivel se adquiere una expresión concreta de lo expuesto en el nivel normativo. Se da la ejecución de la norma, al articularse los sujetos en torno a la apropiación de un saber, y la forma de hacerlo es mediada y negociada por los docentes y los alumnos. Estos tienen la capacidad de resistirse y contraponer sus experiencias e historias personales, (así como su formación cultural) a ese saber socialmente legitimado. Aquí la práctica educativa toma distancia, por lo general, de lo propuesto en la norma.

3. Nivel Valorativo.

En este nivel, se evalúa el proceso de adquisición del saber: el aprendizaje, por medio de formas avaladas institucionalmente y aunque no se toma en cuenta muchas veces, lo ocurrido en el nivel anterior, lo que interesa más es el producto, por lo que se ve la necesidad de presentar o construir una evaluación que considere la experiencia de los sujetos que en el proceso enseñanza-aprendizaje intervienen.

Señalábamos que en la práctica educativa se toma distancia respecto a lo expuesto en el plano normativo, el cual está compuesto por un currículum que es abierto y formal (que se conoce de manera expresa y está avalado por la institución); pero en esa toma de distancia, en esa expresión concreta de la norma, entra en juego también un currículum que no aparece de forma explícita; es este el que expresa las historias y experiencias personales de los sujetos (maestros y alumnos) involucrados en el proceso. Ambos currículos se contraponen y entrelazan formando la historia cotidiana de la práctica educativa, aquí la escuela pasa a ser el lugar donde coinciden el poder y el control que los grupos sociales ejercen sobre la institución, factores que tienen que ser mediados y negociados entre, y por, los sujetos que allí intervienen. Surge pues, el concepto de currículum oculto que es definido como: "aquellas normas no dichas, valores y creencias implicados y transmitidos a los estudiantes por medio de reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula"(41). Las ya mencionadas relaciones, se moldean en torno a los contenidos que integran el cuerpo del conocimiento escolar y que tienen que ver con otras instituciones socioeconómicas y políticas que controlan la producción, distribución y legitimación del "capital" socioeconómico y cultural de la sociedad. La influencia que tienen (especialistas y autoridades) en el proceso curricular al plantear currículos diferenciados, según los estratos

(41) Henry. Giroux. "Escolarización y políticas del currículum oculto"; en: Curriculum, racionalidad y conciliación. Comp. Enrique Landesman. op.cit.p.121.

sociales, aludiendo a la capacidad de los alumnos (con base en esto se elabora un currículum indiferenciado que no contempla las características culturales de cada grupo, la diferenciación del mismo se establece cuando el profesor distribuye y maneja los conocimientos de acuerdo a lo que él considera la capacidad de los alumnos). A través del currículum oculto se ponen de manifiesto los mensajes y silencios que forman parte de la vida en el aula y que tienen que ver con la apropiación del conocimiento, en fin, los valores y creencias de los maestros y alumnos se contraponen a la cultura socialmente aceptada, y crean relaciones y prácticas sociales en el aula, ciertamente contradictorias, pero que a la vez son una forma más de interpretar al mundo.

Todo lo anteriormente expuesto nos da la pauta para conceptualizar al currículum como ese momento y ese espacio que se da dentro de una institución educativa. Como una estructura que se configura a partir de los diversos elementos que ahí intervienen, y que articulan y relacionan a los sujetos entre sí (de manera muchas veces contradictoria) en torno a la apropiación de un saber, institucionalmente legitimado o no, y que se expresa en una práctica educativa concreta.

" El currículum puede ser pensado como un espacio articulador de prácticas diversas, donde, si bien, es cierto se reproducen concepciones educativas, científicas y culturales de las clases dominantes, aparecen también concepciones alternativas, de resistencia y de oposición" (42).

(42): Adelina, CASTAÑEDA "Ciencia y conocimiento"; en: Curriculum. Racionalidad y conocimiento. Comp. Monique Landesman, op.cit. p.175.

Aquí pues, la labor del docente no puede ser vista bajo los lineamientos de la norma; sino que debe de considerarse en la práctica misma: lo que hacen de manera cotidiana los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje; y la forma en que se construye su conocimiento sobre la realidad y que tiene que ver con su formación profesional y cultural, lo mismo que con su historia personal y colectiva, con su forma de ver el mundo. Es pues conceptualizar al docente desde su práctica.

III.B. Análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79) * de la Universidad Pedagógica Nacional.®

Como se señaló anteriormente, lo expuesto en un plano normativo o propositivo, siempre toma distancia con lo que se expresa en un nivel fáctico o de realización. A continuación, analizaremos el plan de estudios de la LEB '79 de la UPN, para obtener los lineamientos que de alguna manera regulan la práctica que el asesor de esta licenciatura en unidades del Sistema de Educación a Distancia realiza. Y partiendo de la base que es el asesor el que realiza una práctica cotidiana dentro del campo del currículum (donde se va a articular con los diversos elementos que intervienen en torno a la apropiación de un saber que se

* Como de manera continua se utilizará la expresión: La Licenciatura en Educación Básica (Plan '79), de ahora en adelante se emplearán sus siglas: LEB '79.

® Como de manera usual se utilizará la expresión; Universidad Pedagógica Nacional, cada vez que se refiera a la Universidad se emplearán sus siglas: UPN.

~ Como de manera continua se utilizará la expresión Sistema de Educación a Distancia, de aquí en adelante se usarán sus siglas:SEAD.

considera socialmente legítimo), más adelante, nos avocaremos, con mayor detalle, a indagar sobre la concepción y/o conocimiento que los propios asesores tienen de la mencionada propuesta curricular.

Antes de empezar el análisis de la propuesta curricular de la LEB 79 en el SEAB, es necesario anotar brevemente algunas consideraciones sobre la creación de la UPN y por ende la la LEB 79, que influyen en la propuesta curricular de la misma:

"La UPN surge como producto del enfrentamiento de intereses de la cúspide de la clase política y del sector burocrático gremial dominante (Vanguardia Revolucionaria). Pretendiendo, en apariencia, responder a una demanda básica del magisterio en su conjunto por profesionalizar a la actividad docente (Dándole el rango de licenciatura) y contar con instituciones que le posibilitarían mejoramiento en su formación académica"(43).

Se considera, entonces, la profesionalización del magisterio como la adquisición de un título de licenciatura (con las consiguientes ventajas económicas y sociales que ésto acarrearía) para lo cual se pide la creación de instituciones (en este caso la UPN) que se avocuen a dicha tarea. Pero los conflictos que se dan en torno a la creación de la UPN, perfilan sus características en un primer momento, ya que cuando se publica el decreto de su creación y se inician las actividades de la misma, tal parecía que había sido impuesto el Proyecto de la SEF (que luchaba por que la UPN fuera una institución de alto rango académico) que no contemplaba en su proyecto a los demás centros de formación de maestros que seguían funcionando (normales,

(43) En: Aurora, Elizondo y María Guadalupe Gómez. "El proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional". En: Experiencias curriculares de la última década. México, D.F., 1983. p. 15.4

normales superiores y programas de licenciatura en algunas dependencias gubernamentales), pero la reacción del grupo hegemónico del SNTE (Vanguardia Revolucionaria) no se hace esperar y a base de presiones de tipo político el proyecto académico de la UFN es reajustado, se le incorpora la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (44) y se asegura que el alumnado y cuerpo docente sean de origen normalista, asimismo se "masifica" el servicio a través del establecimiento de Unidades Pedagógicas Regionales.

Posteriormente se le agrega una quinta licenciatura: Educación Básica, que se plantea como una propuesta para elevar la calidad del magisterio en servicio y mejorar su práctica docente, siendo en el SEAD donde adquiere un mayor impulso.

"Al asumirse formalmente la existencia de un sólo proyecto académico que únicamente contempla modalidades diferentes de enseñanza, se plantea una sola propuesta curricular para ambas modalidades descartando las profundas diferencias que suponen los proyectos implícitos detrás de cada una de ellas; mismas que nunca fueron eliminadas y que por lo tanto se expresan cotidianamente en la práctica curricular"(45)

ra que no solo se trataba de incorporar una nueva modalidad de estudio, sino de diseñar un currículo que respondiera a las exigencias y demandas de un sistema de Educación a Distancia y a la población que recibiría tal servicio, por lo que se diseñó una propuesta curricular para la LEB'79 tanto en el sistema escolarizado como en el sistema a distancia, cuyos puntos principales son los siguientes:

(44) Licenciatura que anteriormente era impartida por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del magisterio.

(45) Aurora, Elizondo y María Guadalupe Gómez. "El proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional". En Experiencias Curriculares de la última década. op.cit. 15.8

Fundamentos del Plan de Estudios de la LEB 79.

El Plan de Estudios de la LEB 79, fundamenta sus acciones en lo dispuesto en el Artículo 3o. Constitucional, considerando que la educación debe basarse en aquellos principios que aseguren la armonía de las relaciones que se dan entre educando y educadores, desarrollando la capacidad y actitud para aprender por sí mismos. Además de que se plantea el rescate de la riqueza de la tradición pedagógica mexicana, para, en función de esto plantear nuevos enfoques a la práctica docente que se ha venido desarrollando, considerando en el proceso: al educador, al educando y los medios educativos.

"En el objetivo de llevar educación al mayor número posible de mexicanos se ha generado una práctica docente cuyos niveles de calidad no han sido reflejo fiel de las intenciones educativas del maestro mexicano. El desarrollo del sistema educativo del país y sus necesidades de ampliación llevaron a poner particular énfasis en la responsabilidad del maestro, transformándolo en actor central de la práctica docente." (46)

Por lo que se plantea el mejorar la calidad de la educación que actualmente se imparte a través de la profesionalización del magisterio.

Finalidades y objetivos de la LEB 79.

Según indican, un Plan de Estudios: "es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza todos los aspectos de una

(46) UPN. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) de la Universidad Pedagógica Nacional, p.2 [Anexo 1].

profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes".(47) El Plan de Estudios pues, tiene que expresar y contener los saberes y conocimientos específicos, destrezas, aptitudes, habilidades, valores, normas e intereses que se consideran socialmente legítimos; y contiene: la concepción cultural hegemónica que se expresa a través de la institución, al tiempo que prevee para cursar la carrera y forma de organización de los estudios que la integran, la forma de acreditación y evaluación de los mismos; y contempla: la manera en que el profesionista ha de incidir en su campo de trabajo para el cual se le pretende formar.

El Plan de Estudios de la LEB-79 de la UFN, pretende ser la expresión concreta de los fines de dicha institución, persigue con respecto a la formación profesional de los docentes, se considera como el medio que fortalecerá las acciones oficiales que se emprendan en los niveles educativos donde desarrolla su labor el maestro que cursa esta licenciatura, a través de la adquisición de los elementos teóricos que integran su práctica docente y que le permitan comprender y mejorar la labor que realiza de manera cotidiana.

