



41061
1



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGÓN"**

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**"FORMACIÓN CRÍTICA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL
CURRÍCULUM DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94. UNA
EXPERIENCIA DE DOCENCIA EN LA U.P.N. UNIDAD 03 A EN B.C.S."**

**TESIS QUE SE PRESENTA PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

TESIS COP
FALLA LE ORIGEN

SUSANA ARACELI AROCHE SANDOVAL
Sustentante

MTRA. BERTHA OROZCO FUENTES
Directora de Tesis

Septiembre, 2002.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

A mi amado esposo Martín, por el significado de la vida al compartirla juntos.

A mis hijos Erick y Danae, por la alegría y fortaleza que dan a mi ser.

A mi maestra Bertha Orozco Fuentes, por su apoyo incondicional a mi superación profesional, por su afecto y compañía.

A mis padres, familiares y amigos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



TESTIMONIO DE GRATITUD:

A los alumnos del grupo "A" de la generación 2000 mi reconocimiento y agradecimiento profundo.

Porque tuvimos la oportunidad de compartir la experiencia formativa en el marco de la LE'94 y en ese proceso se convirtieron en el centro de mis preocupaciones académicas.

Porque el proceso de intercambio se tornó un reto que fortaleció mi espíritu para avanzar en el razonamiento comprometido con mi acción docente.

Porque a través de esta obra les refrendo el compromiso de trabajo y reflexión que nos impusimos a lo largo de nuestra formación.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO 1:	
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UPN COMO OBJETO DE ESTUDIO	1
1.1 Recuperación de la historia de este trabajo de investigación	1
1.2 Justificación	6
1.3 La innovación educativa como problema en el marco de la propuesta curricular de la LE'94	8
1.4 La innovación educativa como problema en la propuesta de formación de profesores de educación básica	12
1.5 La innovación educativa como problema en el devenir curricular de la LE'94 en la Unidad 03 A	19
1.6 Construcción del objeto de estudio	23
1.7 Metodología	28
1.7.1 Propósitos de investigación	31
1.7.2 Instrumentos de registro y recopilación de información	32
1.7.3 Plan de acción para la investigación y formalización del informe final	33
1.8 Categorías de Análisis	34
CAPÍTULO 2:	
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. MARCO CONCEPTUAL-ANALÍTICO	37
2.1 Formación para la innovación educativa	38
2.2 La relación formación reflexión teoría-práctica	43
2.3 La relación formación currículum	45
2.4 La relación formación-investigación cualitativa	51
2.5 La relación formación- transformación-innovación	55
2.6 La relación formación propuesta pedagógico didáctica	58
2.7 La relación formación-currículum flexible	68
CAPÍTULO 3:	
CONTEXTO Y LINEAMIENTOS NORMATIVOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94 (LE'94)	71
3.1 El proyecto modernizador de la educación básica en el escenario de la globalización	71
3.2 La formación de profesores de educación básica, ámbito de intervención de la política modernizadora a través del Proyecto Académico Universitario de UPN ..	81
3.3 La Unidad UPN 03 A en el escenario del Proyecto Académico Modernizador	88
CAPÍTULO 4:	
EI CURRÍCULUM DE LA LE'94	99
4.1 Áreas y líneas de formación del Plan de Estudios	100
4.2 El Eje Metodológico en la LE'94	107
4.2.1 Primer momento de problematización de la práctica docente propia	110
4.2.2 Segundo momento de elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de una propuesta de trabajo innovador	115
4.2.3 Tercer momento de sistematización de los resultados y organización en un informe de trabajo	119

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

	Pág.	
4.3	Modalidades educativas en la LE'94	121
4.4	Modelo de evaluación	123
4.5	Modelo de titulación	126
4.6	Estrategia institucional en la Unidad 03 A para la operación de la LE'94	128
4.7	Formación e innovación educativa en el desarrollo curricular de la LE'94.	130
4.8	Posibilidades de reflexión teoría-práctica a través de la trayectoria curricular en el Eje Metodológico de la LE'94	137
4.9	Del currículum flexible en la estructura de la LE'94 al proceso de flexibilización en la práctica.	141
CAPÍTULO 5:		
TRAYECTORIA FORMATIVA EN EL EJE METODOLÓGICO DE LA LE'94. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN UPN UNIDAD 03 A		147
5.1	Propuesta pedagógico-didáctica para la articulación entre los aspectos estructural-formales y procesales-prácticos del currículum de la LE'94	149
5.2	Diagnóstico del grupo "A" de la generación 1996-2000	152
5.3	La composición curricular del Eje Metodológico, su flexibilización para la elaboración de los arreglos curriculares	165
5.4	Los arreglos didácticos, reflexión continua y expresión concreta de la flexibilización de cada curso del Eje Metodológico	178
5.4.1	Planeación y programa semestral de cada curso	179
5.4.2	Metodología de enseñanza. Asesorías grupales e individuales	183
5.4.3	Actividades de Aprendizaje. Foro grupal y Taller de investigación	191
5.4.4	Evaluación del aprendizaje y producto de investigación	195
CAPÍTULO 6:		
LA FORMACIÓN CRÍTICA Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. DIFICULTADES Y LOGROS EN EL GRUPO "A" DE LA GENERACIÓN 2000		201
6.1	La investigación de la práctica docente propia a través del desarrollo curricular de la LE'94	202
6.2	La reflexión-acción en la formación crítica de profesores, condición indispensable para la construcción de alternativas de trabajo docente hacia la transformación de la realidad escolar	212
6.3	La innovación educativa, una noción en construcción por los profesores	228
A MANERA DE CONCLUSIÓN:		
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, ¿DISCURSO O DESAFÍO QUE SE INCORPORA A LA FORMACIÓN CRÍTICA DE PROFESORES?		241
BIBLIOGRAFÍA.		249

INTRODUCCIÓN:

El espacio académico de la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad 03 A de Baja California Sur, se abrió como posibilidad para el despliegue de iniciativas de reflexión en torno a la formación de profesores de educación básica, cuando obtuve la definitividad como profesor en 1994. Este espacio se ha dinamizado a través de mi participación en el desarrollo de proyectos de investigación en apoyo a la función docente y al quehacer de difusión universitaria, porque he tenido la oportunidad de abordar el trabajo docente desde una perspectiva integradora..

Esta perspectiva ha posibilitado mi intervención en el ámbito educativo local, asumiendo este compromiso en dos sentidos: el que demanda la reflexión y participación constante del personal académico para construir proyectos viables y contribuir con ello, a la profesionalización del magisterio sudcaliforniano; y, el tendiente a despertar el interés de las autoridades para apoyar dichos proyectos, dadas las restricciones a las que están sometidos los programas educativos.

Así es que, presentar resultados de investigación es un logro que se comparte con un grupo de personas que lo han respaldado desde su lugar específico: las autoridades educativas estatales, el personal directivo de la Unidad 03 A y la Sección III del SNTE, han sido sensibles y abiertas, al incentivar el desarrollo de proyectos de esta naturaleza. También, mi reconocimiento profundo es para mis compañeros académicos, con quienes he podido establecer el diálogo y el debate cotidiano, porque con el interés y solidaridad demostrada en el proceso de elaboración de este escrito, me han fortalecido, motivando a superar los obstáculos presentados a lo largo del trayecto.

El proceso vivido que me condujo a la elaboración de esta investigación, ha sido intenso, porque ha requerido dedicación y reflexión constantes acerca de mi identidad como docente, por ello, representa un proceso de maduración personal y

profesional. El sentido del trabajo que presento a manera de tesis, es captar y plasmar en este escrito las preocupaciones, interrogantes y reflexiones construidas a través del proceso analítico de la experiencia de docencia, que sin pensarlo anticipadamente, se convirtió en una modalidad de investigación-acción, que pretende aportar algunas reflexiones en relación con el quehacer docente y su posibilidad de transformación e innovación, porque esta orientación formativa se ha tornado en un verdadero reto para la formación de docentes en el contexto contemporáneo.

Esta producción intelectual proporciona una lectura analítica sobre la innovación educativa en el escenario del proyecto neoliberal, a partir de la promoción de la modernización de la educación como una de sus posibilidades. El informe de investigación no agota el tema, lo que ofrece es la apertura al planteamiento de interrogantes conceptuales, teóricas y metodológicas, que rebasan el ámbito de la mirada realizada, estrictamente, desde el lugar de asesoría pedagógica en el espacio de la UPN Unidad 03 A.

La lógica conceptual y metodológica de este trabajo, deriva en la estructuración de seis capítulos, íntimamente relacionados con el proceso de investigación realizado, que responde a una lógica de presentación asignada, de acuerdo con la perspectiva de construcción del objeto de estudio. El profundo proceso de problematización que me condujo a ello, es el motivo del capítulo uno.

En el capítulo dos, avanzo en el análisis de los fundamentos teóricos que orientan la reflexión sobre la experiencia de docencia, ya que, es el punto de referencia que introduce a la reflexión de los conceptos y las categorías, como herramientas para pensar y articular procesos.

El capítulo tres, representa un esfuerzo por ubicar la formación de profesores para la innovación educativa, desde la perspectiva macrosocial, ya que, éste es un elemento indispensable para entender la dinámica específica en la que los docentes recreamos cotidianamente el sentido del movimiento social, desde ahí se puede

realizar una relectura del impacto de la acción educativa local, en el escenario social amplio.

El capítulo cuatro, recupera el análisis curricular de la LE'94 como propuesta que emerge en el contexto de la Reforma Modernizadora de la Educación, con una orientación y sentido específico, que le da sustento y estructura a la propuesta formativa en cuanto a sus objetivos, contenido, actividades de aprendizaje y evaluación.

El capítulo cinco, está destinado al análisis de la experiencia formativa en el ámbito específico de la Unidad 03 A, en él, se analiza la propuesta pedagógico-didáctica para la formación hacia la innovación educativa, para presentarla en términos conceptuales, con la referencia de los datos empíricos.

Finalmente, en el capítulo seis se aborda lo relacionado con el avance logrado, las dificultades y los logros en el proceso formativo.

Este trabajo concluye con algunas reflexiones sobre las posibilidades reales de la innovación educativa, las que pueden representar un punto de apertura para posibles investigaciones futuras.

CAPITULO 1: LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UPN COMO OBJETO DE ESTUDIO.

“La ‘anormalidad’ vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo en que la ‘normalidad’ suele tener la facultad de ocultarlos. Lo ‘normal’ se vuelve cotidiano. Y la posibilidad de lo cotidiano se desvanece (insensible e indiferente) como producto de su tendencial naturalización”

Pablo Gentili, 2001.

1.1 Recuperación de la historia de este trabajo de investigación.

Este proyecto de investigación, surge paralelo al proceso de reflexión sobre el desarrollo de mi práctica como formadora de docentes, al participar en propuestas curriculares formativas para maestros en diferentes espacios laborales, primeramente, en la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón de la UNAM y posteriormente en la Universidad Pedagógica nacional, Unidad 03 A de B.C.S. La inquietud por analizar el proceso formativo que viven los profesores, se agudiza al observar las diferencias que existen entre la operación de una propuesta curricular para formación de profesores universitarios en posgrado, y la formación de profesores en servicio de educación básica a través de un proceso de nivelación en licenciatura.

El haber tenido la oportunidad de vivir la experiencia en ambas instituciones formadoras, abrió el panorama para cuestionarme con mayor vigor acerca de los aspectos incidentes en la formación de profesores, de igual forma, me ha mostrado que cuando se trata de hacer realidad los objetivos formativos de un determinado plan de estudios, se presentan situaciones que provienen y rebasan el espacio aúlico, y que el docente tiene que resolver, imprimiendo con ello un sentido y orientación al trabajo que realiza, y por supuesto a los resultados formativos logrados.

Haciendo un poco de historia, recuerdo que en el año de 1994 me integro al personal académico de la Unidad 03 A de la UPN, precisamente en el arranque de la propuesta modernizadora para la educación básica a nivel nacional, de donde se des-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PAGINACIÓN DISCONTINUA

prende la reforma curricular realizada a los estudios de licenciatura para maestros en servicio, a las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, que estaban vigentes desde 1985, se sustituyen por la Licenciatura en Educación (LE'94). Con dicha reforma, se abre la expectativa de un intenso trabajo de formación para profesores desde un perfil dinámico, transformador e innovador; entonces, mi inquietud reflexiva se canaliza hacia el análisis de la formación de profesores en el marco de esta nueva propuesta curricular.

En septiembre de 1994, se arranca con la primera generación, por lo tanto, el personal académico adscrito a la Unidad 03 A, junto con los del resto del país, nos fuimos integrando paulatinamente al proceso de capacitación para la operación de la LE'94. Fue hasta 1995, que fui designada para desempeñarme como asesora de la segunda generación, en un grupo de primer semestre en el curso correspondiente al Eje metodológico, al introducirme al estudio de los propósitos, actividades y propuesta formativa de este planteamiento curricular en general y de sus programas en particular, surgieron cantidad de cuestionamientos que lejos de aclararse, se ampliaron, entre toda las preocupaciones resaltaba la siguiente: ¿cómo conducir un proceso de asesoría pedagógica para la innovación educativa a un grupo de profesores en servicio que inician sus estudios de licenciatura?.

El inicio de esta experiencia frente al grupo del primer semestre, estuvo asistido por las guías del asesor y las del estudiante, que junto con las antologías (básica y complementaria) orientaron la conducción y asesoría del curso, logrando arribar al producto establecido como objetivo del mismo, sin embargo, me preguntaba acerca de las características del trabajo realizado, para tomarlo como punto de partida para el siguiente curso, con la finalidad de dar continuidad al Eje Metodológico.

La situación se complicó en el año de 1996, cuando me asignaron al grupo de la primera generación, para trabajar el tercer semestre del Eje metodológico. En ese momento, enfrenté la necesidad de profundizar en el análisis de la LE'94 y sus materiales, conocer con mayor profundidad la propuesta formativa en el Eje metodoló-

gico, e iniciar un diagnóstico grupal para ir descubriendo las posibilidades formativas concretas frente a las demandas del plan de estudios.

El primer impacto de esta experiencia, fue el descubrir que los profesores-alumnos no contaban con las herramientas conceptuales ni metodológicas que la LE'94 demandaba, ya que, su formación precedente en la Escuela Normal, estaba centrada en un perfil de docente cualitativamente diferente al planteado en esta licenciatura. En ese momento, también descubrí que conforme el proceso de asesoría en el Eje Metodológico avanzaba, se hacía más complejo mi trabajo docente y que yo requería de mayores apoyos y claridad para sacar adelante el trabajo de asesoría en la investigación de corte cualitativo que la LE'94 propone.

Ese año continué asesorando al mismo grupo en el cuarto semestre del Eje Metodológico, con ello, mis dudas se ampliaron y la revisión de los materiales (guía del estudiante, guía del asesor y antologías), ya no era suficiente para resolver las dificultades que afrontaba como asesora, los problemas más significativos se manifestaron en la diferencia tan marcada de cómo los alumnos de un mismo grupo leían e interpretaban los textos, cómo los integraban en el trabajo de investigación, y cómo a pesar de llevar aparentemente un mismo ritmo, todo el grupo era sumamente heterogéneo, entonces el ritmo de trabajo pautado en los programas no correspondía a los ritmos de trabajo que los estudiantes requerían para sacar adelante los productos a realizar..

Sumida en una serie de inquietudes y reflexiones que no acababa de resolver, para el año de 1997, fui asignada como asesora en el tercer semestre del grupo "A" de la tercera generación en el Eje Metodológico, en ese momento representó una ventaja que ya hubiera asesorado este curso y que además, contara con el referente de los dos primeros, así la tarea se emprendió, avanzando con muchas dudas e incertidumbres por el tercer y cuarto semestres, posteriormente arribar al quinto y sexto con el mismo grupo, así el desarrollo propio del proceso fue abriendo las perspectivas de trabajo pedagógico, permitió identificar rutas viables de abordaje de los

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

contenidos y de la demanda de avance en el trabajo de investigación. A petición del propio grupo, continué con ellos hasta concluir los nueve cursos, de manera que juntos compartimos la experiencia formativa en la investigación de la práctica docente hacia la elaboración de una propuesta de innovación, para ser puesta en marcha en las escuelas donde los profesores despliegan su práctica.

En este rol de asesor pedagógico del Eje Metodológico, enfrenté la experiencia como un verdadero reto, con entusiasmo y dinamismo emprendí el trabajo de reflexión y búsqueda de caminos para abordar la asesoría, constantemente me encontraba problematizando mi acción, con la expectativa de construir una explicación de la realidad educativa en que me movía, pensaba en los elementos con que contaba para asumir el compromiso de la innovación docente, reconocía que tenía límites, pero también trataba de valorar mis potencialidades para construir conocimiento, cierto es que no tenía una propuesta alternativa de trabajo pedagógico-didáctico, pero decidí abrir un espacio en mis reflexiones para que esa propuesta pudiera florecer, a partir de la dinámica de trabajo corresponsable entre asesora y grupo.

Reconozco que mi lectura de esta experiencia, en ese momento de búsqueda era fragmentada, ya que la realizaba paulatinamente, a medida en que avanzaba. Hoy, al culminar el trayecto, mi mirada es más cercana, más tangible, he realizado una lectura más integrada de los obstáculos y el avance del proceso, a partir de ello, estructurar una propuesta didáctica en términos conceptuales, para el desarrollo de la capacidad reflexiva de los profesores sobre su práctica docente. Presentarla de tal manera, que la visión fragmentada que al inicio tenía de esta experiencia, se transforme en el objeto de mi investigación, para resignificar la reflexión que en torno a ello he realizado, ejerciendo la capacidad de comprensión, análisis y elaboración de esta propuesta, atribuyendo relevancia a la potencialidad de un análisis crítico, que haga coherente mi proyecto pedagógico-didáctico con mi acción docente, en palabras de Zemelman esto implica hacer un uso crítico de la teoría, porque esta forma de ver la teoría, es la base sustancial para la innovación educativa.

De esta manera, pretendo ejercer la capacidad de hacer uso del razonamiento para conocer e intervenir la realidad formativa de la LE'94. Esto implica desde la perspectiva de Berta Orozco¹ asumir una postura crítica respecto a la formación y a los procesos, ya que, la crítica posibilita la innovación como forma de pensamiento y participación política al dar cuenta de la responsabilidad y compromiso que conlleva la intervención pedagógica.

Al abrir un proceso de interrogación, sobre las posibilidades formativas que encuentra un alumno que se incorpora a esta licenciatura, se establece un espacio de reflexión sobre los profesores de educación básica en servicio, su función y experiencia acumulada, la formación previa con que cuentan, las condiciones sociales, institucionales y laborales en las que desarrollan su trabajo docente, los aspectos que facilitan o inhiben el análisis de su propia práctica, y la opción de asumir o no el compromiso de introducirse al campo de la investigación educativa, que al interior de la LE'94 se contempla. Así es que, como formadora de docentes, la conducción de los cursos se realiza sobre la base de la problematización de mi práctica, es decir, mi práctica como asesora se convierte en el potencial objeto de reflexión y, por lo tanto, motivo de este trabajo de investigación, ya que, la formación para la innovación en el marco de la LE'94, se autocalifica como flexible, crítica e innovadora, mientras que en el proceso se presentan multiplicidad de aspectos que definen esa posibilidad.

En la búsqueda por plasmar en un escrito académico los pensamientos y reflexiones surgidas en ese trayecto, ha sido necesario recurrir a las herramientas teóricas y conceptuales que faciliten traspasar el umbral de la experiencia anecdótica al análisis argumentado, romper las ataduras con el pensamiento puramente vivencial e intentar por ver más allá de lo considerado como "normal" en el ámbito de la acción. Poner el acento en una actitud de indagación y reflexión desde la referencia analítica y categorial y con ello tomar el gran reto que implica realizar un trabajo de

¹ Vid. OROZCO FUENTES, Bertha. **La Pedagogía Crítica. Análisis de sus principales aportes a los discursos y prácticas educativas.** Tesis para la obtención del grado de Maestría en Enseñanza Superior. UNAM. Marzo, 1977.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

categorial y con ello tomar el gran reto que implica realizar un trabajo de investigación, tratando de reconfigurar la experiencia desde un ángulo particular de observación: el lugar del docente, para dar cuenta de los aspectos incidentes en la formación de profesores y los problemas que enfrenta ante la demanda de un perfil de egreso en el marco de un plan de estudios específico. Con la convicción de que esta experiencia ha representado una oportunidad para conocer e intervenir la realidad en la que me desenvuelvo, avanzo en el proceso de indagación de los aspectos incidentes en el vínculo formación-crítica-innovación en el contexto del magisterio sudcaliforniano.

1.2 Justificación.

La idea de este trabajo como proyecto de investigación, parte de las primeras reflexiones realizadas en diferentes momentos de mi práctica docente, a través de esa experiencia visualizo algunas situaciones problemáticas, cuando se trata de hacer realidad los objetivos formativos plasmados en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94), que se desarrolla en la UPN Unidad 03 A de La Paz, B.C.S. La reflexión y cuestionamiento emerge al observar que los profesores que participan como alumnos de la licenciatura, a su vez, intervienen en los procesos formativos de sus alumnos en las escuelas donde laboran, en ambas situaciones son sujetos que a través de su experiencia se están formando, se dice "profesionalizando su labor", pero necesitan generar las condiciones para abrir espacios de reflexión de su trabajo como docentes, espacio que potencialmente se abre en el trayecto formativo de la LE'94,

Es importante exponer la preocupación surgida en torno a ello, ya que el ámbito de interés del presente proyecto se orienta a reflexionar sobre las perspectivas formativas de profesores de preescolar y/o primaria en servicio docente, que se incorporan a un proceso de formación dentro de la LE'94, en un espacio institucional muy concreto bajo condiciones particulares que signan su desarrollo curricular en la Unidad 03 A de la UPN, en La Paz, B.C.S.

Así es que los profesores y su trayectoria formativa en el marco de la LE'94, son el motivo central de este trabajo, entre otras, por las razones que plantea Berta Orozco, cuando señala:

"Enfocar la temática en estudio a los académicos se justifica porque conceptual y políticamente veo en ellos posibilidades de protagonismo a través de las prácticas y discursos que cotidianamente construyen en los espacios académicos en los que se encuentran participando." ²

Así se puntualiza la necesidad de analizar los discursos y las prácticas que los profesores pueden reconstruir desde su posicionamiento, a partir de la posibilidad de abrir un espacio para ello, con esto quiero decir, que la cotidianeidad en la que nos encontramos inmersos y la dinámica del trabajo en la que nos involucramos, han sido condicionantes para promover la reflexión sobre el protagonismo que ejercemos en los procesos de formación, pero necesitamos avanzar en el trabajo de conceptualización teórica acerca de lo que sucede, para estar en condiciones de establecer perspectivas analíticas y propuestas sobre el trabajo que realizamos.

Con este trabajo intento abrir el análisis sobre las potencialidades en la formación de los profesores de educación básica en la LE'94, de los discursos y prácticas que promueven en las escuelas en las que laboran a partir de las exigencias de un trabajo pedagógico innovador, es decir, de las posibles reflexiones que formulan los profesores en servicio en el espacio abierto en la UPN a través del desarrollo de un plan de estudios en licenciatura, cuya orientación y contenido en el momento de su operación se torna contradictorio y problemático, presentando una diversidad de situaciones que es preciso analizar, para dar cuenta de sus alcances y límites.

² Ibídem, p. 51.

1.3 La innovación educativa como problema en el marco de la propuesta curricular de la LE'94.

¿Por qué la innovación educativa se convierte en un problema en el marco de la LE'94? Esta pregunta me remite al asunto de cómo se concibe y establece en la propuesta elaborada desde la UPN Ajusco, ya que, en esa instancia se elaboran las disposiciones académicas que habrán de regular la operación del plan de estudios a nivel nacional. Como punto de partida, el documento plan de estudios incorpora un conjunto de fundamentos conceptuales en los que se apoya la LE'94, señalando al currículum como:

"...una propuesta de la institución educativa que a partir de determinantes sociales y culturales, propone la organización de la acción educativa que se realiza en el ámbito escolar, dentro y fuera de la escuela...Por su parte el plan de estudios derivado del currículum, es el documento formal que define los contenidos y metas de la educación, incluye de un modo explícito la manera de transmitir o transferir dichos contenidos." ³

Currículum y plan de estudios, se consideran elementos complementarios para clarificar la trayectoria del proceso de formación, así se presentó a las Unidades del país, como una propuesta destinada a explicar la manera de transmitir los contenidos para organizar la acción educativa, cuyo sentido se concentra en el propósito general:

"Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de los elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción." ⁴

A partir de este propósito, se plantean doce principios rectores ubicados como los pilares en que se funda la tendencia formativa en la LE'94, que son los siguientes: *calidad de la educación, innovación educativa, articulación de funciones sustantivas,*

³ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. "Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación". Licenciatura en Educación Plan 94. *Antología Básica*, SEP-UPN. México, 1994, p.26.

⁴ *Ibidem*, p. 27.

práctica docente, perfil de ingreso, estrategia curricular flexible, interacción entre los diferentes sujetos, modalidades educativas, materiales de estudio, evaluación del aprendizaje, evaluación e investigación curricular y formación permanente. Tomados como sustento, estos principios proporcionan la base sobre la que se intenta articular una relación entre docencia- investigación y formación.

En el centro de esa relación aparece la práctica docente, ya que, representa el punto de partida y de arribo de la reflexión, "objeto de conocimiento, de comprensión y de transformación." ⁵ Dicha transformación se concibe como innovación educativa, misma que se define como: "una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes" ⁶. Ambos principios, se conjugan para el planteamiento de una estrategia curricular planteada como flexible,

"...donde existan elementos invariantes en el Plan de estudios a nivel nacional y espacios curriculares que sean elaborados en la Unidades UPN que se adapten a las condiciones regionales, estatales y locales; y al mismo tiempo permitan al profesor-alumno contar con múltiples opciones de formación-acreditación" ⁷

Así que la innovación se define como un cambio, sustentado en la reflexión, en la comprensión y en la creatividad del docente; en esa posibilidad se encierra una forma particular de conocer, de actuar y de ser del docente en relación con el trabajo educativo en el que participa. De ahí que el concepto de innovación delimitado en el plan de estudios, es un concepto para cuestionarse, puesto que aparece como un modelo prefigurado de práctica docente que se desea promover y de la tendencia que se intenta imprimir a través de la formación en la LE'94, esto, a su vez, engloba una visión que se antepone a la cultura escolar tradicional, que en ningún momento se refiere como problema dentro de la iniciativa del cambio.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

La LE'94, surge en un momento coyuntural de la educación en México, ya que es parte de la reforma para la Modernización Educativa promovida en el gobierno de Salinas de Gortari, y se entrecruza con una perspectiva del desarrollo curricular que Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar ⁸ caracterizan como crítica, dado que, desde la década de los 80 se establecen dos momentos importantes en el desarrollo de las propuestas curriculares en México, en el primero, se desarrollan proyectos educativos innovadores en el plano práctico operativo, "con escasa elaboración o reflexión conceptual", y, en el segundo, se empieza a producir un movimiento de corte crítico reflexivo en torno a los fundamentos de las propuestas educativas innovadoras, es decir, el énfasis en este segundo momento se pone en la tarea reflexivo-conceptual, que afecta sensiblemente a los procesos y prácticas educativas. Al respecto Bertha Orozco afirma:

"...falta avanzar aún en la significación del discurso educativo de corte crítico. Este es un problema y un reto insoslayable, desde nuestro punto de vista para avanzar en la configuración de un andamiaje conceptual, categorial y reflexivo para la comprensión de la educación en sus diferentes prácticas, docencia y práctica docente que es lo que nos ocupa en este momento".⁹

En ese contexto, la elaboración de la LE'94 se consolida a partir de dos importantes iniciativas: la del Estado, para Modernizar la educación Básica, y la de la perspectiva del desarrollo curricular en México, en donde se están planteando y operando propuestas curriculares que se autodenominan innovadoras y críticas, aunque, las mismas, no estén acompañadas de una reflexión conceptual y categorial necesaria para entender sus fundamentos y orientación. Sacristán señala que:

"El proyecto cultural del currículo no es una mera selección de contenidos yuxtapuestos o desordenados, sin criterio alguno, sino que dichos contenidos están organizados bajo una forma que se considera más propia para el nivel educativo o

⁸ Vid. DE ALBA, Alicia, y Lourdes Chehaibar. "Panorámica general sobre el desarrollo del campo del currículum en México", en Cuadernos del CESU núm. 33, CESU-UNAM, México, 1995.

⁹ Orozco Fuentes, Bertha. "Formación Teórico crítica de docentes en México: Diálogos con la Pedagogía Crítica Norteamericana." Documento de Trabajo. México, 1999. p. 9.

grupo de alumnos de que se trate. La propia esencia de lo que se entiende como currículo implica la idea de cultura organizada por ciertos criterios para la escuela. Los contenidos están diseñados para formar realmente un currículo escolar"¹⁰

La selección cultural que define lo que ha de enseñarse y aprenderse como contenido, a través del Plan y programas de estudio de la LE'94, encuentra límites, en el momento de abordarse. La selección cultural de la LE'94 apunta hacia una visión de la formación que se contrapone a la visión tradicional de la educación, en la organización de sus intencionalidades educativas y sus contenidos se manifiesta ese mensaje de la innovación que se desea proyectar, pero que por alguna razón, aunque aparezca referido no es posible traducirlo directamente a la operación del plan de estudios.

La preocupación central de la reforma, consistió en la redefinición del trabajo docente hacia una mayor participación del profesor en la transformación de la práctica escolar, a la par, en el debate educativo se estaba cuestionando fuertemente la versión técnica de la educación y empezaron a surgir propuestas interesantes de currícula innovadores, en ese sentido, la LE'94 apostó al cambio, el problema es que efectivamente, como lo apuntan claramente De Alba y Chehaibar, falta abrir un proceso de reflexión conceptual sobre el contenido incorporado a dichas propuestas, ya que, a partir de éstas, se están observando prácticas que caracterizan la cultura escolar de hoy en el ámbito de la educación básica.

La formación en la LE'94, se ve interferida por la labor educativa que desarrollan los profesores-alumnos en sus espacios laborales (preescolar y primaria), ya que, la política modernizadora de la educación básica realizó cambios en los enfoques, en los materiales educativos, en los planes y programas, en las modalidades de estímulo al desempeño docente, en las formas de evaluación de la productividad, y en los programas de superación y actualización del docente. En el marco de esta

¹⁰ SACRISTÁN, J. Gimeno. **El Currículum: una reflexión sobre la práctica.** Ediciones Morata. Madrid, España 1998. p. 90.

gran reforma, el enfoque de la LE'94 pretende ser compatible con el perfil de docente delineado para responder a las necesidades educativas planteadas como prioritarias en ese momento, a partir de la directriz específica que la modernización marcó, y que está encontrando límites en sus propios planteamientos.

1.4 La innovación educativa como problema en la propuesta de formación de profesores de educación básica.

La innovación se asocia al cambio a partir de un proceso formativo en la LE'94, por eso la formación se percibe como proceso con dos vertientes:

"Una de las vertientes de la formación consiste en promover que el profesor reconozca los sucesos de la práctica y emplee a otorgarles nuevos significados a través de un proceso de comprensión de su propia acción, ... Otra vertiente consiste en elevar la calidad del desempeño docente a partir de un conocimiento de los conceptos, procesos y problemas metodológicos de un objeto de conocimiento, de la comprensión de lo sujetos que aprenden, del análisis de la interacción grupal, los procesos escolares y los referentes sociales, culturales y simbólicos de su localidad, región o estado, que otorgan una dimensión particular a su trabajo. Ambas vertientes de la formación se expresan en la docencia cuya definición en el presente contexto está orientada desde una perspectiva crítica, como la acción que a través del Plan de Estudios impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje..."¹¹

De este modo a la formación se le inscribe en una perspectiva crítica, que debe ser promovida a través de una estrategia curricular flexible, que posibilite incluir en diferentes cursos de la licenciatura textos de autores cuya producción teórica se ubica en la línea del pensamiento crítico en educación, junto con bibliografía de las propuestas de investigación promovidas por el paradigma cualitativo, incluyendo aspectos de la investigación acción y la etnografía, mismos que serán interpretados y resignificados en el ámbito de las condiciones locales de la región.

¹¹ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Op. cit. p 25.

Estos planteamientos que sustentan la orientación formativa asentada en el plan de estudios, se tornan confusos cuando en la operación al interior del acontecer cotidiano del trabajo académico de los estudiantes de la LE'94, aparecen vigentes e inamovibles concepciones y prácticas de la docencia apegadas a rutinas de trabajo y a valoraciones del propio hacer, cíclicas y repetitivas, que se contraponen a la visión de innovación que como principio el plan sostiene. En la dinámica del desarrollo curricular, la innovación es un proceso complejo que involucra diversos elementos que se entrecruzan: circunstancias laborales, emocionales, historias de vida, compromiso y valoración.

Entonces, si la orientación que plantea el currículum de la LE'94 apunta hacia una versión crítica de la formación, que puede explicarse por el momento histórico en el que surge, ¿por qué en el desarrollo de la práctica en la operación en la Unidad 03 A, la interpretación que se hace de la propuesta formal del plan de estudios por parte de los profesores es diversa, lo que provoca que coexistan heterogeneidad de formas de ver y entender a la enseñanza y a la investigación?, ¿por qué se desarrollan variadas estrategias didácticas para la enseñanza, junto con prácticas de evaluación diversas?, a pesar de la visión innovadora, persiste el tratamiento técnico del problema educativo por sobre la visión crítica que el plan intenta propiciar, esta situación conduce con mayor vigor a la repetición cíclica de la práctica docente que a la reflexión para el cambio, esta es una de las situaciones que apunto como contradictoria.

En este sentido inicio la problematización, desde mi lugar de asesora académica en el proceso formativo al interior de la LE'94, observo frecuentemente que, cuando los alumnos se enfrentan al trabajo analítico del hacer docente, en la dinámica que la LE'94 va pautando a través de las guías de estudio, se presentan serias dificultades para plantear propuestas de innovación a partir del desarrollo de la investigación.

Para que la innovación suceda como proyecto y prospere como realidad, no es suficiente la revisión profunda de los textos de los especialistas investigadores del

TESIS
FALLA DE ORIGEN

campo educativo que contienen las antologías, tampoco basta con el análisis de los aspectos teórico-metodológicos cualitativos, que la perspectiva del plan contempla, hay algo más que tiene que ser activado en los procesos formativos de los estudiantes, relacionado con las condiciones personales, profesionales e institucionales en que desempeñan su labor educativa; en donde se entrecruzan compromisos, dudas, incertidumbres, ruptura de esquemas, resistencia al cambio, aspectos que interfieren constantemente el proceso formativo y que limitan la posibilidad de que se de un avance en la construcción de propuestas de innovación.

La innovación docente no se reduce a la aplicación de procedimientos y técnicas de investigación, incluye la posibilidad de elaborar reflexiones con vías de transformación de la práctica, esta orientación curricular en la LE'94, emerge en un contexto histórico impregnado de la política educativa para la Modernización de la Educación Básica y del momento de emergencia de la tendencia crítica en el desarrollo curricular en México.

Digno de puntualizarse, es que por el hecho de ser profesores en servicio, el trayecto de la formación de los estudiantes de la UPN, aparece estrechamente ligado al espacio institucional en el que despliegan su práctica, la experiencia que han tenido como profesores y los procesos educativos en los que han participado en roles como directores, supervisores, auxiliares técnicos, puestos de coordinación, etc., esto significa que se incorporan a estudiar con diferentes expectativas, entre ellas la de mejorar la práctica que desarrollan, siempre portando sus propios marcos de referencia.

En el trayecto formativo también está presente la lógica bajo la cual fueron formados en la Escuela Normal, además de la forma en cómo se han ido apropiando de las perspectivas teóricas en educación a partir de su participación en diferentes cursos, seminarios, reuniones técnicas, etc., lo que significa, que su estructura de pensamiento contiene teorías y formas lógicas de razonamiento directamente

relacionadas con su formación precedente, que en la mayoría de los casos está cargada de una tendencia técnica, misma que intentan aplicar mecánicamente a la realidad.

Contrariamente, la propuesta curricular de la LE'94, plantea una visión formativa hacia la reflexión teórica, metodológica e instrumental de la práctica docente, por eso, en el devenir, se observan dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para poder establecer explicaciones articuladas de la realidad con fundamentos teóricos, que a su vez resulten válidos para argumentar su acción en el ámbito de su desempeño.

Lo que intento señalar, es que la innovación educativa en el proyecto formativo de la LE'94, se observa como un asunto problemático en dos sentidos, el que corresponde al trayecto, donde se manifiestan contradicciones entre el planteamiento curricular y el trabajo académico de asesores y estudiantes; y el que involucra a la transformación en el ámbito de desempeño laboral de los profesores-estudiantes.

En ambos casos se torna en problema, la innovación educativa se asocia al cambio en la práctica docente, pero no se aclara cuáles son las dimensiones del ser y del hacer docente que involucran dicho cambio, es decir, el cambio hacia el interior y hacia el contexto, tales como la personalidad, la profesión docente, la valoración de su trabajo y el compromiso.

La innovación se plantea como el punto culminante del proceso formativo de análisis y comprensión de la práctica docente propia, a partir del desarrollo de una investigación de corte interpretativo, lo que no se explica, es como se establece esta consideración, es decir, ¿cómo es que la comprensión puede recaer en la innovación?. En los materiales de apoyo se incluye bibliografía y textos orientados a promover la reflexión de la práctica docente para la innovación educativa, así se abordan los aspectos que competen el tratamiento de los procesos subjetivos y de vida cotidiana, de ahí es que se pretende que el hecho de analizar la práctica

propia implica su transformación, y esto en el devenir no es necesariamente correspondiente.

Se presupone que el arribar a la innovación consiste sólo en cumplir con los requisitos formales y la elaboración de los productos que los cursos de la LE'94 demandan, ello implicaría establecer una relación mecánica entre formación e innovación, el problema es que la innovación no se delimita sólo al ámbito de la formación sino que se pretende que trastoque la dinámica de los espacios escolares, en la que participa el profesor.

Siendo partícipe como asesora en esta licenciatura y reflexionando acerca de esta compleja red de situaciones que incluye la relación entre formación crítica, investigación e innovación de la práctica docente, en el devenir de la LE'94, empecé un permanente cuestionamiento sobre: ¿qué significado específico tiene para los profesores alumnos la formación para la innovación que promueve la UPN?, ¿cómo los profesores están leyendo y comprendiendo el contenido crítico de esta licenciatura para integrar una propuesta de cambio en su quehacer?, ¿cómo lo interpretan y cómo se lo apropian para reflexionar sobre su práctica, elaborar una propuesta argumentada e intervenir en los procesos formativos de sus alumnos?, ¿qué aspectos de la formación que la LE'94 les ofrece, recuperan para enriquecer el desarrollo de su trabajo pedagógico?, ¿qué preguntas o respuestas buscan construir en torno a su práctica docente? ¿cómo entienden la formación y sus retos, en función del compromiso a su trabajo y a su vocación, como esferas del desarrollo profesional y personal?, ¿qué aspectos de la formación docente impulsan la conformación de perspectivas de trabajo pedagógico vinculadas a los procesos de problematización, análisis y argumentación, que aporten elementos para el desarrollo de una propuesta de innovación?, ¿cómo construyen los profesores en formación, propuestas de trabajo pedagógico fundamentadas, con herramientas teóricas que superen el nivel meramente anecdótico?, en síntesis, ¿cuáles son los alcances de la LE'94 como propuesta curricular en su devenir en B.C.S, en torno a la formación crítica para la innovación?.