La UFN tratando de responder al requerimiento de mejorar la calidad de la educación y la profesionalización del magisterio señala como su objetivo principal el de: "formar profesionales de

(48) Raquel, Glazman y María de Ibarrola. Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular. México, Nueva Imagen, 1987.p.13.

la educación, críticos, reflexivos, creativos y conscientes de la realidad social de la que forman parte".(40)

Este mismo fin, se ve reflejado en el objetivo de la LEB'79 la cual propone:

"acciones reflexivas, por medio de las cuales el maestro mejore la calidad de la enseñanza. Se trata de ampliar la capacidad de análisis para inferir los fundamentos teóricos presentes en la práctica docente concreta y aplicar aquellas consecuencias prácticas de las diversas teorías que buscan explicar el hecho educativo. Todo esto como vía para que el mismo maestro pueda reconsiderar su papel en dicho proceso"(49)

Se trata pues de que el docente sea capaz de reconocer los fundamentos que integran su práctica, así como que analice las diversas alternativas que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que de esa manera, aquel sea capaz de reformularla con base en los criterios establecidos en los planes de estudios oficiales. Todo ello con el fin de asegurar el mejoramiento de la educación básica que se imparte en nuestro país.

Perfil Profesional del egresado de la LEB'79.

Estas intenciones se expresan en el perfil profesional del egresado que se pretende alcanzar en el transcurso de la LEB'79 en el SEAD, por lo que se propone formar "un profesional de la enseñanza capaz de atender el aprendizaje escolar" y que maneje tres tipos de habilidades:

(48) UPN. Proyecto Académico. Mexico, 1979. Documento Interno. p.2

(49) UPN. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) de la Universidad Pedagógica Nacional. op.cit. p.3

"Aquellas que tienen que ver con el proceso mismo de la enseñanza y que llevan al maestro a reconocer en cada actividad docente, los supuestos pedagógicos y psicopedagógicos, así como los fundamentos teóricos psicológicos que explican la práctica docente que realizan. Aquellas que tienen que ver con la capacidad de integrar una pedagogía acorde con la situación real del niño que, partiendo de la base teórica anterior; le permiten al maestro valorar e integrar, en un sólo proceso, diversos modos de vida. Y, finalmente, aquellas que orientan y dan sentido a su labor de enseñanza y que significan un compromiso con los valores de la comunidad en que el maestro vive y de la Nación a la que pertenece." (50)

Por lo que encontramos que, el perfil que se propone para el egresado de esta licenciatura responde a los requerimientos del nivel básico de educación (primaria), siendo este nivel el mercado laboral que se le propone al estudiante de esta licenciatura, lo cual en un primer momento muestra congruencia entre los fines de la institución, los de la licenciatura y el perfil profesional propuesto, ya que se trata pues, de formar "profesionales de la educación" que apliquen los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera en el lugar donde desarrollan su práctica, como una manera de arraigarlo en el mismo.

Estructura y Contenido de la LEB 79.

En cuanto a la estructura y contenido de la LEB 79, sabemos que constituye "un elemento esencial" del Plan de Estudios, y es que aquí los objetivos generales se traducen de manera más clara y operativa para tratar de alcanzar las metas previamente señaladas:

(50) UPN, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) de la Universidad Pedagógica Nacional, México, op.cit. pp.34.

"La forma de organización que adopta un Plan de Estudios se caracteriza, por un lado, por la relación que se establezca entre los contenidos que forman el material de estudio y por otro, por el tipo de interacción que el estudiante pueda establecer con los recursos disponibles y el grado de participación que favorezcan" (51)

La estructura del Plan de Estudios, tiene que ver con la manera en que se organizan y relacionan los cursos que la integran y presenta dos dimensiones: la horizontal, que se refiere a los cursos que se imparten de manera simultánea (en un mismo semestre) y, la vertical, que corresponde a los cursos que se imparten de manera sucesiva (en esta última se pueden presentar dos modalidades, o bien, es una estructura rígida, en la que cada curso debe ser el antecedente del posterior o bien, completamente libre, en la que el estudiante elige la manera y el tiempo en que ha de cursarlas, estas dos modalidades presentan un sinnúmero de alternativas por lo que no se les puede considerar las únicas formas de organizar la estructura de un Plan de Estudios).

Así, la estructura de la LEB 79 se podría considerar como seriada, ya que se presentan materias seriadas, en las

(51) Cfr. Raquel Glazman y María de Ibarrola, Planes de Estudios, propuestas institucionales y realidad curricular, op.cit. p. 34.

"La organización del Plan de estudios cumple la doble función: Pedagógica y Administrativa. La función pedagógica y de la organización consiste en facilitar algo tan complejo y prolongado como es el aprendizaje de una profesión mediante el análisis de los contenidos y comportamientos que le son propios y la enseñanza de los mismos en dosis particulares y períodos cortos, que respeten, por un lado, la relación coherente, armónica e integrada que deben guardar los contenidos y los comportamientos, y por otro, los principios del aprendizaje.

La función administrativa consiste en integrar conjuntos de alumnos en grupos que utilicen en forma común ciertos recursos docentes (profesor, salón de clases, laboratorios, honorarios, etc.) y en limitar los procedimientos académico-administrativos de inscripción, evaluación, acreditación y certificación de la enseñanza a la organización seleccionada."

Áreas de Formación Básica y de Integración Vertical (dos materias) aunque se deja al alumno en libertad de cursar las materias del semestre que desee, por lo que hay una "aparente" flexibilidad en la estructura curricular. Desde el tercer semestre se empiezan a cursar materias del área de concentración profesional con lo que se pretende empezar a integrar los conocimientos teóricos con la práctica que el maestro realiza.

En cuanto a la duración que se le da en el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) al parecer se toma el criterio de libre elección ya que el maestro acude a las unidades de el SEAD regionales durante los fines de semanas (además de que el objetivo de este sistema es el de vincular lo aprendido en la Licenciatura con la práctica cotidiana) sin desarraigarlo de su lugar de trabajo, profesionalizando el magisterio en servicio en corto tiempo y a menor costo.

La LEB 79 consta de veinticuatro asignaturas y dos seminarios (52), que se organizan en tres áreas, cuyas finalidades se expresarán a continuación.

(52) Se entiende por asignatura cada una de las materias que integran el Plan de Estudios con una totalidad estructurada. El estudiante sigue una marcha lógica, pasando de unos temas a otros según una definida jerarquización.

Se entiende como curso escolar el espacio de tiempo que dura el ejercicio escolar, se refiere también a la distribución de tiempo y del trabajo escolar.

*AREA DE FORMACION BASICA.

Esta area está orientada a subsanar las deficiencias teóricas que presentan los alumnos que ingresan a cursar la licenciatura, ya sea porque se vean afectados por el tiempo transcurrido desde que concluyeron sus estudios; bien que provengan de otras instituciones que no sean escuelas normales. Esta area, así también se encamina a construir una base común de conocimientos de las grandes corrientes del pensamiento occidental, del desarrollo de la sociedad mexicana, de las técnicas de estudio y expresión escrita y, del uso del lenguaje matemático.

Las asignaturas que conforman esta área son: Historia de las Ideas I y II, Redacción e Investigación Documental I y II, Matemáticas I y II y , Sociedad Mexicana I y II. Se cursan durante los dos primeros semestres de la carrera, con una relación vertical* hasta cierto punto rígida ya que los primeros cursos son antecedentes inmediatos para cursar las siguientes asignaturas, en cuanto a la relación horizontal* que presentan las asignaturas, en cierta medida, tienen una relación armónica y coherente por los objetivos que la misma presenta (53). En cuanto a la acreditación de estas asignaturas tienen un peso en la estructura general del Plan de Estudios de ochenta y dos

* Raquel Glazman y María de Ibarrola. Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular. op.cit. p.36. "La estructura de un Plan de Estudios tiene dos dimensiones: la horizontal, que representa a los cursos que se imparten simultáneamente, y la vertical, que corresponde a los que se imparten en forma sucesiva.

(53) Cfr. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) de la Universidad Pedagógica Nacional. op.cit. p.6

creditos, (siendo Matemáticas la que presenta un mayor número de creditos -quince-, en tanto que las demas presentan nueve creditos cada una, lo cual nos conduce a pensar que se considera que el profesor que cursa la licenciatura no tiene una buena preparacion matemática y por lo tanto esta debe tener un mayor peso en el perfil profesional del egresado) y daran las bases para los cursos posteriores que integran el Plan de Estudios.

*AREA DE INVESTIGACION VERTICAL.

Esta area tambien esta orientada a cumplir dos propositos: "el primero es enfocar la preocupacion del futuro licenciado en el desarrollo y problemática del Sistema Educativo Nacional, campo comun de atencion de todas las licenciaturas que imparte la UPN. El segundo, es el de proporcionar al estudiante los elementos que favorezcan la lectura analitica de textos cientificos." (54) Integran esta area los siguientes cursos: Política Educativa en México, Metodología de la Investigación, Introducción a los Métodos Estadísticos, Problemas de Educación y Sociedad en México I y II; y una materia optativa: Análisis de Planes de Estudios (el estudiante elige que plan de estudios va a analizar). Al cursarlas y aprobarlas se obtienen un total de 81 créditos. Las asignaturas de: Metodología de la Investigación I y II e Introducción de los Métodos Estadísticos en conjunto representan más del 50% de los créditos en esta Area (45 créditos por las asignaturas, las cuatro restantes solo obtienen 36

(54) UPN, Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) de la Universidad Pedagógica Nacional, op.cit.p.10

creditos), por lo que se puede apreciar que efectivamente el contenido curricular de está encaminada a que el estudiante adquiera los elementos necesarios para lograr una lectura analítica de los textos, ello lleva a suponer que dicha estructura será aplicada en las otras asignaturas que conforman dicha área; aunque viendo los creditos que se obtienen se carga de un mayor peso al aspecto metodológico.

*ÁREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL.

El desarrollo de esta área se da en torno a la práctica docente, entendida como "la dinámica que se da entre profesor, alumno y contenidos" (55) con el fin de asegurar la integración de la teoría con la práctica. Se plantea asimismo, que la estructura de los cursos está diseñada de tal manera que los estudiantes equilibran la teoría y la práctica docente que realizan de manera concreta. Integran esta área los siguientes cursos: La Práctica Docente, Pedagogía: Bases Psicológicas, Criterios de Evaluación, Analisis Pedagógico, Contenidos de Aprendizaje, Grupos y desarrollo, Ensayos Didácticos, Aprendizaje y Desarrollo del Niño; una optativa que es expresión y Comunicación; y dos Seminarios "enfocados a rescatar la experiencia concreta del profesor de Educación Básica, para sistematizarla y fundamentarla con conceptos y puntos de vista tratados a lo largo de la carrera". Los créditos que se reciben de haber cursado y aprobado esta área son ciento veinte.

(55) UPN. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79) de la Universidad Pedagógica Nacional. op.cit.p.13 [Anexo I].

Como se puede apreciar en el mapa curricular anexo, las áreas de integración vertical y concentración profesional se encuentran relacionadas de manera vertical y horizontal, ya que desde el tercer semestre el estudiante empieza a cursar materias del Área de Concentración Profesional, lo cual permite suponer que irá adquiriendo una visión más amplia sobre su quehacer profesional, porque:

"La Licenciatura en Educación Básica debe ser vista no sólo como la suma de trtes de las áreas que se han señalado, sino también como un conjunto estructurado de oportunidades para la reflexión sobre la práctica docente y la toma de decisiones que se traduce en la acción educativa."(56)

Además de que el estudiante al terminar de cursar sus estudios presentará un trabajo escrito, que se puede considerar como una síntesis de los estudios realizados y un aporte al mejoramiento del quehacer educativo del maestro.

En suma el Plan de Estudios de la Licenciatura de la LEB'79, pretende estar encaminado a satisfacer las necesidades de profesionalización del magisterio y por ende a mejorar la calidad de la educación que actualmente se imparte.