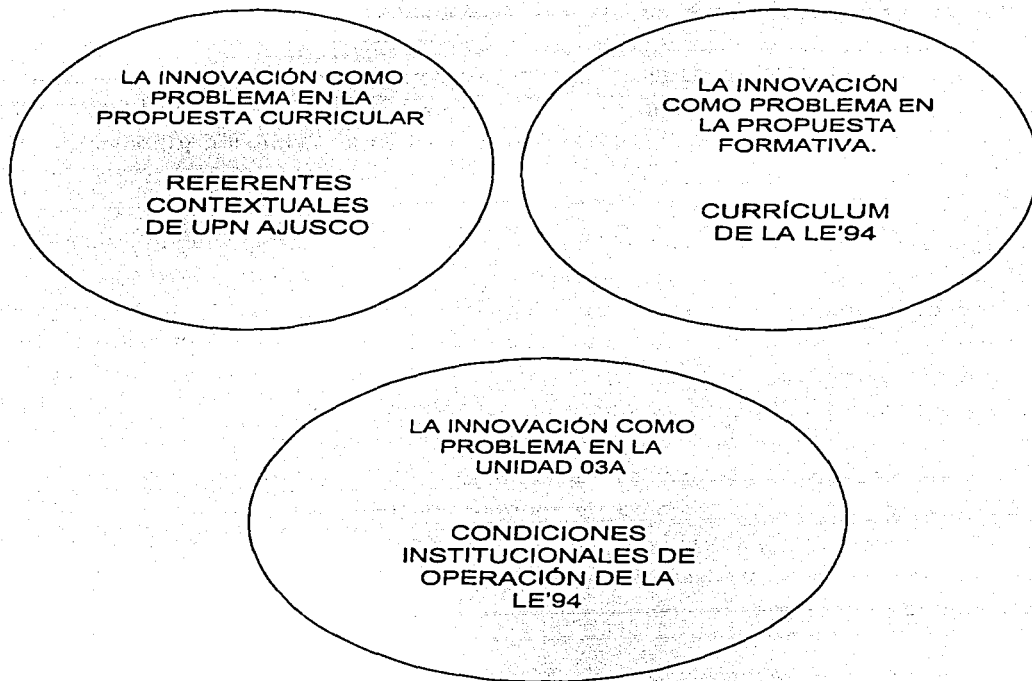
Al enfocar el problema desde ese ángulo de visión, surgió la necesidad de realizar un análisis conceptual de la noción de innovación, ausente en el planteamiento curricular, que se adiciona a una carencia de análisis teórico-epistemológico del contenido y articulación entre formación e investigación educativa, éstos aparecen como principios constantemente aludidos y poco explicados, se plantean relacionados con diferentes niveles y aspectos de la formación, pero no se dice cual es su significado y sentido en el contexto de la reforma emprendida, por lo tanto, crea confusión en cuanto a su pertinencia y significado en la formación y participación del docente de educación básica.

De alguna manera, los alumnos al ingresar a la licenciatura manifiestan interés por el cambio y transformación de su práctica, generan expectativas al avanzar en el trayecto de su formación, observan cambios continuos al abordar con mayor nivel de comprensión y profundidad las lecturas de las antologías, ven enriquecidos los marcos de referencia desde dónde elaboran sus cuestionamientos, toda vez que se involucran y viven el proceso de formación con todo lo que ello implica, así es que, la formación se ubica en diversos niveles de significación, expresados a través de diferentes prácticas, prácticas en variadas gamas y matices que van desde el cumplimiento del trabajo docente de manera recetaria, apegado a las normas y rituales instituidos, hasta aquel trabajo pedagógico en actitud de búsqueda e indagación de los potenciales caminos, obstáculos, fronteras y sus posibles propuestas de abordaje.

En el terreno de la experiencia profesional, al tornarse problemáticas todas estas situaciones, abrieron la puerta hacia una actitud de indagación, con obstáculos y por supuesto límites, los que hasta hoy han rebasado el ámbito de mi visión como docente en el espacio de trabajo abierto en la Unidad 03 A de B.C.S., donde despliego actualmente mi labor de asesora de los profesores-alumnos, quienes a través de la convivencia se han convertido en el centro de mis preocupaciones académicas, por esa razón, a través de este trabajo, intento reconstruir potenciales

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

respuestas a las inquietudes surgidas en el desarrollo de mi práctica como formadora de docentes. (Ver esquema A).



ESQUEMA A: ÁMBITOS DEL PROBLEMA DE LA INNOVACIÓN, DESDE EL LUGAR DE ASESOR PEDAGÓGICO DE LA UNIDAD 03A UPN

1.5 La Innovación educativa como problema en el devenir curricular de la LE'94 en la Unidad 03 A.

En el apartado anterior quedó establecido que la innovación educativa se erige como uno de los principios básicos de la LE'94, que se observa como problema desde la perspectiva de su planteamiento en el plan de estudios, principalmente por la ausencia de claridad respecto a la orientación y sentido en la formación, la investigación y la práctica docente, ya que, éstos vienen a representar ámbitos de su incidencia, que en la propuesta curricular se asumen como dados "naturalmente" aunque en la realidad no es así, en este apartado intento clarificar esta situación problemática en B.C.S.

La Unidad 03 A de la UPN, atiende solamente a profesores en ejercicio profesional, de procedencia normalista con experiencia docente acumulada como maestros frente a grupo, directores, maestros de apoyo o de atención de niños con necesidades educativas especiales. Debido a ello, los profesores que ingresan a estudiar la LE' 94, en su mayoría proceden de la Normal Básica, egresados antes de 1984, año en que se elevaron al grado de licenciatura los estudios normalistas, es decir, la LE'94 opera como un sistema de nivelación para los profesores que desean obtener el grado de licenciatura, que no obtuvieron en sus estudios previos.

Los alumnos que ingresan a la Unidad 03 A, provienen de una formación normalista de una amplia tradición, promovida por los planes de estudios del 75 y del 79, que aunque fueron objeto de reformas, persistió en ellos su orientación inicial,

"En principio, el plan 75 debía proporcionar una preparación acorde con las necesidades de la escuela primaria, sin embargo al ser elaborado por el mismo grupo que tuvo a su cargo el plan 72, sus concepciones teóricas reflejadas en ese plan fueron un obstáculo para poder implantar con una orientación diferente el plan 75. Así, si contrastamos lo que en los planes se espera de los egresados de la escuela normal, encontramos en ambos una concepción pedagógica tradicional con distintos matices. En el plan 72 la expectativa se centra en la relación maestro-contenidos 'dominar materias de enseñanza', y en el plan 75 se centra en la relación maestro-método

**TIENE CON
FALLA DE ORIGEN**

'dominar tecnología educativa'... En términos generales concluimos que el plan 72 da un mayor énfasis al dominio del contenido de las materias, en tanto que el plan 75 la tendencia es enfatizar el cómo enseñar más que el contenido de lo que se enseñe. Estos resultados nos indican enfatizaciones diferentes dentro de una misma concepción pedagógica en la que se considera al maestro la figura central del proceso enseñanza-aprendizaje." ¹²

De acuerdo con lo expuesto, la formación de los profesores en servicio que participan en la LE'94 como estudiantes, se observa contradictoria; parte de la visión normalista que ellos tienen, buscando resolver el problema de lo educativo en la práctica inmediata y de manera mecánica, además se ha nutrido a partir de los cursos, talleres, reuniones técnicas y otras experiencias en las que han participado, en el marco de los procesos de capacitación y actualización que el cambio de programas en educación básica ha promovido, en los últimos años, a partir de la modernización de la educación básica.

La generalidad de los estudiantes que ingresan a la LE'94 en La Paz, proviene de una sólida tradición formativa, conformada por una visión técnico instrumental de lo educativo que caracterizó la década de los 60's en México, misma que ha brindado la certeza de transitar con la identidad del profesor que maneja los elementos del hacer docente, y la consecuente idea de que, el manejo de estos elementos pedagógicos contiene gran parte de las herramientas que se necesitan para impartir la clase.

En otro sentido, el planteamiento de la LE'94 hace explícito que al concluir el trayecto formativo, el profesor alumno estará en condiciones de innovar la práctica docente propia, no obstante, esto representa un problema porque el tipo de formación que pretende la LE'94, se confronta con la promovida por los estudios normalistas. La LE'94 propone que los profesores desplieguen su capacidad de

¹² VERA, Rosa. "Reformas a la Educación Normal durante el sexenio 70-76" en Moreno Fernández, Xóchitl. (coord.), Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994. (Antología Básica LE'94), SEP-UPN, México, 1994. p.p. 213-214.

análisis y crítica, integrándose a una dinámica de discusión de lo educativo, lo que involucra procesos de reflexión y análisis basados en razonamientos hacia la reconceptualización y reestructuración de ideas, del desarrollo de habilidades de pensamiento y de razonamiento que exigen que el docente sea capaz de plantear objetos de intervención pedagógica.

Esto se convierte en un serio problema, se trata de promover la formación crítica que la LE'94 contiene, mientras que los marcos de referencia de los estudiantes permanecen anclados a toda una tradición de la imagen prefigurada de lo que significa ser "buen docente", entonces en el proceso se presentan contradicciones y fracturas, generando en los alumnos, una especie de resistencia para introducirse en la lectura de textos que aporten reflexiones desde la teoría pedagógica, la Filosofía, la Psicología, la Epistemología, la Sociología, etc. Porque esta situación los desplaza de la certeza a la duda ¹³, y por lo tanto, experimentan una sensación de quedar expuestos, por transitar de la imagen del buen maestro (técnicamente calificado), a la de maestro (en situación de reflexión y ruptura de esquemas) que potencialmente somete a cuestionamiento su ser; este tránsito se observa difícil en la Unidad 03 A, tanto, que en los primeros semestres se da una baja sensible en la matrícula de los profesores que ingresan a la LE'94.

Adicionalmente, la formación previa en los estudios en la Normal, se conformó sobre la base de una lógica de razonamiento hipotético-deductivo y la metodología empírico-analítica, de confiabilidad y validez "científica", con antecedentes formativos en la investigación identificados con los métodos cuantitativos, por lo tanto, la concepción, metodología, herramientas, tratamiento y resultados educativos, son compatibles con su visión de cómo hacer las cosas y cómo razonar sobre ellas; esto genera confrontaciones, cuando en el tránsito por la LE'94 a través de los contenidos curriculares se intenta promover la investigación desde un enfoque cualitativo,

¹³ En cuanto a los procesos de angustia, duda, y confusión en momentos de ruptura que se manifiestan en la formación docente, cfr. César Carrizales Retomoza . "Formación de la experiencia docente". (Documento de Trabajo). México. Quinto Congreso Nacional de Educación Normal. Marzo, 1987.

incorporando la perspectiva sociocultural e histórica a la reflexión y argumentación de un hecho o fenómeno educativo.

Este proceso formativo en la LE'94 genera angustia ¹⁴, por la intención curricular de renuncia a los modelos prefabricados de hacer en la ciencia, para dar paso al despliegue de ideas con base en procesos de trabajo analíticos y reflexivos, que en el proceso enseñanza-aprendizaje demanda otro tipo de procesos didácticos, focalizados sobre todo a la reflexión y construcción, además de que los introduce en una dinámica de razonamiento e interacción que los conducen a asumir posturas propias y compromisos. La LE'94 contiene elementos analítico-críticos, pero por la complejidad de sus fundamentos teórico-epistemológicos, requiere de un tratamiento más profundo y continuo, que se pretende abordar bajo las condiciones institucionales de la UPN en B.C.S., de tal manera, se observa que estas tendencias formativas promovidas por diferentes instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, se incorporan muchas veces a los marcos referenciales de los profesores-alumnos de forma confusa y desorganizada, ya que, los estudiantes de la LE'94 reconocen que no poseen las competencias básicas para transitar en ese trabajo de razonamiento analítico-crítico, ya que, en su formación previa, no habían tenido la oportunidad de introducirse en la lectura, discusión, análisis y comprensión de textos en la línea del pensamiento crítico en educación.

Los alumnos de alguna manera han incursionado en la investigación educativa, pero no tienen un antecedente en donde ésta haya sido tomada como herramienta de reflexión de su hacer docente cotidiano, para problematizar y proponer alternativas de trabajo pedagógico de su entorno. Por lo tanto, es usual que su experiencia investigativa se identifique con una tradición empírica basada en la experiencia cotidiana y en el sentido común, fuertemente arraigada en las escuelas en donde laboran. Esta situación, se torna en un serio obstáculo, cuando se pretende desarrollar procesos de razonamiento analítico-reflexivo hacia la generación de ideas, de relaciones posibles entre hechos y fenómenos con argumentos teóricos, de

¹⁴ Ibidem.

elaboraciones conceptuales y categoriales, que tienen que ver con formas de organización y estructuración de ideas, de análisis y síntesis para impulsar procesos investigativos desde una visión cualitativa. Adicionalmente, los profesores alumnos tampoco han desarrollado las competencias para la expresión verbal y escrita de sus ideas en discursos argumentados teóricamente, ya que, su práctica ha recaído más sobre la repetición que sobre la elaboración de ideas.

Este trabajo de investigación retoma básicamente la perspectiva de la formación para la innovación en el devenir curricular de la LE'94, ya que, como asesora del Eje Metodológico junto con alumnos del grupo "A" de la generación 1996-2000, hemos recorrido el camino formativo de la licenciatura y, por lo tanto, reconocemos la necesidad de dar cuenta del proceso vivido, valoramos la formación, reconocemos los alcances del trabajo realizado y sus posibles aportes para la construcción de alternativas de trabajo que proporcionen elementos para reflexionar y abordar el tratamiento de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la práctica docente, tomando como medio el desarrollo la investigación educativa.

En ese sentido, la formación se convierte en una noción básica para intentar entender las concepciones de docencia vigentes, ya que, los profesores-estudiantes de la LE'94 recrean diferentes discursos y prácticas a las que indiscriminadamente denominan innovación, dichas prácticas vienen a conformar la cultura escolar, en la que potencialmente sucede la innovación.

1.6 Construcción del objeto de estudio.

La formación para la innovación en la LE'94 se ha delimitado como campo problemático a partir de la descripción de tres ámbitos donde se manifiesta el problema, quedan ubicados como ángulos de observación desde la postura de asesora académica de la Unidad 03 A. Así, pretendo iniciar el análisis poniendo énfasis en la intersección de los tres ámbitos de la innovación como problema, ya que,

en la realidad docente se presentan de manera imbricada, por esa razón, en un ejercicio de razonamiento, intento asignarles estructura para presentarlo como el objeto de estudio de este trabajo.

La orientación del trabajo analítico se clarifica a partir del planteamiento sobre el currículum que elabora Alicia de Alba, en cuanto a los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos:

"Uno de los problemas más importantes en cuanto a la comprensión del currículum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales, esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela y de las legislaciones que norman la vida escolar ... el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas... Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales-formales." ¹⁵

Retomo los aportes de esta autora para exponer los posibles niveles de análisis curricular de la LE'94, el primero, como proyecto estructurado y conformado desde la UPN de Ajusco, la composición plasmada en los documentos oficiales, en este nivel, se inscriben los documentos normativos que sustentan el desarrollo de este plan de estudios en lo académico-administrativo y que regulan su organización y operación en la Unidad 03 A, tales como: los Perfiles de Ingreso y Egreso de alumnos, los Perfiles de Académicos, el Modelo de Evaluación, el Reglamento de Titulación, el procedimiento para la Convalidación y Certificación de Estudios y el Plan y programas de Estudios con los materiales de apoyo.

REFERENTES CONTEXTUALES NORMATIVOS DE UPN AJUSCO

- PERFILES DE INGRESO Y EGRESO DE ALUMNOS
- PERFILES DE ASESORES
- MODELO DE EVALUACIÓN
- REGLAMENTO DE TITULACIÓN (INSTRUCTIVO)
- CONVALIDACIÓN
- CERTIFICACIÓN



CURRÍCULUM DE LA LE'94

- MODELO DE FORMACIÓN
- PROPÓSITOS
- CONTENIDOS
- MODALIDAD DE ESTUDIO
- MATERIALES DE APOYO
- LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN
- MODALIDADES DE TITULACIÓN



CONDICIONES INSTITUCIONALES DE OPERACIÓN DE LA LE'94

- ORGANIZACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA
- PLANTA ACADÉMICA
- MATERIAL DE APOYO
- BIBLIOGRAFÍA
- CARGAS ACADÉMICAS
- OTROS APOYOS

ALUMNOS:

- PERFILES DE INGRESO
- APOYOS

MAESTROS:

- CONDICIONES LABORALES
- PERFILES

ESQUEMA B:

**ELEMENTOS DE LOS ÁMBITOS
DEL PROBLEMA DE LA INNOVACIÓN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

¹⁵ DE ALBA, . Alicia. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**. CESU-UNAM. México 1991, p. 43.

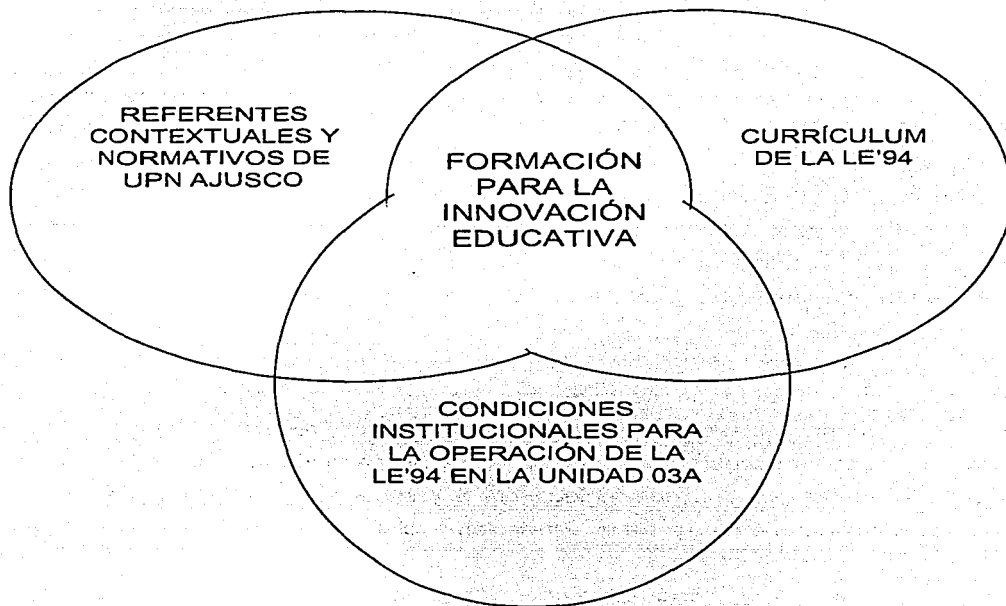
El segundo nivel, se ubica en el devenir curricular de la LE'94, es decir, en la manera particular de como se despliegan las disposiciones académico-administrativas en el contexto específico de la Unidad 03 A, concretamente en la experiencia concreta de formación para la innovación con el grupo "A" de la generación 1996-2000.

Con esta perspectiva, la LE'94 se puede analizar desde el punto de vista de un proyecto que se conforma por lo estructural-formal en función de las disposiciones emanadas del proceso de modernización educativa que le dieron vida, pero también en lo procesal-práctico, su devenir en la institución escolar concreta, que en este caso la Unidad 03 A, en este sentido, el análisis de la LE'94 como propuesta curricular no se agota al abordar lo dado, sino lo dándose en un espacio y tiempo específico. (*Ver esquema B*).

Para dar cuenta de lo dado, es necesario abordar el análisis de los referentes normativos, la propuesta curricular elaborada desde la UPN Ajusco y las condiciones institucionales de la Unidad 03 A de La Paz, B.C.S. Mientras que para abordar el análisis de lo dándose, es importante ubicar la perspectiva desde donde se reconstruye el devenir curricular, que se concretiza en el desarrollo de una experiencia específica con un grupo de profesores de preescolar y primaria, cuyo trayecto por la LE'94 aporta herramientas de análisis de la formación, que trastocan diferentes esferas de la docencia.

El ángulo de observación del currículum en lo dado y dándose, se analiza desde tres ámbitos de la realidad que se manifiestan como problema y que se encuentran imbricados: el primero, son los referentes normativos de la UPN Ajusco, sede que regula los aspectos académicos en todo el país; el segundo es el currículum de la LE'94 con su orientación formativa desde lo estructural-formal y lo procesal-práctico; el tercero, son las condiciones institucionales específicas de operación de la LE'94 en la Unidad 03 A de La Paz, B.C.S., todos ellos interconectados para

avanzar en la formación para la innovación y cumplir con los propósitos establecidos. (Ver esquema C).



ESQUEMA C: INTERSECCIÓN DE LOS ÁMBITOS DEL PROBLEMA

A partir de la descripción de los tres ámbitos del problema de la innovación, se problematiza sobre lo dado y dándose, de tal manera, que el objeto de estudio queda enfocado como: **el análisis de la formación para la innovación educativa, desde la**

reconstrucción de una experiencia de formación docente en el currículum de la LE'94 en la Unidad 03 A de La Paz, B.C.S.

1.7 Metodología.

El trabajo de investigación se inscribe en el enfoque metodológico de investigación-acción, cuya génesis se ubica al inicio de la experiencia de asesoría académica frente al grupo "A" de la generación 2000 de la LE'94, dicha experiencia abrió la posibilidad de un trabajo reflexivo, desde el momento que aparecieron situaciones problemáticas que debían traducirse en acciones concretas para dar significado y sentido al desarrollo del proceso formativo al interior de la LE'94, de esta manera, el camino condujo hacia la reflexión de la relación entre procesos y productos de enseñanza y aprendizaje, en el devenir específico y en circunstancias concretas.

Este trabajo se caracteriza como lo que Shön denomina "una práctica reflexiva", ya que, mediante esta forma de investigar se intenta una relación práctica-teoría-práctica en donde se reconoce una sabiduría práctica, resultado de la reflexión de los casos concretos, cuyo tránsito por la teoría busca la identificación de cualidades y atributos de la práctica que inciden en el resultado educativo concreto, a este proceso Elliot lo denomina "una investigación-acción":

"La investigación acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional... Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de esta forma de comprensión práctica, constituye una forma de investigación que reconoce por completo la "realidad" a la que se enfrentan los prácticos con su carácter concreto y su engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas pero utiliza e inclusive genera una teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso. En la investigación-acción, la

comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holista de la situación en conjunto”¹⁶

La reflexión sobre el desarrollo de la experiencia práctica de asesoría pedagógica, condujo hacia la necesidad de planteamiento de situaciones problemáticas y posibilidades de abordaje a las mismas, lo que permitió a su vez, ir registrando los cambios realizados en el trayecto, cambios que se dieron a partir de las intencionalidades educativas y condiciones específicas en las que se desarrolla la acción. En este proceso es posible dar cuenta de los cambios, toda vez que son objeto de un ejercicio analítico, para construir una explicación articulada que se aborda en aproximaciones sucesivas para nombrar y reconceptualizar los aspectos significativos que inciden en el curso de la práctica formativa de profesores de educación preescolar y primaria en el contexto específico de la LE'94 en la UPN Unidad 03 A de B.C.S.

La iniciativa de realizar un trabajo de esta naturaleza, se abrió al confrontar situaciones problemáticas que precisaba resolver, tenía que construir estrategias de enseñanza desde el espacio específico de asesoría académica en la LE'94, tomar decisiones respecto a la orientación del trabajo académico de los estudiantes, la alternativa fue, retomar los aportes de investigación predefinidos en el currículum de la LE'94 para la formación de profesores, para identificar pautas de desarrollo de la propia experiencia de enseñanza de la investigación y la innovación, lo que implica que, a la vez que se desarrollaba la acción, se reflexionaba sobre ella.

“Desde la perspectiva de la investigación-acción, el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyen dimensiones del desarrollo del currículum, de ahí que no pueda haber desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor... La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa.”¹⁷

¹⁶ Elliot, John. **El Cambio educativo desde la investigación-acción**. Ediciones Morata, Madrid, 1991. p.p. 70-71.

¹⁷ *Ibidem*, p. 73.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En todo momento, la investigación-acción representa una alternativa para mejorar la práctica, de "implantar valores que constituyen sus fines" ¹⁸, esto se entiende como la posibilidad del docente de decidir sobre su acción y su ámbito de incidencia, imprimiendo un sello específico a la formación desde la postura del docente, me refiero a la postura que el docente se constituye a partir de los marcos referenciales que porta, el compromiso con el trabajo que desarrolla y la intención de orientar cualidades en el proceso educativo que promuevan ciertos resultados, en este sentido, la acción educativa del docente signa el devenir de una experiencia, buscando propiciar mejoras en la formación.

"La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos que operan de forma independiente y autónoma, que no compartan sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es sólo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales. Está configurada por estructuras cuyo poder para realizar el cambio trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado. Esta estructuración se pone de manifiesto en la selección, sucesión y organización de los contenidos curriculares; en los programas de tareas de aprendizaje que prescriben la forma de manejar esos contenidos; en las formas de organización social de los alumnos, y en el tiempo y los recursos facilitados y repartidos con relación a las tareas de aprendizaje. Todas estas dimensiones estructurales configuran las prácticas de los profesores, circunscribiendo, por lo tanto, los tipos de experiencia curricular que se ofrecen a los alumnos" ¹⁹

El compromiso asumido para conducir un proceso formativo en la LE'94, sirvió como base para tomar la experiencia de enseñanza como la oportunidad de reflexión analítica del asesor académico sobre su quehacer y decisiones, las que involucran el proceso enseñanza-aprendizaje y las que lo trascienden, asimismo, a través de este ejercicio de reflexión, poder resignificar la orientación formativa para la innovación educativa desde las condiciones específicas de un devenir curricular en la Unidad 03 A, de la UPN.

¹⁸ Ibidem, p. 67.

¹⁹ Ibidem, p.73.

Planteado de esa manera, la idea de mejora se articula con la de reflexión, ya que, la posibilidad del cambio, se presenta una vez que se ha valorado y decidido sobre el rumbo de la acción, que se ha pensado a partir del análisis de la situación problemática y planteado las posibilidades alternativas para abordarla. A través de este proceso, se impulsa el desarrollo de capacidades de discriminación y de juicio profesional del profesor en situaciones concretas. La situación problemática inicial planteada fue: ¿cómo conducir el proceso de asesoría académica, para cumplir con los propósitos de innovación educativa planteados en la LE'94, a través de la investigación-acción, a un grupo de profesores de educación básica de preescolar y primaria? , las respuestas se fueron creando y abordando en el transcurso de la acción, previa reflexión sobre las condiciones dadas, en está dinámica, el proceso y producto elaborado, fue objeto de análisis y elaboración en este trabajo de investigación.

1.7.1 Propósitos de investigación.

- Conocer los aspectos incidentes en la formación para la innovación que promueve la Licenciatura en Educación Plan 1994, en el espacio específico de la Unidad 03 A, en B. C. S.
- Reconstruir la experiencia de formación para la innovación de los profesores del grupo "A" de la generación 1996-200, para identificar los rasgos que caracterizan el trabajo pedagógico innovador que desarrollan en sus escuelas.
- Elaborar y estructurar una propuesta de trabajo pedagógico-didáctico de formación de profesores para la innovación educativa, en el contexto sudcaliforniano.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.7.2 Instrumentos de registro y recopilación de información.

A lo largo de todo el trayecto se realizó un proceso de registro sistemático de la información, este hecho permitió que al concluir la experiencia se realizara una lectura analítica de los registros, de donde se extrae la referencia concreta para sustentar y ejemplificar impresiones y afirmaciones vertidas en este trabajo.

- a. **Registro de campo**, comentarios y acuerdos que en las sesiones grupales fueron registrados por la asesora académica a lo largo del trayecto por el Eje Metodológico.
- b. **Propuestas de innovación de los estudiantes**. Son los productos académicos a que arribaron a lo largo del trayecto por la LE'94, que contienen el testimonio de cada integrante del grupo de su experiencia formativa.
- c. **Informes académicos de cada semestre**. Elaborados y presentados por la asesora académica al finalizar cada semestre ante la instancia de Coordinación de Docencia de la Unidad UPN 03 A.
- d. **Cuestionarios**. Aplicados a los estudiantes del grupo "A" de la generación 2000 de la LE'94 al finalizar su licenciatura.
- e. **Programa del curso del eje metodológico de cada semestre**. La propuesta de trabajo elaborada por la asesora académica y consensada con el grupo para trabajar cada uno de los cursos.

1.7.3 Plan de Acción para la investigación y para la formalización del informe final.

Los momentos de investigación se plantean de acuerdo al proceso realizado en la experiencia desarrollada, su ubicación y forma de enunciarlos surge a partir de la lógica secuencial en que se fueron adaptando en el transcurso del desarrollo de la acción, por esa razón, cada uno de ellos se encuentra íntimamente relacionado con los demás.

1. Reconocimiento y descripción de la situación problemática vigente.

- Tomar la experiencia de asesoría académica en el eje metodológico como una experiencia de investigación-acción.
- Delimitar las situaciones problemáticas.

2. Registro y recopilación de información.

- Recopilar información sobre el grupo con el fin de realizar un diagnóstico grupal.
- Realizar un registro de las observaciones y acontecimientos más relevantes que dieran pauta para enriquecer el diagnóstico.
- Recopilar información sobre la LE'94 y los cursos, ampliar el marco referencial sobre los documentos normativos.

3. Análisis de la situación y búsqueda de explicaciones.

- Elaboración del diagnóstico grupal inicial.
- Realizar el análisis de la orientación y contenido del plan de estudios y de los cursos del eje metodológico de la LE'94.

4. Elaboración de alternativas para abordar y dar tratamiento a la situación problemática.

- A partir del diagnóstico, plantear alternativas de acción para el abordaje de la situación problemática.
- Elaborar la propuesta de actividades.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- A partir del diagnóstico, plantear alternativas de acción para el abordaje de la situación problemática.
 - Elaborar la propuesta de actividades.
5. *Valoración de las alternativas de acuerdo a las condiciones para la toma de decisiones.*
- Presentar la propuesta al grupo para su discusión.
 - Tomar acuerdos grupales respecto a la operación.
 - Realizar los ajustes necesarios.
6. *Elaboración del plan de acción.*
- Sistematizar la información
 - Elaborar la programación de actividades.
7. *Implantación del plan de acción.*
- Aplicar la programación de actividades.
8. *Revisión y ajustes al plan de acción en el transcurso de la acción.*
9. *Valoración y descripción de la situación problemática vigente. Las dificultades superadas, las que se transformaron por la acción ejercida y los nuevos problemas presentados.*
- Al término reconstruir la experiencia de formación para la innovación educativa, tanto del proceso, como de los resultados.
 - Elaborar el informe de investigación.

1.8 Categorías de Análisis.

En ese intento de abrir esta experiencia hacia la problematización en torno a la formación de los profesores de educación básica para la innovación educativa, he observado confusiones, ausencias y obstáculos que requiero conceptualizar y

realidad en la que despliego mi acción docente, para realizar una lectura analítica de la experiencia vivida.

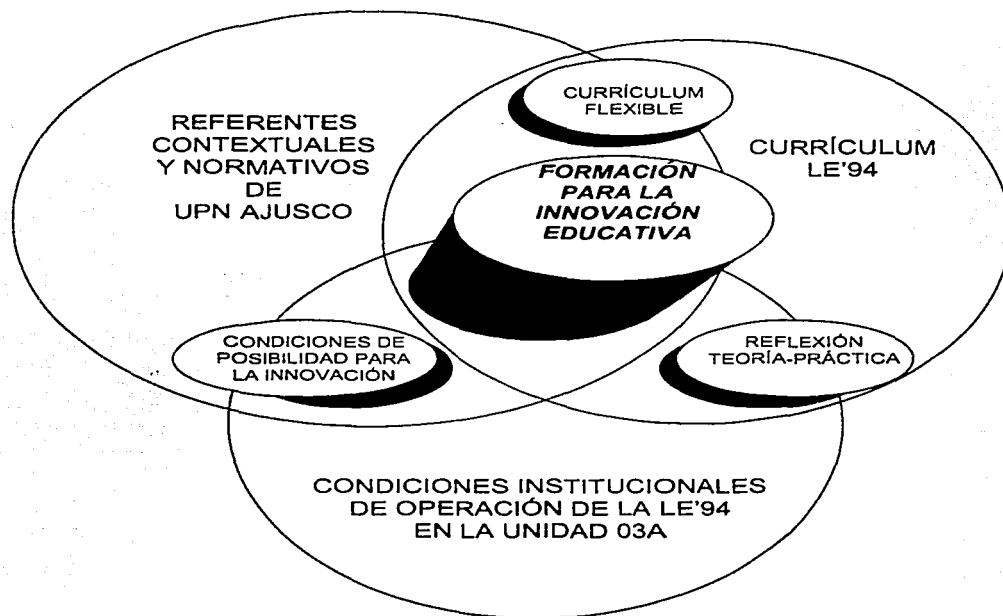
En el centro de las relaciones posibles entre los ámbitos del problema, en el movimiento de lo dado-dándose, avanzo hacia la explicación argumentada de lo que sucede, con esa intención, apelo a la construcción de categorías de análisis, como un momento definitivo de tránsito entre lo anecdótico y lo analítico, las categorías son herramientas de trabajo que abren la posibilidad de abordar el análisis del objeto de estudio de manera sistemática, teniendo como base y sustento referentes teóricos. Alicia de Alba y su equipo de investigadores (1991), ubican el sentido y la función de las categorías de análisis como sigue:

“...instrumentos conceptuales que nos permiten leer e interpretar el conjunto de aspectos articulados de la realidad que hemos delimitado como objeto de estudio en nuestro campo problemático de investigación. Implican un momento de cierre conceptual o teórico, en el proceso de investigación y se caracterizan por estar expuestas a constantes reformulaciones conceptuales impuestas por la misma lógica de articulación del objeto o por la insuficiencia o limitaciones de las teorías, a partir de las cuales se construyen, en función de comprender los aspectos y las dimensiones de la realidad contenidas en el objeto de estudio...”²⁰

En tanto herramientas, las categorías de análisis ayudan a visualizar rutas de abordaje del objeto de estudio planteado y perspectivas de reconstrucción de la realidad con una base teórica, de ahí que, constituyen las posibilidades de análisis por realizar, facilitan el acceso a la explicación organizada desde una lógica específica, que se traduce en la explicación de la realidad reconstruida. Las categorías de análisis surgen en el lugar de aquellos aspectos incidentes que adquieren sentido y contenido propio, que en la dinámica del dándose no alcanzaba a visualizar, pero que conforme avanzo en el análisis y comprensión del objeto de

²⁰ Citado por Bertha Orozco Fuentes, **La Pedagogía Crítica. Análisis de sus principales aportes a los discursos y prácticas educativas**. Tesis para la obtención del grado de Maestría en Enseñanza Superior. UNAM. Marzo, 1997. p.

adquieren sentido y contenido propio, que en la dinámica del dándose no alcanzaba a visualizar, pero que conforme avanza en el análisis y comprensión del objeto de estudio, puedo ir elaborando. Existen tres categorías centrales en este trabajo, mismas que están presentes en el proceso de lo dado dándose de la formación para la innovación en la LE'94, ellas son: **currículum flexible, reflexión teoría-práctica y condiciones de posibilidad para la innovación docente** (Ver esquema D), estas categorías serán abordadas a lo largo de los próximos capítulos.



ESQUEMA D:

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL TEÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO 2: LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. MARCO CONCEPTUAL-ANALÍTICO.

“En nuestro tiempo, hemos soltado una fuerza social completamente nueva: una corriente de cambios tan acelerada que influye en nuestro sentido del tiempo, revoluciona el tempo de la vida cotidiana y afecta incluso a nuestra manera de <<sentir>> el mundo que nos rodea. Ya no <<sentimos>> la vida como la sintieron los hombres pretéritos. Y esta es la diferencia última, la distinción que separa al verdadero hombre contemporáneo de todos los demás. Pues esta aceleración yace detrás de la impermanencia –de la transitoriedad– que empapa y tiñe nuestra conciencia, afectando radicalmente a nuestra manera de relacionarnos con otras gentes, con las cosas, con todo el <<universo>> de las ideas, del arte y de los valores.”

Alvin Toffler, 1970.

En el capítulo anterior quedó establecido el objeto de estudio de esta investigación es el análisis de la noción de formación para la innovación educativa, desde la reconstrucción de una experiencia de formación docente en el currículum de la LE'94, en la Unidad 03 A de La Paz, B. C. S. El planteamiento de este objeto, puede abordarse a través del análisis de la problemática de la formación, vista desde los referentes contextuales y normativos que dan sustento a la propuesta curricular, el currículum desde su propuesta y las condiciones institucionales que signan la trayectoria curricular en su operación.

En la amalgama de las relaciones posibles entre lo dado-dándose de la **innovación educativa**, identifiqué ángulos de observación desde la particularidad del proceso de trabajo docente en cuanto a la **formación, el currículum y la institución**, como nociones incidentes en la posibilidad reflexiva que intento construir a partir de tres categorías de análisis, que se ubican en la intersección del campo problemático: **currículum flexible, reflexión teoría-práctica y condiciones institucionales para la innovación docente**, mismas que quedan establecidas como categorías centrales de este trabajo. (Ver esquema D). Las categorías de análisis son estratégicas para abordar el trabajo analítico de esta investigación de manera sistemática, se construyen a partir

de referentes teóricos, que son retomados para que sirvan como base conceptual y metodológica, que facilite operaciones del razonamiento hacia las posibles articulaciones problemáticas y analíticas de la realidad que observo.

En la intersección de "lo dado", (los lineamientos y disposiciones normativas), y "lo dándose" (el proceso en la práctica), se construyen las herramientas analíticas que posibilitan el abordaje del objeto de estudio, en este sitio se ubican las categorías de análisis, que representan el punto de partida y arribo de la reflexión que va pautando un proceso analítico, en este apartado intento la base teórica que facilita el acceso a la reflexión y que se presenta como el marco de referencia desde donde reformular la noción de innovación.

Las articulaciones analíticas de la realidad, se observan en la formación con relación a la reflexión teoría-práctica, (la formación como proceso de interacción); con el currículum (la formación como propuesta y realidad); con la investigación y con la institución educativa (la formación en el escenario específico); todas ellas, son ángulos de observación, que desde el sitio de asesor pedagógico, visualizo como recortes de la realidad en la que participo cotidianamente, como sujeto dedicado a la formación docente, avanzando hacia la elaboración de una construcción de la realidad educativa en la que despliego mi trabajo docente.

2.1 Formación para la innovación educativa.

El plan de estudios de la LE'94 surge en un momento histórico de desarrollo de las propuestas curriculares en México, cuando se incorpora la tendencia crítica a la educación, lo que diversos autores consideran una etapa de movilización de los enfoques educativos, emanada de las políticas educativas impulsadas a través del tiempo.

Mirtha Abraham caracteriza tres etapas que han prevalecido en la formación de profesores, la primera orientada hacia mejoramiento y eficiencia del trabajo del maestro, a

través de propiciar cursos aislados sobre diversas temáticas pedagógicas y sobre algunos tópicos vinculados a diversas disciplinas; hacia finales de los setenta arranca la segunda etapa, aquí la formación de profesores puso el énfasis en programas de actualización, investigación y producción de material didáctico, esta etapa estuvo fuertemente influenciada por la tecnología educativa, que puso énfasis en el desarrollo de habilidades para la enseñanza y el aprendizaje, es decir se centró en el cómo de la educación.

En la segunda etapa se ubican dos de las reformas curriculares realizadas a los planes de estudios de la Escuela Normal (1972 y 1975), así que, en estas propuestas de formación de profesores se observa un marcado énfasis en el qué y el cómo de la enseñanza, sobre la base de una visión tradicional de la formación, que implica:

"Esta práctica dentro de las normales corresponde a una concepción igualmente tradicional respecto a la formación de los maestros, que consideramos como predominante en la mayoría de las instituciones involucradas. ¿Cuál es esta concepción que denominamos tradicional? Es una que parte de la existencia de una formación determinada de ser maestro y que la preparación que reciben los normalistas tiene como propósito que adquieran esa forma. Forma estereotipada que descansa en la pedagogía del deber ser, que pone el énfasis en los aspectos prácticos de la profesión (método didáctico), recelando y menospreciando la teoría, que ofrece al alumno la vivencia de un determinado tipo de relación maestro-alumno, del poder del maestro y la forma de ejercerlo, así como el discurso y la práctica de los roles de ambos dentro de la escuela."¹

Este tipo de formación, se identifica con lo que Giles Ferry denomina el modelo de formación centrado en las adquisiciones, :

"Formarse, como señala la definición de formación, es siempre adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación...se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su

¹ REYES ESPARZA, Ramiro. "Nuevas necesidades en la formación de maestros" en Moreno Fernández Xóchitl L. (coord.), **Antología Básica Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994**. LE'94. SEP-UPN. México, 1994. p. 221.

PROCESO CON FALLA DE ORIGEN

acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos de sus actuaciones o habilidades.”²

Como un movimiento alternativo al descrito, surge en los ochenta, una visión cualitativamente distinta que se caracteriza por:

“La tercera etapa durante la década de los ochenta marcó una tendencia de análisis y crítica importante frente a las posiciones de la tecnología educativa. Diversas instituciones comenzaron a reformular sus programas bajo la idea de redefinir su concepción sobre el aprendizaje, el contenido escolar, los métodos de enseñanza, el papel del maestro y del alumno. Surgen nuevas propuestas de formación de profesores que tienden hacia la reflexión y el análisis de la práctica docente, al reconocimiento de la academia como una instancia importante de discusión de maestros y al cuestionamiento de la institución escolar como formadora de cuadros profesionales”³

En esta etapa se ubica el proceso de reestructuración curricular de los maestros en servicio, que se consolida en dos momentos en la UPN, en 1985 con la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria y, posteriormente, con la LE'94, como uno de los planes de estudios reestructurados a partir de la modernización de la educación básica, en donde la formación se entiende como un proceso diferente:

“En términos generales podemos afirmar que la formación “requiere considerarse como objeto de conocimiento, susceptible de ser analizado e investigado para su permanente transformación. La formación constituye a la vez un campo de acción educativo y un campo de conocimiento. Como campo de conocimiento, configura un espacio de reflexión, análisis y problematización de la realidad educativa; como campo de acción,

² FERRY, Giles. “Aprender, probarse y comprender” y “La metas transformadoras”. en: Moreno Fernández Xochitl L.. (coord.). **Antología Básica Proyectos de Innovación**. LE'94. SEP-UPN. México, 1997. p. 43.

³ ABRAHAM NAZIF, Mirtha L. “Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente”. Colección de Educación. UPN. México 1994. P.13.

cumple funciones relevantes de la institución escolar y en la preparación de los docentes, mismas que tienen su expresión más nítida en la propia práctica del maestro, donde se ponen en juego sus conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades, concepciones, tradiciones, historias y relaciones... La formación significa promover el desarrollo profesional y personal, permitiendo la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica con la idea de reconstruirla y transformarla. (Tlaseca, M. 1993)."⁴

Esta versión de la formación alude dos posibilidades, como campo de conocimiento ha sido conferida a los especialistas del campo educativo; porque requiere ser investigada para llegar a producir conocimiento sobre ella; considerada como campo de acción e intervención ha pertenecido al maestro, ya que, requiere del ejercicio de los sujetos que realizan la educación.

La LE'94 desea promover la formación que conduzca al cambio en la acción, inscribe la transformación en el terreno de la intervención, el docente a partir de su capacidad de reflexión, podrá establecer nexos entre el conocimiento y la acción, partir del análisis de la realidad educativa, es decir, adentrarse en el territorio de los especialistas de la educación, para transformarla. Por esa razón, la formación se autocalifica como crítica, porque engloba retos más profundos, que los aceptados en las primeras dos etapas, la formación crítica, incluye una fuerte formación teórica, ya que, el análisis del discurso educativo, es la posibilidad del despliegue de ideas y formas de razonamiento que posibiliten la construcción de alternativas de acción:

"Esto implica un tipo de formación teórica cuya principal característica sea pensar la educación alternativamente con base en redes conceptuales y categoriales para construir *interrogantes* y de esta manera visualizar *objetos con visión pedagógica*. Esto es apreciar nuevos ángulos o nuevas perspectivas analíticas distintas de las prácticas educativas, o mirar de manera compleja, pero mucho más objetivamente, las prácticas docentes en sus acciones más comunes y cotidianas. Dicho de otra forma, la búsqueda

⁴ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Op. cit. p. 29

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

da se encamina a pensar y comprender de manera articulada dimensiones complejas de procesos sociales y procesos educativos imbricados en la docencia" ⁵

Así planteada, la formación crítica representa un verdadero reto, mientras que la formación de profesores de educación básica se ha visto caracterizada en la lógica de apropiación mecánica de la teoría, la orientación de la LE'94 plantea un dinamismo en la relación teoría-práctica, porque el propósito que encierra es el de la transformación, a partir de la comprensión diferente de la realidad educativa, esta visión diferente se construye como posibilidad a partir de un proceso analítico, inscrito en un proceso de investigación educativa.

Además, la formación teórica en el campo educativo se observa de por sí, compleja, Bertha Orozco señala que:

"En el momento contemporáneo, la pedagogía aparece frente a los pedagogos y los docentes como "una pedagogía fragmentada que se ha ido construyendo como un campo múltiple de conocimientos y saberes provenientes de diversas disciplinas sociales y humanas. Esta multi-referencialidad disciplinaria ha provocado según Díaz Barriga (1990:51-53), una dispersión conceptual del campo y una dificultad para seleccionar e integrar contenidos y saberes en los planes de estudio de los profesionales en educación, lo cual conjuntamente obstaculiza la solidez de la formación de estos profesionales en el campo de las ciencias sociales [...] Por ejemplo la dispersión conceptual impide desde el punto de vista de los sujetos involucrados en los procesos educativos pensar, descubrir, construir relaciones entre los fragmentos de las teorías y disciplinas que incursionan en el campo de su formación y en la comprensión de sus prácticas educativas." ⁶

La constitución de la teoría pedagógica y la manera de articularla con la realidad docente a través de un currículum, representa un obstáculo para la formación crítica, que los docentes no miramos de facto, ya que, esa complejidad teórica de constitu-

⁵ OROZCO, Fuentes, Bertha, "Formación Teórica crítica de docentes en México: Diálogos con la Pedagogía Crítica Norteamericana." Op. cit. p.15.

⁶ Ibidem, p.p.13-14.

ción del campo, se nos presenta como lo "dado" a través de los contenidos, y sólo adquiere significado bajo las condiciones concretas en las se desarrolla el quehacer docente, es decir, en la puesta en práctica, esto nos remite al asunto de la relación teoría-práctica en los procesos de formación.

2.2 La relación formación-reflexión teoría práctica.

La formación crítica considera que la reflexión y la acción, mediada por la conciencia, posibilita la construcción de una perspectiva de la realidad, para plantear alternativas de cambio. Es así como los referentes teóricos cumplen una función central en el proceso formativo en la línea crítica, que atiende a una forma particular de apropiación y uso que se le atribuye a la teoría. Dentro de la perspectiva de formación crítica, la teoría cumple una función estratégica, porque representa el conjunto de herramientas que los sujetos utilizamos para pensar, Zemelman establece que, en tanto sistema, la teoría puede representar una explicación de la realidad, y tal explicación puede permanecer atrapada en sus propios límites, cuando intentamos aplicarla mecánicamente, no obstante, tenemos la posibilidad de considerar un *uso crítico de la teoría*:

"Concebida como intento de razonamiento, la teoría lleva a criticar su acepción como sistema explicativo, lo que proyecta en un determinado modo de usarla, que rompe con el ángulo de la lógica hipotético-deductiva que la considera como sistema. El uso crítico-problematizador de la teoría exige romper con ese carácter de sistema, al transformarla en campo de selección de los instrumentos para construir la relación del conocimiento. Misma que constituye el marco de exigencia epistemológica que permite avanzar en la progresiva transformación de las relaciones posibles en contenidos teóricos-explicativos."⁷

⁷ ZEMELMAN, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, Editorial Colegio de México. México 19787. p.116.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Así es que la teoría tiene dos posibles usos: un uso de la teoría como contenido predicativo, que funciona como corpus teórico para crear explicaciones en los límites de lo dado, desde la lógica hipotético-deductiva del conocimiento, poniendo límites a lo que se desea ver, para establecer explicaciones y predicciones de los hechos; en este uso, la teoría se limita a permanecer como verdad inamovible, densa, abstracta y difícil de entender, pero aplicable a la realidad observada, para validar cualquier situación. Este uso es el que caracteriza a las propuestas curriculares que se consolidaron en la primera y segunda etapas de la formación de profesores, ahí se utiliza la teoría como forma para fundamentar los cambios que se realizan en lo educativo.

Un uso alternativo que la visión crítica promueve, es considerar en la teoría su potencial categorial y epistemológico, con sus propios límites, en tanto nos induce a ver lo no visto, a pensar en lo no pensado, romper con las ideas predeterminadas para dar paso a lo indeterminado, retomando aquello que potencialmente nutre nuestras nociones para reconfigurar la indagación en la realidad, generando así la posibilidad de teorización fuera de los límites de lo dado.

"La función epistemológica no maneja los conceptos y las estructuras conceptuales en términos de su contenido (a través del mecanismo de la formulación de hipótesis), sino mediante su apertura hacia las múltiples modalidades de la realidad objetiva. En este sentido ningún concepto utilizado en su función epistemológica es una afirmación sobre modalidades particulares de concreción; más bien implica la posibilidad de reconocer una amplitud de concreciones posibles."⁸

Es en el sentido de la amplitud de las concreciones posibles, puede emerger la transformación en la acción, por eso es relevante el planteamiento sobre las posibilidades del vínculo teoría-práctica que se despliegan a partir del currículum de la LE'94, y en función de ello, ubicar el proceso formativo que se promueve a través de la selección de contenidos y métodos, ya sea hacia la conformación de un proceso educativo en la

⁸ Ibidem, p. 96.

línea del pensamiento crítico, en donde lo teórico-práctico deviene en transformaciones del discurso y de la práctica de los docentes hacia una potencial innovación; o cuando la teoría se incorpora a los profesores sólo como discurso con tintes de circularidad que apuntan hacia un uso predicativo y predictivo de la teoría, lo que propicia prácticas reiterativas.

Un serio obstáculo para promover procesos de reflexión en la línea del pensamiento crítico en la LE'94, es el precedente formativo en un uso predicativo de la teoría que la formación normalista promovió, frente a una formación que pretende una valoración y uso diferente de la misma, en su potencial problematizador y epistemológico, que se supone, se puede abordar a partir del proceso de investigación educativa plasmado en la propuesta curricular, cuyo principio es la formación crítica.

2.3 La relación formación-currículum.

El propósito central de la propuesta curricular de la formación orientada a la innovación educativa, se concretiza a través de un plan de estudios que marca una trayectoria con un contenido específico, seleccionado como base para el desarrollo de la acción educativa. En la realidad, dicha propuesta puede tomar diferentes rumbos, generando múltiples prácticas, dado que, como propuesta el currículum ⁹, se conforma por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, cuyas dimensiones interactúan en el devenir histórico de las instituciones educativas, en donde se interpretan para adquirir distintos niveles de significación, en relación a los ámbitos de su incidencia (global, regional y/o local).

Alicia de Alba plantea que un currículum deviene en práctica de acuerdo a la acción diferenciada de los sujetos involucrados en el proceso:

⁹ Vid. DE ALBA, Alicia. **Currículum: crisis, mito y perspectivas.** Op. cit.

TEMAS CON
FALLA DE ORIGEN

"Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en **determinar** los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular...si bien tienen un interés específico en relación a la orientación de ciertos currícula, en muchas ocasiones no tienen presencia directa en el ámbito escolar...Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum son aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular... Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum...los que retraducen a través de la práctica, la determinación curricular, concretada a través de una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales." ¹⁰

Es a través de la participación diferenciada de estos tres tipos de sujetos, afirma la autora, que se determina la práctica de un currículum. La sociedad general y las demandas formativas de profesores pueden ubicarse en la primera definición de sujetos sociales; bajo la noción de sujetos de la estructuración formal del currículum se ubica a la Unidad Ajusco de la UPN con su equipo de expertos, quienes lo elaboran y lo formalizan a través de los lineamientos normativos para su operación en el territorio nacional; y como sujetos del desarrollo curricular se encuentran los académicos de las diferentes Unidades del país, quienes les toca participar en el proceso formativo de los estudiantes, así es que, esta propuesta encuentra su especificidad en el contexto de la institución educativa en donde se desarrolla, la que atribuye sentido y significado particular.

Cada elemento incorporado en el diseño de la LE'94 por los sujetos de la estructuración formal del currículum, queda asentado como "lo dado" y marca el rumbo de la determinación curricular en un lugar específico, esto es, la acción de los sujetos del desarrollo curricular "lo dándose", por ello, es que para analizar la relación entre lo propuesto y lo realizado en el contexto específico de la experiencia que es motivo de este trabajo, remito a la revisión de las nociones centrales que definen la propuesta

¹⁰ Ibidem, p. 61.

curricular, para entender su significado y sentido asignados en la práctica ejercida por los sujetos del desarrollo curricular en la Unidad 03 A, ante la posibilidad local de la innovación en el marco de la LE'94.

En el afán de comprender la forma en que un currículum deviene en práctica, a partir de una propuesta específica de formación en un espacio institucional, recupero los planteamientos centrales del trabajo de Alfredo Furlán cuando puntualiza la necesidad de observar al currículum como un proyecto de formación que pretende orientar la totalidad de la práctica docente:

"[...] se trata de fundamentar racionalmente una propuesta que funcione como proyecto, que cubra y que guíe la totalidad, si es posible, de las acciones que un grupo académico lleva a cabo en relación a un grupo de alumnos. Entonces, currículum en un sentido fuerte es un proyecto de transformación de la actividad académica que pretende ser totalizador, que pretende abarcar a la totalidad de la práctica, que pretende la sinergia [...] Y esto se condensa en esta idea de sinergia, en esta idea de proyecto que establece un sistema de trabajo, en esta necesidad de visualizar al conjunto de acciones de una institución como algo que necesita ser coherente con un proyecto."¹¹

Este señalamiento destaca la posibilidad de cercanía o distanciamiento que puede existir entre lo proyectado y lo realizado en la formación de profesores a través de un currículum, en relación con la acción del docente enmarcada en el contexto del proyecto institucional, lo que significa que entre la propuesta curricular y su devenir existen mediaciones que son dignas de análisis.

La sinergia de que nos habla Furlán, refiere la movilización, patente en las estrategias de gestión del proyecto curricular a nivel institucional, en este caso, en la relación de la Unidad 03 A con la sede Ajusco, los aspectos que corresponden a la regulación administrativa del currículum, son las disposiciones y acuerdos de operación, incluyendo los reglamentos e instructivos que orientan la actividad académica de la

¹¹ FURLÁN, Alfredo. **Curriculum e institución**. Cuaderno del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación núm 16 y Cuadernos del CIEEN núm 5. coedición México, 1999, p. 102.

vida institucional de la Unidad, la planeación y programación de proyectos académicos, los criterios de asignación presupuestal, la organización académica, la racionalidad de los espacios y tiempos, los materiales, la infraestructura y los recursos, etc.

En cuanto a la acción del maestro, la noción de currículum remite a la idea de complejidad, ya que, el trabajo del maestro individual, se ubica en proyecto de carácter colectivo, en donde la institución marca el rumbo a seguir.

"El currículum es una propuesta de mejoramiento, de eficientización de la práctica escolar, en donde el centro es el proyecto asumido a nivel institucional, no es el maestro individual. El maestro individual pasa a ser un agente del proyecto colegiado. La teoría del currículum supone que lo verdaderamente eficaz para enseñar o para transmitir una selección cultural, es construir un proyecto colectivo que regule, normativice y oriente la actividad de cada uno de los profesores, que le dé sentido en la sinergia colegiada." ¹²

Al promover la LE'94 una concepción específica de formación con pautas hacia la innovación educativa, esta intencionalidad se interpreta y retraduce en el contexto social regional específico de Baja California Sur, bajo las condiciones académico-administrativas que privan. Así es que, la práctica docente de los asesores de la Unidad 03 A se encuentra curricularmente enmarcada y configurada por la institución con su propuesta curricular y su normatividad, mientras que su desarrollo está en la especificidad de su devenir asumido a nivel institucional.

"...la práctica docente tiene reguladores externos a los profesores, si bien actúan a través de ellos configurando la forma que adopta el ejercicio de su práctica. Esta no se puede explicar por el ejercicio de los profesores, pues se produce dentro de marcos institucionales y de códigos que organizan el desarrollo de *currículo* con el que tan directamente implicada está toda la práctica pedagógica. La estructuración o forma del currículum y su desarrollo dentro de un sistema de organización escolar modelan la

¹² Ibidem, p. 140.

práctica profesional del profesor, configuran un tipo de profesionalidad institucional y curricularmente enmarcada." ¹³

Es así como la relación entre el proyecto y el devenir curricular va tejiéndose en un ir y venir, de la interpretación del diseño original al ajuste de las condiciones específicas de la institución educativa por parte de los sujetos que participan en ella, quienes lo retraducen en una acción pedagógica. En este proceso hay puntos de coincidencia y de conflicto, por la mediación que realizan los sujetos del desarrollo curricular, el conflicto emerge cuando se confronta lo proyectado en la LE'94 con las condiciones reales de la institución, entonces, se moviliza la acción de los sujetos para resolverlo en el marco del propósito institucional y su proyecto, la idea es que en la sinergia no se difuya el proyecto inicial y que prevalezca la noción de totalidad, es ahí donde adquiere relevancia la imagen de la acción de los profesores.

En la Unidad 03 A, uno de los reguladores externos a los profesores que configuran el ejercicio de la práctica, son las reuniones académicas, ya que, se han institucionalizado con el propósito de promover y establecer canales formales para el intercambio y fortalecimiento entre asesores, no obstante, en ellas emerge la heterogeneidad de criterios con los que puede ser abordada la tarea de asesoría pedagógica en la LE'94 por parte de los profesores, por eso genera tensión y conflicto, porque se interpreta el proyecto curricular desde diferentes marcos referenciales, que se someten a discusión y debate para la toma de acuerdos, siempre en función de proyecto institucional.

"Cuando se plantea una cuestión curricular lo que reflota, sobresalta, sobresale o resalta es la actividad de conjunto, lo que aparece en primer plano es la responsabilidad institucional. Esto no quiere decir que, mágicamente, los grupos humanos y el conjunto de individuos que durante mucho tiempo actuaron de acuerdo a pautas no colegiadas, automáticamente se autoconvoquen y se integren a pautas totalmente colegiadas. Si digo que se impacta las relaciones, en el sentido de que se le dan prioridad a las acciones en conjunto, a las relaciones a nivel institucional, no estoy refiriéndome a que eso se logre automáticamente, es la tensión que se pone en juego. El conjunto de con-

¹³ SACRISTÁN, J. Gimeno. Op. cit. p. 105.

flictos de relaciones adquiere un rasgo relevante en torno a esta dimensión institucional, cuando se está discutiendo un currículo y la institución se encuentra afectada por esa discusión, el argumento **pero no es lo que queremos hacer o esto coincide con lo que la mayoría piensa** pasa a ser un instrumento del debate cotidiano. Las apelaciones al conjunto, a la mayoría, a las distintas formas de representar a la totalidad, o la hegemonía dentro de la institución es lo que prevalece.¹⁴

Así que la academia en la Unidad 03 A, se ha convertido en el espacio formalizado institucionalmente para negociar y tomar acuerdos sobre las formas de participación de los docentes en el currículum de la LE'94. En la relación cotidiana, el destino de la formación se plantea desde los marcos referenciales y las posturas de los académicos en cuanto a su quehacer, en esa dinámica, coexisten múltiples enfoques teórico-conceptuales de lo educativo, diversos referentes desde donde abordar el análisis de los objetos de estudio de cada curso, que a su vez, están relacionados con los perfiles de los asesores, su experiencia y trayectoria profesional. Además, la composición, perfiles y condiciones de contratación de la planta académica en la Unidad 03 A, es un asunto en tensión, porque está directamente relacionado con los espacios de producción y participación en las decisiones curriculares, la acción de los académicos en los procesos formativos aparece íntimamente vinculada a las condiciones en que se opera la propuesta curricular y a los marcos referenciales desde donde se leen e interpretan los discursos educativos.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la LE'94 en B.C.S. resulta del cruce entre las decisiones y las condiciones colectivas y particulares de los diferentes actores del proceso, por lo tanto, la formación para la innovación educativa de este currículum, está interferida por las condiciones institucionales con la capacidad de gestión para la operación de la propuesta, la capacidad de los académicos de participación y su adhesión al proyecto institucional. De ahí, que el proyecto curricular de origen, se redimensiona y ajusta a la realidad de un espacio institucional, en un momento particular, conjugando diferentes versiones y visiones de sus planteamientos, que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la formación para la innovación educativa. Todo ello

¹⁴ FURLÁN, Alfredo. Op. cit., p. 108-109.

signa una situación particular de la Unidad 03 A, con relación a otras en el país, imprime un sesgo en las formas en que se establece la planeación y operación del proyecto nacional, lo que propicia diversidad en las formas de entender e interpretar los principios y normatividad del plan de estudios.

2.4 La relación formación-investigación cualitativa.

La propuesta curricular de la LE'94 adopta el enfoque cualitativo de la investigación educativa, principalmente los aportes de la etnografía y de la investigación-acción, a través del desarrollo de una investigación de corte cualitativo, se establece la iniciativa de abordar la comprensión e interpretación de la práctica docente en la que se encuentran inmersos los profesores, para decidir cómo se debe actuar, la posibilidad de actuación depende de la comprensión y el significado de la acción en la realidad por transformar.

La formación que propicia la LE'94 pretende la innovación educativa de parte del docente, a partir de los resultados de investigación educativa en el enfoque cualitativo, este supuesto, hay que analizarlo con mayor detalle a partir de los aportes de Shirley Grundy (1991), quien plantea tres posibilidades de relacionar el currículum con la práctica de los profesores, en función de tres formas de realizar investigación acción, de acuerdo a los intereses desarrollados ampliamente por Habermas: interés técnico, práctico y emancipador, que además también pueden servir para analizar la orientación de una propuesta curricular.

"El interés técnico se basa en el control y la gestión del medio, encuentra su orientación en la ciencia empírico-analítica cuya fuente es la experiencia y la observación, misma que se da a través del método hipotético-deductivo...Encuentra sus raíces en el pensamiento positivista, Comte concibió lo positivo como lo concreto frente a lo imaginario...Dentro de este tipo de interés, el saber se estructura en torno a una serie de hipótesis y significado de observaciones con capacidad predictiva.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La predicción permite anticipar, controlar el medio ambiente sobre la base de ese saber, con posibilidades de su explotación técnica." ¹⁵

El interés técnico se basa en el control y la gestión del medio, con una orientación en la ciencia empírico-analítica, puede ser que a partir de este tipo de interés se despliegue una acción hacia al cambio, centrada en los aspectos técnicos del hacer docente, con el fin de controlar y verificar el aprendizaje logrado a través de la experiencia, es decir, prácticas que apuntan hacia el cambio, pero de índole técnica, que ratifican lo ya establecido, o sirven para hacerlo más eficiente. Este tipo de interés, no aparece explícito en las intencionalidades de la LE'94, pero se puede apuntar, que en las prácticas vigentes de los profesores-alumnos, es frecuente visualizar una marcada orientación hacia este tipo de cambio, lo que lleva a suponer, que puede darse potencialmente un cambio en el discurso y la práctica del profesor-alumno, en función de la organización técnico didáctica del hacer docente.

En esta perspectiva, la formación prepara a los profesores en el uso técnico de conceptos o ideas planteadas en la perspectiva crítica de la educación, y los dota de un discurso actualizado, pero no refleja un cambio profundo en su revisión conceptual que dispare cuestionamientos de mayor alcance, que la formación crítica demanda. Así es que la idea de innovación se ve influenciada por una idea de cambio como mejora técnica en el hacer docente.

Por lo tanto, es factible desarrollar una investigación-acción, que puede generar posibilidades de cambio con interés técnico, ya que, esta visión siempre será compatible con el cambio de discurso del docente con notorio énfasis en la acción técnica, planteando la solución operativa de los problemas en su inmediatez, en una visión cíclica de los asuntos problemáticos, siempre con respuestas ya probadas o elaboradas para fines específicos.

¹⁵ GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículum**. Morata, ediciones. Madrid, 1991. p. 28.

Una segunda posibilidad de la transformación está en el sentido del interés práctico, se orienta a una comprensión, pero sustancialmente diferente a la planteada por el interés técnico :

"Se trata, en cambio de un interés por comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir..."La cuestión que suscita el interés práctico no es ¿qué puedo hacer?, sino ¿qué debo hacer?, para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación. Por eso este interés recibe la denominación de práctico se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto. El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir conocimiento del mundo como sujeto, en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos definir este interés del siguiente modo: *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*".¹⁶

El interés práctico se basa en la comprensión del medio para interactuar con él, retoma los aportes de la perspectiva histórico-hermenéutica, interpretativa, por lo que el tipo de conocimiento que resulta es el que configura el significado de los hechos con el fin de comprenderlos e interactuar simbólicamente con el medio. La transformación está en relación directa con la comprensión del medio, por lo tanto, interpretación y acción, van unidas.

El tercer tipo de interés se caracteriza como emancipador:

"El interés emancipador da lugar a la acción autónoma responsable basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber. El saber generado por un interés emancipador, existe en una serie de niveles diferentes. En primer lugar, el interés emancipador genera teorías críticas. Son teorías acerca de las personas y so-

¹⁶ Ibidem, p. p. 30-32

bre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad... Pero las teorías no bastan, Una teoría crítica ha de ser confirmada por cada individuo o grupo... Dicha confirmación se produce a través de procesos de autoreflexión. Así, el otro tipo de saber generado por el interés emancipador es la *intuición auténtica.*" ¹⁷

El interés emancipador, parte de los principios de autonomía, responsabilidad y auto-reflexión, se ubica dentro del paradigma crítico dialéctico, ya que busca entender las condicionantes de la realidad en su totalidad para potenciar la acción, a través de un proceso de generación de teorías críticas, que orienten un proceso de concienciación, es decir, de praxis. Este es el sentido del interés emancipador, involucrar la toma de conciencia de la situación social de los sujetos que participan en su devenir, a través de la comprensión de la razón, para propiciar el cambio.

En el proceso formativo de la LE'94, el concepto de innovación ocupa un lugar importante, a partir de los intereses constitutivos del conocimiento, podemos entender que el cambio en la acción puede darse en la visión técnica como "saber hacer"; en la versión práctica significa resolver problemas con base en la comprensión y, en la versión emancipadora se torna compleja, porque la reflexión y la revaloración de la propia experiencia son centrales para el desarrollo de un pensamiento analítico, que lleve a configurar perspectivas de trabajo diferentes a lo establecido.

El sentido que adquiere la transformación en el devenir curricular de la LE'94, tiene gamas y niveles que oscilan entre estos tipos de interés, es decir, las intencionalidades de una propuesta formativa se traducen en la acción cotidiana de los sujetos, a partir del nivel de avance en el proceso de investigación como posibilidad de reflexión y acción, ya sea con vistas hacia una transformación técnica del hacer docente, hacia una posibilidad práctica-comprensiva, o hacia una capacidad de reflexión teoría-práctica.

¹⁷ Ibidem p.38.

2.5 La relación formación-transformación-innovación

Todo lo anteriormente expuesto, clarifica la existencia de distintas posibilidades de realizar una transformación, pero pareciera que ésta se encuentra imbricada en el terreno de la formación y de la innovación. Si bien, se ha observado que el cambio se manifiesta en diferentes aspectos y en distintas esferas del desarrollo profesional y personal del docente, a partir de ahí, ¿cómo desplegar el cambio en la acción que derive en una innovación educativa?

En principio, la noción de praxis aporta elementos conceptuales claros para entender la relación entre conocimiento y acción, válida para clarificar la relación entre la formación y la innovación en el marco de un proceso formativo como el que la LE'94 intenta promover.

"Toda vida social es esencialmente práctica, dice Marx. Pero esa totalidad práctico-social podemos decomponerla en diferentes sectores tomando en cuenta el objeto o material sobre el que ejerce el hombre su actividad práctica transformadora. Ahora bien, si la praxis es acción del hombre sobre la materia y creación —mediante ella— de una nueva realidad, podemos hablar de niveles distintos de la praxis, de acuerdo con el grado de penetración de la conciencia del sujeto activo en el proceso práctico y del grado de creación o humanización de la materia puesto de relieve en el producto de su actividad práctica"¹⁸

Desde esta perspectiva, la capacidad de reflexión y acción humana se corresponden para propiciar la transformación a manera de praxis, en este proceso se manifiestan diferencias que aluden a distintos niveles de praxis, en donde puede emerger la innovación si se cuenta con el ingrediente creativo. La posibilidad de *una intervención nueva y diferente de los sujetos sociales hacia un imaginario social distinto* como lo plantea Zemelman, se soporta en la capacidad reflexiva y analítica de la realidad que los sujetos podemos realizar, a partir de un uso crítico de la teoría que promueva for-

¹⁸ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. "Praxis creadora y praxis reiterativa", en: Moreno Fernández Xóchitl L. (coord.) *Antología Básica Hacia la Innovación*. UPN-SEP, México, 1995. p.p. 37-38.

mas de razonamiento y niveles de conciencia sobre la realidad social que configuran una concepción específica de innovación,

"Pensar con modelos teóricos dificulta visualizar horizontes inéditos que convoquen una intervención nueva y diferente de los sujetos sociales. El pensamiento y las acciones en él sustentadas, quedan subordinados a lo ya sabido, a las rutinarias formas de preguntar, bajo esta lógica explicativa lo que provoca es la acumulación de saberes y difícilmente conoce creativamente; las prácticas de los actores sociales se recrean en la rutina, y no se transforman hacia lo posible, hacia un imaginario social distinto, debido a esta forma de pensar circular, repetitiva y acrítica" ¹⁹

De acuerdo con lo anterior, la innovación no está contenida en las formas rutinarias de ser y pensar, para entender la acción innovadora, en este caso la de los profesores, es necesario atender el nivel de conciencia y de creación que este concepto alude, en tanto posibilidad de praxis. En este sentido, Adolfo Sánchez Vázquez plantea distintos niveles de praxis, de acuerdo con el grado de penetración de la conciencia del sujeto activo en el proceso práctico y el grado de creación puesto en juego para modificar la realidad, así es como aparece una distinción conceptual entre la praxis creativa y la praxis reiterativa:

"La praxis se presenta bien como praxis reiterativa, es decir, conforme a una ley previamente trazada, y cuya ejecución se reproduce en múltiples productos que muestran características análogas, o bien como praxis innovadora, creadora, cuya creación no se adapta plenamente a una ley previamente trazada y desemboca en un producto nuevo y único," ²⁰

Siguiendo al autor, ambas formas de praxis se entienden complementariamente, ya que,

"la praxis se caracteriza por ese ritmo alternante de lo creador y lo imitativo, de la innovación y la reiteración...En el proceso verdaderamente creador, la unidad de ambos

¹⁹ ZEMELMAN, Hugo. Op.cit. p. 96.

²⁰ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Op. cit. p. 38.

lados del proceso —lo subjetivo y lo objetivo, lo interior y lo exterior- se da de un modo indisoluble...Un acto objetivo real, es precedido por otro subjetivo, psíquico; pero, a su vez, el acto material aparece fundando tanto un nuevo acto psíquico, en virtud de los problemas que suscita, como un nuevo acto material, en cuanto representa un marco en que éste se hace posible” ²¹

Así planteada, la innovación no deriva mecánicamente de un proceso de formación, se puede constituir potencialmente como forma de conciencia que involucra la voluntad humana para realizarse, al jugarse en la posibilidad de la repetición, no agrega el ingrediente creativo que la caracteriza, sin embargo, a partir del proceso reiterativo puede potencialmente emerger, cuando a partir de un proceso reflexivo, se crea un *imaginario social distinto*, y se asume conscientemente su posibilidad.

“La conciencia traza —podríamos decir- un fin abierto o un proyecto dinámico, y justamente por esa apertura o dinamismo ha de permanecer —ella también- abierta y activa a lo largo de todo el proceso práctico... la praxis imitativa o reiterativa tiene por base una praxis creadora ya existente, de la cual toma la ley que la rige. Es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad, no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma creadoramente, aunque contribuye a extender el área de lo ya creado y, por tanto, a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya producido. No crea, no hace emerger una nueva realidad humana, en ello estriba su limitación y su inferioridad con respecto a la praxis creadora” ²²

Así concebida, la transformación y su potencial innovación, involucra siempre un cambio, incluso el que reiterativamente contribuye a ampliar el ámbito de su influencia, sin embargo, la innovación necesariamente remite a niveles de conciencia del cambio para producir una realidad distinta a la presente, lo que en tal caso, la ubica en la perspectiva de la creación, dando a lo reiterativo su valor en tanto cambio, pero haciendo una diferencia conceptual entre éste y la innovación:

²¹ Ibidem., p. 39.

²² Ibidem.

"La creación supone siempre la producción de algo nuevo (teorías, obras de arte, objetos útiles, instituciones políticas, relaciones sociales, etc.). Lo nuevo está inscrito como una posibilidad en los elementos preexistentes, pero su aparición no responde a una determinación inexorable. Lo virtual sólo se realiza con la intervención del hombre y no deriva por una necesidad lógica de lo que ya existía. No se crea algo nuevo sino a partir de lo que ya existe, pero no basta nunca lo preexistente para producirlo. Así entendida, la creación sólo existe propiamente como actividad específica humana, es decir, como actividad que produce un objeto que no podría existir por sí mismo, es decir, sin la intervención de la conciencia y la práctica humana"²³

Desde esta perspectiva, un proceso de reflexión en la formación, posibilita diferenciados niveles de conciencia que devienen en diversas formas de praxis, en este proceso, la reflexión teórica-práctica que se promueve durante el proceso formativo es fundamental, ya que, en un constante proceso analítico, la innovación puede emerger entre una variedad de posibilidades de transformación, cuando la creatividad se incorpora como elemento distintivo del discurso-acción docente, de la praxis reiterativa hacia la construcción de una praxis creativa.

2.6 La relación formación-propuesta pedagógico-didáctica

La innovación educativa, es una de las múltiples opciones que pueden desplegarse a partir de un proceso formativo. La formación dada a partir de la práctica del currículum, se encuentra interferida por situaciones institucionales, grupales y personales, cuyo marco referencial es el proyecto original de la UPN a nivel nacional y la institución educativa como escenario específico de operación, para hacer realidad el proyecto en lo local.

Es en la realidad local, a partir del cambio curricular en 1994, se presentaron cambios sustanciales que redefinieron las relaciones hacia adentro y hacia fuera en la UPN Unidad 03 A. Al respecto Alfredo Furlán expone que cuando se intenta hacer coheren-

²³ Ibidem, p. 49.

te el proyecto con la práctica del currículum, la vida académica de una institución se impacta en diversos planos, se moviliza el conjunto de relaciones internas generando tensiones que pueden convertirse en verdaderos conflictos, que impactan el trabajo pedagógico, por las formas en que habrá de replantearse la relación profesor-alumno y la relación entre profesores que habrán de tomar decisiones en torno al rumbo de la actividad pedagógica.

"Cada vez que se plantea la cuestión curricular, de algún modo se plantea, se pone en entredicho, algún aspecto de **la imagen pública de la institución**. De algún modo se sabe dentro y fuera de la institución, que algo ya no camina bien en la formación de egresados... se impacta también la institución en el **conjunto de las relaciones internas**... Lo típico es que cada profesor tenga una imagen de su propia actividad, y que el resto de la gente de la institución tenga una imagen que puede coincidir o no con la que el profesor tiene de sí mismo, acerca de cómo es ese profesor...Entonces, cuando se discute un cambio curricular, se quiere decir, **hay que buscar una estrategia de enseñanza diferente**, pero eso también quiere decir, **hay que alterar la distribución actual de tareas** y también, **de cuotas de poder**, de cuotas de presupuesto... Y el último nivel donde se impacta la institución es precisamente el **nivel de trabajo pedagógico** ...es una de las tareas sustanciales de la institución, por lo tanto, un cambio curricular se trata de que sea un cambio en la práctica educativa de la institución, no un cambio en un documento escrito que quede guardado en un archivo." ²⁴

Lo interesante de este planteamiento es que al nivel del trabajo pedagógico, aún y cuando es el último que se impacta, es en el que se imprime un sentido específico a la práctica educativa, por lo tanto, es en este nivel donde se puede articular la relación entre formación crítica e innovación educativa, que el proyecto original plantea. En currículum de la LE'94, el propósito de la formación crítica se plantea en compatibilidad con la visión crítica de lo pedagógico-didáctico, por lo tanto, la idea consiste en promover una propuesta de la enseñanza y del aprendizaje fundamentada en los principios de la pedagogía crítica:

²⁴ FURLÁN, Alfredo. Op. cit., p.p. 104-112.

"La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia del aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor, a través del diálogo y la negociación las reconoce como problemáticas[...] La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones."²⁵

En este sentido, la visión crítica reconoce la necesidad de diálogo y negociación entre el profesor y el alumno como elementos sustanciales de la relación educativa para resolver las situaciones problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, enseñar y aprender forman parte de un solo proceso para lograr la construcción de un conocimiento significativo, el conocimiento se vincula a la acción, con vías de solución a los problemas que se enfrentan en la realidad concreta, por esta razón es que, la propuesta didáctica considera esencialmente que:

"La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad *mental* constructiva del alumno. El alumno no es solo creativo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del profesor... la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen, ya un grado considerable de elaboración, es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social... el profesor ha de intentar además orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales."²⁶

Desde esta perspectiva, la promoción del aprendizaje constructivista, está directamente relacionado con la propuesta de enseñanza, entonces, lo que define la metodología de trabajo didáctico al interior del aula, es el resultado de la conjunción de condiciones e iniciativas del docente y el grupo, para promover aprendizajes que rebasen la transmisión, ya que, la construcción de significados y representaciones

²⁵ GRUNDY, Op. cit. p. 145

²⁶ COLL, César. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza" en Moreno Fernández Xochitl L. (coord.), Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, LE'94, **Antología Básica**, UPN-SEP, México, 1995. p. 34.

de los contenidos, requiere de un trabajo pedagógico basado en la orientación de la acción pedagógica del docente en ese sentido, lo que imprime un estilo de enseñanza diferente a la imagen de profesor como transmisor, César Coll lo expresa de la manera siguiente:

"El papel del profesor aparece de repente como más complejo y decisivo ya que, además de favorecer en sus alumnos el despliegue de una actividad de este tipo, ha de orientarla y guiarla en función de los saberes y formas culturales seleccionadas como contenidos de aprendizaje. Aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está mediatizada por la actividad mental constructiva de los alumnos obliga a sustituir la imagen clásica de profesor como transmisor de conocimientos por la imagen de profesor como orientador o guía. Pero caer en cuenta de que los conocimientos que deben construir los alumnos en la escuela están ya en gran medida elaborados a nivel social obliga, a su vez, a corregir, o al menos matizar esta imagen, puesto que en realidad se trata de un orientador o un guía cuya misión consiste en *engarzar* los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados."²⁷

Así es como se define el rol de orientador del aprendizaje, a favor de la construcción de significados que se incorporen a las estructuras cognoscitivas del alumno. Para que se promueva un aprendizaje significativo, el docente necesita llevar a cabo una forma de enseñanza que responda a preguntas centrales, tales como: ¿cómo conducir las sesiones grupales para lograr que los alumnos aprendan constructivamente?, ¿cómo orientar a los alumnos para que logren engarzar los contenidos con el significado colectivo, culturalmente organizado respecto a la formación crítica y la innovación, en el marco de un proyecto curricular?, ¿cómo hacer para promover interacciones favorables a la toma de acuerdos respecto al proceso formativo para la innovación educativa, en el desarrollo específico de la LE'94?. En este sentido, la respuesta se ha construido históricamente desde la perspectiva de la Ma-yéutica Socrática, al afirmar,

²⁷ Ibidem, p. 17.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Sócrates como los sofistas, acude a la plaza pública a instruir a sus ciudadanos. Se distingue de ellos en que no es un mercader de la sabiduría. No conversa como un hombre que oculta su ignorancia con frases seductoras; quiere, en comunidad de trabajo, descubrir la verdad, pues es conciente de que ignora demasiado, a diferencia de los sofistas, que creyendo saber todo, ni siquiera se dan cuenta de su propia ignorancia. Para convencer y hacer aparente la notoria ignorancia del aparente sabio, se sirve Sócrates de hábiles preguntas encaminadas a confundirlo. Esta es la ironía socrática (ironía significa en griego interrogación). Así el 'no saber' que en un principio expresa la modestia del filósofo (saber es sólo el poder divino, la misión del hombre es aspirar al saber), se torna un disfraz pedagógico, su final objetivo es conducir al interlocutor, por propia reflexión a la verdad moral...La ironía socrática es el arte de rebatir, de exhibir la ignorancia del aparente sabio, y se llama eléntica (de elencos, objeción); la segunda es el arte de dar a luz en cada cual, de descubrir la verdad que debe orientar la vida; se llama mayéutica (de maieutiké, arte de la partera) o heurística (de heuristiké, arte de descubrir)." ²⁸

No se trata de aplicar mecánicamente este principio filosófico, se trata de entender que la interacción profesor-alumno se rige sobre la base del intercambio y la negociación del conocimiento con diferente significado, por eso la objeción dada a partir de preguntas a lo ya dado por sabido, da paso a la reflexión mayéutica y potencial integración significativa a la estructura cognoscitiva del alumno. Con ello, la posibilidad de nuevas movilizaciones queda abierta, en este proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario mostrar que las verdades que habían sido aceptadas no son absolutas, cuestionar para ejemplificar la manera de interrogarse y confrontarse con una idea expuesta en un texto, someterla a duda y empezar a tejer relaciones entre hechos, concepciones y significados que propicien la elaboración de representaciones alternativas.