En cuanto a la certificación del aprendizaje que se expresa en la acreditación de las asignaturas que integran el Plan de estudios, responde a la necesidad de demostrar y reconocer públicamente el aprendizaje y , varía de acuerdo a los requisitos académicos que se exigen para otorgar un reconocimiento oficial. La evaluación que del aprendizaje se haga deberá estar

(56) UFN. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79) de la Universidad Pedagógica Nacional, op.cit.p. 19.(Anexo 1).

estrechamente ligada a los objetivos del Plan de estudios expresados de manera específica en los programas de cada materia o asignatura.

Vemos que la estructura del Plan de estudios de la LEB'79 está encaminada a satisfacer una demanda magisterial: La profesionalización del trabajo docente y el mejoramiento de la educación que se imparte en nuestro país, pero también vemos que el Plan de Estudios no cuenta con un diagnóstico concreto que nos diga cuál es la necesidad que se satisface con la instrumentación de la misma ya que sólo se habla de la masificación que la educación ha tenido en los últimos años y a ello se atribuye que su nivel se haya deteriorado, y por lo que se argumenta que es necesario contar con profesores mejor preparados. Se oculta sin embargo, con lo anterior, las demandas en el aspecto económico ya que si un Licenciado en Educación Básica se está "formando" y "superando", el reconocimiento debe ser para un beneficio tanto profesional como económico y social, por lo que se confirma - como se señalaba anteriormente- que más bien la instrumentación de esta licenciatura responde a una demanda de carácter político más que a una necesidad real de mejorar el nivel de la educación.

En cuanto a la conformación de la Licenciatura vemos que, efectivamente existen algunas materias estrechamente vinculadas con el trabajo que el docente realiza (sobre todo las del Área de Concentración Profesional) pero cuyos créditos no tienen mucho peso en el Plan General y ;

"Adjudicarle un determinado crédito a un curso debe ser consecuencia de un procedimiento que tome en cuenta la importancia o el peso de un curso en el Plan de estudios y de acuerdo con características tales como si es básico con relación a los otros cursos del Plan, o si es común a otros planes" (57), como es el caso de los cursos del Área de Integración Básica, en donde Matemáticas es la asignatura que tiene mayor valor en créditos que las otras, además de que en el mismo Plan de Estudios no se especifica el porqué del valor crediticio de cada materia.

A manera de resumen, se señala que el Plan de estudios de la LEB '79, responde a los requerimientos institucionales de elevar el nivel de la educación del magisterio en servicio, ya que en el área de formación básica se le proponen una serie de contenidos que sirvan para subsanar las deficiencias de preparación académica que el maestro en servicio tiene, y las materias que integran las otras áreas (integración vertical y concentración profesional) le proponen algunos contenidos teóricos que en un determinado momento pueden provocar un cambio de actitud hacia la práctica que ha venido desarrollando de manera cotidiana.

Así, nuestra primera hipótesis que a saber es:

El currículum de la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79) de la Universidad Pedagógica Nacional, presenta una desarticulación entre sus objetivos, perfil y contenidos que integran el Plan de Estudios.

(57) Raquel, Glazman y María de Ibarrola. Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular, op. cit. p. 39

No queda demostrada, ya que efectivamente, el Plan de Estudios de la LEB'79, si presenta una integración entre sus objetivos, perfil profesional que se pretende formar y los contenidos que integran el Plan de Estudios, Queda así expuesto, que en el plano normativo, si se cumplen los objetivos de la institución, a través de los objetivos del Plan de Estudios de esta Licenciatura. Cabría el análisis, en el próximo capítulo, si en un plano fáctico o de realización lo planteado en el plano normativo se expresa de manera puntual en el hecho educativo concreto o cuales son las expresiones reales que adquiere.

IV.-ANÁLISIS CURRICULAR Y PRACTICA DOCENTE:ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS EXPRESADAS POR LOS ASESORES DE LA LEB'79 EN 5 UNIDADES SEAD EN EL DISTRITO FEDERAL.

En este último capítulo se expondrán las respuestas que los asesores de la LEB'79 de la UPN en el SEAD dieron a las entrevistas y cuestionarios que se realizaron en cinco unidades SEAD en el D.F., en torno a la relación que se establece entre la práctica docente que realizan de manera cotidiana y la propuesta curricular formal en la cual están inscritos. Ya que se considera necesario la participación de los docentes dentro de la elaboración de una propuesta curricular, por que de esa manera el docente se encuentra involucrado dentro del proceso y conoce las metas y objetivos de la misma, así como los contenidos que se consideran necesarios para alcanzar los objetivos de la licenciatura y por ende de la Institución. Sin olvidar que la relación que se establece entre su práctica docente y la propuesta curricular de la LEB'79 de la UPN en el SEAD está permeada por aquellos elementos que vienen a significar o conformar a la práctica docente y le vienen a dar matices característicos de acuerdo al lugar y a las condiciones en que se desarrolla, y determinan de alguna manera el quehacer o acción del asesor dentro de la propuesta institucional con el Plan de Estudios en particular. Retomaremos pues, aquí algunos de los puntos que fueron expresados en capítulos anteriores, relativos a la práctica docente y, al "papel" que se le asigna al docente dentro de una propuesta curricular.

Es necesario señalar que las respuestas dadas a las entrevistas y cuestionarios realizados con treinta asesores de la LEB'79 de la UPN en cinco unidades SEAD en el D.F., no pretende ser significativos para toda la población (60) sino que, simplemente nos servirán para ilustrar la relación que se establece entre la concepción que sobre práctica docente manejan los asesores y la propuesta curricular de la licenciatura y sólo son significativos en la medida que comprueban una de nuestras hipótesis de trabajo que a saber es:

- El docente que imparte la LEB'79 de la UPN, no tiene una concepción integrada del currículum en el cual está inscrito y por tanto su práctica docente no corresponde a lo propuesto en el mismo.

Para interpretar las respuestas de los cuestionarios y entrevistas realizadas, se hará un análisis del contenido de las mismas apoyándose en los conceptos teóricos señalados en los capítulos anteriores.

Primeramente se realizará una crítica al cuestionario aplicado, se considera necesario hacerla, ya que la presentación tanto del mismo como de las preguntas, influyó en la probable respuesta que dió el asesor.

(59) Existen actualmente 74 unidades pertenecientes a la Modalidad del Sistema de educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, distribuidas en todo el país, incluyendo la Unidad del Ajusco, la cual es la única que cuenta con los dos sistemas: el escolarizado y a distancia, además, ahí se producen los materiales que son utilizados en las unidades restantes, por lo que los cuestionarios aplicados en 5 Unidades en el Distrito federal, son significativos para nuestro trabajo de investigación únicamente.

- Se plantea que se debió unificar el criterio gráfico en la presentación del cuestionario; el separar los títulos del cuerpo del texto; tiene mala redacción en la parte donde se ubica el objetivo del cuestionario y se debió de ser más cortés y explícito en la petición expresa para que contestaran las preguntas que se formularon, se plantea que probablemente las preguntas no respondieron a los fines del cuestionario: el indagar sobre la práctica docente que el asesor de la LEB'79 realiza y su relación con la propuesta curricular en la cual está inscrito. Las respuestas a los mismos se complementan con las entrevistas hechas con los asesores, se considera entonces que de alguna manera se cumplieron con los objetivos propuestos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas, por lo que a continuación se expondrán los "hechos" que se desprenden de los mismos.

El cuestionario consta de una presentación, que pretende señalar el objetivo del mismo; una primera parte dedicada a recabar Datos Generales: sobre la materia o curso que imparten, la escolaridad de quien está contestando y la escuela de procedencia del mismo, y una segunda parte dedicada a las preguntas sobre la concepción de práctica docente del asesor y su relación con la propuesta curricular. Así, se presentará el análisis, avocándose a cada una de las partes que integran el cuestionario, se complementará con lo referido en las entrevistas en cada una de ellas.

IV.A.- Datos Generales.

Los cuestionarios se aplicaron en cinco unidades del SEAD en el D.F., distribuyéndose de la siguiente manera:

Unidad Norte	:	7 cuestionarios.
Unidad Oriente	:	7 cuestionarios.
Unidad Poniente	:	6 cuestionarios.
Unidad Centro	:	5 cuestionarios.
Unidad Sur	:	5 cuestionarios.

En el número de cuestionarios y entrevistas realizadas en cada Unidad influyó la actitud de los asesores al contestar, ya que algunos exponían: no tener tiempo para contestarlo o que definitivamente no les interesaba hacerlo. Hecho primero que lleva a pensar que el asesor de la licenciatura tiene "temor" (por llamarle de alguna manera a esta actitud) de que el cuestionario sirviese para evaluar su práctica en un sentido maniqueísta (si estaba bien o mal), lo cual de ninguna manera era la intención. Otros asesores se prestaron a cooperar preguntando el tipo de trabajo que se estaba realizando, los objetivos del mismo, señalando "hechos" sobre su trabajo que complementaban las preguntas de los cuestionarios.

En cuanto a la materia que imparten se observa lo siguiente:

AREA	MATERIA	NUM.de ASESORES QUE LA IMPARTEN.
Formación Básica.	.Historia de las ideas I y II.	2
	.Redacción e investigación documental.	4
	.Matemáticas I y II.	5
	.Sociedad Mexicana I y II.	5
Integración Vertical.	.Política Educativa en México.	3
	.Problemas de Educación y Sociedad en México.	4
	.Metodología de la Investigación I y II.	1
	.Introducción a los Métodos Estadísticos.	2
	.Optativa.	1
Concentración Profesional.	.Pedagogía: La Práctica docente.	4
	.Pedagogía: Bases Psicológicas.	4
	.Criterios de Evaluación.	-
	.Análisis Pedagógico.	3
	.Contenidos de Aprendizaje.	3
	.Grupos y Desarrollo.	2
	.Ensayos Didácticos.	1
	.Aprendizaje y Desarrollo del Niño.	1
	.Optativa: Expresión y Comunicación.	-
	.Seminario.	4

En este punto se observa que los asesores imparten una o varias materias que integran el Plan de estudios de la LEB '79, ubicadas en una área de conocimiento (Pedagogía, Psicología, Historia, Sociología, Filosofía, Matemáticas), lo cual de alguna manera facilita su práctica. Así pues, se puede afirmar que de manera formal existe una vinculación entre la formación profesional del asesor y la propuesta curricular de la licenciatura. Aunque algunos asesores señalan que también

imparten materias dentro de otros planes de estudios que se instrumentan en las USEAD: La Licenciatura en Educación Primaria (Plan '85) y la Licenciatura en educación Preescolar (Plan '85) con un sistema escolarizado. Lo cual llevaría a pensar sobre la manera en que se inscriben los asesores que trabajan en dos o más propuestas curriculares en un mismo tiempo, al tipo de valoración que establecen entre las mismas y la manera en que lo expresan en su práctica (ésto se verá más adelante).

En cuanto a su formación profesional se pudo observar lo siguiente:

Son egresados de Licenciatura en las siguientes áreas:

Pedagogía	:	10 asesores.
Psicología	:	6 asesores.
Matemáticas	:	6 asesores.
Historia	:	3 asesores.
Sociología	:	3 asesores.
Filosofía	:	1 asesor.

(uno de los asesores no proporcionó el dato).

De estos, ocho asesores cuentan, además con estudios de posgrado: siete de ellos tienen maestría y uno de ellos cuenta con un doctorado. Se concluye luego, que la formación profesional de los asesores que imparten la LEB'79 está estrechamente vinculada con su trabajo, y que existe una correspondencia entre su formación profesional y la materia que asesoran; además de que su formación profesional hace suponer que se asegura la calidad

de la educación en este nivel.