La teoría educativa proporciona pistas para el desarrollo del trabajo didáctico, al sostener que los contenidos no pueden seguir siendo considerados como verdades inamovibles, ya que, esto ha favorecido procesos de aprendizaje repetitivos, memo-

²⁸ LARROYO, Francisco. "Estudio Preliminar" en Platón, *Diálogos*. Ed. Porrúa, Colección Sepan Cuántos No. 13. México, 1989.

rísticos y acumulativos. La perspectiva constructivista del aprendizaje propone que la capacidad de pensamiento de los sujetos, se movilice para generar una visión del conocimiento y de la realidad,

"Aprender un contenido implica, desde el punto de vista de la psicología cognitiva actual, atribuirle un significado, construir una representación o un <<modelo mental>> del mismo (Jonson-Laird 1983). Cuando hablamos de la capacidad mental del alumno, nos referimos al hecho de que éste construye significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender"²⁹

Para que se construya una representación sobre el contenido, la acción pedagógica a manera de guía que realiza el docente, se requiere tomar en cuenta la organización y relevancia del material por aprender, es decir, la organización lógica del material por aprender; además de los elementos previos y relacionables con la estructura cognoscitiva que el estudiante posee, esto es la organización psicológica. La significatividad lógica y psicológica tiene que ver con la forma en que se conciben los contenidos de aprendizaje, en cómo se instrumenten y movilicen a través de las actividades de aprendizaje, por esa razón, las formas diferenciadas en que los contenidos se entienden, son estratégicas para el desarrollo del trabajo didáctico.

"Una de las formas de clasificar los contenidos de aprendizaje es la que realizó M.D. Merrill (1983), recogida por César Coll (1986) y adoptada por los currículums oficiales, en la cual se establece una distribución en tres grandes grupos: los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y los contenidos actitudinales. Esta clasificación, aparentemente sencilla es, sin embargo, de una gran potencialidad pedagógica, ya que diferencia claramente los contenidos de aprendizaje según el uso que de ellos debe hacerse. Así habrá contenidos que hay que <<saber>> (conceptuales),

²⁹ Ibidem, p. 35.

contenidos que hay que <<saber hacer>> (procedimentales) y contenidos que comportan <<ser>> (actitudinales)."³⁰

Lo anterior implica que para que se de un aprendizaje significativo, no es suficiente que los alumnos comprendan el contenido específico del material por aprender (contenidos conceptuales), sino que es necesario que lleven a cabo una elaboración práctica de los mismos con la asistencia del profesor (contenidos procedimentales), además, los dos anteriores, representan la base para el despliegue de una actitud razonada y fundamentada (contenidos actitudinales), que en todo caso, representa el nivel de conocimiento construido y de conciencia sobre determinada realidad.

"De ahí una de las tensiones básicas que caracterizan la construcción del conocimiento en la escuela: los alumnos solo pueden aprender mediante la actividad mental constructiva, que despliegan ante los contenidos escolares, pero esta actividad por sí sola no garantiza el aprendizaje; es necesario, además, que se oriente a construir unos significados acordes o compatibles con lo que significan y representan los contenidos de aprendizaje, como los saberes culturales ya elaborados. De ahí, también, la importancia de no contemplar la construcción de conocimiento en la escuela como un proceso de construcción individual del alumno, sino más bien como un proceso de construcción compartida de profesores y alumnos en torno a unos saberes o formas culturales preexistentes en cierto modo al propio proceso de construcción"³¹

Entonces, la actividad constructiva del alumno sólo deviene en aprendizaje cuando además de comprender el material por aprender, construye también, significados compatibles con los saberes culturales, lo que lleva a plantear la construcción como un acto colectivo y compartido. Por eso es que en el proceso de formación crítica,

³⁰ ZABALA, Antoni, (coord.), **Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula**. Materiales para la innovación educativa 8. ICE de la Universidad de Barcelona y editorial GRAÓ de IRIF, SL. España, Tercera edición, Julio del 2000. p. 5-6.

³¹ COLL, César, "¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?", Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación, Intervención educativa, Madrid, 1991. En Moreno Fernández, Xochitl L. (coord.). **Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (Antología Básica LE'94)**, México, 1994., p. 16

no es suficiente entender la noción de la innovación educativa, es preciso que a través del proceso enseñanza-aprendizaje, se tejan articulaciones entre los tres tipos de contenidos, para que el conocimiento sobre la realidad y la conciencia sobre ella, es decir la representación sobre la innovación, sea producto de elaboración compartida entre docente y alumnos.

Si se parte del hecho de que en el proceso de construcción del alumno, los tres tipos de contenidos están interrelacionados y no se pueden fragmentar, entonces, el tratamiento basado principalmente en los contenidos conceptuales, no garantiza necesariamente cambios en los procedimientos y en las actitudes. El despliegue de una construcción alternativa al contenido dado en la LE'94 sobre la innovación educativa, cabe en la acción orientadora del profesor hacia el análisis sobre el conocimiento, la acción y la conciencia de parte del alumno sobre el contenido por aprender.

Con ese fin, la modalidad de estudio de la LE'94 establece las asesorías grupales e individuales, como el espacio privilegiado para el despliegue de la capacidad constructiva del alumno hacia la innovación educativa. Las posibilidades que abren las asesorías, son de una riqueza extraordinaria, sobre todo cuando hay una intención específica que señala el rumbo de su realización. En el proceso de construcción del conocimiento la discusión, argumentación, problematización, análisis, síntesis, confrontación de ideas, son capacidades sustanciales para abordar procesos de razonamiento que superen la repetición y den cabida al despliegue de la capacidad reflexiva y creativa de los alumnos. Si atendemos esta situación, el espacio de asesoría, debe estructurarse más de acuerdo con lo que es una tutoría, ya que:

"Por asesoría se entiende la posibilidad de consultas no estructuradas, en las que el asesor esclarece las dudas o ayuda en la planeación de su programa de estudios a un alumno o grupo de alumnos cuando éstos acuden a él. Por tutoría, en cambio es más común entender un sistema de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática. Esto supone una cierta estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas, integración de los grupos conforme a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control. ...Puede considerarse, entonces, que en la tutoría, a diferencia de la asesoría, existe una interrelación más estrecha entre el profesor (tutor en este caso) y el alumno." ³²

El apoyo sistemático al proceso de construcción del alumno, se logra a través del trabajo grupal e individual, así es que las asesorías grupales están destinadas a abordar los contenidos de manera general, por lo tanto, los acuerdos respecto al trabajo grupal se toman en este espacio; mientras que las sesiones individuales son complementarias, ya que, el intercambio personalizado profesor-alumno se realiza para el tratamiento de dudas e inquietudes particulares sobre el aprendizaje significativo de los contenidos de manera personal. La relevancia de esta combinación, estriba en la posibilidad de fomentar una actitud positiva hacia la indagación y superación de los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje. La riqueza del aporte de las sesiones grupales e individuales para fomentar el pensamiento crítico son invaluable, siempre y cuando no se pierda de vista que:

"Lo que hace significativa la tutoría es su dualidad, es decir, la coexistencia, por un lado de intimidad, cuidado y compromiso, y por el otro, el cumplimiento de metas académicas. Lo primero se relaciona con la confianza personal, en tanto que lo segundo está regulado por una suerte de contrato personal. La confianza "personal" supone una relación voluntaria que se basa en la creencia de las buenas intenciones de las partes involucradas, así como en la confianza en la utilización de medios adecuados. El término "contrato social hace referencia al acuerdo relativamente voluntario entre las partes, basado en consideraciones legales o normativas para realizar o abstenerse de hacer algún acto de cambio." ³³

Como estrategia didáctica, las sesiones grupales e individuales contribuyen a llevar un seguimiento del avance logrado, porque, con el encuentro cara a cara, se abre la posibilidad de diálogo y confianza, para abordar los aspectos académicos y emocionales que interfieren en el proceso de aprendizaje. Bajo esta dinámica, es facti-

³² ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando. "Consideraciones sobre la Tutoría en la Docencia Universitaria". Revista Perfiles Educativos, CISE- UNAM, julio-diciembre 1990.p. 53.

³³ *Ibidem*, p. 54.

ble llevar a cabo un seguimiento de los avances, dudas y obstáculos, en si, de los aspectos problemáticos que emergen, así se realiza una valoración constante del estado del avance en cuanto a la construcción del conocimiento y los resultados del aprendizaje, a su vez, se puede realizar un replanteamiento de las estrategias y actividades acordes con la perspectiva de aprendizaje expuesta, de acuerdo con criterios específicos como los que puntualiza Habermas:

"Habermas (1974, pág. 18) plantea algunos criterios interesantes para hacer juicios sobre la calidad del trabajo de los grupos para alcanzar el consenso; es decir, los grupos comprometidos en el trabajo de construcción de su propio conocimiento. Estos criterios son: comprensibilidad de proposiciones en el seno del grupo, verdad de los componentes proposicionales del discurso del grupo; autenticidad de los sujetos hablantes y corrección y adecuación de las acciones que emprende el grupo. <<La comprensibilidad ha de comprobarse en la realidad>>, dice, Los miembros del grupo deben ser capaces de comprender a los demás. La autenticidad se relaciona con la calidad de la interacción de los miembros del grupo y sólo puede ser juzgada pasado el tiempo. La cuestión que se plantea en este caso es si los miembros participan <<de verdad u honradamente>> o si actúan de forma estratégica, << fingiendo participar en la acción comunicativa>> ... La corrección y la adecuación solo pueden darse por buenas en el contexto del discurso del grupo... la clave consiste en imaginar que las cosas podrían ser de otro modo... la evaluación misma forma parte del riguroso proyecto del grupo de otorgar significados a las cosas. A través de los procesos de autorreflexión, es posible que los mismos grupos elaboren juicios sobre la medida en que su organización es indicativa de la ilustración y emancipación." ³⁴

En el párrafo anterior, se sintetiza la idea central sobre la valoración del avance en el sentido del aprendizaje constructivista, la intención es que el profesor y los alumnos sean corresponsables del proceso, por ello, el seguimiento y evaluación son componentes inseparables a una metodología didáctica elaborada para consolidar aprendizajes significativos en los alumnos, lo que nos remite al planteamiento sobre los ajustes que deben elaborarse en el proceso, motivo del siguiente apartado.

³⁴ GRUNDY, Shirley. Op, cit., p. p. 176-177.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.7 La relación formación y currículum flexible.

El currículum flexible se constituye en una categoría central en este trabajo, ya que, posee una riqueza y potencial para desplegar puentes de relación entre los propósitos y el desarrollo curricular, lo que en los procesos formativos puede contribuir a lograr un acercamiento paulatino entre la propuesta del currículum con su operación, afirmando la idea de participación diferenciada de los sujetos del currículum en un solo proyecto formativo.

Si analizamos la noción de flexibilidad, podemos percatarnos de que lo flexible se ha introducido a la teoría curricular y se ha adoptado en los procesos de reforma curricular de las últimas décadas, su uso se ha extendido para referir multiplicidad de situaciones, se le atribuyen diversidad de significados, porque es un concepto que proviene del ámbito económico, Bertha Orozco nos aclara esta situación, cuando expone:

"A veces se entiende la flexibilidad en relación a mecanismos académico-administrativos para que los estudiantes puedan cursar actividades en diversas instituciones, ciclos o niveles escolares y después hacerlos equivalentes institucionalmente; en otras ocasiones lo flexible se entiende como la combinación de estudios con estancias de trabajo en los procesos productivos...también puede significar la búsqueda de metodologías y estrategias curriculares y didácticas para articular contenidos y aprendizajes teóricos y prácticos. Otro sentido del término va asociado a la multidisciplinaria o idea de des-centrar la orientación disciplinaria de los estudios universitarios en aras de una articulación de contenidos curriculares múltiples encaminados a la resolución de problemas de las prácticas profesionales...En otro sentido puede flexibilizarse también, la relación entre el currículum escolar y el entorno cultural y ciudadano, esta es una noción de flexibilidad y vinculación entre el currículum y la comunidad local, donde se incorpora la etnicidad como elemento para pensar las propuestas curriculares."³⁵

³⁵ OROZCO FUENTES, Bertha. "Currículum flexible: más allá de la visión de economía informacional". México, febrero del 2001. Documento de Trabajo, en revisión para su publicación. p. 1

Este último, es el sentido en que se adopta la flexibilidad como principio rector del plan de estudios de la LE'94, por eso es importante subrayar, que esta noción tradicionalmente ha sido visualizada como una estrategia de vinculación de las propuestas curriculares a las necesidades del desarrollo económico de un país, flexibilidad en un currículum ha significado la posibilidad de adaptación a los requerimientos del aparato productivo; no obstante que en este momento su significado se está redimensionando,

"Que la noción de flexibilidad puede seguir incluyendo la dimensión económica, pero más allá del paradigma del mercado informacional cuyos indicadores se miden por la competitividad y las ganancias. La flexibilidad económica tendrá que trabajarse con indicadores de desarrollo no económico a secas, sino a partir de otras posibilidades de desarrollo, de desarrollo humano, desarrollo sustentable y reconocimiento e inclusión de diferencias regionales, nacionales y locales."³⁶

La noción de flexibilidad en el currículum en la LE'94, se adopta originalmente para aludir la capacidad de adaptación de esta propuesta a las necesidades y condiciones locales, no obstante, también puede funcionar para movilizar la capacidad de activación de esta propuesta, dadas las condiciones y retos de la gestión curricular, abriendo un espacio de reflexión sobre la propuesta formativa y las condiciones de su devenir en una institución específica, la flexibilidad se puede tornar en una de las condicionantes estratégicas para la promoción de la formación crítica para la innovación, ya que, puede mediar la relación propósitos—resultados en la realidad local de la LE'94, por razones que la misma autora expone:

"Esto requiere que la realidad local sea el punto de partida de la construcción de los contextos y diagnósticos curriculares previos al rediseño, diseño y evaluación, sin recaer en el localismo extremo a partir del cual repensar el vínculo entre universidad y sociedad desde la óptica de países en desarrollo"³⁷

³⁶ Ibidem, p. 22.

³⁷ Ibidem, p. 28.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Esto implica que un currículum flexible, puede asumir como uno de sus retos el tratamiento de la distancia existente entre lo proyectado y lo realizado, de la ruptura entre la teoría y la práctica, para redimensionar la relación entre los diferentes sujetos del currículum, pensar en la noción de lo flexible en su oportunidad hacia la flexibilización, en su relación entre lo dado-dándose. En otros términos, establecer una relación articulada entre la propuesta curricular nacional y la realidad operativa local, significa que la propuesta curricular no se conciba de arriba hacia abajo, sino como una oportunidad de respuesta de los académicos respecto a las reformas curriculares contemporáneas.

Más adelante en el capítulo 5 de este trabajo, se ilustra con un ejemplo específico como se establece la interrelación entre los ámbitos del problema que se manifiestan en el proceso formativo para la innovación educativa, porque a través del proceso de revisión y conceptualización teórica se resignifican y reorientan las categorías, para tornarse en posibilidades analítico-propositivas de la realidad local, que facilitan la lectura específica del trabajo pedagógico-didáctico realizado en el devenir curricular en la Unidad 03 A.

CAPÍTULO 3: CONTEXTO Y LINEAMIENTOS NORMATIVOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 94 (LE'94).

“El proceso de transformación del mundo, que revela la presencia de hombre, puede conducir tanto a la humanización como a su deshumanización, a su crecimiento o a su reducción. Estas alternativas revelan al hombre su propia naturaleza problemática y le plantean un problema, ya que le exigen que escoja un camino u otro. A menudo, este mismo proceso de transformación atrapa al hombre y pone en entredicho su libertad para elegir. Sin embargo, dado que impregnan al mundo con su presencia reflexiva, sólo los hombres son capaces de humanizar o deshumanizar. La humanización es su utopía, que anuncian al denunciar procesos de deshumanización.”

Paulo Freire, 1990.

3.1 El proyecto modernizador de la educación básica en el escenario de la globalización.

Siguiendo con la idea de contextualizar el momento de surgimiento de la LE'94, como propuesta curricular para la formación de profesores de educación básica en la UPN, el presente apartado se desarrolla sobre la inquietud de tejer la relación entre la propuesta formativa para la innovación y su especificidad en el contexto de la Unidad 03 A de la UPN en B.C.S., esto se justifica cuando observamos que:

“En el momento actual nos encontramos entre uno de los intentos más importantes por transformar una profesión que ha vivido en crisis casi permanente. Las condiciones institucionales de ejercicio de la profesión están cambiando; la mayoría de las escuelas y de los maestros de educación básica fueron descentralizados, se ha creado carrera magisterial —un nuevo escalafón para estimular el ingreso, arraigo, la actualización profesional y el mejor desempeño de la profesión—; se ha iniciado una reforma radical de los planes, programas y libros de texto de educación básica, se están estableciendo nuevas formas de participación en las tareas educativas de la comunidad, las organizaciones sociales y las autoridades políticas inmediatas, estamos en la víspera

del anuncio de un programa de reformas del sistema de formación y actualización del magisterio en casi todas sus dimensiones" ¹

En medio de todos estos cambios, los profesores estamos reflexionando sobre la educación básica y las propuestas formativas actuales, lo que estamos percibiendo es la idea reiterada de atender la calidad en la educación, pero a su vez, se está gestando una cadena de acontecimientos político-sociales, que más que reafirmar esta intención pareciera que la niega, esto genera una situación de confusión con respecto a la orientación formativa que adopta la escuela, en el marco de las propuestas curriculares modernizadoras. La opinión de algunos estudiosos del tema, nos ofrece pistas para el análisis de dichas contradicciones, para entender que no podemos hablar de flexibilidad e innovación educativa como conceptos universales, lo mismo sucede con la globalización y la modernización, todos son conceptos multireferenciales que se construyen en la dinámica entre lo económico, lo político social y, por supuesto lo educativo, ello lleva a conformar diversas visiones y versiones de lo que expresa el discurso oficial. Por ejemplo, se habla del neoliberalismo como la opción para el desarrollo económico de los países del tercer mundo, no obstante,

"La ideología neoliberal alzó el vuelo al presentarse la crisis energética mundial originada en la elevación de los precios del petróleo de la OPEP (1973). Ante el peligro hiperinflacionario del torrente de dólares que los árabes reinvertían en los países ricos, los economistas occidentales recomendaron la libertad de mercado como panacea para todos los males pero aplicaron para sí el proteccionismo y algunos elementos creativos de las pequeñas naciones sin petróleo del sudeste asiático: el vigoroso respaldo del Estado a la educación y la investigación científica y tecnológica. En los países pobres, el Banco Mundial y el FMI impusieron a los gobiernos la ciega aceptación de préstamos a muy bajo interés. Luego, los acreedores elevaron unilateralmente los intereses y desencadenaron la crisis de la incobrable e impagable deuda externa. Todo atisbo de independencia política quedó congelado. Al empezar la década de 1980, la

¹ ARNAUT, Alberto. **Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994.** Ed. SEP. Biblioteca del Normalista. p. 227.

prédica de la llamada "revolución conservadora" hizo del neoliberalismo la nueva religión universal.²

Bajo la perspectiva del proyecto neoliberal, las iniciativas en los distintos sectores de la administración estatal, apuntaron y apostaron al proceso de modernización, con la idea de reactivar el desarrollo social, por ello, la dinámica social se movilizó y el rumbo del desarrollo se fue orientando hacia el proceso de la globalización.

Hasta hoy, el impacto del proceso modernizador se manifiesta en diferentes esferas de nuestra realidad, pareciera que el neoliberalismo ha llevado a transitar a los diferentes grupos sociales por diferentes senderos, compatibles entre sí y a la vez, distantes, dependiendo de las circunstancias en que se enfrenta el desarrollo del mundo globalizado, dichos senderos son sumamente desiguales, para algunos favorables para otros desfavorables, entre otras cosas porque:

"En los años de 1990 llegaron la estabilidad y la seguridad. Pero en el marco de un estado nacional paupérrimo el espacio político fue doblegado por los grandes grupos económicos. Las consecuencias están a la vista: el remate del patrimonio nacional y las riquezas naturales, el crecimiento exponencial de la desocupación y la pobreza y la impronta moral propia del desquicio individual y colectivo: la corrupción institucional y la manipulación de los valores ciudadanos. El escenario tuvo como telón de fondo el poder arrollador de las compañías transnacionales que, al margen y por encima de los Estados nacionales (incluyendo los países ricos), impulsaron avances impresionantes en la informática, la robótica y las telecomunicaciones."³

Si reconocemos que el proceso de globalización mundial lo enfrentamos de manera desigual con relación a los países ricos, entonces por qué estamos adoptando un proyecto cómo el único para afrontar nuestros retos, esto es un asunto que tiene que ver con las expectativas educativas de una sociedad como la nuestra, es decir, ¿cuál es el papel de la educación?, ¿qué se espera de la escuela y del papel que como

² STEINSLEGER, José. **En el reino de Herodes**. IPN, 1996. p. 36.

³ *Ibidem*, p. 37.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

docentes desempeñamos en los procesos educativos en nuestras aulas?, ¿cuáles son nuestras perspectivas en una sociedad que pretende participar en un proyecto neoliberal y adentrarse en la dinámica globalizadora?, ¿cómo participar en los procesos para la promoción de la educación de calidad?

La dinámica mundial es un punto de referencia importante para observar la forma en cómo un gobierno plantea educar a los integrantes de la sociedad, entonces se reconoce que existe un hilo conductor que relaciona una propuesta curricular con la orientación formativa y el contexto en el que emerge, para motivar o inhibir características y orientaciones del aprendizaje escolar que privilegien conocimientos y prácticas que el proyecto social plantee como legítimas. La realización de un análisis profundo sobre estas relaciones se torna compleja, ya que, se trata de comprender la situación que afrontamos en el presente ⁴ y que define el proyecto educativo contemporáneo, Zemelman dice:

"...¿qué es el contexto mundial? Hay muchas maneras de entenderlo; uno sería entender al contexto mundial a través de la globalización como una apertura de fronteras, como expresión de la necesidad de interdependencia entre los países. ¿Qué es la interdependencia? en primer lugar es comercial, financiera y de servicios, que es lo que se está viendo en los procesos de integración en este momento en América latina, y que puede también, eventualmente llegar a ser una apertura de otro orden, como se está dando, por ejemplo, a través de los medios de comunicación, esa apertura de fronteras es el término de las sociedades aisladas o ensimismadas... Pero, la segunda forma de ver la globalización es muy distinta y tiene consecuencias completamente diferentes. La globalización también se puede entender desde otra lógica; se puede entender como simple expresión o como expresión máxima del antiguo proceso de la

⁴ Retomo la categoría de presente y su articulación con el futuro, para tratar de explicar el papel del docente como sujeto social en su contexto, en el sentido desarrollado por el Dr. Hugo Zemelman, esto significa que: "Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez podrá determinar la dirección de los proyectos sociales. Así, hechos potenciales podrán ser predeterminados gracias a la acción de una voluntad social particular. En este contexto la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente." Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al Estudio del Presente. Colegio de México, 1987.

transnacionalización del capital y, por lo tanto, ser en el fondo expresión de la concentración del poder, que es lo que estamos viendo ahora. La concentración del capital que es un viejo análisis del marxismo clásico, es lo que estamos viendo ahora: concentración y centralización del capital, acelerado por la revolución tecnológica".⁵

A partir de esa idea entendemos que la globalización como apertura de fronteras se justifica en tanto posibilidad de interdependencia, pero las implicaciones de ello van más allá, devienen en situaciones sin precedentes en la historia de las sociedades en el mundo, veamos algunos datos ilustrativos:

"A principios de 1994 la OIT informó que cerca de 820 millones de personas, el 30% de la fuerza de trabajo de todo el mundo, no tenían empleo o estaban subempleados. Otros 700 millones se encontraban subempleados o sin alcanzar un mínimo estándar de vida...Al empezar 1990 habían en el mundo 400 millones de pobres. En el año 2000 la OIT estima que mil millones de pobres vivirán en las ciudades. En el año 2025, mil doscientos millones de personas estarán buscando empleo"⁶

El caso específico de México, confirma que:

"Las disparidades económicas aparecen reflejadas en el deterioro del bienestar social: esperanza de vida al nacer, mortalidad infantil, educación básica, saneamiento ambiental, vivienda, empleo productivo... En junio de 1995 México tenía 15 multimillonarios con una riqueza individual superior a los mil millones de dólares. La fortuna conjunta de estas personas ascendía a 25 600 millones de dólares (9% del PIB). Al año siguiente aparecieron 30 multimillonarios más en la nómina, con fortunas superiores a los mil millones de dólares. El magnate que encabeza la lista supera los siete mil millones de dólares. Como dato comparativo tenemos que en junio de 1996 un cable de la agencia oficial NOTIMEX dice que en Italia 90 mil personas ostentan el título de 'ricos' con ingresos anuales de 133 mil dólares. En cuanto a los supermillonarios sólo figuran cinco con más de mil millones de dólares cada una. Su riqueza conjunta no alcanza a los 10 mil millones de dólares. En el polo opuesto, 40.3 millones de mexicanos

⁵ Zemelman, Hugo. **Reflexiones en tiempos de Globalización. Reformas de Estado y Reformas Educativas.** Editorial Garza Azul. La Paz, Bolivia, 1999. p. 16.

⁶ STEINSLEGER, José. Op. cit. p. 54.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

vivían en la pobreza en 1998. De éstos, 17.3 millones eran 'extremadamente pobres'. En 1996, los pobres aumentaron a 42 millones y los muy pobres a 22 millones... De una población de 92 millones de mexicanos sólo 37.2 millones pueden cubrir sus necesidades básicas. El 40% de la población carece de las condiciones adecuadas de desarrollo."⁷

Datos más que reveladores nos muestran que la globalización tiene diversas versiones, junto al asunto de apertura de fronteras, está la inequidad en la distribución del ingreso y por lo tanto, la concentración del capital y del poder, reduciendo el acceso de la mayoría de la población al bienestar social, entonces cuál es la versión de globalización que tenemos y a cuál aspiramos.

"Lo que estoy señalando es que esta globalización es implacable, entendida ésta como transnacionalización no necesariamente garantiza la otra globalización...esta transnacionalización, a través del control que está ejerciendo sobre los medios de comunicación, está bloqueando a la otra globalización, la globalización de la transparencia, de la interdependencia y está creando las condiciones para que se pueda imponer un modelo económico creador de marginalidad, creador de pobreza, en el que el pobre y marginado esté feliz de ser pobre y marginado. Ese es el reto: crear pobreza alegre, crear marginalidad que acepte serlo como un hecho natural, porque la única posibilidad del modelo de sostenerse es esta forma de legitimación."⁸

Entonces, la globalización como el discurso hegemónico de los países del primer mundo, está estableciendo condiciones específicas que promueven o inhiben orientaciones, entre éstas la que compete a lo educativo. En este contexto globalizador, ¿cuál es la posibilidad de florecimiento de propuestas formativas que promuevan la crítica, la innovación y la reflexión?, la Reforma Modernizadora de los noventa estableció un rumbo:

⁷ Ibidem, p.p. 58-59.

⁸ ZEMELMAN, Hugo, **Reflexiones en tiempos de Globalización. Reformas Educativas y Reformas de Estado.** Op cit., p. p. 19-20.

"Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercia para innovar prácticas al servicio de fines permanentes, es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico."⁹

En el marco de la modernización educativa, el gobierno federal concentró en la educación gran parte del éxito para el desarrollo nacional y reconoció como valiosa la relación entre las instancias de gobierno y la sociedad civil como el medio para atender la demanda de los diferentes sectores sociales, en particular sobre la función de vincular al sector productivo con la escuela, asunto que el proceso dominante de la globalización demanda y que presenta una noción de educar que se está transformando, en función de los requerimientos una "nueva sociedad", así se está planteando que:

"...ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio."¹⁰

El cambio para la modernización de la educación, se justificó al plantearse como flexible y adecuado a todos los sectores sociales, no obstante los severos cuestionamientos a la educación pública, en cuanto a la pertinencia de sus propuestas formativas para los distintos niveles escolares, la vigencia de sus planes y programas de estudio, el vínculo entre escuela y aparato productivo y la formación de sus profesores; fueron los detonantes que impulsaron desde finales de los ochenta y principios de los noventa, procesos para la elaboración y reestructuración de las

⁹ PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal. p. 17.

¹⁰ DELORS, Jacques. Et. al. "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un Tesoro*. Ediciones UNESCO. 1997. P. 91.

propuestas curriculares al interior de las instituciones educativas de los diferentes niveles, por esa razón,

"... el Estado, como poder organizador de un orden institucionalizado, puede tener dos opciones teóricamente, pero también han sido históricas: una es organizar el espacio público sometido a ciertas reglas que pueden ser formales en el ámbito constitucional o en ámbito de leyes propiamente tales, normativa jurídica de espacios de pluralidades de grupos. Cuando hablamos de pluralidades de grupos estamos hablando de pluralidades de proyectos de sociedad; esa es una posibilidad. Pero también hay una segunda posibilidad: que ese espacio reglamentado o reglado jurídicamente, a veces puede no ser un espacio público para el juego de pluralidades de grupos o de pluralidades de proyectos, sino sólo para asegurar el espacio para un solo proyecto... O sea, la democracia está siendo utilizada como argumento descalificador de los propósitos, de los proyectos económicos alternativos al neoliberal"¹¹

La versión de la globalización entendida como transnacionalización tiende a dominar, porque es la que se ha promovido con mayor vigor por los grupos de poder, frente a ella, o con ella, puede surgir una visión alternativa, a partir del reconocimiento de que la globalización es un proceso evidente y que no podemos soslayar; porque el análisis profundo sobre su orientación, contenido e impacto en las condiciones sociales globales y locales, nos conduce a repensar nuestra acción docente, nuestra definición de la educación como proyecto formativo a partir de las propuesta curricular en la que participamos y la orientación y sentido que recrea a través de las prácticas que propicia en los ambientes contextuales en donde se desarrolla. Esto significa, pensar y actuar localmente desde la visión global, es decir, propiciar ideas y espacios de intervención en nuestros ámbitos de acción para socializarlos y ampliar su área de incidencia, así mismo, considerar las tendencias del mundo y poder crear otras versiones de la globalización, que pudieran nacer en el ámbito local.

"Porque aquí lo que está en juego, en esta idea de integración, es que la reproducción de los capitales de tan alta densidad requiere mercados gigantescos, de cientos de mi-

¹¹ ZEMELMAN, Hugo. **Reflexiones en tiempos de Globalización. Reformas Educativas y Reformas de Estado.** Op. cit ., p.p. 14-15.

liones; ya no son unidades de cinco millones o de veinticinco millones, esos son micro mercados; requieren gigantescos mercados y la región latinoamericana es un mercado gigantesco porque, por último, a esa población no se le va a respetar en su memoria, no se le va a respetar en su visión de utopía, si se le va a respetar como consumidora, por supuesto, aunque —como dice un colega chileno— se consume en el consumo, que es la máxima expresión de alienación, pero probablemente es una alineación que, si va acompañada de fuertes procesos de despolitización para crear conformidad, sería una consumación alegre, como alegres serían los pobres y alegres los marginales, o sea, el paraíso en la tierra" ¹²

Al mirar este espectro contextual desde el lugar de formadores de docentes, podemos reflexionar sobre la pertinencia de la formación de docentes innovadores, ya que, la idea de innovar ha invadido nuestra práctica docente, nuestra forma de ser, de pensar, de sentir, nuestra forma de participación en los proyectos y la acción que asumimos, pero también se refleja en las expectativas educativas que hemos forjado, deviene en la forma y orientación de los procesos educativos en los que nos involucramos en los ámbitos local, regional, nacional, o mundial, por lo tanto, imprimen direccionalidad ¹³ y juegan un papel dentro de las perspectivas formativas de nuestra época, que en los procesos educativos escolares pueden tender hacia la repetición cíclica de nuestras prácticas o, hacia una potencial reflexión que conduzca a una posible reorientación de las mismas, con diferente sentido al que la lógica del capital en el contexto de transnacionalización y marginalización pretende, pero que se ha construido sobre las condiciones particulares en las que accionamos, y se ha nutrido con la posibilidad de reflexión local en la globalización.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹² *Ibidem*, p.p. 28-29.

¹³ Retorno a la categoría de direccionalidad elaborada por el Dr. Hugo Zemelman: "cuando se habla de direccionalidad, es necesario considerar la posible articulación entre diversos planos de la realidad que, de acuerdo con lo que hemos sostenido, confluyen en la determinación de la dirección que asumirán los procesos... la direccionalidad nos advierte sobre la necesidad de subordinar la orientación de una meta como fin deseado, hacia la detección de las potencialidades de desarrollo de la realidad, lo que plantea la necesidad de conocer el espectro de opciones posibles que surjan de ella." **Conocimiento y Sujetos Sociales. Aportaciones para el Estudio del Presente.** México. Colegio de México. 1987. p.30.

Esto sucede porque en las aulas, como profesores tomamos decisiones e imprimimos un sentido que trastoca diferentes niveles y dimensiones de todo ese contexto y orientación, en esas decisiones están contenidas nuestras creencias, valores, concepciones, orientación y sentido de la función que tenemos, que a su vez, representa una postura ante la realidad, ante la vida y como queremos vivirla, esto decisivamente influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje que promovemos y en los resultados obtenidos, que ciertamente no alcanzamos a visualizar, pero que se conforman a partir del desarrollo y promoción de una perspectiva formativa que emana de la modernización, que adquiere matices y tonalidades que no necesariamente corresponden a la versión dominante de la globalización, y nos invita a su reflexión¹⁴.

A través de nuestra acción docente, asumimos decisiones compatibles con un ideal educativo, no se desliga del proceso modernizador, pero a la vez, se redimensiona en el contexto específico para hacer frente a las demandas formativas de diferentes grupos sociales que depositan sus expectativas de fortalecimiento y desarrollo en la educación, y que en el proceso de la globalización en sus dos versiones, puede tener o no, cabida.

“Y lo que puede estarse dando en ciertos lugares muy concretos hoy en América Latina a lo mejor puede después darse o extenderse como fenómeno en toda la región y pueden surgir nuevos tipos de actores, nuevos tipos de demandas, nuevas reivindicaciones y surgir nuevos tipos de proyectos que en el fondo van a ser de alguna manera dinámicas que vienen de lo microsocia y que rescatan necesidades postergadas de culturas subordinadas que han sido, de alguna manera, dominadas en una lógica de homogeneización que se impuso en la América hispana hasta hoy.”¹⁵

Estos son los argumentos en los que se sostiene la perspectiva de pensar, replantear y participar en las decisiones sobre cómo se determinan las necesidades formativas de las generaciones futuras, en particular del “nuevo perfil de educador”, de qué ma-

¹⁴ En los capítulos 5 y 6 de este trabajo, desplegaré ejemplificaciones de esas posibilidades formativas.

¹⁵ ZEMELMAN, Hugo, **Reflexiones en tiempos de Globalización. Reformas Educativas y Reformas de Estado**, Op. cit., p. 29.

nera como docentes somos formados para asumir este reto, y cómo hemos venido asumiendo esa tarea ante los cambios en la economía mundial y regional, las nuevas relaciones de convivencia, de producción y de intercambio entre los países, y la irrupción de las nuevas tecnologías computacionales que diversifican los lenguajes y las formas de comunicación; por supuesto, las propuestas formativas que de esa lógica derivan y las estrategias que el Estado adopta hacia la definición de una dinámica social basada en la desregulación de los asuntos públicos, para tornarlos de interés privado, entre ellos la educación, asunto que también demanda la participación de los profesores de manera distinta a la asumida hasta hoy, y que en la versión modernizadora se caracteriza como innovadora, resta por analizar hasta donde esta noción de innovación es parte de un discurso asumido o una oportunidad de modificar nuestras prácticas en el rumbo alternativo.

3.2 La formación de profesores de educación básica, ámbito de intervención de la política modernizadora a través del Proyecto Académico Universitario de UPN.

Después de casi una década de iniciada la Modernización educativa, se han realizado balances respecto a sus logros, pero en esta ocasión, es pertinente presentar una mirada diferente, poniendo el énfasis en las expectativas que se forjaron en el marco de un proyecto institucional universitario para la formación de docentes de educación básica en la UPN, la orientación formativa de su reforma curricular, los criterios sobre los que se apoyaron las iniciativas de cambio, y las formas en que fue adquiriendo presencia en los diferentes ámbitos a los que se dirigió, así como su orientación formativa en los límites de su discurso propio, ya que, en el presente:

“Uno de los problemas que surge es que los maestros, lo que critican de las políticas de la Reforma Educativa, es un excesivo énfasis en problemas técnicos, pero una ausencia total de valores; por lo tanto, a veces, no tiene para ellos sentido lo que se les está proponiendo.”¹⁶

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A principios de los noventa, por parte del Estado se establecieron las bases para dar respuesta a los problemas considerados como centrales de la educación: la cobertura y calidad del sistema educativo. En el escenario político-social ambos asuntos se canalizaron a través de una reforma modernizadora, adquiriendo forma y estructura, al interior de los distintos ámbitos de la administración educativa desde la SEP, que derivó en diversas acciones emprendidas para celebrar acuerdos y negociaciones sobre la base de una concepción modernizadora de educar, que ya se perfilaba hacia el manejo y procesamiento de la información, más que acumulación del mismo, al respecto la UNESCO ha ido clarificando la tendencia en educación, al plantear:

"El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y el almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación debe transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque sin las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo intelectuales y colectivos. En cierto sentido la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para navegar por él." ¹⁷

Con este sentido, las acciones emprendidas en educación básica en la reforma Modernizadora, han puesto énfasis en la calidad de los contenidos, los métodos, la formación y actualización de maestros y la articulación de los diferentes niveles educativos, asimismo, se ha insistido en la cobertura, para incidir directamente en la reorganización del sistema y su descentralización, sin descuidar tres componentes que se consideraron estratégicos: básico, innovador y complementario, el primero hace alusión a la educación primaria; el segundo, conferido principalmente a la educación superior para proponer soluciones a problemas nacionales y regionales, así como vincu-

¹⁶ *Ibidem*, p. 31.

¹⁷ DELORS, Jacques, et. al. *Op.cit.* p. 91.

larse activamente con el medio e incrementar su acción; y el tercero, incluye el reforzamiento y generalización de la educación de adultos y para el trabajo.

La Modernización Educativa emprendió los cambios curriculares que se llevaron a cabo en preescolar y primaria, con el componente básico, mientras que la UPN como institución formadora y actualizadora de docentes, participó en ese proceso, con la visión del componente innovador, reorientando su propuesta formativa para promover en la formación de profesores todos aquellos elementos que facilitarían la incorporación de los cambios, a la vez que, propiciando las condiciones y características de un perfil de docente que respondiera a los compromisos establecidos para afrontar la reforma de la educación básica.

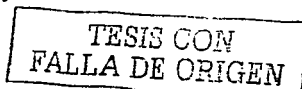
La UPN ha participado en el esquema de iniciativas y acciones modernizadoras, se ha impuesto la tarea de reorientar su proyecto académico universitario y actualizar sus propuestas curriculares formativas para profesores desde el componente innovador, cuyo resultado es el currículum de la LE'94, en donde se formula una alternativa de formación para profesores en la línea de la innovación educativa.

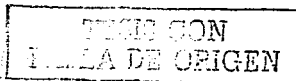
El proyecto académico universitario de UPN 78-93, consideró:

"La Universidad se propone desarrollar investigaciones y estudios de diagnóstico sobre las necesidades profesionales de los maestros en servicio, así como evaluar, sistematizar y difundir las experiencias relacionadas con modelos y estrategias formativas que ha construido... En consecuencia una de las prioridades institucionales es la reformulación de los planes de estudio de las licenciaturas para maestros de educación básica en servicio, de acuerdo con los criterios de flexibilidad y diversidad que permitan ofrecer opciones para responder a la heterogeneidad de las necesidades de los docentes".¹⁸

Nótese como los conceptos de flexibilidad y diversidad aparecen como elementos esenciales de la reformulación, pero al omitirse el contenido específico de su signifi-

¹⁸ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Proyecto Académico 1978-1993, p. 35





cado se generan confusiones que redundan en diversas interpretaciones. A partir de dichos conceptos se establecen los rasgos del Proyecto Académico, como sigue:

1. Considerar a la práctica docente como objeto de estudio.
2. Tomar en cuenta los diversos perfiles del maestro (antecedentes académicos, nivel educativo en el que trabaja, ámbito de desempeño, función que cumple en la escuela y necesidades del entorno en el que acciona).
3. Ofrecer una estrategia curricular flexible.
4. Proponer diversas modalidades de estudio.
5. Establecer lineamientos para la evaluación del aprendizaje y para las opciones de titulación.
6. Contar con materiales de estudio apropiados.
7. Destinar espacios curriculares para abordar contenidos regionales.
8. Establecer un proceso de evaluación e investigación curricular.

Retomando estos rasgos para su interpretación y análisis, surgieron elementos estructurantes de una posibilidad de trabajo docente específica de formación de profesores para la innovación en el ámbito de Baja California Sur, esta propuesta se expone con mayor amplitud en los próximos capítulos.

La integración del Proyecto Académico se presentó ante la comunidad académica, estructurado a través de campos problemáticos, bajo el argumento de atender de manera integrada los problemas y requerimientos del sector educativo, lo que implica que las funciones de docencia, investigación y difusión se replantean para atender dominios específicos de problemas, al pretender conjugar la construcción, indagación y socialización del conocimiento, con sus respectivas áreas y líneas de desarrollo, de las que se derivan programas y proyectos específicos.

En conjunto el Proyecto Académico se presenta como un documento coherente y consecuente con las intenciones del gobierno federal, las concepciones de flexibilidad y diversidad aparecen enunciadas como centrales, solamente que estas nociones no se clarificaron y en la práctica se abordaron desde una interpretación confusa, al momento de adentrarse en las tareas de organización y operación del curriculum

específicamente en la LE'94, esto ha propiciado una distancia entre la teoría y la práctica. Por esta razón, ambas concepciones son puntos de discusión en esta investigación, precisamente porque su interpretación ha dado pautas de desarrollo curricular heterogéneas al pretender hacer compatible el discurso político con el discurso académico y así asumir que existe una forma única de ver y entender esas nociones, que pueden partir de la visión globalizadora dominante, si profundizamos en esta idea nos daremos cuenta de que estos conceptos provienen de diferentes perspectivas teóricas, de ahí que se presten a diversas interpretaciones, por ejemplo:

"Hemos rastreado la génesis del concepto flexible y descubrimos que el espacio de aparición u origen de la noción de flexibilidad proviene del ámbito de la economía de manera fundamental, así, obtuvimos una primera aproximación del rasgo económico *no flexible* que rige en cierto sentido el discurso del currículum a nivel general." ¹⁹

De acuerdo con Bertha Orozco, la adopción del concepto de flexibilidad a la educación y específicamente a lo curricular se ha concebido tradicionalmente ligado con la formación para el trabajo, centrada en el "saber hacer", también se identifica con la búsqueda de metodologías y estrategias para articular contenidos y aprendizajes teóricos y prácticos, en aras de una articulación de contenidos curriculares múltiples, encaminados a la solución de problemas de la práctica profesional, con la finalidad última de adaptarse con mayor oportunidad a las necesidades de desarrollo de la sociedad en permanente cambio, así es que la flexibilidad se asume como condición de adaptación al cambio, de fortalecimiento de procesos formativos no repetitivos, se identifica con la diversidad y la pluralidad, pero se confunde con la homogeneidad para la eficiencia y la calidad, así es que esta noción se mira como riesgosa en el momento de su interpretación para la orientación de los procesos curriculares, dado que, la autora afirma:

"...puede considerarse que el tratamiento conceptual de la flexibilidad hasta ahora, ha quedado atrapado de manera a priori en el modelo económico que hemos reseñado.

¹⁹ OROZCO FUENTES, "Currículum flexible: más allá de la visión de economía informacional". Op. cit., p. 3.

Pensar con ese límite de lo dado conceptual de la flexibilidad tiene poca utilidad para trabajar en el campo de la educación, porque con ello se corre el riesgo de constreñir las reformas académicas de las universidades públicas en nuestro país hacia el modelo económico global que busca ante todo la utilidad de los mercados... Lo dado en este caso es el pesado problema de la falta de desarrollo humano cuyo rostro es la pobreza, la difícil competitividad de las empresas pequeñas y medias en el mercado internacional y la expansión de la economía informal en los países no desarrollados que se entrecruza con los avances del nuevo modelo económico en estos países..."²⁰

Entonces la interpretación a la noción de flexibilidad, y en este caso de la diversidad, puede adoptar diferentes versiones en un desarrollo curricular, la LE'94 es un proyecto que considera la totalidad del territorio nacional, en donde existe una diversidad de condiciones y situaciones, mediadas por los lineamientos operativos cuyo punto de encuentro es el Proyecto Académico Universitario que traduce la reforma modernizadora de los 90.

En las 74 Unidades el sistema UPN de toda la República Mexicana, se emprendieron acciones para atender tres campos identificados como problemáticos al que la UPN debía dar respuesta: la formación de profesionales de la educación, el desarrollo de la educación básica, y, la atención a los procesos educativos-culturales-pedagógicos. Cada uno de éstos aportó aspectos de la reformulación curricular que devino en las nuevas propuestas formativas para profesores del país.

"Se pueden destacar como marco general para la reformulación tres aspectos:

Como institución universitaria la UPN desempeña funciones de docencia, investigación y extensión. Mediante la articulación de éstas, busca promover y desarrollar desde una perspectiva democrática, la innovación pedagógica en la escuela pública mexicana, para generar conocimiento sobre la educación básica y enriquecer la cultura magisterial.

La UPN es una institución nacional de educación superior constituida por un Sistema de Unidades en todo el país, orientada a contribuir de manera permanente a la

²⁰ Ibidem, p.p. 20,22.

formación, superación y actualización de profesionales de la educación, así como del magisterio en servicio particularmente en lo que compete el nivel de educación básica. Pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación tomando como referentes la recuperación de la praxis escolar del magisterio y la diversidad étnica, lingüística y cultural del país." ²¹

Cómo se puede observar, la calidad, la innovación pedagógica, la diversidad y la praxis escolar son conceptos eje para reorientar el trabajo académico al interior de la UPN, formalizándose como política institucional y punto de partida para la reformulación curricular que devino en diferentes propuestas para licenciatura y posgrado, entre las que se encuentra el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Plan 94 (LE'94). En este momento entonces, es pertinente preguntarnos ¿a qué noción de flexibilidad y diversidad se remite la reestructuración curricular del Proyecto Académico Universitario de UPN?

La LE'94, se presentó ante los docentes como el fruto de un amplio y complejo proceso de análisis y propuesta que en el marco de las preocupaciones ubicadas en el campo problemático de la formación de profesionales de la educación, así quedó asentado:

"La Formación de profesionales de la Educación constituye el espacio de desarrollo institucional amplio y complejo. El análisis de sus implicaciones epistemológicas, sociales, psicológicas y pedagógicas requiere un estudio serio y sistemático para establecer una estrategia de intervención. La formación requiere considerarse como un objeto de conocimiento, susceptible de ser analizado e investigado para su permanente transformación." ²²

La noción de formación se asoció con la de intervención, a través de la posibilidad de constituirse como objeto de conocimiento e investigación, por esa vía se arranca el camino que conduce a la propuesta curricular y su operación específica en el ámbito de la Unidad 03 A. de B.C.S., ya que todos estos componentes tienen implicaciones

²¹ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Proyecto Académico. 1978-1993, p. 24.

²² Ibidem, p. 17.

en cuanto a las condiciones académico-administrativas específicas en que se desarrolla la LE'94.

3.3 La Unidad UPN 03 A en el escenario del Proyecto Académico Modernizador.

A pesar de que la LE'94 es una propuesta formativa en licenciatura, estandarizada en su diseño con criterios de ingreso permanencia, egreso y titulación, en cada Unidad UPN, ha ido adquiriendo matices y aspectos formativos diferenciados, en función de las condiciones institucionales y organizacionales que definen el escenario de acción de las Unidades en cada uno de los estados.

Hasta aquí, se ha establecido el impacto del proceso para la modernización de la educación básica en el proyecto académico universitario y en la orientación de la LE'94, ahora toca exponer el impacto institucional en la Unidad 03 A, a partir de las acciones específicas para la descentralización de la educación, aspecto estratégico de dicha modernización, ya que, las acciones emprendidas para definir el desarrollo institucional en el contexto nacional, representaron un parteaguas en las relaciones entre el centro de estructuración formal del currículum, y las Unidades del país como operadoras de la propuesta, el cambio en las relaciones a partir del federalismo, imprimió un rumbo específico en la operación de la propuesta en cada Unidad UPN, ya que, el desarrollo se planteó a partir de las condiciones institucionales definidas localmente.

Desde el sexenio del presidente José López Portillo se habían dado iniciativas para descentralizar el sistema de la administración pública federal, al establecer delegaciones de la Secretaría de Educación Pública en las capitales de las entidades federativas. Este proceso se consolidó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), firmado en 1992 por el presidente en turno Lic. Carlos Salinas de Gortari, con el secretario de educación pública Lic. Ernesto Zedillo

Ponce de León, la secretaria general del SNTE Profra. Eiba Esther Gordillo y los 31 gobernadores de los estados. El ANMEB estableció como propósitos:

"...unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los materiales educativos y la revaloración de la función magisterial"²³

En la historia de la educación básica de nuestro país, y en particular en la trayectoria de la Unidad 03 A, la firma del Acuerdo ha sido central para la organización y desarrollo académico de esta Unidad, por un lado ha representado la voluntad política del Gobierno Federal para dar atención a los asuntos reconocidos como problemáticos (la descentralización, el rezago, y la inversión educativa), y por otro, ha propiciado una enorme indefinición de la ubicación y rumbo del proyecto académico de la UPN dentro de las expectativas de los gobiernos estatales.

Para la administración central, el proceso para la descentralización aparentemente culminó en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), pero para las entidades federativas marco el inicio de un cambio trascendental en las formas de gestión y operación de los proyectos, ya que, las Unidades de la UPN por todo el país buscaron su ubicación y definición hacia un status jurídico diferente, en el escenario del desarrollo estatal, dicho cambio se tradujo en una subrogación de la Secretaría local sobre los derechos y obligaciones en materia administrativa y laboral de la Secretaría Federal, sin embargo, no incluyó el aspecto académico, así que actualmente las Unidades UPN son administradas por las autoridades educativas de cada entidad, mientras que la UPN Ajusco mantiene la normatividad académica para el desarrollo del proyecto nacional.

²³ ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. SEP-SNTE y Gobiernos Estatales. México, 1992. P. 2.

A partir del proceso de federalización, las condiciones institucionales de la Unidad 03 A se han transformado, el desarrollo académico depende del centro, mientras que las decisiones administrativas dependen de la autoridad estatal, esta dicotomía imprime un diferente sello a las actividades académico-administrativas que se realizan, ya que, la normatividad para la planeación y la organización de la operación académica de la Unidad está regulada desde los criterios y procedimientos de la Unidad Ajusco, mientras que la asignación presupuestal respectiva, está bajo el control de la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Estado.²⁴

Para la actividad académico-administrativa, el impacto se refleja en las formas de organización, los procedimientos para la obtención de recursos, la infraestructura y materiales, las fuentes de financiamiento, etc., porque con lo administrativo, se movilizaron también las relaciones de intercambio entre la sede Ajusco y las Unidades del país, es decir, se desplazó el espacio de reconocimiento de la institución de lo **nacional** a lo **local**. Esto significa que la Unidad 03 A se incorpora al conjunto de proyectos y programas de desarrollo Estatal, junto con otras instituciones de formación y actualización de profesores, que ya venían operando. Concretamente, la dirección de la Unidad 03 A de B.C.S., en la organización centralizada, dependía directamente del Coordinador de Unidades de la sede Ajusco, hoy su gestión y decisiones dependen de la Dirección de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes que coordina la SEP Estatal.

Lo que se pretende destacar, es que con el proceso de descentralización se está sometiendo a cuestionamiento la idea de lo "nacional" en la UPN, porque en la búsqueda por una definición, las Unidades del país están tomando rumbos diferentes para redimensionar su papel y pertinencia en lo local, como la Unidad de Durango, que ha decidido romper con el lazo de Ajusco y ha adquirido personalidad propia; Oaxaca, mantiene lazos académicos, pero está en lucha por su reconocimiento y definición estatal; Sonora, Chihuahua y Jalisco han recibido un fuerte apoyo del gobierno

²⁴ Vid. AROCHE Sandoval, Susana A. y Cuauhtémoc Rodríguez Puente. **La Unidad 03 A. Una contribución a su Microhistoria**. Gobierno del Estado de B.C.S. y SEP de B.C.S. La Paz, 2000.

estatal, esta situación les ha permitido un desarrollo propio, sin abandonar el lazo académico con el centro. En el proceso de definición de nuestra identidad en B.C.S. estamos ocupados, hasta el punto de que, uno de los proyectos estratégicos de la Unidad tiene encomendada esa tarea, el Proyecto de Conversión Universitaria.

Mientras que con el sistema centralizado, la Unidad 03 A, disponía de un presupuesto destinado para gastos de operación que se controlaba y se radicaba desde el centro, ahora los recursos se reciben conforme al presupuesto disponible para todos los niveles educativos del sistema estatal de educación, y se distribuye de acuerdo al proyecto estratégico de desarrollo educativo estatal, en función de sus criterios y prioridades. Esto repercute en la racionalización del presupuesto destinado a los proyectos de formación y actualización de maestros, ya que, en el Estado de B.C.S. existen otras instituciones, con las que se comparte esa función, tales como la Escuela Normal Básica, la Escuela Normal Superior, el Centro Estatal de Educación Normal y, recientemente, el PRONAP (Programa Nacional de Actualización de Profesores). Todas ellas conforman el espectro de instituciones que a nivel estatal atienden la formación magisterial, cada una con su especificidad, ocupando un lugar particular dentro de las expectativas gubernamentales, lo que ha influido fuertemente en las decisiones sobre financiamiento y gestión educativa.

También se han limitado las posibilidades de intercambio de experiencias y proyectos académicos para el fortalecimiento institucional, específicamente los proyectos de apoyo e intercambio interinstitucional se han reducido, esto significa que se reciben invitaciones para asistencia o participación en cursos, congresos, foros, etc., de carácter nacional e internacional, así como para las reuniones regionales y nacionales; pero la decisión y apoyo para la asistencia, depende del presupuesto y de la autoridad estatal.

A partir de la descentralización se cancelaron programas estratégicos como el Programa de incremento y actualización del acervo bibliográfico y el Programa Editó-

rial, lo que propició un enorme rezago en cuanto a los avances teóricos de la educación, por el limitado acceso a bibliografía actualizada.

El diseño de los planes de estudio de la UPN Ajusco siempre fue acompañado de materiales de apoyo al estudio para las diferentes modalidades, los materiales básicos se integraban a manera de Antologías y guías de estudio para cada uno de los cursos, la edición de estos materiales se hacía para todo el territorio nacional a través del programa editorial, este programa estaba íntimamente vinculado con el de Bibliotecas, ya que, los criterios para incremento y actualización del acervo consideraban en principio los textos contenidos en las Antologías a fin de profundizar en el estudio de ellos.

Hasta 1992, el acervo bibliográfico y hemerográfico de la biblioteca de la Unidad se actualizaba constantemente, en el proyecto centralizado se contemplaba la dotación de libros actualizados, ahora a partir de la suspensión de ambos programas cruzado con la lejanía geográfica de B.C.S. con respecto al centro, ha derivado en un problema grave de la Unidad para la adquisición de fuentes bibliográficas para la actualización y desarrollo de los docentes, porque difícilmente llega a la península los avances del campo educativo; además de que el recurso de la biblioteca es limitado, ya que, se mantiene prácticamente con el mismo acervo de hace diez años, lo que significa que, el material bibliográfico actualizado de que se puede disponer, es regularmente de adquisición particular.

Así es que las antologías han venido a ocupar un papel estratégico en la formación de los maestros en este Estado, por la dificultad de allegarse de bibliografía actualizada a precios accesibles a los profesores, pero con la descentralización la situación se agravó, dado que, en la organización centralizada, la elaboración y edición de los materiales de apoyo didáctico para la docencia se diseñaban y editaban en la Unidad Ajusco, de allí se distribuían, de acuerdo con la demanda, para su venta a precios accesibles en todas las Unidades del país; ahora el programa editorial de antologías se ha suspendido, de manera que no hay una instancia que regule a nivel central la edición y reproducción de los materiales ya existentes, aunque paradójicamente, son esos ma-

esos materiales la base de lectura y consulta para avanzar en la ruta curricular de la LE'94.

A partir de esta situación, la Unidad se enfrentó con un problema que sólo pudo ser resuelto recurriendo a la fotocopia de mala calidad, a destiempo y a un costo elevado, hasta que, llegó el ofrecimiento de un distribuidor particular en Zamora, Michoacán, quien las hace llegar hasta nosotros, siempre y cuando se cubra el costo del material y el gasto de envío. El problema que prevalece es que tardan entre quince días a un mes en llegar, o en ocasiones no hay en existencia las que se solicitan. Cabe señalar que la Unidad no se hace responsable de dotar al asesor del curso del material que habrá de utilizar, el asesor tiene que adquirir el material al mismo costo y bajo el mismo procedimiento que todo el alumnado.

También la estructura organizativa institucional se modificó, en la organización centralizada el desarrollo de la institución dependía de un director, dos subdirectores (académico y administrativo) y un coordinador por cada una de las actividades sustantivas de la UPN: docencia, investigación y difusión, además de un departamento de titulación; actualmente la dirección de la Unidad contempla dos subdirecciones y una coordinación de posgrado, y la actividad académica se canaliza través del desarrollo de proyectos estratégicos: difusión cultural y extensión universitaria, desarrollo académico, investigación educativa, diplomados, conversión universitaria, y titulación.

En la dinámica actual, los criterios para el ingreso y promoción del personal académico se sujetan a las disposiciones de la CAD nacional, pero para dar respuesta a las necesidades de operación de la LE'94 en la Unidad 03 A, la SEP estatal ha decidido ampliar la planta de asesores académicos con los recursos propios disponibles, de tal forma que el personal académico se ha incrementado no siempre apegado a los requisitos de perfil y experiencia requerida, el resultado es una contratación bajo condiciones laborales muy limitadas, cubriendo plazas de manera interina, comisionadas o compensadas, por lo tanto, se cuenta con una planta académica heterogénea, lo que complejiza la dinámica de trabajo y las formas de participación

de los asesores en los procesos formativos, por las condiciones laborales y organizativamente diferenciadas en las que los académicos se desempeñan, así es que, los criterios para incremento salarial, prestaciones, estímulos, horarios y distribución de cargas, se atiende también de manera diferenciada. A partir de estas condiciones se puede abordar el análisis de la complejidad de la formación desde los criterios y condiciones específicas en que los profesores participan en la vida académica de la Unidad 03 A.

Se incrementó la planta académica, porque se tenía que atender mayor número de cursos que en las licenciaturas anteriores, además se visualizó la necesidad de promover el trabajo colectivo a través del incremento de las Reuniones Académicas (generales, por bloque semestral y del eje metodológico), con la intención de llevar a cabo un seguimiento de los acuerdos pedagógico-didácticos para la operación, en función de la disponibilidad de tiempos y cargas académicas asignadas semestralmente a los asesores, para establecer el puente entre los propósitos formativos y las condiciones institucionales de desarrollo de la LE'94.

Para abordar la situación de cambio curricular, se establecieron estrategias de inducción del personal académico de las Unidades del país a la LE'94, a través de Reuniones Regionales que, al principio fueron organizadas y realizadas bajo la coordinación de la UPN Ajusco, y que cumplieron con su objetivo de conformar un marco de referencia que posibilitara a los asesores de las distintas Unidades, ubicar los propósitos y productos de los cursos para operarlos, la situación se complicó a raíz del proceso de federalización, con el que se dieron cambios que marcaron un rumbo diferente en las relaciones entre el centro y las Unidades en las entidades federativas. Paulatinamente las Reuniones Regionales, por el manejo presupuestal, disminuyeron en cantidad y en número de asistentes, por lo que, la preparación para la operación de los últimos semestres de la LE'94, prácticamente se realizó al interior de la Unidad.

Sin duda, la historia de la LE'94 en el proceso de surgimiento y operación se entrecruza con la historia de reconfiguración de la Unidad central y redefinición del desti-

no de las Unidades UPN, hoy la Unidad 03 A vive la transición operando el cambio curricular a la LE'94 para maestros en servicio, además de sostener el compromiso de atender el rezago de los anteriores planes de estudio a través de un proceso de convalidación y la titulación de egresados. En el desarrollo de esta tarea se han concentrado los esfuerzos, a la vez que se han establecido otras perspectivas de desarrollo, mientras tanto, en el Plan de Desarrollo Universitario del 2000, se reafirma en su misión la relevancia por la formación crítica y la innovación educativa:

"Formar maestros líderes para la docencia, investigación e innovación educativas con un alto sentido de responsabilidad y conciencia crítica que les permita resolver los problemas para mejorar la calidad de la educación básica"²⁵

En realidad para la Unidad 03 A, el cambio curricular es uno de los aspectos derivados de la reforma modernizadora que ha venido a impactar la vida institucional en sus relaciones internas y externas, analizando con mayor profundidad, podemos afirmar que la federalización ha tenido dos facetas, la primera con la posibilidad de abordar desde la visión local la reflexión de los problemas; y la segunda, de enfrentar un proceso de gestión local del currículum de la LE'94 bajo condiciones adversas a la formación crítica y a la innovación que se pretende promover, en este proceso, la oportunidad de reflexión sobre la magnitud de la tarea de la formación de profesores hacia la innovación educativa, se ha diluido, porque la preocupación por resolver el problema de los recursos humanos y materiales para la operación ha prevalecido, por sobre la reflexión del impacto de la formación en la LE'94 en los procesos escolares, no obstante esta reflexión es impostergable.

Si atendemos a los resultados obtenidos en cuanto a índices de formación y desempeño de maestros frente al aprovechamiento escolar de alumnos en los últimos ciclos escolares en el Estado, se observa que, según la evaluación realizada por el sistema de Carrera Magisterial, en informes generados por la SEP Federal, especi-

²⁵ GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA SUR, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 03 A, **Plan de Desarrollo Universitario**, La Paz, B.C.S., Agosto del 2000.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ficamente por la Dirección General de Evaluación, los datos estadísticos revelan que en el periodo escolar 97-98, el nivel de preparación de maestros se ubica en los primeros lugares nacionales, mientras que el rendimiento y eficiencia terminal de los alumnos está ubicado en los últimos lugares.

"Mientras que las educadoras de preescolar y los profesores de primaria obtienen el 1° lugar nacional en preparación profesional, los alumnos de primaria y secundaria ocupan los lugares 29° y 30° en calidad educativa y/o nivel de estudios de 32 entidades evaluadas. Dados los informes de la (7ª) etapa del programa de Carrera Magisterial que se llevó a cabo en el ciclo escolar 97-98, Baja California Sur ocupó el lugar relativo N° 29 de 32 entidades evaluadas en educación primaria. Esto nos expresa que sólo superamos en aprovechamiento escolar a Guerrero, Oaxaca y Chiapas... El más reciente es el 97-98, pero en los últimos cinco años la tendencia es homogénea, es decir, siempre hemos estado abajo." ²⁶

Con la valoración realizada en el periodo 98-99 la perspectiva no se modifica sustancialmente, ya que:

"... en educación primaria Baja California Sur asciende a la posición N° 21 con un porcentaje promedio de 98.40 con una escala con media en 100 y decisión estándar más-menos 10 puntos; pasamos de la posición 28 en 1998 a la posición 21 en 1999 en educación primaria." ²⁷

Desde luego, este es un dato que debe analizarse con mayor profundidad, pero nos da indicios para puntualizar que en B.C.S., la realidad local, se vive una situación particular con relación a los procesos de valoración de los resultados de los procesos formativos para profesores y su impacto en la labor docente en la práctica, asunto que incumbe directamente a las perspectivas formativas que la propuesta curricular de la

²⁶ OARD, Vergara Oscar Elán. "La Educación en Baja California Sur ¿Una de las peores a nivel nacional?, en Revista **Expresión Magisterial**, Núm. 20, ed. Profr. Oscar Elán Orad Vergara. La Paz, B.C.S. 20 de Agosto de 1999. p. 2.

²⁷ OARD, Vergara Oscar Elán. "Rendimiento escolar de Baja California Sur. De la posición 28 a la 21 en primaria", en Revista **Expresión Magisterial**, Núm. 28, ed. Profr. Oscar Elán Orad Vergara. La Paz, B.C.S. Junio del 2000. p. 18.

LE'94 contempla. Esto significa que no existe, hasta hoy, una relación directa entre formación y práctica, entre discurso y realidad, esta ruptura es motivo del análisis que a continuación se presenta, porque es parte de la reflexión sobre las concepciones dominantes de innovar, porque a partir de ello se puede reflexionar sobre la incidencia que ha tenido esta propuesta curricular para la formación de docentes innovadores en el escenario estatal.

El impacto de la modernización y la estrategia descentralizadora en la UPN, particularmente en la definición de lo nacional, es un asunto digno de abordarse, porque por un lado, se vaticina la mejora en la calidad de la educación a través de la descentralización, y por otro, este proceso ha propiciado una gran indefinición de la identidad jurídica y pertinencia de la Unidad 03 A en el escenario estatal, dos caras de un mismo proceso que a todas luces incide en la relación propósito-resultados formativos de los profesores en servicio en B. C. S.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TEMPERATURA
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 4: EL CURRÍCULUM DE LA LE'94.

"En la medida en que el lenguaje procedente del constructor de la palabra del discurso crítico se ha hecho inaccesible al escucha, éste ha incorporado la noción de complejidad del discurso como imposibilidad de acceder a él. Se afilia a tal o cual autor y le sigue, se abandona a sí mismo, y sólo se reconcilia en un intenso y profundo acto de fé...El reto del protagonista-escucha es recuperarse a sí mismo, asumiendo la complejidad que se advierte en el campo de la construcción conceptual, enfrentando el mito del currículum, incorporando el discurso crítico, a su vez, de manera crítica. Esto implica enfrentar el conflicto de su propia formación."

Alicia de Alba, 1991.

Continuando con la idea de abordar el nivel de análisis del currículum de la LE'94, en este apartado intento hacer una descripción del plan de estudios desde lo que Alicia de Alba caracteriza como la propuesta estructural-formal¹, es decir, de las disposiciones oficiales en cuanto a los propósitos, plan de estudios y estrategia didáctica planteada en el paquete de materiales de apoyo de cada curso: antología, guía del asesor y guía para el estudiante.

El análisis de la LE 94 en su aspecto estructural-formal, se aborda para establecer una visión de la secuencia y relación de los cursos en el plan de estudios, ubicar el espacio que ocupan y su orientación particular dentro de la totalidad del trayecto planteado para consolidar la formación para la innovación educativa. El análisis de la estructura formal del currículum aporta elementos importantes para la construcción de una propuesta pedagógico-didáctica en el ámbito local, lo que significa flexibilizar el currículum desde la versión de la creatividad y la potencialidad formativa que la propuesta contiene.

En este caso específico, flexibilizar al currículum de la LE'94, significa interpretar y redimensionar la propuesta para adaptarla al ámbito específico en donde se desarrolla. Este proceso puede entenderse a manera de "metáfora" con la música, en donde el autor plasma en una partitura las notas musicales que reflejan su percepción de la

¹ Vid supra, p.p. 20-21.

composición original, su sentimiento e inspiración, en nuestro caso el plan curricular. Las orquestas, grupos o conjuntos que habrán de ejecutar la composición, hacen una interpretación con base en su propia inspiración, los instrumentos con los que cuentan y su creatividad, el resultado es **el arreglo**, es decir, las adaptaciones realizadas a los ritmos, armonía y tono de voz de quién o quiénes habrán de interpretar, en nuestro caso, la operación curricular en la Unidad 03 A.

Así planteado, lo que a continuación se presenta es la composición curricular original, elaborada por la UPN Ajusco, que se presenta como la propuesta estructural-formal, para después, dar a conocer cómo a partir de un proceso de flexibilización, se retomaron los elementos estructurantes de esta propuesta y se adaptaron a las condiciones específicas de B.C.S., este proceso deriva en la elaboración de arreglos curriculares y pedagógico-didácticos.

4.1 Áreas y líneas de formación del Plan de Estudios.

El mapa curricular se estructura por 32 cursos distribuidos en ocho semestres, que se agrupan en dos áreas, la común (que incluye tres líneas y un eje metodológico) y la específica, que a continuación se describen, (*Ver cuadro # 1*),

El **área común**, pretende ofrecer los elementos de la cultura pedagógica con relación a la formación teórico-práctica que promueve, incluye tres líneas de formación: la psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa, y el eje metodológico. Este segmento del plan de estudios debe ser cursado en su totalidad por todos los estudiantes de la licenciatura, complementándose con la selección que el estudiante desee hacer sobre el área específica de acuerdo con el ámbito de su interés profesional.

Las tres líneas de estudio del área común potencialmente apuntan a la problematización de la práctica docente con diferentes perspectivas teóricas desde donde se puede abordar su análisis, éstas son: psicopedagógica, ámbitos y socioeducativa.

**PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN (LE'94)**

SEMESTRE	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
I	El Maestro y su Práctica Docente	El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento	Grupos en la Escuela	Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1957-1940
II	Análisis de la Práctica Docente Propia	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Institución Escolar	Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994
III	Investigación de la Práctica Docente Propia	Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación	Escuela, Comunidad y Cultura Local en	
IV	Contexto y Valoración de la Práctica Docente	Análisis Curricular	Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en	
V	Hacia la Innovación	Planeación, Comunicación y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje		
VI	Proyectos de Innovación		MATERIAS DEL ÁREA ESPECÍFICA DE FORMACIÓN	
VII	Aplicación de la Alternativa de Innovación			
VIII	La innovación	Seminario de Formalización de la Innovación		

CUADRO N° 1: ÁREA COMÚN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

La ***línea psicopedagógica*** se plantea como la respuesta a la necesidad de que el estudiante analice y critique su quehacer profesional para elaborar estrategias didácticas que le posibiliten enriquecerse.

La ***línea ámbitos de la práctica docente***, aborda el análisis de los grupos, la escuela como institución educativa y la comunidad, para que el alumno ubique la práctica docente en sus distintas dimensiones, construya una visión más articulada acerca de las realidades que interfieren en su hacer.

La ***línea socioeducativa*** tiene el propósito de que:

" el profesor alumno parta de un conocimiento general del entorno socioprofesional y llegue a la reflexión de las condiciones concretas en que se ha dado su formación docente y desarrollo profesional, así como su inserción en la escuela pública".²

Toda esta estructura, debe propiciar relaciones horizontales y verticales entre cursos, incluyendo los de las áreas específicas: preescolar, primaria y gestión escolar, aunque, la manera de establecer tales relaciones queda a criterio de asesor y asesores, ya que en algunas guías del estudiante sólo se menciona una posible relación entre contenidos conceptuales.

El *área específica*:

"...se refiere a las situaciones educativas que los profesores alumnos desarrollan en sus centros de trabajo; por ello proporciona los elementos necesarios para que de acuerdo con el contexto social donde se ubican y la función que desempeñan desarrollen sus actividades de manera profesional, en estos términos, el área específica ofrece cursos diferenciales para cada una de las funciones, preescolar, primaria y gestión escolar".³

Se inicia a partir del tercer semestre con un curso, y paulatinamente se amplía su espacio curricular, a la vez que, disminuye el destinado a las líneas socioeducativa y

² UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. "Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación Plan 1994". Op. cit. p. 30.

³ Ibídem, p. 31.

de ámbitos, el área específica contiene los cursos diseñados para que el alumno elija entre preescolar, primaria o gestión escolar. (Ver cuadros # 2, 3 y 4)

**PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN (LE'94)**

SEMESTRE	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
I	El Maestro y su Práctica Docente	El Niño, Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento	Grupos en la Escuela	Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940
II	Análisis de la Práctica Docente Propia	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Institución Escolar	Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994
III	Investigación de la Práctica Docente Propia	Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación	Escuela, Comunidad y Cultura Local en	Metodología, Didáctica y Práctica Docente en Preescolar
IV	Contexto y Valoración de la Práctica Docente	Análisis Curricular	Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en	El Juego
V	Hacia la Innovación	Planeación, Comunicación y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	El Niño Preescolar: Desarrollo y Aprendizaje.	El Niño Preescolar y los Valores
VI	Proyectos de Innovación	El Desarrollo de la Psicomotricidad y la Educación Preescolar	El Niño y su Relación con la Naturaleza	El Niño y su Relación con lo Social
VII	Aplicación de la Alternativa de Innovación	El Niño y la Ciencia	Génesis del Pensamiento Matemático en el Niño de Edad Preescolar	Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en Preescolar
VIII	La innovación	Seminario de Formalización de la Innovación	Expresión Literaria en Preescolar	Expresión y Creatividad en Preescolar

CUADRO N° 2: LÍNEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN (LE'94)**

SEMESTRE	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
I	El Maestro y su Práctica Docente	El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento	Grupos en la Escuela	Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940
II	Análisis de la Práctica Docente Propia	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Institución Escolar	Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994
III	Investigación de la Práctica Docente Propia	Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación	Escuela, Comunidad y Cultura Local en	El Aprendizaje de la Lengua en la Escuela
IV	Contexto y Valoración de la Práctica Docente	Análisis Curricular	Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en	Construcción del Conocimiento Matemático en la Escuela
V	Hacia la Innovación	Planeación, Comunicación y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	Alternativas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua en el Aula	Los Problemas Matemáticos en la Escuela
VI	Proyectos de Innovación	Construcción del Conocimiento de la Historia en la Escuela	Educación Geográfica	La Formación de Valores en la Escuela
VII	Aplicación de la Alternativa de Innovación	El Niño, la Escuela y la Naturaleza	Salud y Educación Física	La Comunicación y la Expresión Estética en la Escuela Primaria
VIII	La Innovación	Seminario de Formalización de la Innovación	Problemas Educativos de Primaria en la Región	Problemas de Aprendizaje en la Región

CUADRO N° 3:

LÍNEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

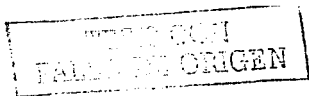
**PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN (LE'94)**

SEMESTRE	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
I	El Maestro y su Práctica Docente	El Niño: Desarrollo y Proceso de Construcción del Conocimiento	Grupos en la Escuela	Formación Docente, Escuela y Proyectos Educativos 1857-1940
II	Análisis de la Práctica Docente Propia	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Institución Escolar	Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994
III	Investigación de la Práctica Docente Propia	Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación	Escuela, Comunidad y Cultura Local en	La Gestión como Quehacer Escolar
IV	Contexto y Valoración de la Práctica Docente	Análisis Curricular	Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en	Enfoques Administrativos Aplicados a la Gestión Escolar
V	Hacia la Innovación	Planeación, Comunicación y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	Políticas Educativas y los Marcos Normativos	Bases para la Planeación Escolar
VI	Proyectos de Innovación	La Gestión y las Relaciones en el Colectivo Escolar	Estadística Básica para la Gestión Escolar	Organización del Trabajo Académico
VII	Aplicación de la Alternativa de Innovación	Computación Básica	La Calidad y la Gestión	Evaluación y Seguimiento en la Escuela
VIII	La innovación	Seminario de Formalización de la Innovación	El Entorno Sociocultural y la Participación Social	Planeación Estratégica

CUADRO N° 4:

LÍNEA ESPECÍFICA DE GESTIÓN ESCOLAR

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



El **Eje Metodológico** se considera la columna vertebral del plan de estudios, contempla 9 cursos que guardan una secuencia entre sí, y que pretenden complementarse con los cursos de las demás líneas y áreas específicas.

El trayecto por el eje metodológico, se plantea con el propósito de contar con las herramientas metodológicas, para reflexionar y analizar sobre la práctica docente que se desarrolla por parte de los profesores-alumnos, conceptualizada como objeto de investigación, con vías hacia la transformación del hacer. A partir de allí, se establece que el tránsito por la LE'94 propiciará la reflexión y, consecuentemente, el cambio. Se presupone que a partir del tratamiento de los contenidos conceptuales y la realización de las actividades como contenidos procedimentales, los profesores-alumnos estarán en condiciones de desarrollar aspectos de fundamentación teórica, metodológica e instrumental del quehacer docente hacia la innovación educativa. La estrategia se soporta en un proceso de investigación de corte cualitativo, que ofrezca opciones de análisis de la realidad educativa, y con ello, alternativas de cambio. Considera tres propósitos:

"ofrecer espacios y actividades para que el estudiante articule los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras de cada uno de los cursos... favorecer entre los profesores alumnos la comprensión de la problemática docente en sus diferentes dimensiones y niveles, a fin de que integren los elementos suficientes para plantear, desarrollar y concluir proyectos innovadores, que los lleven a la obtención de mejores condiciones para impulsar procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en su escuela; y... proporciona elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes para la elaboración de tres opciones de titulación, que les permitirá la estructuración y redacción del documento recepcional, que si el estudiante lo desea, le podrá servir para obtener su título profesional, una vez concluido el plan de estudios." ⁴

Estos propósitos encierran el fundamento y razón de ser del Eje Metodológico. El primer propósito retoma la necesidad de articulación entre contenidos de la licenciatura

⁴ Ibidem, p.p. 29-30.

con la problemática específica de la práctica docente, a partir de los enfoques teóricos revisados en los cursos de las demás líneas y áreas, esto significa la apertura hacia la posibilidad de interpretación local, a partir de los campos problemáticos de la realidad educativa de B.C.S., el segundo propósito se orienta hacia el análisis de los aspectos incidentes en el desarrollo escolar a partir de la comprensión de los mismos, para plantear potencialmente la innovación educativa, lo que da la apertura hacia la posibilidad de una relación teórico-práctica analítica, con un uso crítico de la teoría para abordar la comprensión de la realidad educativa; y el tercero, apunta al desarrollo de competencias inherentes a los procesos de investigación, apropiación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para dar sustento y promoción a la innovación educativa.

En estos propósitos está la intención de combinar la formación teórica promovida por el área específica, con un proceso paulatino y sistemático de investigación educativa, sin embargo, el tipo de relación teoría-práctica que se propone a lo largo del proceso, queda más en el plano de las lecturas afines a ciertas problemáticas o campos temáticos, es decir, se queda en el límite de la relación entre los contenidos conceptuales, sin abordar los de tipo procedimental y actitudinal.