Las instituciones de donde son egresados los asesores son las siguientes y se distribuyen de la siguiente manera:

UNAM	:	10 asesores.
ENSM	:	9 asesores.
UAM	:	4 asesores.
ENSM-UNAM	:	3 asesores.
IPN	:	1 asesor.
UPN	:	1 asesor.

(dos asesores no proporcionaron este dato).

Las características que acabamos de señalar influyen en la práctica docente que el asesor desempeña en la LEB '79 de manera cotidiana. El lugar donde el asesor recibió su formación profesional determina de alguna manera el tipo de práctica que realiza; al tener una visión de lo que el trabajo docente en los niveles básicos implica, manifestando que el profesor de educación primaria no posee conocimientos especializados (Didáctica, Psicología, Historia, Matemáticas, Filosofía y Pedagogía) sobre la práctica que realiza de manera cotidiana, por lo que se les tiene que proporcionar (algunas veces en detrimento de los objetivos del Plan de Estudios), influyendo en la relación que establece el asesor con los maestros en servicio; que en algunos casos (las más de las veces) presenta visos de poder, al presentarse el asesor como el poseedor de un saber que le confiere poder, (poder que también ha sido otorgado por la institución)

sobre sus alumnos (los maestros) y en la selección de los contenidos que considera socialmente válidos para la formación de los maestros y la consecución de los objetivos que le propone la institución.

Tomando en cuenta todo lo anterior se puede afirmar que: el asesor de acuerdo con su formación profesional puede impartir una o varias materias que integran el Plan de Estudios que se imparten en las Unidades SEAD. Esto, en un determinado momento provoca que el docente no se ubique en una sola propuesta curricular y que a veces, no tenga claros los fines que se persiguen en la misma. Además, curiosamente observamos que los mismos asesores establecen una valoración comparativa entre los distintos Planes de Estudio que se imparten en la Unidades y que consideran a las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria (Plan '85) con una mejor estructura curricular que la LEB'79. Esto, según los mismos asesores, se debe a que tienen una información mayor y más clara de los fines que las mismas persiguen, lo anterior influye en el desempeño de las asesorías que prestan a los maestros en servicio que cursan la LEB'79, puesto que la valoración que sobre la misma han hecho resulta un tanto negativa (no por la estructura curricular en sí, sino por la falta de información que sobre la misma tienen), y es que no hay que olvidar que la LEB'79 "históricamente", se integra de manera un tanto apresurada dentro de la estructura del proyecto académico de la UPN. Sus desventajas evidentes, además de las ya señaladas; son que la misma licenciatura ya se venía

impartiendo en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

IV.B.- Preguntas sobre la práctica docente del asesor de la LEB'79 y el Plan de estudios de la misma.

Siguiendo con el análisis de los resultados del cuestionario se pasa a informar lo siguiente: El cuestionario se estructuró a partir de tres ejes o bloques de preguntas que consideramos fundamentales y son:

- Práctica docente:

En esta parte, la finalidad fue la de conocer la concepción que tiene el asesor acerca de la práctica docente que realiza de manera cotidiana, los elementos que en ella intervienen y como estos vienen a configurarla de una manera particular; las razones que lo llevaron a elegir la profesión de maestro y la "imagen" que él considera tiene ante la sociedad el trabajo que realiza. Para poder interpretar lo que el asesor de la LEB'79 consideró que es su práctica docente se utilizaron los siguientes puntos a manera de guía en la interpretación de las respuestas:

1. Cultura: Prácticas culturales escolares, que se expresan en el sentido común que se emplea en la resolución de problemas cotidianos, referidas también a las manifestaciones culturales de los individuos que desarrollan su práctica en la institución .
2. Conocimientos: los adquiridos a través de la experiencia y los que son considerados socialmente legítimos y que vienen a

conformar el perfil del docente y se expresan en el desempeño de su labor.

3. Historia: referida a la historia de la institución y a la historia del docente en particular (que tiene que ver con las escuelas donde se ha formado y desarrollado su labor).

4. Socioeconómicas: referida al carácter social que se le da a la profesión de enseñar y al carácter económico que recibe (salario) y tiene que ver con la concepción que tienen la sociedad sobre su labor.

5. Normas: las que regulan la práctica que el docente realiza de alguna manera y que tienen que ver con las normas institucionales.

6. Relaciones: de dependencia, subordinación e igualdad, con la institución y con los alumnos, con los cuales desarrolla su práctica docente.

Las preguntas que fueron formuladas para obtener información en este punto son:

- Qué considera Usted que es la práctica docente?
- Por qué eligió la profesión de enseñar?
- Qué imagen tiene la sociedad sobre el trabajo docente?
- Por qué considera Usted que los maestros en servicio cursan la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79)?.

La información obtenida de las preguntas anteriores, se puede resumir de la siguiente manera:

El asesor de la LEB'79 considera a la práctica docente como el conjunto de elementos teórico-metodológicos que le ayudarán a realizar su labor. Estos elementos serían: los planes y programas de estudio, las técnicas didáctico-pedagógicas para llevar a cabo su labor en el proceso enseñanza-aprendizaje y la relación que se establece entre el asesor y el maestro en servicio dentro de un proceso de aprendizaje (donde intervienen y están presentes la cultura de la que es portador el asesor y los maestros/estudiantes, su formación profesional, las normas institucionales y las relaciones que se establecen entre los sujetos que llevan a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje y que le vienen a dar a la práctica del asesor una dinámica específica).

Así pues, se considera a la práctica docente como aquella actividad encaminada a desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje en un tiempo y en un lugar determinado, en el cual se da la aplicación práctica y operativa de los principios teórico-metodológicos, psicológicos y pedagógicos relativos a dicho proceso; y en él intervienen el asesor, el maestro en servicio, los contenidos y las condiciones sociales, políticas y culturales que influyen en el desarrollo del mencionado proceso. Se plantea, entonces, que la experiencia del docente es un factor importante para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje ya que se trata de aplicar a la luz de una práctica cotidiana, los elementos institucionales adquiridos durante el proceso de su formación profesional y cultural, como se plantea en el

plano normativo.

Pero también manifiestan que la relación que se establece entre el asesor y el maestro en servicio que cursa la licenciatura no responde a los requerimientos de un Sistema de Educación a Distancia, ya que se cae en una relación de tipo escolarizado, los mismos asesores manifiestan que el tiempo destinado a las asesorías es insuficiente para que en una relación de enseñanza-aprendizaje se agoten los "materiales" que se les proponen en cada curso, ya que son muy extensos o complejos o el maestro que cursa la licenciatura no tiene tiempo de leerlos (los asesores señalan diversas causas; no están acostumbrados; trabajan doble turno o no les interesa el material), todo lo cual redundaría en perjuicio del trabajo académico que se realiza en las unidades. Las razones que los asesores exponen sobre el por qué el maestro en servicio cursa esta licenciatura es (según ellos mismos) principalmente porque desean obtener una compensación escalafonaria y por lo consiguiente económica. Así pues, motivación para cursar dicha licenciatura se reduce a la obtención de créditos escalafonarios para ubicarse en una posición "aparentemente" superior a la de los demás, aunque (según los mismos asesores) los egresados de esta licenciatura - en algunos casos - presentan algunas deficiencias académicas obtenidas durante el proceso de su formación profesional que no les permiten vincular los supuestos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera con su práctica cotidiana, hecho que sería uno de los objetivos de la

licenciatura. Pero cabe mencionar que los asesores muestran "interés" porque el maestro en servicio "adquiera" algunos elementos que le permitan desarrollar de mejor manera su labor.

En cuanto a las razones que llevaron a los asesores a elegir la profesión de enseñar (lo que va íntimamente ligado con la concepción que sobre la misma tienen), señalan que eligieron la profesión por vocación, por un afán de prestar ayuda a los demás y realizar así una labor de tipo social; o bien más objetivamente porque no había otra opción en el mercado de trabajo; si bien porque provenía de una familia numerosa o pobre. La imagen que se tiene en la sociedad sobre el trabajo docente, señalan los mismos asesores, es una imagen deteriorada; ya sea por el poco reconocimiento oficial que se le da, bien por la manera en que algunos maestros abordan (de manera poco responsable) el trabajo docente. Se concluye, de esta manera, que los asesores que imparten la LEB'79 manejan en su mayoría, una imagen mística sobre su práctica; y que aún siguen viéndola como un apostolado que implica una serie de sacrificios de tipo social y económico. Que su concepción sobre la práctica es sólo relativa a la aplicación de técnicas didácticas; y en el cumplimiento de la norma institucional. Consideran, asimismo que hay algunos factores (la formación profesional y cultural de los maestros en servicio) que determinan a la misma y que impide de alguna manera cubrir los objetivos, o bien buscar alternativas para llevar a cabo su labor de asesoría, que permitan el cumplimiento de los objetivos propuestos (dichos objetivos pueden

ser los expresados por la institución, el asesor o el maestro en servicio) y que se manifiesta en la práctica que realiza.

2. Organización curricular de la LEB'79 de la UPN.

A este punto corresponden cuatro preguntas que tienen como finalidad que el asesor exprese la manera en que interpreta la norma que la institución le propone, a partir de la concepción que sobre perfil profesional del egresado se pretende formar, y la manera en que los contenidos y los objetivos particulares de cada materia que integran el Plan de Estudio coadyuvan a lograrlos. Así también se indaga sobre la coherencia armónica, integral y secuencial que en un plano formal se establece entre las materias que integran dicho Plan de Estudio y las relaciones horizontales y verticales que se establecen en el mapa curricular de la licenciatura. Esto servirá para indicar la manera en que el docente se ubica dentro de la propuesta curricular.

Las preguntas planteadas en este punto fueron las siguientes:

- Cuál es el perfil profesional del egresado que pretende formar la Licenciatura en Educación Básica(Plan'79) y de qué manera influye la materia que imparte en la conformación del mismo?
- Cuáles son los objetivos generales de la Licenciatura en Educación Básica (Plan'79) y como se relacionan con los objetivos de la materia que imparte?

- Existe relación entre la materia que imparte y las otras materias que integran el Plan de Estudios de la LEB'79?

si () no () por qué?.....

- Los contenidos del programa de su materia son adecuados para las expectativas de los maestros en servicio, y las suyas propias?

si () no () por qué?.....

Los asesores señalan estar de acuerdo en que la LEB'79 se propone formar un profesional de la educación crítico, reflexivo y consciente que participe efectivamente en el quehacer educativo y que las materias que imparten influyen en la conformación del mismo. Aunque en su mayoría, no mencionan de una manera explícita cómo ocurre esto y lo dan como un hecho desde el punto de vista normativo. La mayoría de los asesores expresan que los objetivos de las materias que imparten y el perfil profesional del egresado "son lo mismo", lo cual demuestra: bien un desconocimiento de los objetivos de su materia; o bien, el hecho indudable de que los asesores no han tenido una participación activa y efectiva sobre la propuesta curricular de la licenciatura. Así pues, su participación se reduce a ser simples ejecutores del programa, sin tener posibilidades de realizar una reflexión sobre el trabajo que están desarrollando y sobre el producto que de alguna manera están ayudando a formar. Se evidencia luego esta contradicción manifiesta en sus mismas respuestas, ya que mientras que señalan que el objetivo de su materia es el de formar un profesional de la educación crítico y

reflexivo, por otro lado señalan que no existe continuidad entre las distintas materias que integran el Plan de Estudio. Al tener el maestro en servicio que cursa esta licenciatura, la facilidad de elegir las materias que quiere cursar en un determinado período, sean de cualquier semestre o área, se impide, de alguna manera, que el asesor conozca la forma en que influye su materia en la formación profesional del maestro en servicio, y la posibilidad de una relación armónica, integral y secuencial de las materias en una posterior práctica docente.