4.2 El Eje Metodológico en la LE'94.

El trayecto por el Eje Metodológico, está diseñado de tal forma que desde los primeros semestres, se propone un acercamiento paulatino de los estudiantes hacia el trabajo investigativo, empezando con el reconocimiento de la práctica docente y culminando con la elaboración de un proyecto de innovación de entre tres tipos: acción docente, intervención pedagógica o gestión escolar. De tal forma, en esta licenciatura se plantea un trayecto formativo por un camino con doble dimensión: formarse en los aspectos que involucran la investigación y llevar a cabo la experiencia de la investigación, es decir, aprender a investigar-investigando, así, la intencionalidad formativa se traduce en tres planos: el aprender los conceptos metodológicos, llevarlos al terreno

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

del hacer de la investigación en el enfoque interpretativo, y tomar una actitud positiva frente al análisis y el cambio. Por lo tanto, el diseño de los programas de cada curso, plantea una selección de lecturas básicas y complementarias, junto con la propuesta de actividades previas, durante el trayecto y finales. Con ello se cumple con el diseño de un programa de cada curso que presenta propósitos, contenidos, actividades y propuesta de evaluación. La formación en el trayecto por el Eje Metodológico cobra un sentido particular dentro de la LE'94, es considerado como la columna vertebral del proceso, mientras que las materias de las otras líneas y áreas se consideran como las que nutren y apuntalan los avances en el proceso de investigación.

"La opción teórico-metodológica en la que se inscriben estos cursos, es primordialmente el paradigma cualitativo de investigación, con enfoques que favorecen desde los profesores el análisis de su práctica docente dinámica, conflictiva y compleja. Los que se consideran más pertinentes son: la investigación acción participativa, la etnografía crítica, con elementos de redacción e investigación documental."⁵

Los propósitos en el Eje Metodológico se plantean consecutivamente en los cursos del primero al noveno, en cada uno se establecen contenidos afines a la secuencia en que se plantea el desarrollo de una investigación inscrita en el paradigma cualitativo. Los contenidos, se presentan de acuerdo con la agrupación de textos cuya orientación tiende a lo conceptual y/o procedimental de este enfoque de investigación; lo actitudinal es un asunto que queda conferido al tratamiento que el asesor le imprima al proceso, ya que, en los programas este asunto no se refiere.

Las actividades se orientan hacia la realización de productos de aprendizaje, que a su vez, pueden ser considerados productos de investigación, por lo tanto, la propuesta de evaluación del aprendizaje se encuentra en relación directa con el avance presentado como resultado de la realización de dichas actividades.

⁵ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **El maestro y su práctica docente**. Licenciatura en Educación Plan 94. Guía del Asesor. Agosto, 1994. p. 5

En su organización interna, el Eje Metodológico está conformado por nueve cursos consecutivos, los cuales están en relación estrecha con la lógica de avance del proceso de investigación que se pretende desarrollar, y que se estructura en el plan de estudios de acuerdo a tres momentos que, se supone, son los que sigue cualquier proceso de investigación de corte cualitativo.

En el primer momento, los cuatro primeros cursos del de Eje Metodológico buscan propiciar la comprensión de una problemática significativa de la práctica docente propia, tales cursos son: *"El maestro y su práctica docente"*, *"Análisis de la práctica docente propia"*, *"Investigación de la práctica docente propia"*, *"Contexto y valoración de la práctica docente"*; este es el momento de arranque, que pretende la problematización de la práctica docente propia para que se puedan reconocer problemas y sentar las bases para la potencial innovación.

Para el segundo momento, de elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de una propuesta de trabajo innovador se destinan los cursos de: *"Hacia la innovación"*, *"Proyectos de Innovación"* y *"Aplicación de la Alternativa de Innovación"*, estos cursos, guardan continuidad con los anteriores en el sentido de la elaboración de la propuesta alternativa a la problemática planteada.

Para el tercer momento, de sistematización de los resultados y su organización en un informe de trabajo, se cuenta con dos cursos el de *"La innovación"* y el de *"Formalización de la Innovación"*, este es el momento en que los profesores deben de hacer uso de todas las herramientas y capacidades, para elaborar el informe escrito de su experiencia de investigación e innovación.

En la lógica de organización, secuencia e integración de dichos cursos, este camino, involucra el desarrollo de capacidades para construir y comunicar ideas por escrito, incluyendo aspectos descriptivos y narrativos del hacer docente, por lo tanto, los procesos de razonamiento que se desea promover con mayor vigor, a través de este trayecto, son la lectura de comprensión, argumentación, discusión, expresión

verbal y escrita de ideas, alimentadas con referentes de la práctica y los enfoques teóricos discutidos en las áreas específicas, todo ello, para establecer una integración entre cursos de manera vertical y horizontal encaminada hacia la culminación de una propuesta formalizada de innovación.

4.2.1 Primer momento de problematización de la práctica docente propia.

En el esquema del plan de estudios, los primeros cuatro cursos están destinados a propiciar un proceso de problematización entendido éste como:

“Problematizar es el proceso que va desde identificar las dificultades oscuras y borrosas que en un primer momento percibimos en nuestra actividad docente, pasa por la construcción del diagnóstico pedagógico sobre una de las problemáticas, hasta llegar a la construcción del planteamiento de un problema docente significativo. En el Eje Metodológico esencialmente se realiza esta problematización, desde el examen del saber del profesor en el primer nivel de la Licenciatura, hasta el planteamiento del problema que se realiza en este curso del quinto nivel de la misma y se ha enriquecido con las aportaciones de los diferentes cursos que cada nivel se han llevado.”⁶

El Eje Metodológico inicia el proceso de problematización⁷, con el curso denominado *“El maestro y su práctica docente”*, (Ver cuadro # 5), a través de éste, se introduce al profesor-alumno a la reflexión de la práctica docente, reconociendo sus saberes y revalorando la función que desempeña. Este curso se integra por tres unidades temáticas:

⁶ ARIAS OCHOA, Marcos Daniel. “El proyecto pedagógico de acción docente”. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1985. Documento de trabajo, pp 1-42, en Moreno Fernández Xochitl (coord.) *Antología Básica Hacia la Innovación*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995. p. 69.

⁷ El proceso de problematización en la práctica de esta experiencia será abordado en el capítulo 5.

EJE METODOLÓGICO

Momento metodológico: Problematicación de la práctica docente propia

Curso	Propósitos	Unidades Temáticas	Producto
SEMESTRE I El Maestro y su práctica docente.	1.- Reconocer, rescatar y revalorar los saberes docentes. 2.- Desarrollar técnicas etnográficas de investigación (observación participante y diario de campo). 3.- Reflexionar la práctica docente mediante formas de comunicación (narración, descripción y argumentación).	I.- El saber del profesor y su relación con la innovación de la práctica docente. II.- Algunas técnicas para registrar la información sobre la realidad docente III.- Consideraciones iniciales sobre algunas formas de comunicación de la práctica docente y la elaboración de escritos académicos.	DOCUMENTO DE INVENTARIO DE SABERES DOCENTES.
SEMESTRE II Análisis de la práctica docente propia.	1.- Analizar el trabajo cotidiano del profesor. 2.- Acceder al reconocimiento y análisis de su práctica docente, además del estudio de la entrevista. 3.- Desarrollar el proceso de sistematización y síntesis del trabajo escrito.	I.- El trabajo cotidiano del profesor. II.- La práctica docente como práctica social propia. III.- Identificación, delimitación y evaluación de dificultades.	DOCUMENTO DE PROBLEMAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE.
SEMESTRE III Investigación de práctica docente propia.	1.- Identificar una problemática significativa. 2.- Apropiarse críticamente de elementos teórico-pedagógicos y multidisciplinarios sobre su problemática de estudio. 3.- Sistematizar los elementos teórico-pedagógicos y multidisciplinarios, los sociales y conceptualice en un ensayo académico.	I.- La investigación educativa como herramienta del profesor. II.- La problemática docente y su relación con la teoría pedagógica y multidisciplinaria. III.- Reflexiones teóricas sobre la práctica docente.	ENSAYO ACADÉMICO SOBRE PROBLEMÁTICA SIGNIFICATIVA.
SEMESTRE IV Contexto y valoración de la práctica docente.	1.- Recuperar dimensiones y elementos del contexto que inciden en la práctica docente. 2.- Elaborar un diagnóstico pedagógico de la problemática docente. 3.- Elaborar un informe de diagnóstico pedagógico.	I.- El contexto de la problemática docente. II.- El diagnóstico pedagógico. III.- El estado actual de la problemática docente (informe).	DOCUMENTO DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.

CUADRO N° 5: RELACIÓN ENTRE PROPÓSITOS-UNIDADES-PRODUCTO EN LOS CURSOS DEL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

"...la primera se refiere a los saberes docentes, su rescate y relación con la innovación; la segunda unidad ofrece elementos para registrar la información sobre la realidad docente, con la observación participante, las notas de campo y el diario escolar, y la tercera unidad proporciona contenidos que tienen que ver con la comunicación de la práctica docente, mediante narraciones, descripciones y argumentaciones; asimismo, proporciona orientaciones sobre la elaboración de escritos académicos."⁸

Como punto de arribo de las actividades didácticas consideradas, se propone al finalizar el curso, la elaboración de un escrito argumentativo sobre la sabiduría docente propia, su crítica, rescate e innovación, a partir de la elaboración de un inventario de saberes docentes, sobre los aspectos que desean preservar y los que desean transformar.

Como producto final del curso se establece un escrito argumentativo con cualidades y características que se pretende surjan a partir de la revisión de los contenidos teóricos y de la realización de las actividades de aprendizaje, pero a través del desarrollo del curso se da por hecho que el alumno posee las competencias para la expresión escrita en elaboración de trabajos académicos, lo cual no es del todo cierto, por lo que desde aquí se generan problemas.

El segundo curso denominado "*Análisis de la práctica docente propia*" se plantea como continuidad del primero, busca el reconocimiento de las dificultades que como profesores se enfrentan cotidianamente en la práctica docente, en los ámbitos de preescolar o primaria, según el nivel donde desempeñe su labor. En ese sentido, recupera el producto obtenido en el primer curso, para profundizar en las dificultades que el estudiante enfrenta en la práctica docente.

Este curso se organiza en tres unidades, en la primera se pretende reconceptualizar y revalorar la cotidianeidad a partir del análisis de sus implicaciones; en la segunda, reconocer y analizar la práctica docente desde una perspectiva social,

⁸ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *El maestro y su práctica docente*. Guía del Asesor. Op. cit. p. 5.

identificando a la entrevista como una herramienta útil para tal fin; finalmente, se propone adentrarse en la identificación y valoración de las dificultades más significativas en la labor docente; a su vez este representa el punto de arribo del trabajo en este curso, por lo que, el producto final es un escrito académico sobre las dificultades inherentes a la práctica docente.

El análisis que se plantea establecer a través de este curso, se basa principalmente en la posibilidad de cruce entre los contenidos conceptuales de las antologías con los saberes que los profesores han acumulado a través de su experiencia. Además, se intenta introducir al manejo de los aspectos conceptuales y procedimentales de la entrevista como herramienta metodológica para la recuperación de información. Así es que, la relación formación teórica- experiencia se torna más compleja, porque a partir de este curso, las posibilidades de relación teórica-práctica ya no solo se pretende establecerlas desde la experiencia docente, sino además desde los aspectos técnico-metodológicos y su aplicación para el análisis de la experiencia docente, así es que, a partir de este curso se superponen procesos de aprendizaje diferentes para el desarrollo de competencias también diferenciadas.

El curso de ***"Investigación de la práctica docente propia"*** es el ubicado en el tercer semestre, tiene por finalidad profundizar en la comprensión de la práctica docente propia a través de la "recuperación y sistematización de los elementos teórico-pedagógicos y multidisciplinarios, para llegar a la conceptualización mediante un ensayo académico." ⁹

La continuidad del eje se plantea en el sentido de profundizar y argumentar sobre los aspectos teóricos de la problemática significativa, a través del desarrollo de tres unidades temáticas, la primera pretende ofrecer los elementos para que, a partir de las dificultades reconocidas en el curso de análisis de la práctica docente del segundo semestre, se pueda identificar una problemática como la más significativa,

⁹ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Investigación de la Práctica Docente Propia**. Guía del Estudiante, Licenciatura en Educación Plan 1994. México, 1995. p. 5.

para que los docentes la ubiquen dentro del paradigma de investigación correspondiente y, en ese proceso, se recuperen los elementos teóricos suficientes para su argumentación.

En la segunda unidad se busca que los profesores identifiquen los referentes teórico-prácticos de la problemática, para hacer una recopilación bibliográfica de los mismos, de tal suerte que, en esta unidad, se abordan también los aspectos técnicos de la sistematización de información a través de fichas, así como los aspectos de citas y referencias bibliográficas.

Para la tercera unidad, se plantea retomar la información teórico-práctica sistematizada en fichas y analizar dicha información, a la luz de la problemática significativa para elaborar un ensayo académico que aluda a la significatividad de la problemática docente y las posibilidades de su análisis a partir de un proceso de investigación.

Los niveles de complejidad para el desarrollo de la tarea a medida que se avanza en los cursos del Eje se incrementan, ya que, en este curso el producto a que se debe arribar es un documento de ensayo, con suficientes elementos de estructura y contenido para argumentar la problemática y el paradigma desde el que quieren ubicar su análisis. Para ello sólo se cuenta con las antologías y las guías, que contienen la mínima información para el desarrollo de esta tarea.

Durante el cuarto semestre se aborda el trabajo planteado para el curso de ***“Contexto y valoración de la práctica docente”***, el propósito es que a partir de la problemática significativa se elabore un diagnóstico pedagógico de la problemática ya identificada y fundamentada en el curso anterior, y que derive en el siguiente curso hacia el planteamiento y delimitación de un problema de investigación.

El cuarto curso, se estructura en tres unidades, la primera plantea la reflexión de los elementos contextuales que inciden en el desarrollo de la práctica docente. Para la

segunda unidad se plantea el análisis crítico de los elementos teóricos, prácticos y contextuales de la práctica docente en torno a la problemática significativa identificada. Para cerrar, se establece en la tercera unidad, la elaboración del informe de diagnóstico pedagógico construido en este proceso.

Para la culminación de este curso se plantea la presentación de todo un informe de diagnóstico, los niveles de demanda del trabajo de los alumnos se incrementan. En este curso se conceptualiza y se elabora el diagnóstico pedagógico, así que a la par que el alumno elabora la información de los anteriores cursos, necesita prepararse para entender qué es el diagnóstico y elaborarlo, ya que es parte de la evaluación del curso correspondiente. Así planteado, el proceso de apropiación de contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales se observa difícil, porque las posibilidades de relación teoría-práctica están marcadas por actividades que se centran con mayor énfasis a la aplicación técnica que en la reflexión, Además de que con este curso se da por concluido el proceso de problematización, para entrar al quinto curso a la etapa de elaboración, aplicación y seguimiento de la propuesta de trabajo innovador.

4.2.2 Segundo momento de elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de una propuesta de trabajo innovador.

En el segundo momento de elaboración, aplicación seguimiento y evaluación de la propuesta de trabajo innovador se consideran los cursos de "*Hacia la Innovación*", "*Proyectos de Innovación*" y "*Aplicación de la Alternativa de Innovación*", (Ver Cuadro # 6) a través de ellos, se plantea "dar consistencia a la posibilidad de favorecer la formación de los profesores-alumnos en el proceso de comprender e innovar su práctica docente, se concreta en la elaboración de uno de los tres proyectos de innovación docente." ¹⁰

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁰ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Proyectos de Innovación*. Guía del Estudiante y Antología Básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México 1997. p. 5.

EJE METODOLÓGICO			
Momento metodológico: Elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de una propuesta de trabajo innovador.			
Curso	Propósitos	Unidades Temáticas	Producto
SEMESTRE V Hacia la innovación	1.- Delimitar y conceptualizar el problema docente. 2.- Comprender los criterios de la innovación y las características del proyecto. 3.- Decidir el tipo de proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • Acción docente • Intervención pedagógica • Gestión escolar. 	I.- De la problematización de la práctica docente al planteamiento del problema. II.- Un proyecto para innovar en la práctica docente propia. III.- Elección del proyecto de innovación docente.	DOCUMENTO ARGUMENTATIVO SOBRE PROBLEMÁTICA Y ELECCIÓN DEL PROYECTO.
Curso	Propósitos	Fases	Producto
SEMESTRE VI Proyectos de Innovación	1.- Analizar diferentes modelos de formación. 2.- Elaborar una alternativa. 3.- Diseñar mecanismos de evaluación y seguimiento de la alternativa y el plan de trabajo para su aplicación. 4.- Evaluar consistencia, pertinencia y coherencia del proyecto de innovación.	I.- De la formación a la innovación. II.- Hacia la alternativa. III.- Mecanismos de evaluación y seguimiento. IV.- De la integración del proyecto.	PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.
SEMESTRE VII Aplicación de la alternativa de innovación.	1.- Realizar los ajustes al plan de trabajo de la alternativa y a los instrumentos de evaluación. 2.- Poner en práctica la alternativa de innovación recuperando la información para el seguimiento y evaluación.	I.- Preparación para la puesta en práctica de la alternativa. II.- Aplicación de la alternativa.	INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA APLICACIÓN.

CUADRO N° 6: RELACIÓN ENTRE PROPÓSITOS-UNIDADES-PRODUCTO EN LOS CURSOS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN, APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

Esta etapa del desarrollo curricular del Eje Metodológico, se inicia con el quinto curso de **"Hacia la innovación"**, que se destina para la delimitación y planteamiento del problema de investigación y la elección del tipo más apropiado de proyecto de innovación para dar respuesta al problema planteado y orientarlo hacia su tratamiento desde una perspectiva innovadora. Así que este curso, es el enlace necesari-

rio entre el proceso de problematización y el reconocimiento del ámbito de transformación en el que se pretende incidir, pero contradictoriamente, no hace explícita la manera en que se establece la continuidad con los anteriores cursos.

La unidad uno ofrece elementos para la delimitación planteamiento y conceptualización del problema, la unidad dos, apunta hacia el análisis conceptual de la innovación, mientras que la unidad tres, plantea el análisis de los tres tipos de proyecto para que el profesor elija y argumente su elección de entre ellos para arribar a la elaboración de un documento argumentativo del planteamiento del problema y la elección del proyecto respectivo que se habrá de elaborar para el tratamiento del problema.

A partir del sexto curso, se sugiere el tratamiento didáctico de los cursos a manera de taller, por lo que su estructura ya no responde a la lógica de unidades temáticas, sino como fases consignadas con relación a los momentos de diseño y operación del proyecto, también esto implica que los textos incluidos en las Antologías ya no son la base para el desarrollo de los cursos, es decir los contenidos conceptuales pasan a ser un apoyo para el abordaje de los contenidos procedimentales, ya que, esta etapa está centrada en la propuesta de innovación.

El curso que corresponde al sexto semestre es el de ***“Proyectos de Innovación”***, plantea la continuidad del tratamiento del problema delimitado, para lo cual el profesor-alumno elabora su proyecto de innovación docente, entre tres opciones a elegir, proyecto de acción docente, proyecto de intervención pedagógica y proyecto de gestión escolar.

“Se conceptualiza el proyecto innovador, como la herramienta teórico-práctica que utiliza el profesor-alumno para explicar y valorar un problema significativo de su práctica docente. Le permite hacer mejoras en su quehacer profesional en relación a ese problema, en las

condiciones concretas para su aplicación, además constatar mediante el seguimiento, reflexión y evaluación los aspectos propositivos aplicados" ¹¹

Este curso se integra por fases de trabajo, en la primera fase, se analizan diferentes modelos de formación para contrastarlos con el propio y valorar la pertinencia de incluir estos aspectos de fundamentación teórica en el proyecto. La segunda fase, se dedica a la elaboración de la alternativa para abordar el problema planteado. La tercera fase, se destina al diseño del plan de trabajo, para la aplicación de la alternativa y de los mecanismos de evaluación y seguimiento. La cuarta fase, se plantea para realizar una valoración de la coherencia pertinencia y consistencia del proyecto.

Todas estas fases se plantean como momentos secuenciados para la elaboración del proyecto de innovación, por lo tanto, tienen que ser programadas en relación con los propósitos y el avance logrado, además en el documento debe quedar asentada la intención de la acción que el docente realizará en su ámbito laboral y las actividades a través de las que logrará su cometido, la que nombrará innovación.

Para el séptimo nivel se diseñó el curso de ***"Aplicación de la Alternativa de Innovación"***, como su nombre o indica el curso pretende dar seguimiento operativo a lo realizado en el anterior, para tal fin, se establecen dos fases, la preparación para la puesta en práctica, en donde se pueden hacer los ajustes respectivos, tanto al plan de trabajo como a los instrumentos de seguimiento y evaluación. La segunda fase considera la aplicación propiamente dicha y la elaboración del seguimiento sobre la aplicación.

Este segundo momento, es de valoración de las potenciales respuestas al problema y la elección y aplicación de una, en el contexto específico de la realidad escolar en la que el estudiante de la LE'94 participa, así como, su decisión de elaborar una estrategia general signada por el tipo de proyecto de innovación que se elija. Este segundo

¹¹ *Ibidem*, p. 5.

momento también apunta con vigor a la recuperación de los elementos teórico-pedagógicos, de cara a la construcción de una alternativa viable y congruente.¹²

Con este curso se cierra la segunda etapa de la ruta curricular por el Eje Metodológico, para dar paso a la formalización de la propuesta de innovación y la estructuración de un documento.

4.2.3 Tercer momento de sistematización de los resultados y organización en un informe de trabajo.

Para el octavo nivel, es decir, durante un semestre, se plantea abordar dos cursos al paralelo, el de *"La innovación"* y el de *"Seminario de formalización de la innovación"*, (Ver Cuadro # 7). El primero con el propósito de elaborar la propuesta de innovación derivada de la aplicación y su evaluación. El segundo pretende elaborar el documento formal de la alternativa innovadora que integre los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, resultado del diseño, aplicación y evaluación del proyecto.

El curso de *"La innovación"*, se establece en tres fases, la primera para la conclusión de la aplicación de la alternativa; la segunda, para realizar un análisis crítico de la información recopilada y, la tercera, para esquematizar la propuesta de innovación, dichas fases tendrán como resultado el informe de evaluación de la aplicación de la alternativa.

Se pretende que las fases sean abordadas de tal forma que constituyan elementos para la consolidación del documento final, en este momento, el ámbito de interés de estos cursos, es que los profesores-estudiantes cuenten con elementos para sistematizar la información recopilada y a partir de ello, realicen ajustes a la propuesta

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹² En los capítulos 5 y 6 se expone como se traduce esto en una experiencia concreta.

innovadora, de acuerdo con los resultados obtenidos a través de la aplicación. Es en este proceso donde retoman con mayor interés los aprendizajes logrados en el área específica, ya que, el análisis de los resultados, debe retomar los aportes teóricos trabajados en todo el proceso formativo.

EJE METODOLÓGICO			
Momento metodológico: Sistematización de resultados y organización de un informe de trabajo.			
Curso	Propósitos	Fases	Producto
SEMESTRE VIII La Innovación	1.- Concluir la aplicación de la alternativa. 2.- Análisis crítico de la información recopilada. 3.- Esquematizar la propuesta de innovación.	I.- Aplicación de la alternativa. II.- Análisis e interpretación de resultados. III.- La propuesta de innovación.	INFORME DE EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA.
SEMESTRE IX Seminario de formación de la innovación.	1.- Analizar y valorar cada una de las partes de la propuesta de innovación. 2.- Revisar los elementos esenciales que componen la estructura y el estilo de la propuesta de innovación. 3.- Revisar el documento reelaborado y centrar la atención en redacción, estructura y formalización del texto.	I.- Perspectiva crítica de la información. II.- De la estructuración a la formalización: reelaboración del documento. III.- El documento formal: las obsesiones de la expresión escrita.	FORMALIZACIÓN DEL INFORME GENERAL DEL PROYECTO.

CUADRO N° 7: RELACIÓN ENTRE PROPÓSITOS-UNIDADES-PRODUCTO EN LOS CURSOS DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS Y ORGANIZACIÓN DEL INFORME DE TRABAJO

El **“Seminario de formalización de la innovación”**, establece tres fases, la primera atiende a la idea de relacionar las características de los proyectos de innovación con los productos desarrollados a lo largo de la licenciatura, sobre todo aquellos correspondientes al eje metodológico; la segunda fase de sistematización y análisis

de la información generada en el seguimiento de la aplicación del proyecto; y, la tercera donde se presentan los resultados y orientaciones del proyecto.

En este tercer momento, hay que hacer frente a la valoración de lo proyectado ante lo realizado, evaluando los obstáculos, los límites y los alcances de una acción transformadora que pueda ubicarse en el plano de la innovación educativa. Todo esto se formaliza en un escrito académico en términos de resultados y hallazgos logrados, este producto podrá representar la base para iniciar el proceso de titulación por la vía de proyecto de innovación, por lo tanto, el producto esperado es el informe general de la investigación realizada.

Es en este punto culminante, donde se tiene que arribar a un resultado, mismo que incluye procesos imbricados, que en el diseño no se visualizan así, se empalma la fase de evaluación con la de elaboración del informe, ambas implican tratamiento y desarrollo de competencias diferenciadas, ya que, la valoración requiere retomar los referentes teóricos abordados en toda la ruta curricular, con un nivel tal que posibilite su uso reflexivo; mientras que la elaboración del informe requiere la capacidad de seleccionar y sistematizar la información y exponerlo en un discurso coherente a través de un escrito académico. Todos estos son procesos diferenciados, que en el esquema de la ruta curricular se observan como pasos secuenciados, a los que se arriba sin mayor problema, en capítulos posteriores se profundiza sobre estos planteamientos, con el referente concreto de una experiencia.

4.3 Modalidades educativas en la LE'94.

El Plan de Estudios cuenta con pautas para la operación del trabajo académico, establecidas a través de las modalidades educativas, el Modelo de Evaluación y el Modelo de Titulación, que recientemente cuenta con el Reglamento General para la Titulación de Licenciatura en la UPN.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El plan de estudios contempla para la operación de la propuesta curricular, tres modalidades de trabajo: a distancia, semiescolarizada e intensiva, los tres combinan de manera diferenciada el estudio independiente y las asesorías, ya sea colectivas o individuales, En el caso de la Unidad 03 A, sólo se ha ofertado el sistema semiescolarizado:

"Esta modalidad plantea un determinado equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal, por lo que el estudiante debe asistir al centro de estudios el número de sesiones que establece cada curso. Posibilita la interacción entre estudiantes y asesor, así como la retroalimentación en función del trabajo realizado coadyuva a modificar actitudes individualistas y a favorecer la participación y colaboración entre los integrantes del grupo." ¹³

Bajo esta modalidad, se supone que se integran grupos de aprendizaje que se reúnen en pleno, para celebrar sesiones de análisis sobre los textos que conforman las antologías y obtener asesoría respecto a los trabajos que habrán de elaborarse individualmente. Cada curso plantea un número de sesiones para el tratamiento de los contenidos y el desarrollo de las actividades, desde luego que esto aparece consignado en los materiales a manera de sugerencias didácticas. La finalidad de esta modalidad es que:

"Las situaciones de aprendizaje deben conducir al estudiante a ser un sujeto cada vez más independiente en el proceso de aprender, así como propiciar la expresión de su creatividad, de su actitud propositiva, la construcción de alternativas para la solución de los problemas de su quehacer y la reconstrucción del conocimiento." ¹⁴

Por lo anterior, en el asesor recae la responsabilidad de favorecer la integración grupal, la organización y desarrollo de procedimientos de estudio adecuados a las características de los propósitos de aprendizaje y los productos, y por supuesto, la elaboración de alternativas de trabajo innovadoras. Por esta razón, las sesiones grupales se

¹³ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. "Introducción a la Licenciatura en Educación". Op. cit. p.44.

¹⁴ Ibidem., p. 43.

combinan con el estudio independiente y las asesorías individuales, en donde se establece la posibilidad de abordar el tratamiento de las dificultades individuales para el avance en los productos del aprendizaje planteados en cada curso.

En esta dinámica se abordan dificultades o inquietudes grupales, a la vez que, obstáculos individuales en torno a tareas específicas tales como el análisis, la discusión de lecturas, actividades orientadas hacia la confrontación de ideas, la recuperación de referentes teóricos tratados en otros cursos, la aplicación de instrumentos para captar información empírica, la elaboración y formalización de avances de investigación en un escrito y la planeación de la innovación, entre otros. Asuntos que en la propuesta no se explicitan, pero que en el trabajo de asesoría académica se abordan didácticamente en momentos diferenciados, pautados por los ritmos de aprendizaje y tiempos disponibles.

4.4 Modelo de Evaluación.

Ante esa perspectiva, el proceso de evaluación es uno de los aspectos más controvertidos al interior de la LE'94, ya que, su modelo de evaluación establece una definición y sus principios, que pretenden ser congruentes con la perspectiva formativa que plantea la LE'94, el modelo define a la evaluación como:

"...un medio de apoyo al proceso de enseñanza –aprendizaje, ya que suministra la información sobre los antecedentes de formación, saberes y experiencias con que cuentan los sujetos participantes en éste. Es, además un recurso que propicia el desarrollo cualitativo y una mejora efectiva de este proceso en la medida en que se indagan los elementos que están presentes en él (contenidos, medios, estrategias, dinámicas de los sujetos, entre otras). También es una base para resignificar y tomar decisiones en torno al desarrollo curricular, al dar cuenta de las problemáticas vividas en la instrumentación del servicio educativo. La evaluación se lleva a cabo mediante un proceso complejo que

explicita lo cotidiano, por lo tanto, es práctica. Involucra los sujetos del aprendizaje, sus interrelaciones y la comprensión y mejora de los programas" ¹⁵

Al observar con mayor detenimiento los rasgos de la evaluación y las responsabilidades en quienes recae, notamos que el modelo de la LE'94 es claro, "se plantea que la evaluación del aprendizaje en la licenciatura para maestros en servicio se caracterice por:

- Ubicar que el aprendizaje de los sujetos involucrados en el plan de estudios está orientado hacia el análisis e innovación de la práctica docente;
- Incluir tanto a los sujetos que intervienen en el aprendizaje del estudiante como las condiciones institucionales en que se desarrolla;
- Partir de una concepción institucional amplia, que combine criterios de obligatoriedad y de flexibilidad;
- Ser un proceso participativo y formativo para estudiantes y asesores;
- Constituir en sí misma una experiencia de aprendizaje tanto para el alumno como para el asesor, debido a que propicia la reflexión, el análisis, la crítica, la abstracción y teorización de contenidos y experiencias;
- Garantizar el dominio de los contenidos educativos formalizados en el plan de estudios;
- Reforzar el aspecto cualitativo, es decir, el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante, sin descuidar los aspectos cuantitativos que permitan una evaluación integral." ¹⁶

A partir de esta caracterización, dada y asentada en el propio plan de estudios, se establecen las bases para caracterizar la propuesta pedagógico-didáctica elaborada considerando la concepción institucional de obligatoriedad y flexibilidad, que a su vez, posibilita en la realidad local del currículum de la LE'94, la elaboración de las adaptaciones necesarias para consolidar la relación propósitos-resultados en esta propuesta formativa.

15 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Modelo de Evaluación de la LE'94. Documento de Trabajo. México, 1994.p. 37.

¹⁶ Ibídem, p. 37

Se asume entonces que, la combinación de elementos cualitativos y cuantitativos, de obligatoriedad y flexibilidad en la evaluación; promoverá la formación para el análisis e innovación de la práctica docente, considerándosele como un proceso participativo que propicia la reflexión y el análisis de los sujetos y de la institución, por esta razón la responsabilidad de evaluar recae en tres diferentes actores, siendo el asesor quién establecerá el puente entre la institución y el estudiante:

"Con base en el concepto de evaluación que anteriormente se expuso la responsabilidad del proceso recae en los asesores, los estudiantes y la institución. En el asesor recae la responsabilidad de planificar el trabajo de evaluación tomando como base:

- Los referentes de carácter institucional emanados del plan de estudios y programas.
- La delimitación de los objetos de evaluación a partir de la redefinición de los contenidos educativos realizada conjuntamente con el grupo o el estudiante;
- Los criterios, medios o usos de la evaluación propuestos por el grupo o el estudiante."¹⁷

Las posibilidades de este tipo de evaluación para fortalecer el proceso educativo son invaluable, sobre todo ante el compromiso de una formación crítica, sin embargo, la mayor contradicción es que en la práctica de este Modelo de Evaluación, los criterios administrativos para la certificación de estudios mantuvieron vigentes el principio de la cuantificación, persistió la forma tradicional de calificar con base en el número; en la práctica esto ha significado un conflicto para el asesor al momento de evaluar, porque a pesar de contar con un modelo académico que pauté la actividad académica, los resultados de este tipo de evaluación no se retoman como forma para revalorar y redimensionar los alcances formativos de este currículum, entonces, a final de cuentas, es el asesor quien ejerce la responsabilidad de asentar una calificación cuantitativa, mientras que la institución se encarga de los procesos de certificación de estudios, de tal manera la evaluación ha quedado confinada a la racionalidad administrativa y reducida a su posibilidad cuantitativa.

¹⁷ Ibídem, p. 38.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.5 Modelo de Titulación.

El proceso de titulación intenta ser congruente con los principios y lineamientos del Plan de Estudios, por esa razón, se sustenta en el Reglamento General de Titulación Profesional de la Licenciatura en UPN, además de contar con un instructivo específico para la LE'94. En ambos documentos se establecen las opciones de titulación, los requisitos y trámites correspondientes para llevar a efecto dicho proceso.

"La titulación de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, es la culminación de una etapa del proceso de formación profesional que implica la evaluación sobre la capacidad crítica, reflexiva y transformadora que el egresado posee sobre su práctica docente e incluye un procedimiento administrativo." ¹⁸

El modelo de formación de la LE'94 contempla que al finalizar el trayecto de ocho semestres, los egresados cuenten con un trabajo de investigación que facilite el acceso a la titulación, para ello se establecen como opciones de titulación las siguientes: Proyecto de Innovación, Tesis, Tesina, y Examen General de Conocimientos.

El proyecto de innovación es la opción que se establece como resultado del trabajo realizado durante el trayecto por el Eje Metodológico, en cualquiera de las tres versiones: Proyecto de Acción docente, Intervención Pedagógica o Gestión Escolar.

"A través del proyecto de innovación docente, el profesor-alumno propone mejoras en su quehacer profesional, describe las condiciones particulares de su aplicación y a través de un seguimiento, establece las modificaciones necesarias a su propuesta, reflexiona y valora la pertinencia de sus proposiciones aplicadas y las posibilidades de generalización"¹⁹

¹⁸ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Instructivo de Titulación para la Licenciatura en Educación Plan 94. Documento Preliminar. México, 1994, p. 5.

¹⁹ *Ibidem*, p. 10.

La Tesis es la opción que se presenta a través de un proyecto de investigación para abordar desde lo teórico-metodológico un problema de lo educativo, puede ser individual o en equipo.

La Tesina se presenta a manera de ensayo, monografía o informe académico. Sólo se presenta de manera individual y debe contener una disertación sobre un tema o problema del ámbito educativo.

El examen general de conocimientos consiste en la elaboración individual de un examen escrito, realizado con base en los contenidos de los cursos de la LE'94 y sintetizado en un temario.

"Se concibe el examen de conocimientos como una opción en la cual el egresado demuestra haber adquirido habilidades profesionales para la reflexión crítica y la expresión sintética personal y propositiva sobre temáticas educativas relacionadas con la innovación de la práctica docente"²⁰

Los requisitos para cualquiera de las opciones es que los estudiantes hayan cubierto el total de créditos del plan de estudios, que cuenten con el dictamen del trabajo y presenten la réplica oral del mismo, o que, se inscriban en el examen general de conocimientos de acuerdo a los periodos previamente establecidos y lo aprueben.

A pesar de tratarse de opciones diferenciadas para la titulación, todas ellas insisten en la recuperación de la formación crítica, de la reflexión y de la posibilidad de la innovación. Una de las opciones sometidas a serios cuestionamientos por parte de los académicos es la de examen general de conocimientos, cuya posibilidad de recuperación y resignificación de la práctica docente a través de un cuestionario temático y con reactivos que se califican cuantitativamente, se contradice con el Modelo de Formación, el Modelo de Evaluación y los propósitos de la titulación expuestos en el propio instructivo.

²⁰ *Ibidem*, p.20.

En todo caso, las opciones de titulación son percibidas más como un trámite administrativo que como una posibilidad de reflexión académica. Este es otro aspecto en donde la relación entre el planteamiento curricular y la realidad están disociados.

4.6 Estrategia institucional en la Unidad 03 A para la operación de la LE'94.

La propuesta curricular con sus líneas y áreas de abordaje, pretende un tipo de formación crítica que se orienta en la línea de la reflexión, comprensión y elaboración de proyectos de trabajo innovadores en el ámbito laboral de los docentes-alumnos, esta visión se traduce en la práctica del currículum a través de distintos niveles de interpretación y significación que cobran vida en el devenir curricular, esto es, en la especificidad institucional. En este proceso se juegan múltiples elementos y criterios de organización que estructuran en tiempo y forma las actividades académico-administrativas para llevar a efecto la práctica de la propuesta curricular.

Las disposiciones institucionales de la Unidad 03 A para la operación de lo estructural formal del currículum de la LE 94, representan las condiciones específicas que caracterizan la práctica del currículum de la LE'94. La operación de la LE'94 se organiza con una lógica y congruencia establecida a partir de la dinámica del ámbito local en la que se desenvuelve la Unidad 03 A, se apega a los criterios de racionalidad administrativa para el uso de tiempos, espacios y recursos, de conformidad con la demanda educativa y las condiciones de atención de la misma.

La modalidad de estudio semiescolarizado, se opera de acuerdo con el calendario escolar vigente, con la idea de hacer compatibles los periodos vacacionales, tanto para los profesores-alumnos, como para la realización de trámites ante la SEP Estatal.

Cada ciclo escolar se divide en dos periodos semestrales, uno de septiembre a febrero, y el otro de febrero a julio. En cada periodo se contempla la celebración de 16 sesiones de asesoría grupal, para cada uno de los cursos del semestre en turno.

Las sesiones grupales se programan semanalmente, con 90 minutos para cada curso, de manera que la elaboración del programa semestral realizada por los académicos se debe limitar a este espacio. La iniciativa institucional es que cada grupo asista un día para celebrar las asesorías grupales, por eso éstas se celebraban preferentemente en horario sabatino o, asistiendo en horario semanal los días martes y miércoles. El horario vespertino también se utiliza con mayor frecuencia para las asesorías individuales.

La actividad grupal se concentra en un bloque, con la intención de que queden espacios semanales disponibles para que el estudiante realice las lecturas y actividades previas con las que debe asistir a la sesión grupal, además para que pueda combinar su actividad académica con la asistencia regular a sesiones de asesoría individual, con la frecuencia y duración que considere adecuada a las necesidades particulares, ajustando los tiempos del alumno y del asesor.

Los jueves en la tarde es el horario institucionalizado para la celebración de reuniones académicas, sean de carácter general, por bloque semestral, de asesores del eje metodológico o de los proyectos estratégicos de la institución. Este espacio no se considera abierto para las asesorías, ya que la iniciativa institucional es que todos los asesores asistan puntualmente y permanezcan en las reuniones.

Con esta base se organiza la actividad académica de la Unidad, racionalizando los tiempos de atención para estudiantes y los tiempos de organización y desarrollo de las actividades inherentes a la actividad académica (planeación, programación, preparación de materiales, evaluación, asesoría y titulación), a partir de ello, el asesor está obligado a elaborar su programa semestral de actividades apegándose a estos li-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

neamientos, si surgen cambios, se deben llevar para su discusión y acuerdo en el espacio de reunión académica y a partir de allí se define su destino.

Los periodos administrativos para la presentación del programa semestral y la distribución de cargas académicas, se formalizan al inicio de cada semestre, dependiendo de los grupos por atender y los cursos por operar, y al fin del semestre se elaboran los informes respectivos para las instancias directivas.

4.7 Formación e innovación educativa en el desarrollo curricular de la LE'94.

A partir de la descripción del plan de estudios de la LE'94, se intenta puntualizar aquellos elementos que en su estructura formal son sustanciales para alcanzar los propósitos formativos y de la innovación educativa y destacar aquellos que en su diseño, quedan poco claros o que no aparecen.

El currículo de la LE'94 en su propuesta formal, plantea un tipo de formación que se denomina crítica porque plantea como centro de análisis a la práctica docente, con miras hacia su transformación a través de la comprensión del medio, que se realiza a partir de un proceso intenso de investigación educativa. Con esta base, en el planteamiento curricular se establecen cursos organizados en líneas y áreas de estudio, que al combinarse con el Eje Metodológico, proponen abordar al paralelo la formación teórica y la formación metodológica, en la primera se busca dotar al estudiante de las herramientas teórico-conceptuales para el abordaje analítico de la problemática del ámbito escolar; mientras que con la segunda, se pretende el aprendizaje de las herramientas teórico, técnico e instrumentales de la investigación educativa, con marcado énfasis en el paradigma cualitativo de la investigación.

A primera vista, este planteamiento parece congruente con los propósitos que se persiguen, pero al tratar de entender cómo se teje la relación del Eje Metodológico con las otras líneas y áreas de estudio, surgen especificidades que hay que clarifi-

car, ya que, se prestan a diversas interpretaciones que en el momento de operar inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los resultados formativos.

El Eje metodológico tiene asignado un papel estratégico, porque se constituye curricularmente como el espacio previsto para conformar una formación metodológica, que además sirve como medio para el análisis de la problemática y la elaboración de la innovación educativa:

"En estos términos, los cursos del eje metodológico buscan contribuir a innovar el ejercicio profesional de los profesores, correspondiéndole a los cuatro primeros cursos conocer y comprender una problemática, para después intentar transformarla."²¹

En la lógica del Plan de Estudios, el trayecto metodológico planteado a través de nueve cursos, incluye principalmente contenidos conceptuales, destinados al conocimiento de las técnicas e instrumentos utilizados para recuperación y sistematización de información y contenidos procedimentales orientados a su aplicación y manejo; ambos pretenden el desarrollo de la formación metodológica, misma que debe conjugarse con el contenido teórico de la LE'94 para apuntalar el proceso de transformación de la práctica docente. En este trayecto no se especifican los contenidos actitudinales, a pesar de que son indispensables para la conformación de niveles de conciencia de la realidad escolar en la que como docentes pueden intervenir, en ellos está la posibilidad de ejercer la aceptación hacia la reflexión y el cambio.

Es importante señalar que la naturaleza de los contenidos de las otras líneas y áreas de la LE'94 marcan una diferencia con respecto al Eje Metodológico. En las líneas psicopedagógica, de ámbitos y socioeducativa, los contenidos se orientan hacia la formación teórica del docente, por lo tanto el centro de atención se centra en los contenidos de tipo conceptual. En las áreas específicas se abordan aspectos teóricos y de metodología didáctica, por lo que los contenidos oscilan entre lo conceptual y lo procedimental.

²¹ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. El maestro y su práctica docente, Guía del Estudiante. Op. cit. p. 5.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Esta diferencia de los tipos de contenidos entre áreas y líneas, remite a la distinción necesaria entre los objetos de estudio de cada curso, los procesos de aprendizaje que se intenta promover en los alumnos, la producción académica derivada de ellas y los resultados de aprendizaje. Lo anterior conduce necesariamente a reflexionar sobre las posibilidades de alternancia teórico-práctica que potencialmente el plan delimita, en primer término, en la interrelación de los contenidos conceptuales, procedimentales del Eje metodológico, y en segundo término, en su relación con los contenidos de otras líneas y áreas de formación que el Plan de Estudios maneja.

Lo anterior implica entender cómo desde el diseño del plan se movilizan los contenidos para que la innovación educativa sea posible, cómo se puede abordar lo metodológico en el proceso formativo desde una perspectiva ligada a la comprensión y la acción de los profesores, en el sentido de la innovación, ya que, también esto define un tipo específico de relación teoría-práctica en el marco de la LE'94. Hay que clarificar los aportes de estas perspectivas metodológicas al desarrollo de la formación, para establecer la relación entre el conocimiento y la acción, a partir de las bondades de la investigación acción y la etnografía, considerando que este diseño los retoma para cumplir sus propósitos formativos, dado que:

"Maria Bertely y Martha Corenstein consideran que el incremento en el número de investigaciones educativas desde la perspectiva etnográfica se convierte en un hecho digno de reflexionar, porque...hay investigaciones etnográficas cuyos productos son *descriptivos* y *anecdóticos*, como otros, que son *interpretativos* y *hermenéuticos*; por eso, agregan, hay una variedad de metodologías...Es conveniente hacer una precisión con respecto a esta amplia gama de trabajos: más que un tipo de investigación etnográfica, lo que se presenta son investigaciones que ponen la mirada en el actor, en su 'significatividad' y en su entorno, pero cada trabajo tiene un tratamiento particular. Algunas son descriptivas y otras interpretativas; algunas alcanzan el significado de las actuaciones, mientras que otras se quedan en simple señalamiento; algunas parten de supuestos teóricos para construir tipos ideales, cuando otras se limitan a narrar lo que observan, sin jerarquización ni articulación. Otras más buscan la interpretación de las acciones sociales, mientras que otras tratarán hacer historias de vida. No faltan aque-

llas que tienen como cometido la intervención del investigador en el ambiente escolar, con miras a buscar su modificación"²²

Los aportes de ambas perspectivas metodológicas, pueden derivar en diversas modalidades de investigación, cuyo común denominador es la significatividad del actor y su entorno, y por consecuencia arriban a productos diferenciados, con lo cual la pretendida transformación tampoco representa un consecuente obligado, entonces, la innovación educativa a partir de la formación que la LE'94 establece en lo estructural-formal, puede derivar en múltiples formas de entender y realizar la investigación, así que los niveles de comprensión a que accede el profesor-alumno también son diferenciados, así como la intencionalidad de su acción:

"Por ejemplo, la etnografía crítica que tiene como objetivo principal la intervención del investigador para que los actores tomen conciencia de su situación político-social (Escobar, 1994), difiere de la etnografía que plantea Rockwell, cuyo objetivo es comprensivo. Las historias de vida también buscan la comprensión, pero su instrumento principal es la entrevista profunda para captar el significado de una biografía inmersa en un escenario social e histórico particular, más esto tampoco es sinónimo de etnografía. En todas estas variantes de investigación cualitativa (investigación acción, etnografía, historias de vida) la manera de exponer los resultados es distinta, porque los objetivos específicos, la teoría de apoyo, los conceptos, las técnicas para obtener información y la exposición de los resultados son también disímiles."²³

No obstante, el Eje Metodológico se asume como si todas esas perspectivas de investigación fueran plenamente compatibles y representaran una sola postura de realizar la investigación, cuando en realidad se recuperan ambas perspectivas metodológicas, por las posibilidades reflexivas que éstas contienen, ya que,

²² PIÑA OSORIO, Juan Manuel. "Consideraciones sobre la etnografía educativa". en **Revista perfiles Educativos**. CESU-UNAM. Tercera época. Vol. 19. Núm. 78. 1997. p. 42.

²³ *Ibidem*, p. 43.

"El proceso de investigación acción se basa en dos principios esenciales: mejora y participación...Esto significa que la investigación –acción se ocupa de la mejoría de las condiciones sociales de existencia. Sin embargo en este proceso el perfeccionamiento no se impone desde <<otra parte>> a los participantes en cualquier situación, sino que ellos mismos se convierten en controladores del proceso de perfeccionamiento".²⁴

Este es a mi parecer el argumento por lo que ambas perspectivas de investigación se retoman, por las posibilidades de mejora de los participantes en el proceso, la situación que no se considera en el plan, es que a partir del desarrollo de estas modalidades de investigación, es factible aludir tres formas de investigación-acción, de acuerdo con los intereses planteados por Habermas, y que según Grundy, conducen a diferentes maneras de relacionar la teoría con la práctica, por lo que, ofrecen diferentes resultados en cuanto a la acción, dichas formas involucran diferencias en su concepción, abordaje y realización; así que, conllevan distintas maneras de enfrentar la formación para la investigación y la innovación en el marco de la LE'94, ellas devienen en el desarrollo curricular en modalidades de enseñanza y prácticas de investigación acción en tres niveles: acción técnica, acción práctica y acción emancipadora.

Específicamente, la investigación-acción técnica apunta hacia una forma de transformación que se centra más en el cómo, para lograr la eficiencia y eficacia, obviando la reflexión sobre el qué, quiénes, cómo, en qué contexto, por qué, y para qué del cambio. En el segundo caso de la investigación-acción práctica, el cambio apunta hacia la transformación sobre la base de la comprensión de la realidad, de las formas de abordar y accionar desde la comprensión, involucrando el punto de vista de un determinado grupo en el propio proceso de la comprensión y la acción; en el tercer caso del interés emancipador, el proceso de investigación-acción incorpora también la reflexión de los teoremas críticos, que posibilite el desarrollo de una comprensión crítica de las interacciones y contextos sociales. En la investigación-acción emancipadora, la comprensión cobra un sentido distinto, ya que, se traduce en praxis, sin dejar de

²⁴ GRUNDY, Shirley. Op. cit. p.193.

reconocer las condicionantes que las estructuras y las interacciones sociales informadas por intereses dominadores y de control ejercen sobre la práctica.

Por lo tanto, la transformación de la práctica docente propia tiene incidencia diferenciada en la concepción de cambio, a partir del desarrollo de la investigación. Una opción de cambio es hacia la racionalidad técnica, bajo los principios de eficacia y eficiencia de los procesos educativos, asunto central en la visión técnica; la segunda opción, se caracteriza por el cambio basado en la construcción del juicio personal y comprometido; una tercera forma, es el cambio que modifique concientemente una participación política en los procesos formativos, en cualquiera de las tres opciones se visualiza una apropiación de los referentes teóricos y los contenidos conceptuales y procedimentales, que también implica niveles diferenciados de su uso y apropiación en el intento por modificar la práctica de los profesores a partir de la formación.

En relación directa con lo anterior, cobran relevancia los contenidos actitudinales, porque a partir de ellos es como se puede desarrollar una postura ética hacia la transformación, que se encuentra estrechamente ligada al proceso de conciencia que la formación promueve o inhibe, y a la voluntad del sujeto de intervenir en su realidad, de tal manera:

"En la investigación acción técnica, el respeto por la idea proporciona una orientación ética. En el sentido interpersonal, supone el respeto por la destreza o, en el peor de los casos puede representar sólo el respeto por los argumentos basados en la autoridad. La ética que orienta la investigación-acción práctica consiste en el respeto por la autonomía y la responsabilidad de las personas individuales. En la investigación-acción emancipadora, la ética orientadora va más allá del nivel individual para llegar al nivel social... La ética que orienta la investigación-acción emancipadora incluye, por tanto, los ideales políticos de libertad, igualdad y justicia."²⁵

En los propósitos formativos de la LE'94 aparece plasmada esta intención, pero en el diseño del Plan de Estudios se diluye la relevancia de los contenidos actitudinales, por

²⁵ Ibídem, p. 213.

sobre los de carácter conceptual y procedimental, por lo tanto, el tipo de transformación que se habrá de realizar queda condicionado a la posibilidad de comprensión del entorno logrado a partir del proceso de investigación que en el trayecto por el Eje Metodológico se logre consolidar, así que, la transformación puede tomar muchos sentidos y matices, dependiendo de cómo a partir de ello se impulse una reflexión profunda de su acción cotidiana en la realidad en la que viven.

A través de la visión cualitativa de la investigación, se pretende lograr una perspectiva formativa orientada con mayor énfasis hacia la reflexión y potenciación de la acción hacia la transformación de la práctica docente de los profesores alumnos, proceso que no lleva implícito solamente el hecho de investigar la práctica docente propia, sino el de someterse a procesos de cuestionamiento del hacer particular y su potencialidad de cambio, con niveles de conciencia que superen la inmediatez empírica. Por ello se justifica que los contenidos del Eje Metodológico enfatizan lo conceptual y procedimental de la investigación educativa, por sobre lo actitudinal, aunque paradójicamente, este sea un aspecto nodal en el proceso formativo, para promover una actitud positiva ante la innovación, este aspecto se queda en el terreno de la interpretación y tratamiento de los asesores responsables de los cursos.

Así es que la transformación en su versión de innovación, significa la construcción de una posibilidad, entre las múltiples que se pueden elaborar a partir del trayecto por el Eje Metodológico, la transformación de la práctica docente a manera de innovación, se plantea en la propuesta curricular vinculada necesariamente al estudio y reflexión de la práctica propia, resultado de un proceso de indagación y confrontación del profesor-alumno entre los aspectos teórico referenciales que la LE'94 ofrece y la realidad docente. Esto significa que se plantea una relación lineal entre formación e innovación, porque se da por sentado que a partir de la formación se podrá realizar la innovación, y lo que sucede es que esta relación es en sí misma mucho más compleja, por eso, es necesario abordar un análisis más profundo de los propósitos, contenidos, materiales y productos diseñados para cada uno de los cursos del Eje Metodológico, para determinar las condiciones en que se planea afrontar esa gran tarea.

4.8 Posibilidades de reflexión teoría-práctica a través de la trayectoria curricular en el Eje Metodológico de la LE'94.

La propuesta curricular estructura en líneas y áreas separadas, lo teórico y lo metodológico de la formación, a la vez, que plantea la necesidad de relación constante entre ellas, ya que, es la condición indispensable para el conocimiento y transformación de la práctica docente. Por lo tanto, la relación entre el Eje Metodológico y las áreas específicas aparece como uno de los aspectos obligados por realizarse de manera secuencial, en un proceso continuo y correspondiente al avance semestral de los cursos, en esta lógica, la posibilidad de relación queda ubicada en el plano de los contenidos y de los productos a elaborar, y no necesariamente en los procesos de razonamiento que se deben promover, para que el profesor-alumno haga un uso de la teoría que le posibilite *"pensar la educación alternativamente con base en redes conceptuales y categoriales para construir interrogantes y de esta manera plantear objetos con visión pedagógica"*²⁶

Lo que se intenta señalar es que, en la relación del Eje con los demás cursos está contenida la posibilidad de articulación teoría-práctica que se pueda promover en esta trayectoria formativa. En el diseño del plan de estudios dicha relación se observa compleja, porque se abren líneas paralelas de abordaje de la formación teórica y la formación metodológica, pero no se plantean estrategias específicas para establecer la articulación necesaria entre los procesos de aprendizaje y las formas de razonamiento que posibiliten la apertura al cuestionamiento y a la construcción de formas alternativas de acción.

Así es que, el tratamiento de objetos de estudio de cada curso se observa distante entre sí, porque las posibilidades de articulación quedan abiertas a la acción de los académicos que se desempeñen como asesores en los diferentes cursos, sin embargo, la forma en que se establezca la articulación entre la formación teórica y la formación metodológica es determinante para la recuperación y uso crítico de la teo-

²⁶ OROZCO, Fuentes Bertha. "Formación Teórico crítica de docentes en México: Diálogos con la Pedagogía Crítica Norteamericana." Op.cit. p. 15.

ría que se potencialice, para construir una perspectiva de la realidad observada y proyectar una intervención diferente del profesor en el ámbito de su incidencia, es decir, representa un aspecto de la formación crítica y por lo tanto, en la innovación educativa,

“La débil o ausente reflexión crítica deriva en la repetición de contenidos, provocando un efecto de ‘confusión y dispersión conceptual’ que es percibida por el profesional de la educación en su proceso de formación. Esta situación impide una consistente formación teórica y epistemológica que favorezca la formación del docente como intelectual crítico.”²⁷

Entonces, no basta con pretender que la relación teoría-práctica sea dinámica y creativa al interior de una propuesta curricular, para que la innovación sea posible, se requiere que la estructuración del Plan contemple una estrategia que facilite la movilización de la relación teoría-práctica entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los diferentes cursos, ya que, la forma de su planteamiento y abordaje repercute en la posibilidad de apropiación y uso de la teoría que se promueve a lo largo de todo el trayecto formativo.

El riesgo persiste de caer en lo repetitivo y cíclico, generando confusión y dispersión conceptual, ya que, los cursos de las diferentes líneas y áreas se observan de manera independiente, abordan variados objetos de estudio que aportan perspectivas analíticas diferentes de lo educativo, que se separan para su estudio, pero que en la realidad no están disociadas, aunque en el diseño curricular aparezcan ubicadas en diferentes líneas, así es que la posibilidad de articular la formación teórica con la metodológica se establece formalmente en el plan, pero queda sujeta a las condiciones del devenir curricular específico.

En el diseño del Plan de Estudios, se plantea que el Eje metodológico representa el punto de confluencia en donde habrán de mobilizarse los contenidos

²⁷ *Ibidem*, p. 8.

teórico-conceptuales de los demás cursos, así que, a pesar de que en el planteamiento formal la relación teoría-práctica se define como crítica, creadora y potenciadora de la innovación educativa, esta intención queda en el plano de la intención formalizada, que no encuentra un canal específico de activación en la propuesta, por lo que tiene que ser interpretada y significada por los sujetos de la práctica del currículum, a partir de las especificidades propias en que habrá de operar.

En cuanto a la relación entre los tipos de contenidos al interior del Eje Metodológico, es claro que desde el primer semestre de la LE'94 se inicia un acercamiento paulatino del estudiante hacia el trabajo investigativo e interpretativo, empezando con el reconocimiento de la práctica docente propia, hasta la operación y evaluación de un proyecto de innovación, todo esto implica un proceso que combina aspectos teórico-metodológicos con los técnico-instrumentales, de acuerdo con la investigación de corte cualitativo.

Todos los cursos del Eje Metodológico tienen una secuencia prefigurada, por lo que están diseñados sobre la base del antecedente y consecuente, presuponiendo que los propósitos y productos que se establecen en cada uno se cumplirán, para que al inicio del consecuente, exista un producto que funcione como antecedente, observándose que en esa lógica, cada producto es un paso obligado en el trayecto formativo, en la investigación y en la conformación de la propuesta de innovación educativa. Por eso, suena lógico que al concluir cada curso, se demande que el alumno cuente con un escrito que cumpla con requisitos de fondo y forma.

Para cumplir con ese requisito es necesario mantener una secuencia en los cursos y establecer lazos entre lo conceptual de la investigación, con lo procedimental de la misma y lo actitudinal, a la vez, se propone que el avance también se observe en el desarrollo de competencias en el estudiante para construir y comunicar ideas por escrito, incluyendo aspectos descriptivos y narrativos del hacer docente, así como, orientar los procesos de razonamiento hacia la lectura de comprensión en niveles que superen la repetición del discurso del autor, el análisis y la síntesis para la discusión

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

argumentativa de manera verbal y escrita, involucrando los fundamentos teórico metodológicos y técnicos.

La promoción e impulso de tales capacidades, requiere de un proceso paulatino de búsqueda análisis e indagación (lo conceptual y procedimental), a la par de una actitud positiva hacia la investigación y de compromiso hacia el desarrollo del trabajo sistemático y académicamente sólido (lo actitudinal), que conduzca a superar las barreras epistemológicas y emocionales que interfieren en el proceso formativo para la problematización de la realidad escolar, el desarrollo de alternativas viables de cambio y la formalización de los resultados de investigación. Estos procesos cognoscitivos, reflexivos y valorativos que se suceden en el trayecto, se ubican como parte integrante del desarrollo de la investigación, sin embargo, cada uno de estos procesos requiere un seguimiento específico dentro de la formación, ya que es un aspecto incidente en la misma.

En cuanto a los contenidos, lo que se lee son textos de diferentes autores que son retomados para ser recopilados a manera de Antología, dichos textos son fragmentos del trabajo de disertación de diferentes autores, que al recopilarse pierden su ubicación y visión global dentro de los enfoques teóricos de lo educativo, lo que hace suponer que cada texto se selecciona de acuerdo con los propósitos y los objetos de estudio de cada curso. De tal manera que, en los materiales de apoyo se encuentra una diversidad de autores y textos que se agrupan a partir de unidades temáticas o fases de investigación, en los materiales no aparece consignado el análisis epistemológico-teórico que orienta la selección de los textos, por lo que esto representa una limitante para la promoción de la formación crítica que la LE'94 pretende.

La propuesta de la LE'94 abre múltiples posibilidades en la práctica, depende de cómo se movilicen los procesos de aprendizaje a partir de ella, observar sus ventajas y potenciar sus alcances en un ámbito específico, en tanto forma de consolidar acciones hacia el alcance de los propósitos formativos establecidos, en este caso,

la llave que abre la posibilidad de tomar un rumbo específico en la formación crítica es el principio de currículum flexible, que a continuación se expone.

4.9 Del currículum flexible en la estructura de la LE'94, al proceso de flexibilización en la práctica.

El principio de la flexibilidad atraviesa todo el planteamiento curricular, primero al concebirse como la estrategia para adaptar la propuesta curricular a las necesidades locales; y después al retomarse en el Modelo de Formación y en el Modelo de Evaluación, en ambos casos la intención es atender el problema de la ruptura entre lo proyectado y lo realizado en el currículum, tejiendo puentes de relación entre la propuesta estructurada y la práctica en condiciones locales específicas.

Para que los docentes construyan una propuesta de innovación, es necesario que confluayan en ese sentido las condiciones administrativas, académicas y pedagógicas para la formación, lo que implica que las condiciones para establecer una relación correspondiente entre la formación y la innovación se tienen que construir cotidianamente, tejiendo relaciones entre los ámbitos académico, administrativo y pedagógico de una propuesta curricular, en donde la acción del profesor puede tornarse estratégica, por eso, una de las críticas más severas a la reforma modernizadora es que:

“La reforma Educativa no ha ido acompañada del mejoramiento de las condiciones de trabajo del maestro, sigue habiendo una sobrecarga impresionante de horarios y no hay preocupación por el perfeccionamiento académico... Estos son como síntomas de una situación que se maneja de manera contradictoria, porque, por una parte, se dice que hay que mejorar la educación, pero por otra, no hay ningún esfuerzo de mejorar las condiciones de los profesores. Por otra parte se están proponiendo ciertas estructuras curriculares de carácter normativo donde a partir de un cierto momento el maestro tiene una enorme libertad de organizar el currículo, podría decirse como una partitura musical indeterminada, lo que supone de parte del maestro una enorme capacidad creativa. Pero para poder desplegar esa capacidad creativa,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

no le dan ni los insumos, ni las condiciones de tranquilidad. ¿Cómo puede entonces un maestro innovar, si tiene un cúmulo de clases que le impide, incluso leer?"²⁸

En el caso de la LE'94, el principio de la flexibilidad funciona como condición para la apertura del razonamiento, hacia la recuperación de la capacidad creativa de los docentes-asesores para organizar el currículum, en lo dado y en lo dándose, esto significa que el currículum se flexibiliza cuando la participación de los académicos supera la operación mecánica de la propuesta, y conduce a realizar adaptaciones de los contenidos de acuerdo a las condiciones locales, a partir de un amplio proceso de reflexión y planteamiento de alternativas de trabajo pedagógico-didáctico, de los aspectos implicados en el acto de enseñanza-aprendizaje que repercuten en la formación, es decir, la propuesta pedagógico-didáctica presentada en esta tesis, se construye a partir de la posibilidad de introducir cambios y adaptaciones que permiten repensar y replantear en lo dándose del currículum su estructura formal, para hacer consecuentes sus propósitos formativos en un escenario específico de acción.

El despliegue de la flexibilización del currículum en la práctica, posibilita el análisis de esta experiencia de formación para la investigación, en esa dinámica la mirada como asesora pedagógica, se fue torneando y modificando de tal forma que al haber concluido el trayecto se puede hacer una lectura analítica más integrada del proceso realizado, a partir del reconocimiento del significado y sentido asignado al currículum de la LE'94. Por lo que, la necesaria relación entre la propuesta estructurada desde Ajusco y la práctica local en B.C.S., se moviliza en lo dándose del currículum, a través de la interpretación y significación local que se atribuya.

La flexibilización implica un proceso de apertura hacia el análisis de los lineamientos académicos, que regulan la actividad pedagógica desde la Unidad central, abriendo la posibilidad de repensar y replantear continuamente la ruta a seguir, en

²⁸ ZEMELMAN, Hugo. Reflexiones en tiempos de Globalización. Reformas de Estado y Reformas Educativas. Op. cit. . 1999. p. 32.

ese camino se establecen particularidades con relación a las condiciones de avance grupal, y se sientan las bases para la formulación de la estrategia pedagógico-didáctica adecuada para abordar los propósitos formativos hacia la innovación educativa bajo condiciones específicas.

Complementando el planteamiento inicial de este capítulo con la idea de Zemelman acerca del currículum como *partituras musicales inconclusas* que el profesor debe terminar a partir de su creatividad, entonces, el proceso de flexibilización curricular representa la posibilidad de adaptación de arreglos a la composición original de una obra, dada por los autores a través del plan de estudios, los materiales de apoyo (antologías básica y complementaria) y las guías de estudio (del maestro y del alumno). Para que esa composición sea ejecutada, requiere intérpretes, los que habrán de realizar *arreglos*, de acuerdo con sus propias características y condiciones.

El proceso de flexibilización curricular, entonces, se entiende como la posibilidad de que los sujetos de la práctica del currículum puedan elaborar propuestas de trabajo pedagógico-didáctico a partir lo dándose curricular. Por lo tanto, flexibilización del currículum es la capacidad analítica de la composición curricular que los sujetos de la práctica del currículum tienen acerca de una propuesta, sus propósitos, actividades, productos y evaluación, para establecer arreglos acordes a las condiciones institucionales particulares y a los rasgos característicos del grupo, a fin de articular las posibilidades de tratamiento pedagógico-didáctico de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y hacerlos compatibles con la orientación crítica de la formación y la perspectiva transformadora de la innovación educativa.

A partir de establecer esta metáfora con la música, se puede entender que la composición curricular elaborada desde Ajusco a través de los documentos normativos, debía ser analizada para dar paso a la elaboración de la propuesta a manera de *arreglos*, en dos modalidades, *arreglos curriculares* y *arreglos didácticos*, los primeros para flexibilizar el currículum en cuanto a la disposición y tratamiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en función de la relación propósitos-

contenidos-productos; y los segundos, para tender las interacciones asesor-estudiantes, los arreglos didácticos son una elaboración específica de la propuesta curricular para un grupo de aprendizaje particular, que responde a la situación grupal específica y que se dinamiza a través de ritmos específicos de trabajo por lo tanto deriva en la propuesta didáctica consensada y negociada entre el asesor y los alumnos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, eligiendo las actividades de aprendizaje consecuentes con el proceso, a fin de imprimir armonía en los tiempos y espacios disponibles para su realización.

La flexibilización del currículum impacta en las formas de planear, programar y operacionalizar una propuesta didáctica, para hacer compatible el método de enseñanza con los ritmos de aprendizaje. En este sentido, los arreglos posibilitan articular las condiciones de una situación específica de enseñanza, con los propósitos y metas de aprendizaje, acorde con una planeación y programación flexibilizada, que permita incorporar los asuntos pendientes e ir ajustando tiempos, contenidos, expectativas y condiciones grupales, con los propósitos establecidos; si bien, retomando las actividades sugeridas en los materiales de estudio establecidos, también considerando los tiempos semanales y las actividades a desarrollar para la elaboración de los productos de aprendizaje, de tal forma que, los ritmos se ajustan a las características del grupo y a las necesidades de avance, haciendo especial énfasis en los productos por construir, sin perder de vista el sentido de la pedagogía crítica, que busca,

“La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia del aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor, a través del diálogo y la negociación las reconoce como problemáticas[...] La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones.”²⁹

²⁹ GRUNDY, Shirley. Op, cit. p. 145

El significar la flexibilización de esta manera, propició que en el desarrollo de la experiencia formativa tuviéramos la oportunidad de someter a discusión y acuerdos grupales los aspectos inherentes a la formación, establecer ritmos y compromisos que se asentaban en el contrato pedagógico celebrado al inicio de cada curso y por renovarse cada semestre, esta dinámica promovió la armonía aún en la heterogeneidad que el grupo presentaba, de tal manera, la función del análisis curricular en el proceso de flexibilización es rica en posibilidades, para movilizar los componentes del currículum y hacer congruente la relación entre la propuesta formativa, las condiciones institucionales de la Unidad 03 A en B.C.S. y trayectoria de los profesores-estudiantes de la generación 2000 de la UPN.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TRIP CON
FALLA DE OXIGEN

**CAPÍTULO 5:
TRAYECTORIA FORMATIVA EN EL EJE METODOLÓGICO DE LA LE'94. UNA
EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN
EDUCATIVA EN UPN UNIDAD 03 A.**

"No se crea algo nuevo sino a partir de lo que ya existe, pero no basta nunca lo preexistente para producirlo. Así entendida, la creación sólo existe propiamente como actividad específica humana, es decir, como actividad que produce un objeto que no podría existir por sí mismo, es decir, sin la intervención de la conciencia y la práctica humana"

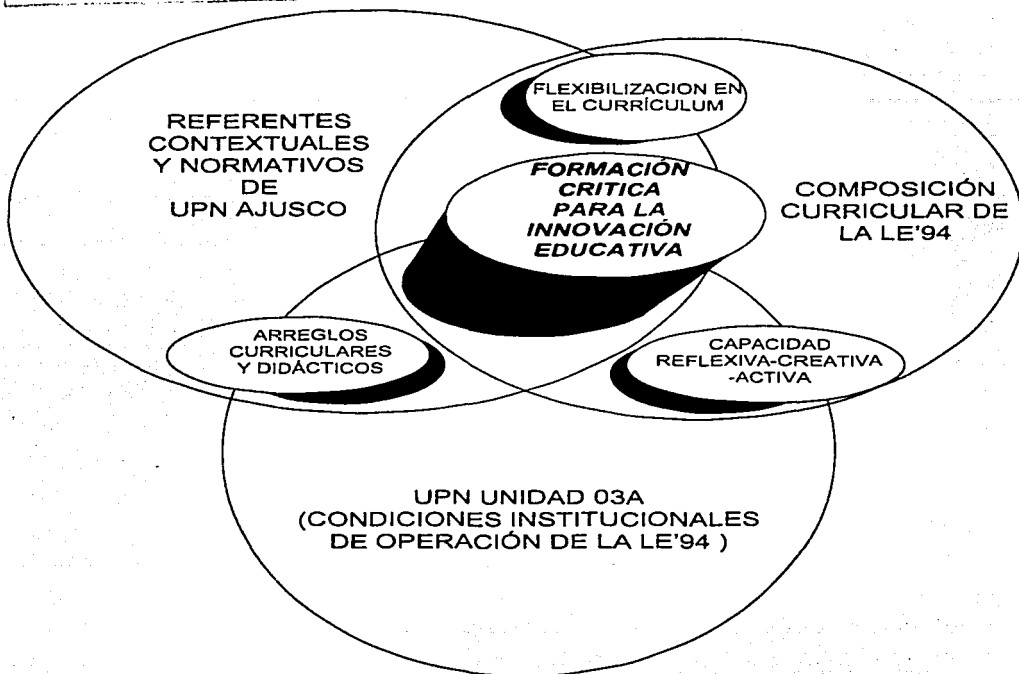
Adolfo Sánchez Vázquez, 1995.

Los aspectos estructurales-formales del currículum de la LE'94 han quedado planteados en el capítulo anterior, ahora corresponde abordar el análisis de los aspectos procesales-prácticos del mismo, tomando como base el desarrollo de la experiencia concreta de trabajo de asesoría en el Eje Metodológico en la Unidad 03 A, de La Paz B. C. S., que es el objeto de estudio de esta investigación.

En el dándose de esta investigación, las categorías de análisis han abierto una ruta para el planteamiento analítico del objeto de estudio, tanto en referencia a la experiencia de trabajo docente, como en relación a la propuesta pedagógico-didáctica elaborada. El avance hasta aquí presentado, hace patente la distinción conceptual que puede existir entre la noción de currículum flexible como un principio dado en la LE'94, que en la realidad se torna en un proceso hacia la flexibilización del currículum. También enfatiza la diferencia entre la reflexión teoría-práctica que el plan de estudios propone y la promoción de la capacidad analítica-creativa-activa de los profesores que la innovación demanda; y finalmente, las condiciones de posibilidad para la innovación, que únicamente son factibles a través de los arreglos curriculares y didácticos. En la interrelación de estas nociones, movilizadas en el dándose, se potencia la formación crítica para la innovación educativa en la Unidad 03 A, por lo tanto desde ahí se aborda la propuesta analítica de este objeto de estudio. (Ver Esquema E).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TEXTO CON
FALLA DE ORIGEN



ESQUEMA E:

**PROPUESTA CONCEPTUAL-ESTRUCTURAL
DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Es en la posibilidad de lo dándose del currículum de la LE'94, que se construye una propuesta pedagógico-didáctica, orientada en el sentido de la formación crítica para la investigación y la innovación educativa, donde a partir de la participación reflexiva, creativa y activa de los sujetos del desarrollo curricular, se da apertura al análisis del proyecto original, es decir, de la composición del currículum, con la finalidad de interpretarlo y construir una concepción local de la propuesta formativa, que facilite la

articulación entre lo estructural-formal y la práctica, buscando la congruencia necesaria entre los propósitos y los resultados formativos, de acuerdo a las condiciones institucionales específicas.

5.1 Propuesta pedagógico-didáctica para la articulación entre los aspectos estructural-formales y procesales-prácticos del currículum de la LE'94.

El diseño de la estrategia pedagógico-didáctica para la articulación entre el proyecto curricular y la práctica, se fundamenta en tres elementos indispensables:

1. **El análisis grupal**, involucra la reflexión sobre el perfil de ingreso de los estudiantes de la LE'94, sus características y trayectoria docente, las expectativas que tienen al estudiar la licenciatura y la forma en que se incorporan y participan en el grupo. Del análisis grupal se deriva la elaboración del diagnóstico del grupo y el planteamiento de los arreglos didácticos necesarios para avanzar en la ruta de trabajo académico. El diagnóstico grupal se elabora a partir de un registro y seguimiento permanente del grupo, no solamente en cuanto al avance del trabajo académico, sino en cuanto al cambio de expectativas y niveles de participación y compromiso ante la tarea, además de hacer un análisis de la producción académica al interior de cada uno de los cursos.
2. **El análisis curricular**, a partir de la reflexión sobre la composición curricular, establecida en los documentos normativos y programada en los materiales de apoyo y antologías, donde se plantean los propósitos, contenidos, actividades sugeridas, materiales y productos a los que se debe arribar en cada curso, se redimensionó la tarea formativa. El resultado del análisis curricular es la reconstrucción resignificación local de la composición curricular, misma que se concretiza en la elaboración de los arreglos curriculares y que son el resultado de la mediación entre la normatividad de Ajusco y la institución Unidad 03 A.

3. **El Análisis de la práctica de asesoría académica en el Eje Metodológico**, lo que implicó desde el inicio, convertir esta experiencia de asesoría como objeto de mi análisis e investigación, significa no quedarme en un nivel de contestación-negación de lo establecido, sino abordarlo como posibilidad de reflexión y búsqueda para avanzar en el planteamiento de alternativas que nacieran del análisis crítico de la realidad de nuestra situación de interacción, cada vez más congruentes con los propósitos formativos y las condiciones particulares en que se desarrollaba el proceso formativo en la Unidad 03 A, lo que me remitió necesariamente a la composición curricular original de la LE'94. El resultado de este proceso es la elaboración de esta investigación.

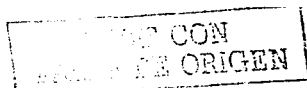
El análisis grupal, surgió como iniciativa para conocer el perfil de ingreso de los estudiantes y los aspectos que caracterizaban la integración grupal. A partir de la elaboración del diagnóstico del grupo contaba con una mirada más profunda de las condiciones de ingreso de los estudiantes y los propósitos de egreso en la licenciatura, lo que me condujo a problematizar mi acción desde el lugar de asesora responsable de los cursos del Eje Metodológico, para pensar en las posibilidades de trabajo en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la investigación; asesoría y conducción del trayecto formativo, que se tradujo en un proceso de búsqueda constante hacia la formación para la innovación educativa.

El análisis curricular surgió ante la dificultad de los asesores para entender la lógica general de la ruta por el Eje Metodológico, por supuesto que esto se reflejaba en los grupos de estudiantes, así que esta dificultad se tradujo en la necesidad de establecer en cada semestre un momento de análisis de los propósitos de cada curso en relación con la ruta trabajada, su secuencia, integración y ubicación en cuanto a los propósitos y la metas establecidas en la totalidad, eso fue clarificando el avance en la lógica del plan de estudios en la LE'94; comprendiendo en qué consistía y hacia adonde se pretendía que se arribara con el trayecto por el Eje Metodológico, este fue un elemento que constantemente se retomaba en las sesiones grupales con el fin de ubicar el momento metodológico de acuerdo a la ruta curricular.

Los dos anteriores me condujeron irremediabilmente a reflexionar en torno a la experiencia de asesoría, a tal punto que se constituyó en el objeto de mi análisis e investigación, a partir de la intencionalidad de desarrollar una experiencia significativa de enseñanza y aprendizaje. Al convertir esta experiencia en una intención investigativa, se fue llevando un seguimiento del avance grupal, que se formalizaba al final del semestre a manera de evaluación, lo que permitió descubrir necesidades plenamente manifiestas en el grupo bajo mi asesoría, que a la vez, se constituyeron en posibilidades analíticas para señalar rutas viables de abordaje de la problemática formativa que presentaba el grupo. Por lo tanto, a partir de cada uno de los elementos expuestos, se clarificaron los aspectos incidentes en el desarrollo del trayecto por el Eje Metodológico.

La estrategia didáctica se fundamenta en una visión de la planeación y programación susceptible de flexibilización, lo que permite incorporar cambios que se orienten al abordaje de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje que se presenten con el grupo, a la vez que, ir ajustando tiempos, expectativas, y resultados; de acuerdo con el número de sesiones programadas y las condiciones de avance individual, tomando como punto de partida los materiales para el estudio (guías y antologías),

Cada uno de los elementos de la estrategia derivó en resultados particulaes, mismos que a continuación se exponen con el fin de ilustrar la manera en que esta estrategia toma forma en un escenario concreto.



5.2. Diagnóstico del grupo "A" de la generación 1996-2000.

Este trabajo no estaría completo sin dar a conocer los resultados del diagnóstico grupal elaborado al iniciar el trabajo de asesoría en el año de 1997. Contaba en ese entonces, con un grupo de 21 elementos, 18 mujeres y 3 hombres, de los cuales 17 concluyeron su trayecto formativo en esta licenciatura. Desertaron 4 mujeres (3 por circunstancias familiares y 1 por circunstancias laborales), 2 se fueron al concluir el tercer semestre, una en cuarto y la otra al finalizar el sexto. (Ver tabla # 1).

Total Ingreso	Ingreso	Deserción	Egreso	Total Egreso
21	18 mujeres	4 mujeres	14 mujeres	17
	3 hombres		3 hombres	

TABLA # 1: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR SEXO.

Si hablamos de los 17 que egresaron, podemos especificar que de ellos, 8 trabajaban en el nivel de preescolar y 9 en educación primaria. Del total de integrantes del grupo, 4 se desempeñaban como directores (2 en cada nivel), 3 de ellos cumplían doble función (directores/profesores), así que 16 actuaban como maestros frente a grupo y sólo 1 se dedicaba exclusivamente al cargo de dirección. De los 16 profesores 14 estaban frente a grupo regular y sólo 2 se desempeñaban en el área de educación especial como maestros de apoyo. Cabe señalar, que sólo 1 miembro del grupo también se desempeñaba como orientadora en el nivel de secundaria.

Nivel	Preescolar	Primaria	Total	Observaciones
	8	9	17	Distribución del Ingreso
Director	2	2	4	3 con doble función
Profesor grupo regular	6	8	14	
Profesor de apoyo	1	1	2	

TABLA # 2: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR NIVEL LABORAL.

Así se puede caracterizar al grupo de profesores con diferentes responsabilidades, actividades y compromisos laborales y profesionales. El grupo era diverso en cuanto a las edades, el rango estaba entre treinta y cuarenta años. De los 17 que egresaron, 12 vivían en pareja y 3 eran solteras y 2 estaban divorciadas, lo que definía una dinámica familiar en la que los estudiantes participaban, esta característica influyó de manera determinante en la forma en que los profesores enfrentaban su rol de estudiantes, impactando directamente en el tiempo destinado al estudio y dedicación para las actividades académicas, así como la participación en la dinámica universitaria en los eventos culturales y actividades extracurriculares.