Entonces se puede decir que en el plano normativo, existe una relación vertical y horizontal entre las materias que integran el Plan de Estudio de la Licenciatura, pero ya en un plano fáctico esto no se da por las mismas condiciones institucionales en que se imparte esta licenciatura, y que conformarían las características de un sistema de Educación a Distancia, los tiempos destinados a las asesorías y a la conclusión de la carrera, los "paquetes didácticos", el sistema de evaluación y las características de los mismos estudiantes.

En cuanto a los contenidos que integran cada materia en particular, los asesores manifiestan que en algunas circunstancias son adecuados para las expectativas de los maestros en servicio; porque, en otras, son demasiado extensos y complejos, por lo que a veces, no se llega a agotar su lectura y discusión. Y así, algunos asesores opinan que los contenidos son insuficientes u obsoletos para la materia que imparten, por ello,

incluyen algunos que están ausentes del programa de estudios, pero que consideran pertinentes. Proponen luego, que se realice una revisión y reestructuración de los mismos para que se adecuen a las necesidades de los maestros en servicio y las suyas propias.

Por el mismo sistema de evaluación que se utiliza en las unidades, los asesores se ven en la imposibilidad de abordar otros contenidos que desde su formación profesional ellos consideran válidos. Ello debido a que desde la Unidad Ajusco se les envían los exámenes, previamente elaborados, (de tipo opción múltiple), de acuerdo a las lecturas que integran los "paquetes didácticos" de cada materia. Dicho lo cual, se considera que el asesor encamina casi todos sus esfuerzos a preparar a los maestros para un examen, sin tener la posibilidad de discutir sobre los materiales (propuestos de antemano) que integran el programa de cada materia y respecto a la manera en que los mismos materiales se podrían expresar, vincular o explicar desde su práctica docente cotidiana. Luego entonces, en el mejor de los casos el asesor contempla otros materiales o discute los propuestos por la institución entre los maestros, dejando para una ocasión mejor la preparación del examen.

Con base en lo anterior se puede señalar que el asesor que imparte la LEB'79, desconoce casi en su totalidad el Plan de Estudio que esta llevando a cabo, y que sólo conoce en términos generales el "perfil" del profesionista que pretende formar. Ello

debido a las mismas condiciones que prevalecen en la expresión fáctica del hecho educativo y que tienen que ver con el desarrollo de su práctica docente, o bien, por la desinformación que tanto el asesor como el maestro que cursa la licenciatura tienen sobre la propuesta curricular. Hay aquí pues, una situación que bien puede ser provocada por la misma institución al no poder ofrecer operativamente a los asesores los lineamientos generales del Plan de Estudio, ni hacer labor para dejar de ver de una manera explícita la vinculación que existe entre los objetivos del Plan de Estudio y los del programa de la materia que imparten.

Entonces, el asesor pasa a interpretar la norma de acuerdo a su formación profesional y a las condiciones en que realiza su práctica docente, al estar sujeto a un sistema de evaluación que ellos mismos consideran no responde a los objetivos planteados en la licenciatura para lograr el perfil profesional que se propone y de un Sistema de Educación a Distancia, ya que no se rescata en un momento dado, la riqueza que un análisis sobre práctica docente se podría dar y que es uno de los objetivos primordiales de la institución y del Plan de Estudios, para lograr que el maestro en servicio realice una reflexión en torno a la misma, y se mejore de alguna manera la calidad de la educación que actualmente se imparte en nuestro país.

3. Relación entre la práctica docente y la propuesta curricular de la LEB '79 de la UPN.

Finalmente, este punto tuvo como objetivo conocer la manera en que el asesor toma en cuenta o vincula la experiencia profesional que tienen los maestros que cursan esta licenciatura con la propuesta curricular de la misma dentro de un espacio institucional que se refleja en el proceso enseñanza-aprendizaje, cómo lo manifiestan los maestros en servicio de acuerdo a los objetivos y actividades que se llevan a cabo dentro del programa de la materia en particular, y de qué manera el asesor de la LEB'79 la inscribe dentro del hecho educativo que se desprende del ejercicio académico de esta licenciatura.

Las preguntas planteadas en este punto fueron las siguientes:

- Cómo se relaciona la experiencia de los maestros-estudiantes a los cuales asesora con respecto al programa de su materia?

- Los contenidos de la Licenciatura en Educación Básica (Plan'79) tienen relación con la práctica del maestro-estudiante en servicio?.

si () no () por qué.....

- Qué tipo de profesionista forma realmente la Licenciatura en Educación Básica (Plan'79)?

-Cuál es la propuesta de la LEB'79 para mejorar el trabajo docente?

La finalidad de estas preguntas es la de analizar la manera

en que asesor de la LEB'79 considera a la práctica del maestro en servicio que cursa esta licenciatura y cómo la vincula con la propuesta curricular formal de la misma, el inquirir sobre las posibles relaciones que se desprende de dicha vinculación.

En los resultados (respuestas), se observa cómo la mayoría de los asesores señalan que sí existe una relación entre la propuesta institucional y la práctica del docente que cursa la licenciatura, ya que la base de casi todas las materias es precisamente la práctica docente del maestro en servicio, y se plantea que la misma se vincule con los contenidos que se le proponen de manera teórica, ya que estos apoyan la labor del maestro al brindarle los elementos teóricos para llevar a cabo su labor. La concepción que los asesores tienen sobre la práctica docente es la de considerarla como la parte operativa del proceso enseñanza-aprendizaje. Al brindarles a los maestros que cursan la licenciatura una serie de elementos teórico-metodológicos creen que están ayudando a que éstos mejoren su práctica con base en los resultados que tengan en su grupo, y efectivamente en un determinado momento es así, pero se deja de lado la riqueza que sobre un análisis de la práctica docente de los involucrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje podría resultar.

Entonces, desde un punto de vista instrumental (operativo) se observa que sí existe una vinculación entre los objetivos y contenidos del programa de la materia y la práctica docente del maestro en servicio; y que, desde un punto de vista normativo

también, que los objetivos adquieren relación entre sí, y manifiestan una coherencia interna entre sí, y entre la práctica del maestro en servicio, ya que la misma es el fundamento de estas materias, por lo cual desde un punto de vista institucional se podría decir que "supuestamente" se cumplen los objetivos señalados. No obstante otros asesores manifiestan que la relación que se establece entre la propuesta institucional y la práctica del maestro en servicio es pobre, ya porque los objetivos que se le plantean al maestro que cursa esta licenciatura son nuevos para él, ya porque desde los mismos contenidos se deja al maestro sin posibilidad de entablar una confrontación entre lo que la teoría propone y lo que él vive en su práctica cotidiana. Luego, como se señalaba anteriormente, los asesores no consideran que se de una reflexión sobre el papel de los contenidos, y su relación con la práctica docente. Las condiciones en que lleva a cabo su labor el asesor, redundan en el tipo de profesionista que desea formar y modifica la propuesta inicial de la licenciatura tendiente a mejorar el trabajo docente; ya que si bien, se señala, desde la norma que "se pretende formar un profesional de la educación crítico y reflexivo, capaz de transformar y mejorar su práctica docente" en realidad lo que se forma es, un profesionista con deficiencias de carácter teórico-metodológicas, según propias palabras de los asesores.

Aunado a lo anterior, se manifiestan las razones que los asesores expresan sobre el por qué los maestros en servicio cursan la LEB'79. Tales son en su mayoría, que sólo desean

obtener un título de licenciatura para incrementar sus créditos escalafonarios (lo que les permitiría ascender en la estructura magisterial), esto mismo, ocasiona, en buena medida, un desinterés por parte de los asesores con respecto a esta Licenciatura, ya que además consideran que los maestros de primaria tienen poco o nada que aportar al cuerpo general del Plan de Estudios de la misma.

En suma, el profesional que forma la LEB'79 no se apega a lo expuesto en el plano normativo. La práctica del maestro en servicio que cursa esta Licenciatura es percibida por los asesores como de "baja calidad" (el maestro "no sabe Nada") y no toma en consideración las condiciones en que el maestro de primaria realiza su trabajo. Consideran, de esta manera, más necesario que éstos adquieran elementos de cultura general.

Así pues, en conclusión, los "hechos" manifestados por los asesores que imparten la LEB'79 en las entrevistas y cuestionarios realizados en cinco unidades SEAD de la UPN, en el D.F., nos señala que la mayoría de los asesores no conocen la propuesta curricular con la cual están trabajando (o la conocen de una manera parcial). Ello redundará en su trabajo, ya que su inscripción dentro de la misma se reduce a ser meros ejecutores de los programas de las materias que imparten, además de las mismas condiciones en que desarrollan su práctica docente (normas institucionales) determinan el grado de participación que puedan

tener en la misma. Esta participación, por lo general se reduce a una consulta somera por parte de la institución sobre la propuesta curricular en que se trabaja, en donde el asesor o participa activamente comprometiéndose con su labor o sólo percibe dicha consulta como un mero trámite institucional que no requiere mayor atención, y no como la manera en que puedan vincular es "conocimiento" de la propuesta curricular con su práctica docente.

Para concluir, se señala que en este último capítulo queda de manifiesto que la relación que se establece entre la práctica docente del asesor de la LEB'79 y la propuesta curricular de la misma esta permeada por una serie de elementos (señalados con anterioridad) que le vienen a dar dinamismo y características particulares. Por lo que se apunta que no es posible señalar parametros para el análisis de una relación de este tipo, se ve más bien, la necesidad de establecer un estudio mucho más profundo que lleve a señalar los pormenores que integran y construyen dicha relación.

La variedad de respuestas de los asesores con respecto a su práctica docente, a la relación que se establece entre la misma y la propuesta formal de la LEB'79, llevan a concluir la riqueza de este campo de estudio, que por sus mismas características no se agota en un estudio de tipo exploratorio como el realizado, sino que más bien, quedan abiertas las posibilidades de estudio en este campo y en esta relación en lo particular.

V. CONCLUSIONES.

Para concluir este trabajo resumiremos a "grosso modo", las principales afirmaciones que en su desarrollo, lo fundamentan, teniendo así que:

1. Creemos que la Universidad Pedagógica Nacional surge en un contexto donde efectivamente se contempla el requerimiento de "profesionalizar" al magisterio en servicio, ante la necesidad de formar a los recursos humanos que en este nivel son considerados importantes para mejorar la calidad de la educación que se imparte en nuestro país, sobre todo en los niveles de educación básica y media básica. Entonces, "profesionalizar al magisterio", significa: proporcionarle los elementos teóricos y prácticos necesarios para el buen desempeño de su labor, razón por la cual se crean o reestructuran instituciones que tienen como función principal el de atender la demanda de superación académica de los maestros en servicio. Es pues: en el discurso del Estado; está la finalidad de crear una institución que sirva para tal efecto: La Universidad Pedagógica Nacional las Licenciaturas que la misma UFN imparte van encaminadas a lograr dicho propósito: la profesionalización del magisterio en servicio. La Universidad se plantea como objetivos centrales: "el de formar profesionales de la educación críticos, reflexivos y concientes de las condiciones sociales de la comunidad donde desarrollan su práctica; así como el de promover la investigación científica en el ámbito educativo sobre problemas específicos; y que ésto redunde en beneficio de

la educación que actualmente se imparte."

2. Pero, no obstante lo anterior, las mismas condiciones en que surge la Universidad Pedagógica Nacional han determinado el desarrollo de la institución, ya que desde el momento en que se formuló el proyecto académico y sus bases jurídico-administrativas, y hasta el periodo en que inicia sus funciones, se da una singular pugna entre los especialistas de la Secretaría de Educación Pública y las demandas del grupo hegemónico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación por el control de la institución. Es "gracias" a esta pugna que la Universidad plantea impartir, además de la cuatro Licenciaturas iniciales, la Licenciatura en Educación Básica, en el Sistema Escolarizado y (dos meses) más tarde de manera un tanto apresurada, en el Sistema de Educación a Distancia. Ya en la práctica: Las Licenciaturas que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, y sobre todo la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79), son vistas más que como medios de superación profesional, como medios de promoción dentro de la burocracia magisterial por parte de quienes las cursan. Puesto que en la realidad: a quienes "ostentan" un título de Licenciado en educación Básica, es factible que se les otorgue una Dirección de escuela, una Supervisión de Zona Escolar o una Jefatura de Sector, como medios de promoción escalafonario, se dejan de lado, de esta manera, los objetivos de la Universidad y de la misma Licenciatura, que serían los de vincular los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera con la realidad que se presenta en el salón de

clases, en la comunidad y esto repercutiera en la superación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así pues, las condiciones históricas (señaladas en el primer capítulo del trabajo) en que surge la Universidad Pedagógica Nacional y su posterior desarrollo determinan de alguna manera la práctica docente de los asesores que laboran en dicha institución y específicamente en la del que imparte la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79). Al estar esta misma Licenciatura, sujeta a las normas que la institución señala como válidas para llevar a cabo el trabajo docente. El Plan de Estudios en general y los programas de las materias que contienen los contenidos que se consideran socialmente válidos desde el punto de vista institucional, no modifican sustancialmente en la práctica, la imagen que del trabajo docente se maneja en nuestra sociedad, el cual es visto - desde el punto de vista económico - de manera devaluada, y observamos como se sigue manejando, por lo general, una imagen mística y de apostolado en la profesión de enseñar. Esto, se considera, conviene de alguna manera, a la política estatal que se maneja en este renglón. Puesto que, si en el discurso se señala que hay que elevar la calidad de la educación y mejorar a la misma: en la realidad se observa como el presupuesto destinado al rubro educativo es insuficiente para satisfacer sus necesidades o continuar su expansión y promover la investigación científica, tecnológica y social: el primer indicador de esto son los exiguos salarios que perciben los maestros de educación primaria.

Esta situación, lleva a concluir, se debe más que nada a la política estatal en materia educativa, al no existir los suficientes estímulos para que el docente se dedique a su labor sin tener distractores (sobre todo económicos) que perjudiquen a la misma, ya que si los asesores de la LEB '79 (o de cualquier otro nivel) tuvieran los estímulos suficientes, la dedicación a su trabajo sería de una manera conciente y profunda, que podría abrir un campo rico de posibilidades en materia educativa.

3. Otros aspectos que influyen en la práctica del asesor de la LEB '79, son por una parte, su formación profesional y cultural y la concepción que sobre práctica docente maneja, y confronta con aquellas de las que son portadores los maestros a los cuales asesora. Estos últimos tienen ya una práctica docente que manejan en la realización de su trabajo, misma que no es modificada, ya que no van a "aprender una concepción sobre práctica docente" sino que ya la tienen.

El asesor de la LEB '79 concibe a la práctica docente como una serie de elementos teórico-metodológicos que le ayudan a llevar a cabo su labor docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y encaminan sus esfuerzos a que los maestros que cursan esta Licenciatura aprendan dichos elementos para que a partir de ello transformen su práctica docente (, esto se refleje en el trabajo cotidiano); pero no se plantea una reflexión sobre la misma y los elementos que la vienen a conformar. Deja, entonces, de lado uno de los objetivos de esta Licenciatura que es el de rescatar la riqueza de la práctica

docente que el maestro en servicio realiza y que pudieran influir de manera positiva en la superación del proceso enseñanza-aprendizaje.

4. En cuanto al aspecto curricular que se maneja dentro de la LEB'79, se observa que hay un desconocimiento casi total (o bien parcial) por parte de los asesores sobre la propuesta curricular de la misma. Su conocimiento sobre esta se remite a la aceptación del objetivo expresado en el Proyecto Académico con que dio inicios sus funciones la Universidad. Lo anterior, al parecer es producto de la poca instrucción e información que se le da a los asesores de esta misma licenciatura. Además los asesores no tienen un conocimiento concreto sobre las finalidades que se persiguen dentro del Plan de Estudios de la propuesta curricular ni de los objetivos del programa de la materia(s) que imparte(n) de manera particular, lo cual redundará de alguna manera en su trabajo docente. Tal situación al parecer es tolerada (y de alguna manera avalada) por la propia institución, al no crear los mecanismos necesarios para que los asesores tengan un conocimiento amplio sobre la propuesta curricular con la cual están trabajando.

El asesor de la LEB'79, se observa como un simple ejecutor del programa de una materia; si a esto se le agrega que en las Unidades del Sistema de Educación a Distancia se imparten varias Licenciaturas (LEF'85 y LEPEF'85) y que el mismo asesor debe impartir también materias de estas propuestas, se fomenta, además, que el mismo no se inscriba de una manera particular en una propuesta curricular, sino que de manera dispersa en varias.

No es de extrañar, luego, que en su mayoría, no conozcan la relación que se establece entre las materias que integran la LEB'79 y que tampoco estén seguros sobre cómo "su materia" contribuye a la formación del perfil profesional del egresado de la institución.

Entonces confirmamos cómo, aunque desde un punto de vista normativo, la organización curricular de la LEB'79 "permitiría" la formación de un profesionista crítico, que conociera el desarrollo del proceso de aprendizaje del niño y contara con las bases metodológicas necesarias para llevar a cabo su labor; ya en un plano fáctico se observa que el egresado no cuenta con los elementos necesarios para inscribirse de una manera crítica dentro de la propuesta curricular. Ello a causa del desconocimiento que sobre la misma tiene y que de alguna manera, es provocado por la misma institución. Luego, se plantea que es urgente que se fundamente con mayor rigor, se promueva y se de a conocer al asesor la propuesta curricular con la cual está trabajando y que éste participe en la reestructuración de la misma si hubiese lugar.

5. Si: uno de los objetivos de la Licenciatura es "vincular la Práctica del maestro en servicio que la cursa con los contenidos teóricos que integran el cuerpo del Plan de Estudios" y, si como los mismos asesores lo señalan efectivamente: "la base de casi todas las materias es la experiencia del docente", no es congruente que esto no sea tomado en cuenta, argumentando la deficiente preparación que tienen los maestros. El sólo ofrecer

elementos de cultura general a los estudiantes, esperando que con estos elementos mejoren la práctica que realizan en sus centros de trabajo, resulta insuficiente.

El sistema de evaluación que se lleva a cabo en las unidades, tampoco es el adecuado ya que consiste en exámenes de opción múltiple, elaborados en la Unidad Ajusco, a través de los cuales, no es posible discutir o reflexionar sobre los contenidos que se presentan en la estructura de los programas de las materias. Se antepone, pues, aquí, la necesidad de preparar un examen previamente elaborado y no se consideran las condiciones en que se realiza la práctica docente de los asesores o los elementos que intervienen en el hecho educativo.

Finalmente, y como lo afirmamos a lo largo de nuestro trabajo: los asesores que imparten la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79), encuentran una serie de limitaciones de tipo institucional para llevar a cabo su labor. Y que por lo general, no conocen de una manera completa la propuesta curricular con la cual están trabajando. Al considerar estos, que los maestros en servicio que cursan la Licenciatura lo hacen por la simple obtención de créditos escalafonarios y/o por ascender en la jerarquía magisterial (tal y como ellos mismos lo constatan), conlleva a prejuicios sobre la labor docente y por ende en el perfil del profesionista que se pretende formar. Todo ello, de una manera más amplia desvirtúa las funciones y objetivos de la Universidad Pedagógica Nacional. Apuntamos, entonces, hacia la necesidad de que se reestructure la propuesta curricular de la

LEB 79 con la participación directa de los asesores que la llevan a cabo, para así poder mejorar la educación que se imparte, actualmente, y poder asegurar un futuro pedagógico profesional más gratificante para los maestros y el pueblo de México

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor, "tabúes relativos a la profesión de enseñar", en: La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad, Comp. Raquel Glazman, México, El Caballito/SEF, 1986, pp. 13-16.
- ARAGON, Gonzalez, Gerardo; Canales, Faima, Aurelio, "Elementos constitutivos de una metodología para el diseño curricular", Revista de Educación Superior, Vol. XI, No. 1. ANUIES, México, D.F.
- ARIAS, Ochoa, Marcos Daniel, "Experiencias sobre la elaboración de paquetes didácticos para la Licenciatura en educación básica en el Sistema de educación a Distancia", en: Encuentro, la tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente, UPN/ILCE, Memoria, México, 27 y 28 de junio de 1984, pp. 219-227.
- ARNAZ, José, La planeación curricular, México, Trillas, 1987, (Cursos Básicos para formación de profesores, 8./Área: Sistematización de la enseñanza), 100 pp.
- BARRON, Concepción, DIAZ Barriga, Angel y BAUTISTA, Blanca Rosa, Encuentro sobre diseño curricular, Memoria, México, UNAMENEP Aragón, 1982.
- BACIEZ, David, "La Universidad Pedagógica Nacional, un elemento indispensable en la revolución educativa": en: Memoria del foro de la Universidad Pedagógica en el marco de la revolución educativa, México, D.F. 1964 pp. 113-116.
- CANUDAS, Luis, "El currículum de estudios en la enseñanza superior", Revista de Educación Superior, Vol. I, No. 2, abril-mayo, 1972, México, D.F., pp. 16-20.
- CARRIZALES, César, Crisis en la formación de docentes, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1982, 100 pp.
- CARRIZALES, César, "El SNTE ante la política educativa del régimen": en: Las luchas magisteriales 1979-1981 (Documentos), recopilación: Luis Hernández, México, Editorial Macehual, 158 pp.
- CARRIZALES, César, "La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el Sistema de Formación Docente (1)", en: Foro Universitario No. 26, enero, México, 1983, pp. 37-44.

- CASTAÑEDA, Adelina, "Razón, ciencia y conocimiento", en: Curriculum: Racionalidad y conocimiento, Comp. Monique Landesman, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988, pp. 159-179.
- DÍAZ, Barriga, Angel, Didáctica y currículum, México, Editorial Nuevo Mar, 1984, 120 pp.
- DÍAZ, Barriga, Angel; CARRIZALES, César; et al. Contribuciones para una teoría de la formación docente, Cuernavaca, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1988. (Serie Debate Pedagógico), 91pp.
- DOMINGUEZ, E. Jorge, "Los objetivos y las etapas del proceso de planificación de la Enseñanza Superior", Revista de la Educación Superior, Vol. 1, No. 1, Enero-Marzo, 1972, México, D.F., ANUIES.
- Encuentro sobre experiencias y propuestas para la formación de maestros de Educación Básica, 29 y 30 de abril de 1987, México, DIE, (Patrocinado por la Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe: CREALC-UNESCO), 118 pp.
- EGGLESTON, John, Sociología del currículo escolar, Buenos Aires, Argentina, 1980, Editorial Troquel, 124 PP.
- ELIZONDO, Huerta, Aurora, "La formación de maestros en debate. Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación docente"; en: Cero en Conducta No. 8, mes. 1987, México, D.F., PP. 4-9.
- ELIZONDO, Huerta, Aurora; GOMEZ, Guadalupe, El proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. Experiencias curriculares de la última década, México, DIE, 1983, PP. 15.1-15.34.
- FUENTES, Molinar, Olac, "Sobre los objetivos de Educación Superior en México", Revista de la Educación Superior, Vol. 1, No. 1, mes. 1972, México, ANUIES, pp. 25-30.
- FUENTES, Molinar, Olac, "Los maestros y el proceso político de la UPN", en: Cuadernos de Educación Democrática No. 4, México, Editorial Movimiento, 1980.
- FUENTES, Molinar, Olac, "Los maestros y el proceso político de la UPN", en: Cuadernos de Educación Democrática No. 7, México, Ed. Movimienyo, 1980, 37 pp.
- FUENTES, Molinar, Olac, "Educación pública y sociedad": en: México hoy, coordinador Enrique Florescano, Ed. Siglo XXI, México, D.F., 1985.

-FURLÁN, Alfredo, y REMEDI, Eduardo. "Discurso Curricular, Selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEF Itzacala 1975-1979"; en: Experiencias Curriculares de la última década. D.F. México, D.F. 1983.

GAGO, Huquet, Antonio. Modelos de sistematización del proceso enseñanza aprendizaje, México, Trillas 1980, 81 pp.

GARCÍA, Fernando y MERCADO, Ricardo. El currículum. Revista de la Educación Superior, Vol. I, No. 1, enero-marzo, México, 1972.

-GERBER, Daniel. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico". en: La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. Comp. Raquel Glazman, México, El Caballito/SEP, 1986, pp. 40-52.

-GIROUX, Henry, "Escolarización y políticas del currículum oculto", en currículum: Racionalidad y conocimiento. Comp. Monique Landesman, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988, pp. 117-142.

-GLAZMAN, Raquel y DE IBARROLA, María. Diseño de planes de estudios, México, CISE, 1987, 237 pp.

GLAZMAN, Raquel y DE IBARROLA, María. "Diseños de planes de estudio: "modelos" y realidad curricular"; en: Foro Universitario No. 38, México, STUNAM, 1984, pp. 49-67.

GLAZMAN, Raquel y DE IBARROLA, María. Planes de Estudio, propuestas institucionales y realidad curricular. México, Nueva Imagen, 1987.

GLAZMAN, Raquel (comp.) La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. México, SEP/Caballito, 1986, 156 p.

GUZMAN, Teodoro José. Alternativas para la educación en México. México, Gernika, 1986, 310 pp.

HELLER, Agnes. ociología de la vida cotidiana. Barcelona, España, Península, 1977, 418 pp.

-HERNÁNDEZ, Yañez, Oscar Hugo. El mejoramiento profesional del magisterio como base del proceso permanente de reforma educativa. México, Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Departamento Editorial, 1976, 42 pp.

HIDALGO, Guzmán, Juan Luis. Investigación educativa. Una estrategia constructivista. México, CCECEM, 1989, 113 pp.

HIDALGO, Guzman, Juan Luis, "La reforma académica de la Escuela Normal Superior de México. Propósitos y realidades"; en: Experiencias curriculares de la última década, México, DIE, 1983, pp. 14.1-14.32.

HOVACS, Faren, "La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN); en: Estudios Sociológicos Vol. I No. 2, mayo-agosto México, El Colegio de México, 1983, pp. 263-268.

LANDESMAN, Monique (comp.), Curriculum, racionalidad y conocimiento, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1986, 179 pp.

-LORTIE, Dan C., "Los incentivos de la carrera docente", en: Ser maestro: estudio sobre el trabajo docente, Comp. Elsie Rocwell, México, El Caballito/SEP, 1985, pp. 45-50.

MARIN, Alvaro, "El debate en torno a la UPN"; en: Revista de educación No. 20, México, SNTE, 1983, pp. 30-31.

MARTINEZ, Rizo, Felipe, et al., La planeación universitaria. Una metodología para universidades mexicanas, México, Universidad Nacional Autónoma de México/universidad Autónoma de Aguascalientes, 1982, 122pp.

MERCADO, Ruth, (coordinadora), Formación de Maestros y Práctica Docente, Memorias, México, D.F. 1988, 107 pp.

PÉLAEZ, Gerardo, Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en México, Ediciones de Cultura Popular, México, D.F. 1984, 246 pp.

PESCADOR, José Ángel y Torres Carlos Alberto Foder Político y Educación en México, México, D.F. 1985, 141 pp.

PLAN GLOBAL DE DESARROLLO 1980/1982 Talleres Gráficos de la Nación, México, 1980

FRANCA, Juan, Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México, Editorial Grijalbo, México, D.F. 1985

-QUIROZ, Rafael, "El maestro y la legitimación del conocimiento", en: Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente, Comp. Elsie Rocwell, México, El Caballito/SEP, 1985, 27-36.

QUIROZ, Rafael, (coordinador) Formación de Maestros e Investigación Educativa DIE, Memoria, México, D.F. 1988, 115 pp.

-REYES, Esparza, Ramiro, "transformar la practica docente de los maestros de la ENM Utopia o realidad" Reflexiones en torno a una experiencia de actualizacion docente", en: Formación de maestros y practica docente, Coord. Ruth Mercado, México, D.F. 1988, 29-40 pp.

-REYES, Esparza Ramiro. "Nuevas Necesidades en la formación de maestros", en: Encuentro sobre experiencias y propuestas para la formación de Educación Básica, 29 y 30 de abril de 1987, México, D.F. (Patrocinado por la Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe: CREAL-UNESCO), pp. 108-121.

ROCKWELL, Elsie. (compiladora) y MERCADO, Ruth La Escuela Lugar de Trabajo Docente Descripciones y Debates. Cuadernos de Educación. D.F. México 1986, 78 pp.

ROCKWELL, Elsie (Compiladora) Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente. Editorial Caballito. SEP. México. D.F. 1985, 160 pp.

TABA, Hilda, Elaboración del Currículo, Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina. 1983, 662 pp.

TARORÓN, Huascar, Como Hacer una tesis, Testados y manuales Grijalbo A.S., México, D.F. 1986, 220 pp.

TYLER, Ralph, Principios Básicos del Currículo, Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina. 1982, 136 pp.

-UPN, Información general, México, 1980, 24 pp.

UPN, Instructivo de Primer Ingreso a Nivel Licenciatura, Sistema Escolarizado, México, D.F. 1980

UPN, Decreto que Crea la Universidad Pedagógica Nacional Talleres Gráficos de la Nación. México 1980

UPN, Lineamientos Para La Modificación Curricular de La Licenciatura en Educación Básica de La Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría Académica. México 1984.

UPN Proyecto Académico, México D.F. 1979, 29 pp.

UPN Documento Síntesis de La Reunión Académica Nacional de La Trinidad, Tlaxcala, México. 1984.

UPN Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica de La Universidad Pedagógica Nacional, (Plan 1979) México, D.F. 1979

A N E X O S

ANEXO 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA

1. Introducción.

La Universidad Pedagógica Nacional ha establecido la Licenciatura en Educación Básica como parte fundamental de los programas que está llamada a realizar, dentro del proceso de mejoramiento de la calidad de la educación básica en nuestro país.

El artículo 3 Constitucional orienta el desarrollo de la licenciatura. En consecuencia, se considera que la educación debe basarse en principios que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores, y buscar el desarrollo de la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos.

La Licenciatura en Educación Básica busca aprovechar la riqueza de la tradición pedagógica mexicana que incluye conocimientos, reflexiones y alternativas acerca de la calidad y las características de la educación en México. En función de esto, plantea nuevos enfoques para la práctica docente concreta, a partir de considerar el papel específico que juegan dentro de ese proceso: el educador, el educando y los medios educativos.

En el objetivo de llevar la educación al mayor número posible de mexicanos se ha generado una práctica docente cuyos niveles de calidad no han sido reflejo fiel de las intenciones educativas del maestro mexicano. El desarrollo del sistema educativo del país y sus necesidades de ampliación llevaron a poner énfasis en la responsabilidad del maestro, transformándolo en actor central de la práctica docente.

Así nos encontramos con el profesor y su quehacer cotidiano, y en consecuencia con la necesidad insoslayable de ir construyendo una práctica docente que permita responder a la necesidad de reforzar el papel social del maestro en un país como el nuestro.

En la ruta de mejorar la calidad de la educación cobra singular importancia la posibilidad de que el maestro de educación básica sistematice su reflexión acerca del quehacer docente, reflexión que debe tener como fundamento y orientación su compromiso creciente con la cultura nacional, entendida como la riqueza de modos de vida y conceptos acerca de la realidad que conforma nuestra nacionalidad.

Podemos hablar más de reflexión y quehacer, de acciones reflexivas, por medio de las cuales el maestro mejore la calidad de la enseñanza. Se trata de ampliar la capacidad de análisis para inferir los fundamentos teóricos presentes en la práctica docente concreta y aplicar aquellas consecuencias prácticas, de

las diversas teorías que buscan explicar el proceso educativo. Todo esto como vía para que el mismo maestro pueda considerar su papel en dicho proceso.

2. Perfil del Licenciado en Educación Básica.

El profesor egresado de la Licenciatura en Educación Básica que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, es un profesional de la educación capaz de atender el aprendizaje escolar.

La Licenciatura en Educación Básica le aporta tres tipos de habilidades. Aquéllas que tienen que ver con el proceso mismo de enseñanza y que llevan al maestro a reconocer en cada actividad docente, los supuestos pedagógicos y psicopedagógicos, así como los como los fundamentos teóricos psicológicos que explican la práctica docente que realiza. Aquéllas que tienen que ver con la capacidad de integrar una pedagogía acorde con la situación real del niño que, partiendo de la base teórica anterior, le permiten al maestro valorar e integrar, en un solo proceso, diversos modos de vida. Y, finalmente, aquéllas que orientan y dan sentido a su labor de enseñanza y que significan un compromiso con los valores de la comunidad en que el maestro vive y de la Nación a que pertenece.

Por medio de la adquisición de conocimientos y habilidades teóricas el maestro es capaz de reconocer, los fundamentos que integran su práctica docente, de analizar las diversas

alternativas teóricas que buscan explicar los procesos de enseñanza y reformular su práctica docente integrando aquellos puntos de vista que considera pertinentes para el cabal cumplimiento de los planes y programas de estudios oficiales.

Si las habilidades teóricas tienen que ver con el fundamento de la práctica docente del maestro, la habilidad de reconocer, en el conjunto de una clase diversos modos de vida social y familiar tiene que ver con la naturaleza de la relación pedagógica que se establece en el salón de clase. El maestro deberá ser capaz de valorar e integrar esas diferentes situaciones en un conjunto pedagógico que tienda a establecer un claro compromiso del profesor con la realidad diversa de los niños con los que trabaja.

Asimismo, la naturaleza de la relación maestro-alumno-medios tiene como base la capacidad de orientar la enseñanza hacia un compromiso inmediato con la comunidad, con la tradición cultural mexicana y, en suma con los valores más representativos de nuestra nacionalidad.

3. Contenido de la carrera.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica está constituido por 24 asignaturas y dos seminarios, que se organizan en tres Áreas: Formación Básica, Integración Vertical y Concentración Profesional.

AREA DE FORMACION BASICA.

La carrera se inicia con el Área de Formación Básica, la cual cumple dos funciones. La primera es permitir al estudiante actualizar sus conocimientos generales dado el tiempo transcurrido desde que concluyó sus estudios o por las características del plan de estudios bajo el cual se formó. La segunda es construir una base común de conocimientos de las grandes corrientes del pensamiento occidental, del desarrollo histórico de la sociedad mexicana, de las técnicas de estudio y expresión escrita, y del uso del lenguaje matemático.

Forman parte de esta área las siguientes asignaturas:

- Historia de las ideas: estudio del desarrollo histórico de las instituciones políticas, económicas y sociales del mundo occidental, así como de las ideas más importantes que en cada época marcan momentos significativos en el orden social, filosófico, político y económico.

- Redacción e Investigación Documental: Aplicación de las técnicas de la lectura, la investigación documental y la redacción. Se busca mejorar la organización de ideas y de la expresión escrita.

- Matemáticas: Conocimiento gradual del método y el lenguaje matemáticos para aplicarlos dentro y fuera de la disciplina. Se han seleccionado contenidos útiles en la vida cotidiana y relacionados con aquellos que el profesor de Educación Básica

estudia con sus alumnos; todo ello con objeto de hacer más clara la forma como se comporta metodológicamente la disciplina.

-Sociedad Mexicana: estudio de la formación y desarrollo del Estado Mexicana y sus relaciones con los diversos grupos sociales. Se busca obtener una visión reflexiva y crítica de los principales procesos que han orientado el desarrollo de la sociedad mexicana.

AREA DE INTEGRACION VERTICAL.

Al igual que el Area de Formación Básica, le Area de Integración Vertical cumple dos propósitos. El primero es enfocar la preocupación del futuro licenciado en el desarrollo y la problemática del sistema educativo nacional, campo común de atención de todas las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional. El segundo es proporcionar al estudiante los elementos que favorezcan una lectura analítica de textos científicos.

Forman parte de esta Área los siguientes cursos:

-Política Educativa en México, análisis histórico de la actividad emprendida por el Estado para organizar y orientar el proceso educativo nacional. El estudio de los diversos proyectos educativos que se han puesto en marcha lleva al conocimiento de las bases filosófico-políticas sobre las cuales se sustentan la educación mexicana.

-Problemas de Educación y Sociedad en México: análisis de algunos de los problemas más significativos que afectan el desarrollo educativo del país. En este curso se realiza el estudio sobre cuestiones que en gran medida se convertirán en los obstáculos a vencer, por el profesional de la educación en su quehacer diario.

-Metodología de la Investigación: desarrollo de estrategias para la lectura de informes y reportes de investigación científica. Se entiende por "lectura" la valoración de resultados y aportes de una investigación, a partir del análisis y la reconstrucción crítica de las fases y los supuestos que constituyen el proceso mismo de investigación.

-Introducción a los Métodos Estadísticos: estudio y aplicación del razonamiento matemático al análisis de problemas que requieren síntesis de la información. Se propicia la lectura crítica de informes de investigación al tener en cuenta que la sola presencia de estadísticas no garantiza la validez de los resultados.

- Optativa: análisis de planes de estudio, del nivel que se elija, aplicando los elementos pedagógicos, psicopedagógicos, sociológicos, políticos y filosóficos estudiados a lo largo de la carrera.

AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL.

El Área de Concentración Profesional se desarrolla en torno a la

práctica docente, entendida como la compleja dinámica social que se desarrolla entre profesor, alumno y contenidos. Es allí donde de manera más explícita se colabora con el profesor en la reflexión sobre su quehacer diario. Se busca propiciar una tendencia a la acción reflexiva, es decir, una integración de la teoría y la práctica; por ello, cada curso en esta Área de la carrera ofrece momentos en los que se determinan las bases teóricas de acciones didácticas, y momentos en los que se derivan las consecuencias prácticas de alternativas psicopedagógicas. La estructura de los cursos obliga a este constante ir y venir, única forma de asegurar el equilibrio entre la teoría y la práctica docente.

Forman parte de esta área los siguientes cursos:

- Pedagogía: la Práctica Docente: reflexión sobre la práctica docente, panorámica de conocimientos que cada profesor ha construido mediante su trabajo diario. Confrontación de esas ideas con las aportadas por la Psicología, Pedagogía, Antropología y Sociología.

- Pedagogía: Bases Psicológicas: estudio de algunos supuestos del aprendizaje, sobre los que se sustenta la práctica docente. Se parte del análisis de casos concretos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y del estudio de diferentes explicaciones psicológicas de la enseñanza.

- Criterios de Evaluación: estudio de los principios, criterios y

procedimientos que permiten una mejor realización de la evaluación. El trabajo se efectúa con base en casos concretos: de evaluación del aprendizaje, de actitudes y del proceso de trabajo del profesor.

- Análisis Pedagógico: revisión sistemática de la práctica docente desarrollada en diversos momentos de la historia de México. Se pretende aproximarse a las relaciones entre la política educativa, las instituciones educativas, el currículo y la didáctica.

- Contenidos de Aprendizaje: análisis del aprendizaje de la lengua escrita y la matemática elemental. A partir de los supuestos sobre el aprendizaje que sustentan el currículo, del análisis de casos concretos de clases y del estudio de la psicogénesis de la lengua, el número y las operaciones elementales, se diseñan propuestas didácticas.

- Grupos y Desarrollo: estudio de la participación que los diferentes grupos (familiar, laboral, escolar, etc.) tienen en el desarrollo del niño. Reflexión sobre la aplicación de esos conceptos al trabajo pedagógico y definición de alternativas para la dinámica social del grupo escolar.

- Ensayos Didácticos: diseño de acciones didácticas fundamentadas y aplicación sistemática de las mismas en el grupo con que se trabaja. El plan de clase es visto como manifestación de un

complejo de supuestos sociales, psicológicos, antropológicos y pedagógicos que pueden explicarse. Aplicaciones del análisis curricular.

- Aprendizaje y Desarrollo del Niño: análisis de actividades de enseñanza-aprendizaje para conocer la forma como en ellas se considera el desarrollo del niño; se abordan preferentemente las ciencias sociales y las naturales en los niveles: maternal, preescolar y primaria. Formulación de actividades de enseñanza-aprendizaje a la luz de las teorías sobre el desarrollo infantil.

- Optativa: Expresión y Comunicación: estudio del desarrollo de la expresión en el niño y diseño de alternativas didácticas para la educación artística, tecnológica y física. Revisión detenida del quehacer docente en esas Áreas y reflexiones sobre las implicaciones con relación al desarrollo socio-afectivo del niño.

- Seminario: selección de Áreas de Estudio relacionadas con la práctica docente que permitan rescatar la experiencia concreta del profesor de educación básica, sistematizarla y fundamentarla con los conceptos y puntos de vista tratados a lo largo de la carrera. Integración de la dimensión amplia (filosófica, política y social) con la dimensión específica (psicopedagógica) del conocimiento de la práctica docente; proceso de elaboración de una aportación escrita al mejoramiento del quehacer educativo del maestro.

La Licenciatura en Educación Básica debe ser vista no sólo como la suma de las tres Áreas que se han señalado, sino también como un conjunto estructurado de oportunidades para la reflexión sobre la práctica docente y la toma de decisiones que se traduce en la acción educativa. Dirigida a maestros de educación básica en ejercicio, avanza a partir del amplio marco dado por el Área de Formación Básica, hacia niveles de conocimiento cada vez más rigurosos de las características, supuestos y consecuencias de la práctica docente. En ese proceso se da lugar prioritario a la experiencia docente, que es acción y teoría, ya que determina las posibilidades de innovación y marca el derrotero real de la tradición pedagógica mexicana.

(Plan de estudios para maestros en servicio)

AREA DE FORMACION BASICA					
1°	HISTORIA DE LAS IDEAS I 9	REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL I 9	MATEMATICAS I 15	SOCIEDAD MEXICANA I 9	42
2°	HISTORIA DE LAS IDEAS II 9	REDACCION E INVESTIGACION DO- CUMENTAL II 9	MATEMATICAS II 15	SOCIEDAD MEXICANA II 9	42
AREA DE INTEGRACION VERTICAL			AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL		
3°	POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO 9	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION II 15	INTRODUCCION A LOS METODOS ESTADISTICOS 15	PEDAGOGIA: LA PRACTICA DOCENTE 9	48
4°	PROBLEMAS DE EDUCACION Y SOCIEDAD EN MEXICO I 9	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION II 15	CRITERIOS DE EVALUACION 9	PEDAGOGIA: BASES PSICOLÓGICAS 9	42
5°	PROBLEMAS DE EDUCACION Y SOCIEDAD EN MEXICO II 9	MEDIOS Y DESARROLLO 9	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE 9	ANALISIS PEDAGOGICO 9	36
6°	OPTATIVA 9	EXPRESION Y COMUNICACION 9	APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL NIÑO 9	ENSAYOS DIDACTICOS 9	36
7°	SEMINARIO 15	SEMINARIO 15			30
					276

Paquete de materias que se acreditarán al maestro en servicio:

- DOS CURSOS DE OBSERVACION Y REGISTRO	30
- ESCUELA Y FAMILIA	9
- OPTATIVA	9
- OPTATIVA	9
- ENFOQUE ACTUAL DE LA PEDAGOGIA	9
- DIDACTICA MODERNA	9
- ESTADISTICA II	15

ANEXO 2

CUESTIONARIO.

Maestro(a) Asesor: El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información sobre la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Básica (Plan '79) y sobre la práctica docente que desarrolla el asesor que imparte dicha Licenciatura, con la finalidad de obtener datos para el trabajo de investigación de tesis.

Le pedimos lea con atención las siguientes preguntas y conteste con la mayor veracidad posible.

DATOS GENERALES:

Materia o curso que imparte _____
Escolaridad _____ Escuela de procedencia _____

1.- Que considera Usted ,es la practica docente? _____

2.- Por que eligió la profesion de enseñar? _____

3.- Cual es el perfil profesional del egresado que pretende formar la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) y de que manera incluye la materia que imparte en la conformación del mismo? _____

4.- Como se relaciona la experiencia de los maestros-estudiantes a los cuales asesora con respecto al programa de su materia?

5.- Cuáles son los objetivos generales de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) y cómo se relacionan con los objetivos de la materia que imparte?

6.- Que imagen tiene la sociedad sobre el trabajo docente?

7.- Los contenidos de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) tiene relación con la práctica del maestro-estudiante en servicio?

SI _____ NO _____ POR QUE _____

8.- Existe relación entre su materia y las otras que integran el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79)?

SI _____ NO _____ POR QUE _____

9.- Por qué considera Usted que los maestros en servicio cursan la Licenciatura en Educación Básica? _____

10.- Qué tipo de profesionista forma realmente la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79)? _____

11.- Los contenidos del programa de su materia son adecuados para las expectativas de los maestros y las suyas propias?
SI _____ NO _____ POR QUE _____

12.- Cual es la propuesta real de la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) para mejorar el trabajo docente? _____

.GRACIAS POR SU COLABORACION.