La disposición para el estudio y la participación en el proceso formativo por parte de los estudiantes también era limitado por el rango de edad en el que se encontraban, es usual que en un grupo compuesto principalmente por mujeres entre los 30 y 40 años las responsabilidades del hogar y de la familia sean más serias, ya que, cuentan con hijos que dependen directamente de la atención y cuidado; además en algunos casos, también tienen a su cargo a sus padres o familiares cercanos que necesitan atención especial, lo que significa que destinan gran parte de su tiempo a dar los cuidados y apoyos que la familia demanda.

La situación familiar fue uno de los aspectos que emergían constantemente en las sesiones grupales o en las asesorías individuales, por lo que la atención del grupo muchas veces se desplazaba hacia la exposición de problemáticas laborales y familiares que atravesaban su práctica como docentes y como estudiantes de UPN. A lo largo del proceso se presentaron momentos difíciles, sobre todo si existía un miembro del grupo que por causas de esa índole, aparentemente no avanzara o estuviera a punto de desertar. Se puede asumir que como grupo compartían las situaciones problemáticas que obstaculizaban el proceso de avance y eso representaba una forma de obtener apoyo o simplemente palabras de aliento. Como grupo participamos diferentes acontecimientos que propiciaron la integración del grupo tales como: la boda de una alumna, embarazo y nacimiento de dos bebés, enfermedad seria de dos profesoras al grado de intervención quirúrgica y muerte

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

del padre de una estudiante. En el trayecto, esas situaciones nos permitieron reflexionar en torno a las dificultades que interferían y determinaban los resultados de aprendizaje lo que nos llevó a revalorar el compromiso asumido para continuar en el trayecto por la LE'94.

Otra esfera de la caracterización grupal, apuntó hacia la indagación de los antecedentes formativos que los alumnos tenían, que conjuntamente con la revisión de los trabajos producto del segundo semestre, en el que ya habían iniciado con el análisis de su problemática; proporcionaron elementos para entender la situación específica que debíamos trabajar como grupo de aprendizaje respecto a la formación para la innovación. La formación normalista previa, es un elemento incidente en la formación crítica que detonó con mayor vigor el ánimo por avanzar en el planteamiento de una alternativa viable de trabajo pedagógico-didáctico, sobre todo cuando a partir del proceso de problematización los estudiantes empezaron a reflexionar sobre la ruptura entre los paradigmas positivista y crítico, en sus reportes este aspecto es referido constantemente de manera diferente, cuando exponen:

"El haber sido educada bajo el paradigma positivista, con un enfoque educativo tradicional y que de alguna manera como profesora llevo a la práctica los conocimientos cotidianos basados en los saberes, en la intuición y que son transmitidos precisamente a mis alumnos, que indiscutiblemente van a la escuela con la expectativa de adquirir un bagaje de conocimientos y experiencia, siempre con la intención de cambiar o mejorar lo que hasta ese momento tienen, tanto en el aspecto emocional como intelectual." ¹

Paulatinamente fui profundizando en los antecedentes formativos, y con ello se fueron clarificando los componentes de la tradición normalista que rompían con la orientación de la LE'94. Un primer punto es que el perfil profesional de origen estaba centrado en un perfil de profesor práctico, donde el análisis teórico no ocupaba

¹ UNZÓN CARRILLO, María Misuky. "La comprensión lectora: un proceso hacia la construcción de significados en un texto". Proyecto de Innovación Docente presentado para obtener el Título de Licenciado en Educación. UPN-Unidad 03 A. Mayo del 2001. p. 57.

un lugar relevante, la formación en investigación se remitía a la búsqueda de información o en todo caso, a la asistencia de prácticas frente a grupo orientadas hacia la repetición. La posibilidad de elaborar propuestas de trabajo docente recaía en el cómo de la enseñanza por sobre el qué, para qué y en qué contexto; se centraban en el profesor más que en las competencias a promover en los alumnos. Paulatinamente fueron reconociendo y reflexionando respecto a su forma de proceder en cuanto a la práctica docente, el discurso de los profesores-alumnos expresa esta situación:

"En el análisis retrospectivo de mi práctica docente previa a la UPN, identifique rutinas, acciones y actitudes propias del paradigma positivista, que fundamenta la pedagogía tradicionalista, dentro de la que me encontraba inmersa por desconocer teorías, experiencias y niveles de conciencia, ya que no consideraba siquiera la existencia de otra conceptualización del aprendizaje ... De acuerdo con Margarita Pansza, en la didáctica tradicional la planeación es parte de un **paradigma rígido e impuesto**, cuyo propósito es **transmitir conocimientos, la comunicación es unidireccional a cargo del profesor** por medio de exposiciones verbales y que solo transmite información, ya que **ostenta autoridad**, que se ejerce generalmente de manera absoluta e inquestionable. Dentro de esta línea el papel que se le asigna al alumno es el de receptor, repetidor de conocimientos, reproductor de acciones y actitudes, obtenidas de una enseñanza basada en el sentido común, que al encontrar obstáculos inconscientemente los evade y no reconoce problema alguno por carecer de referentes teóricos, que proporcionan una visión más amplia y enriquecedora en el camino hacia la superación profesional en el que me encuentro, además de proporcionar seguridad, tranquilidad y confianza en cada una de las actividades y actitudes docentes dentro y fuera del aula...en esta reflexión comparativa deseo dirigir mi preparación profesional hacia una pedagogía operatoria, porque su enfoque pedagógico y fundamento teórico dan soporte al enfoque y a las necesidades educativas actuales, desde esta visión constructivista, la planeación está acorde al nivel de los alumnos, es sistemática y rigurosa con relación al objetivo, flexible, movable, abierta y gradual." ²

² OLVERA CÁZARES, Janet. "Vivenciar una comunidad justa...Alternativa viable para la atención de la diversidad cultural en el aula." Proyecto de Innovación docente presentado para obtener el título e Licenciado en Educación. UPN Unidad 03 A, p.p.16-17.

Así es como fueron avanzando en el reconocimiento de las formas de proceder en cuanto al ejercicio docente, identificando prácticas basadas en una pedagogía tradicionalista con sus rutinas, acciones y actitudes para transmitir conocimientos, con visión unidireccional de la comunicación y el poder, que se traducía en formas de privilegiar el proceso enseñanza aprendizaje y frente a ello, asumir la pertinencia de un cambio.

" En otra materia de Pedagogía tenía una maestra que pedía resúmenes de lecturas y que se llevara todo al pie de la letra la planeación de objetivos y actividades copiados del programa y que se realizara material didáctico para cada una de las materias. Después de dos años de estudio realizamos las primeras pláticas en escuelas solicitábamos a los maestros temas y llamábamos un avance programático, se realizaba material didáctico y se presentaba con un grupo y exponía la clase, presentaba el material y se hacían tres actividades y se realizaban tres a cuatro preguntas del tema. Recuerdo que en el trabajo no se tomaba en cuenta al ALUMNO sino se desarrollaba el tema que correspondía y se exponía llevando los materiales, todo era expositivo e impositivo y lo que importaba era que los alumnos repitieran. Así que el aprendizaje era memorístico... Considero que he cambiado algunas de mis prácticas tradicionales, porque la formación ha sido esta conductista." Jorge, Novela Escolar, p. 3.

Así es que al inicio del proceso formativo en la LE'94 los alumnos destacaron en su discurso las prácticas tradicionales y la formación conductista que promueve la repetición y la memoria de contenidos, aspecto contradictorio a la posibilidad de reflexión y cambio que en ese momento se les proponía.

"El enfoque pedagógico que giró en torno a mi formación docente, fue de carácter tradicionalista, el cual concebía al educando como receptor pasivo de aprendizaje y al docente poseedor exclusivo del conocimiento, con esta visión trabajamos un currículum con contenidos organizados en función de objetivos conductuales, lo importante eran los efectos inmediatos del alumno, mecanicista y memorístico a decir verdad, y al enfrentarme con un grupo de alumnos por primera vez, sentí temor y la inseguridad, pues la teoría no coincidía con mucho de lo que yo quería transmitir-

les a mis alumnos, fue difícil y hasta cierto punto dramático no saber como encarar el aspecto pedagógico, me di cuenta de que lo aprendido en la normal básica, no fue ni siquiera mínimamente una arma que me infundiera seguridad”³

Al considerar la figura del profesor con dominio del saber que busca el aprendizaje de tipo memorístico, la reflexión a través de la teoría queda suspendida, por eso es que la teoría se percibe alejada de la realidad docente, además de que se entiende como un discurso ajeno, que al momento del ejercicio docente no está presente. Así es como concebían los alumnos de la LE'94 la idea de ser docente y de hacer en cuanto a su práctica, a partir del discurso de los estudiantes se refrenda la visión mecanicista que privilegia la relación teoría-práctica, que sirve para confirmar que el ejercicio docente requiere de herramientas para desarrollar la práctica, pero esas herramientas permanecen alejadas de la teoría, en ese sentido se explica el por qué a través de su trayectoria formativa previa los profesores-alumnos no tuvieron la oportunidad de introducirse a la lectura y discusión de textos ubicados en la línea de la reflexión y el análisis crítico de la educación, por lo tanto, no estaban familiarizados con los conceptos y la orientación de los textos. Debo puntualizar que esta situación no es exclusiva de este grupo de aprendizaje, ya que, alumnos de otros grupos y otros semestres ratifican esta afirmación cuando al sostener que:

“El maestro, por motivos que no es el caso esclarecer aquí, se ha hecho ahistórico, aislado, se ha encerrado en una coraza, se siente amenazado, todavía intenta refugiarse en el dominio que le fue claro –la información- pero al querer quedarse allí sigue reforzando su aislamiento. Los maestros hemos sido ‘formados’ en un ambiente estático; en ellos no se privilegió el cambio, la inserción en el espacio y el tiempo, que se modifican de continuo, que se convierten en virtuales, pues el tiempo ya no es lineal, el espacio ya no está relacionado con el lugar físico. Por eso aún privilegia lo evidente, lo plano, el aula, en la que se encuentra el gis, el pizarrón, el discurso en un solo sentido que además de histórico; privilegia lo cognoscitivo, pero no la sensibilidad, lo recreativo, lo efectivo”. (noviembre 2000).

³ VERDUGO SILVA, Aide, “La Investigación del contexto social y cultural del niño preescolar, estrategia para estimular el ambiente alfabetizador.” Proyecto de innovación, Versión preliminar, p. 7.

ESTRATEGIAS CON
LA FUENTE DE ORIGEN

Al clarificarse la orientación formativa precedente del grupo, continué avanzando hacia la conformación del diagnóstico en el aspecto académico, a partir del avance presentado como resultado del desarrollo del curso del segundo semestre, se identificaron puntos importantes de la problemática de la formación, que clarificaron la magnitud de la tarea a la que se enfrentaba el reto de la asesoría pedagógica y metodológica que el currículum de la LE'94 demandaba; dada la ruptura entre las intencionalidades formativas de la formación precedente y las competencias requeridas para avanzar en la ruta hacia la innovación educativa.

La revisión de los trabajos finales del curso del segundo semestre, "Análisis de la práctica docente propia" en el Eje Metodológico, proporcionó hallazgos interesantes para puntualizar los asuntos problemáticos, para acceder a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y por lo tanto, se reflejaban en los productos de evaluación. Los problemas más notorios se observaban en:

1. **La lectura y apropiación de la teoría.** Sin el antecedente formativo de lectura de comprensión para la discusión y cuestionamiento que la vertiente crítica de educación promueve, es difícil apropiarse de la comprensión de conceptos y categorías que posibiliten la problematización, y mucho más todavía, entender sus bases teórico-conceptuales, por lo tanto, a menudo se manifestaba confusión entre los planteamientos ubicados en distintos paradigmas, esto quiere decir, que la lectura de los textos de las antologías como contenidos conceptuales, no habían profundizado en sus bases epistemológicas, de ahí que los trabajos presentaran confusiones conceptuales. Además era usual que hicieran una lectura mecanizada y repitieran el contenido teórico sin someterlo a cuestionamiento o discusión.
2. **El uso y valoración de la teoría.** La generalidad retomaba la teoría de manera mecanicista para hacer un uso predicativo de la misma, esa era la lógica con la que armaban sus trabajos, retomando fragmentos de teoría que todavía no alcanzaban a clarificar, y que aparecían en sus trabajos desarticulada del dis-

curso docente. El uso de la teoría estaba en relación directa con la valoración que hacían de ella, la consideraban como algo alejado de sí, la identificaban como un accesorio que hacía más compleja y difícil la tarea, y que servía para realzar el lenguaje con el que se expresaban, aunque sentían que realmente no guardaba ninguna utilidad con respecto a su trabajo. La recuperación de los elementos teóricos que les permitiera referir argumentadamente sus ideas fue un elemento incidente en la dificultad para problematizar, ya que, consideraban a la teoría desde su carácter prescriptivo y predictivo. La revisión, análisis y posibilidad de referir la teoría fue un elemento detonante para abrir el razonamiento hacia la problematización.

3. **Discusión y debate.** La manera en que leían y usaban la teoría influía en la participación que tenían en las sesiones grupales, ya que, resultaba difícil que armaran cuestionamientos o se incorporaran a la discusión de conceptos, porque para ellos la teoría no estaba sometida a cuestionamiento, sino la visualizaban como verdades dadas.

4. **Proceso de problematización,** directamente relacionado con lo anterior, se encuentra el hecho de que al intentar enunciar o explicar lo que consideraban una problemática, porque no se hacían preguntas, ni tampoco cuestionaban a la teoría, sino que exponían temas de estudio en general, como circunstancias que poco o nada tenían que ver con su práctica particular. Los temas se vinculaban con lo que le sucedía al magisterio en general, o en todo caso, especificaban la situación de los alumnos, los padres de familia, el contexto social u otros factores incidentes en la realidad educativa, de tal forma, no se veían involucrados en las dificultades que señalaban y por lo tanto deslindaban responsabilidades. Ciertamente es que empezaban a describir el contexto en el que se presentaba la problemática, pero lo percibían como un aspecto exterior a su práctica, rara vez establecían la relación o posibles relaciones que guardaba con la situación de enseñanza-aprendizaje que se daba en su ambiente escolar, como si el mundo circundante fuera ajeno a la realidad del aula. No visuali-

zaban problemas en su práctica, optaban por enunciar temas o tópicos a fin de abordarlos en su trabajo, de esta manera, los temas aparentaban elegirse al azar y aparecían enunciados de manera general, por lo tanto, no se ubicaban dentro de, es decir, no se asumían como sujetos partícipes del asunto educativo que deseaban abordar. Aquí fue donde mayor resistencia tuvieron para aceptar que en su labor existían problemas por lo que la metodología didáctica tenía que apoyar en el proceso de ruptura de esquemas establecidos. Algunos profesores sí reconocían problemas, pero ubicaban como culpables a otros (compañeros, padres de familia, alumnos, autoridades, etc.) como la causa o causas directas, razón por la cual, presentaban escritos más que reflexivos, acusadores, evidenciando la acción del otro, y a la vez, evadiendo su propia responsabilidad y papel dentro del proceso (de enseñanza-aprendizaje, de gestión, de planeación, de participación, etc.), en este sentido, se buscó que a través de la reflexión emanada de la revisión teórica en el eje y los otros cursos sirviera para el intercambio de experiencias y propiciara un ambiente favorable para hacer emerger cuestionamientos más profundos sobre la propia acción, ya que, al inicio pensaban que sólo a ellos les sucedía, pero al ver que otros compañeros estaban pasando por similar proceso, los confrontó y propició el avance.

5. **Elaboración de cuestionamientos.** Plenamente vinculado a lo anterior está el hecho de que para iniciar la reflexión de la práctica docente propia, no habían partido de preguntas, ni de inquietudes, ni de cuestionamientos a su actividad, por lo que el proceso para la problematización de la práctica era limitado, ya que, les costaba mucho trabajo elaborar preguntas acerca de lo que sucedía en su ambiente escolar, como si todo fuera tan natural y tan obvio que no necesitaran cuestionarse sobre ello. Aquellos que elaboraban cuestionamientos frecuentemente lo hacían resaltando la importancia de algo, o preguntas que llevaban implícita la relación causa-efecto, lo que limitaba la posibilidad de plantear cuestionamientos que movilizaran las concepciones que tenían establecidas como verdades. Además, no estaban dispuestos ni prepa-

rados para exponer su propia experiencia a juicio de los demás integrantes del grupo, porque lo veían como una debilidad ante sus compañeros de trabajo, más que como un paso necesario hacia la construcción de su problema de investigación.

6. **Lógica de procesamiento de información y su exposición.** Persistía el principio lineal razonamiento basado en la relación causa-efecto, que rompe con la visión de totalidad, contradicción, articulación de procesos, que promueve la formación crítica. Generalmente identificaban la problemática de la práctica docente propia, en relación directa a lo que consideraban la causa, y ante ellos eso era lo que debía modificarse, al señalar como culpables de los problemas a otros agentes, se deslindaban de su papel o responsabilidad y consideraban que ellos en su labor docente estaban bien y no tenían problemas, de esa manera, ponían una barrera protectora al análisis de la práctica docente propia, y por lo tanto no avanzaban en la propuesta de formación de la LE'94.
7. **Estructuración de trabajos escritos,** la lógica que orientaba la exposición escrita se basaba en la manera en que establecían relaciones causa-efecto, así que los trabajos escritos carecían de una estructura de presentación formal, generalmente, demandaban un guión, al que sólo respondían como para llenar cajones vacíos, de acuerdo a lo que pensaban que debía contener, es decir se guiaban por el principio del deber ser y no de lo que ellos estaban descubriendo en su proceso de problematización, por lo tanto no ajustaban la estructura del escrito a partir de lo que deseaban exponer, sino que partían de una estructura predeterminada por otros.
8. **Redacción y continuidad de sus ideas,** era frecuente observar salto en la continuidad de sus ideas en sus escritos, esto se relaciona con lo anterior, daban prioridad al deber ser y frecuentemente daban por explicado o descrito aquello que ellos entendían como su realidad, al abordarla de manera

oral, asumían que eso era suficiente y no lo asentaban en el escrito. No escribían pensando en posibles interlocutores, y era usual que su discurso estuviera colmado de afirmaciones que muchas veces no lograban sostener, pero que hacían aparecer como verdades.

9. **Reflexión y toma de decisiones.** Tenían temores e incertidumbres respecto al avance en sus estudios y contaban con deseos enormes de concluir su trayecto formativo por la LE'94, con la expectativa de transformar su práctica docente, por lo tanto, los temores los canalizaban hacia la aprobación o desaprobarción del asesor para avanzar y sentirse seguros de su producción y el deseo de la transformación lo enfrentaban pensando que la licenciatura les daría las herramientas necesarias para hacerlo.

Todos los aspectos enunciados, conformaron la visión del grupo a manera de diagnóstico, al reconocer los problemas, me percaté de que cada uno de los integrantes del grupo, tenía diferentes referentes y presentaban diferentes competencias respecto a lo que la LE'94 demandaba, lo cual se reflejó en diferentes maneras de enfrentar el análisis y la elaboración de escritos académicos, producto de su proceso de investigación. De cara a la heterogeneidad presentada en el grupo, me preguntaba, ¿cómo hacer para establecer referentes conceptuales que nos permitirían un punto de intercambio común?, ¿cómo involucrar al grupo en la dinámica de trabajo que combinara los aspectos pedagógico-metodológicos y emocionales de su ser, para lograr un trabajo creativo y comprometido?, Sacristán brindó algunas pistas, al afirmar:

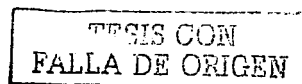
"Los alumnos de distintos colectivos o grupos sociales que componen el conjunto social al que se vaya a dirigir un sistema curricular, tienen desiguales puntos de contacto con las distintas parcelas de la cultura y diferentes formas de conectar con ella. En esa misma medida, parten con desiguales oportunidades que la escolaridad obligatoria no selectiva debe considerar en sus contenidos y en sus métodos." ⁴

⁴ SACRISTÁN, Gimeno y Pérez Gómez, I. **Op. cit.** p. 74.

Al percatarme que la heterogeneidad tenía que ver con la forma desigual en que los alumnos del grupo "A" se enfrentaban y conectaban con el currículum de la LE'94, decidí indagar sobre las motivaciones que los alumnos tenían para estudiar la licenciatura y el compromiso que asumían a favor del avance en su formación, así pude complementar el diagnóstico grupal, porque al clarificar sus razones, podía comprender las expectativas y compromiso que asumirían ante el trabajo de investigación e innovación educativa. Entre las razones más señaladas aparecen la adquisición de nuevos conocimientos, la certificación y consecuente mejora en el sistema de escalafón y carrera magisterial, el reconocimiento social, la posibilidad de superación de los problemas de la enseñanza, etc., veamos como se expresa el discurso de los profesores:

"Ahora considero que mi sabiduría docente al inicio se basó en los conocimientos científico-pedagógicos que adquirí durante mi formación profesional, con la práctica constante y al paso del tiempo, la fundamentación científico-pedagógica ha quedado rezagada en el espacio educativo actual y creo que es la razón principal por la que me inscribí en la Universidad, para ampliar mis conocimientos científico-pedagógicos y mis saberes y con ellos transformar mi práctica pedagógica. Siguiendo el rumbo que me había trazado encontré que anticipando el inicio de cada ciclo escolar, con el conocimiento previo del grado que me correspondía atender, me preparaba en el aspecto material, adquiriendo de antemano los apoyos didácticos que me faltaban o me podían faltar, también participando activamente en los diversos cursos que apoyaban mi profesión y los que disponían las autoridades indicadas. Todo esto lo hacía con el propósito de evitar en lo posible situaciones que obstaculizaran mi trabajo durante el desarrollo de cada ciclo escolar, con la firme convicción de cumplir al cien por ciento mi responsabilidad como docente. Particularizando en esta línea de análisis al grupo, **observé dentro de mi práctica docente rutinas**, como las de repasar la planeación, el saludo, recoger el ahorro, revisar tareas; que si bien no están escritas en el programa las hice cotidianas e indispensables en el trabajo desarrollado... **hasta aquí inmersa en la cotidianeidad, sin dudas, sin angustias, sin traspasar los umbrales de lo conocido y por ende de lo rutinario y cotidiano.**"⁵

⁵ OLVERA CÁZARES, Op. cit. p.p. 8-9



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Las expectativas que los alumnos tenían al momento de su ingreso a la LE'94, resultaron aspectos incidentes en el avance del grupo, ya que, el compromiso asumido frente a la tarea se reflejaba en el interés y tiempo dedicado a la formación y transformación de la práctica.

Una vez que se visualizaron todas estas situaciones incidentes en el avance de la formación, se fue observando cada vez más complejo y distante el proceso para la innovación educativa. La información que el diagnóstico grupal arrojó sobre el perfil de ingreso, la problemática académica y las expectativas de los estudiantes, sirvió como punto de partida para visualizar lineamientos básicos para el trabajo grupal, principalmente porque la problemática identificada no se resolvería en un solo periodo, ya que, representaban aspectos inherentes a la formación crítica que permanentemente tendrían que abordarse a lo largo de todo el trayecto, y por lo tanto, tendrían que ser objeto de seguimiento y evaluación constante, de esa manera, se podría visualizar el estado de su avance, para redefinir el tratamiento que se le daría a través de cada uno de los cursos del Eje Metodológico, sin descuidar los propósitos ya establecidos, así fue como estos aspectos pasaron a formar la base sustancial para la elaboración de la planeación semestral de cada curso.

El diagnóstico grupal sirvió para comprender que la reflexión teoría-práctica era un elemento de la formación crítica central, para avanzar en la ruta por el Eje Metodológico, así es que, se requería considerarlo como componente central del proceso, empezando por plantear alternativas de trabajo didáctico para que los alumnos rebasaran la forma mecanicista de leer y pudieran reflexionar desde la teoría, para empezar a establecer articulaciones entre la teoría y la práctica como posibilidades de interrogación entre una y otra, que permitieran abrir el razonamiento y el pensamiento hacia posibilidades analíticas diferentes, así es que, en la metodología didáctica es imprescindible precisar los contenidos de carácter conceptual, porque a partir de ahí pueden trabajar lo procedimental y reflexionar acerca de lo actitudinal. Para que la innovación sea posible la apropiación de estos tres contenidos a través de una forma de reflexión teórica-práctica es imprescindible para avanzar en las

dificultades respecto a la claridad de ideas y a la estructuración de los escritos académicos, al lograr mayor comprensión y apropiación de los tres tipos de contenidos de manera integrada, logran avanzar en la estructura y claridad de ideas de manera oral y escrita, hasta lograr integrar una propuesta de trabajo, en ese proceso los cuestionamientos y razonamientos permanentes resultan estratégicos.

El diagnóstico grupal también sirvió para aclarar que las condiciones para el avance académico de los alumnos, siempre se enfocaba desde diferentes ángulos, con diferentes lógicas y niveles de participación de los integrantes; caracterizando formas de compromiso diferenciado y por lo tanto, resultados académicos, también diferentes. A partir de este encuentro con el grupo y sus condiciones particulares se reconocieron las posibilidades de avance en el proceso de formación y de investigación que la LE'94 proponía, para ello la estrategia didáctica buscó propiciar interacciones entre los contenidos, la metodología de investigación predeterminada en el Eje y las actividades de aprendizaje que en cada encuentro se discutieran y se acordaran en las sesiones grupales, para así fortalecer al paralelo el avance académico y la integración como grupo de aprendizaje.

5.3 La composición curricular del Eje Metodológico, su flexibilización para la elaboración de los arreglos curriculares.

A partir de la elaboración del diagnóstico grupal, se identificaron los rasgos que podrían caracterizar la propuesta didáctica, los componentes esenciales hasta ese momento eran la posibilidad de reflexión teoría-práctica como un aspecto central, la interrelación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, el fortalecimiento de las interacciones al interior del grupo y del grupo con la asesora, establecer una dinámica de interacción basada en cuestionamientos y razonamientos; todos estos rasgos posibilitarían abordar integralmente la problemática que presentaba el grupo en cuanto a los requerimientos de avance de cada curso de acuerdo con la trayectoria planteada en el Eje Metodológico. Por esta razón, es que fue imprescindible llevar a cabo el análisis de los materiales de estudio (guías del estudiante y

antologías), para clarificar los propósitos, la ruta planteada, las sugerencias para el aprendizaje y evaluación, así como las lecturas que se incluían como base para la discusión y el análisis de los tópicos de cada una de las unidades de estudio, el resultado de este análisis es lo que se presenta en este apartado.

Los materiales de estudio se deben integrar por Guía del Estudiante, Guía del Asesor, Antología Básica y Antología Complementaria de cada uno de los cursos de la LE'94, en ellos quedan establecidos los propósitos, contenidos temáticos, sugerencia para actividades de aprendizaje, productos a los que se debe arribar y sugerencias para evaluación; todos estos elementos se consideran como el punto de partida para la operación de los cursos. A partir del análisis de estos materiales, se inicio el proceso para la planeación y programación de actividades a realizar en cada semestre de acuerdo con las condiciones de tiempos y espacios destinados al análisis y discusión de las lecturas y de los asuntos problemáticos por abordar, planteados en el diagnóstico grupal..

Las guías del estudiante y del asesor del Eje Metodológico proponen actividades previas, de desarrollo y de evaluación para lograr los propósitos de aprendizaje, mientras que las Antologías de los cursos, se estructuran en unidades o en fases, cada una contiene una selección de lecturas que aportan elementos para conceptuar o comprender procedimientos o instrumentos de investigación que se relacionan con el nivel de avance que deben llevar de acuerdo al curso. La mayoría de textos incluidos en las antologías para su lectura y análisis, son capítulos de libros editados a finales de los ochenta y en los noventa, se podrían ubicar en la vertiente crítica de educación, no obstante, faltaría una revisión más profunda para contar con elementos de análisis epistemológico-teórico de los fundamentos que las subyacen, así como de la procedencia e inserción de estos textos como fragmentos de teoría que conforman los materiales de estudio.

En la organización de los periodos de manera semestral, el tiempo disponible para las sesiones grupales siempre resulta insuficiente cuando se pretende realizar una

ubicación de los planteamientos básicos de un autor, para lograr clarificar su postura dentro de los debates teóricos y abordar los propósitos ya establecidos, en el trayecto por el Eje los profesores-alumnos se enfrentan a la lectura de los avances teóricos en el campo de la educación, producidas en la etapa de la crítica, las Antologías son el medio para introducirse al análisis y debate sobre posturas diferentes a las conocidas en relación con lo pedagógico, con lo metodológico y con lo didáctico, esto significa que la lectura de estos textos conlleva una ruptura con los materiales que hasta entonces habían leído, y paradójicamente la posibilidad de la reflexión teórica se sostiene en la revisión y análisis de los textos de referencia.

En el proceso de análisis sobre los contenidos de las antologías, se hace evidente la fragmentación de los contenidos que los alumnos visualizan, por eso, para ellos existen lecturas de tal complejidad que les son inaccesibles, por lo tanto, el proceso formativo se debe iniciar conociendo cómo están leyendo y comprendiendo los textos, para poder identificar cuáles pueden representar puntos de referencia para la discusión y reinterpretación de la realidad docente. Así que la lectura de comprensión es un elemento incidente en la reflexión teórico-práctica que elaboran los estudiantes, porque se encuentra en estrecha relación con la posibilidad de reflexión dada a partir de la apropiación del discurso crítico y de las potenciales formas de transformación e innovación que los estudiantes pueden desplegar a partir de su trayecto formativo en el marco de la LE'94.

Los materiales de estudio, plantean que el Eje Metodológico es un espacio curricular destinado a desplegar la capacidad de investigación e innovación educativa de los profesores; para ello se precisa que se planteen preguntas que antes no se hacían, observen situaciones que antes pasaban desapercibidas, que elaboren posibles respuestas, que planteen potenciales acciones, etc. Las dificultades más patentes en ese proceso son las relativas a las formas de apropiación del contenido teórico y su uso para llevar a cabo procesos de razonamiento, procedimientos para la selección y aplicación de técnicas e instrumentos de indagación y análisis que conduzca a la reflexión y desplieguen la posibilidad de pensar en propuestas de

trabajo docente alternativas a lo realizado, de acuerdo con la ruta investigativa que se supone, los alumnos desarrollan a medida que avanzan en el trayecto formativo por la LE'94.

A partir de este requerimiento, se movilizó el análisis de los materiales de los cursos, porque en la práctica no basta con que los estudiantes lean el contenido de la teoría incluida en los textos de las antologías (contenidos conceptuales), sino que es necesario que puedan llevar a cabo una elaboración práctica de los mismos, con la asistencia del asesor (contenidos procedimentales), además, las dos anteriores condiciones son la base para el despliegue de una actitud razonada y fundamentada hacia la innovación (contenidos actitudinales),

La realización del análisis curricular, marcó la ruta hacia la flexibilización del proceso planteado en la composición del Eje Metodológico, ya que, se requería tomar como base para la operación de los cursos, los materiales de estudio de la LE'94, para cumplir con los propósitos-productos señalados en cada uno de ellos. La idea de flexibilización curricular se adoptó, porque desde esta perspectiva se podían tejer interrelaciones entre el trabajo de asesoría y el proceso de investigación, de tal forma que en esa dinámica se fueran clarificando las pautas que darían paso a la elaboración de arreglos, para avanzar con el propósito de la formación en la perspectiva de la LE'94.

La flexibilización derivó en la elaboración de los arreglos curriculares, surgidos del análisis de la composición inicial de la trayectoria formativa en el Eje Metodológico y establecida tanto en las guías de estudio, como en los textos que integran las antologías; el análisis curricular contribuyó a conformar una perspectiva de los posibles aportes de las lecturas al proceso de conceptualización (contenidos conceptuales), a la apropiación y uso de procedimientos y herramientas para la investigación (contenidos procedimentales) y a la reflexión sobre la valoración y compromiso ante esa tarea (contenidos actitudinales), en síntesis, responder a la pregunta ¿que ofrecen los textos de las antologías, para hacerlos compatibles con los propósitos, actividades y

productos a elaborar en cada curso de tal manera que se trabajen complementariamente los tres tipos de contenidos y con ello se aborden las tres esferas de la formación crítica?.

La opción que la flexibilización abrió a partir del análisis de los textos, fue retomar aquellas lecturas que daban pautas para la reflexión teórica y aportaban elementos para apuntalar el avance en los productos por elaborar, además de que propiciaban una lectura de comprensión que ofreciera un punto de referencia común para abrir la discusión y ejercitar la toma de acuerdos grupales; debo aclarar que lo que orientó dicha selección de lecturas, no fue propiamente un análisis epistemológico-teórico de las mismas (asumo que eso es todavía un asunto pendiente en la LE'94). Se estableció una selección de textos y su continuidad a partir del análisis grupal, observando la manera en que los alumnos accedían a la lectura de los textos, es decir, los marcos referenciales que portaban y los problemas que enfrentaban para elaborar los productos; estas situaciones se combinaron con las condiciones de tiempos y espacios semestrales destinados al trabajo académico para considerarse en la planeación.

La flexibilización es un elemento que hace posible la realización de arreglos a partir del análisis curricular, para poder establecer continuidad y articulación entre los cursos bajo las condiciones específicas de avance, la posibilidad de introducir adaptaciones un cuanto al tratamiento de los contenidos prestablecidos en las antologías para reasignarles ubicación y secuencia, para cumplir con los propósitos y arribar a los productos de aprendizaje de cada semestre. Los arreglos sirven para atenuar la evidente distancia entre lo proyectado y lo realizado, entre lo preestablecido y lo posible.

Básicamente los arreglos curriculares son resultado del análisis y de la flexibilización curricular, son ajustes en cuanto al tratamiento de los textos y la forma de presentación de los productos de aprendizaje, con base en los propósitos prefigurados en los materiales de estudio y las condiciones específicas del grupo para abordar lo conceptual (novedoso o por reafirmarse), lo procedimental (continuidad de lo elaborado anteriormente) y lo actitudinal, estos aspectos atravesaron todo el trabajo de asesoría por

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

el Eje Metodológico en la generación 2000 y aparecen consignados en los programas elaborados por el asesor y los informes presentados al final del semestre.

Los arreglos se realizaron a partir del tercer semestre, con el curso de *"Investigación de la práctica docente propia"*, en el momento de elaboración del diagnóstico grupal, al ser detectada la dificultad que tenían para problematizar, es decir, para establecer relaciones entre las lecturas y las situaciones de la práctica docente propia y por consecuencia, la dificultad de elaborar cuestionamientos. Se estableció un arreglo en el producto de final, que se iba elaborando conforme avanzaba el proceso de desarrollo del tercer semestre, éste es la elaboración de esquemas de relaciones.

A través de los esquemas los alumnos intentaban relacionar las situaciones que observaban en su práctica, tratando de establecer condicionantes y cuestionamientos sobre los mismos, de tal forma que al concluir el semestre y tener que presentar el ensayo final, ya se contaba con un esquema de relaciones de las situaciones que consideraban problemáticas y que enfrentaban en su cotidianeidad, además estaban en el momento de relacionar dichas situaciones con las lecturas que iban analizando, a ese esquema le denominamos: **"esquema de situaciones condicionantes"**, su elaboración sirvió para avanzar paulatinamente en la observación y registro de las relaciones que establecían entre teoría-práctica y la lógica desde la que establecían el vínculo entre los hechos que observaban en su práctica. Este esquema fue expuesto individualmente al resto del grupo para intercambiar ideas, actividad que resultó fundamental para que en el siguiente curso integraran el informe del diagnóstico pedagógico. En el Cuadro # 8 se muestra la correspondencia entre propósitos-contenidos-productos y arreglos curriculares.

Composición Curricular del Eje Metodológico	Propósitos	Contenidos temáticos	Producto de fin de semestre	Arreglos Curriculares
<p>Semestre III.- Investigación de práctica docente propia.</p> <p>I.- La investigación educativa como herramienta del profesor.</p> <p>II.- La problemática docente y su relación con la teoría pedagógica y multidisciplinaria.</p> <p>III.- Reflexiones teóricas sobre la práctica docente.</p>	<p>Unidad I: El profesor-alumno identificará una problemática docente significativa de su práctica cotidiana y reconocerá la importancia y utilidad de los paradigmas de la investigación educativa para la investigación de dicha problemática.</p> <p>Unidad II: El profesor-alumno se apropiará críticamente de elementos teórico-pedagógicos y multidisciplinarios, que les ofrecen tanto la investigación educativa como los diferentes cursos acreditados en la licenciatura, sobre su problemática docente de estudio, a fin de que reflexione y construya los referentes básicos de la misma, a la luz de la realidad docente que se está dando.</p> <p>Unidad III: El profesor-alumno de acuerdo al nivel y función que desempeña, sistematizará los elementos teórico-prácticos y multidisciplinarios de su problemática significativa los socializará en su colectivo escolar, los conceptualizará y los presentará en un ensayo académico.</p>	<p>Una aproximación a la problemática de estudio. Los paradigmas de la investigación educativa.</p> <p>La problemática significativa en el marco de la investigación educativa. La problemática a la luz de los referentes teórico-pedagógicos y multidisciplinarios. La problemática docente en el ciclo práctica-teoría-práctica.</p> <p>Sistematización de la información. El maestro y la conceptualización de su problemática docente. Presentación conceptual de la problemática docente significativa.</p>	<p>CONCEPTUALIZAR LA PROBLEMÁTICA DOCENTE SIGNIFICATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA A TRAVÉS DE LA PRESENTACIÓN DE UN ENSAYO.</p>	<p>Elaboración a lo largo del semestre de un esquema de relaciones para abordar la relación teoría-práctica, al que denominamos esquema de situaciones condicionantes. Este esquema se integró al producto de fin de semestre: Ensayo sobre la problemática docente.</p>

CUADRO N° 8:

ANÁLISIS Y ARREGLOS CURRICULARES EN EL TERCER CURSO DEL EJE METODOLÓGICO

En el cuarto curso "*Contexto y valoración de la práctica docente*", el producto es la elaboración de un diagnóstico pedagógico, en la primera unidad se plantea lo relativo al contexto y en la segunda se trabaja la definición de diagnóstico pedagógico, el arreglo consistió en reorganizar el orden de las lecturas y los contenidos para partir de la conceptualización del diagnóstico pedagógico, para después iniciar con la descripción y análisis del contexto, considerándolo como parte integrante del mismo, en esta tarea se continuó trabajando con el esquema de situaciones condicionantes, mismo que pasó a formar parte importante de la reflexión para el posterior proceso de cate-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

gorización y organización de la estructura del documento de diagnóstico. (Ver Cuadro # 9)

Composición Curricular del Eje Metodológico	Propósitos	Contenidos temáticos	Producto de fin de semestre	Arreglos Curriculares
<p>Semestre IV.- Contexto y valoración de la práctica docente.</p> <p>I.- El contexto de la problemática docente.</p> <p>II.- El diagnóstico pedagógico.</p> <p>III.- El estado actual de la problemática docente (informe).</p>	<p>Unidad I: Que el profesor-alumno analice los elementos del contexto que inciden en el desarrollo de su práctica docente.</p> <p>Unidad II: Que el profesor-alumno analice y relacione críticamente los elementos teórico-prácticos y contextuales de su práctica docente, en torno a la problemática detectada para elaborar su diagnóstico pedagógico.</p> <p>Unidad III: Que el profesor-alumno elabore el informe del diagnóstico pedagógico construido en relación a la problemática docente.</p>	<p>El contexto en la comprensión de la problemática. Elementos del contexto. Contextualización de la práctica docente propia.</p> <p>El diagnóstico pedagógico. El análisis crítico de las dimensiones que conforman la problemática docente. Elaboración del diagnóstico. Sistematización de la información.</p> <p>El informe de diagnóstico de la problemática docente.</p>	<p>ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL INFORME DE DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO.</p>	<p>Modificación en la secuencia de la composición iniciando por el número II y continuando con el I, para concluir con el III.</p>

CUADRO N° 9:

ANÁLISIS Y ARREGLOS CURRICULARES EN EL CUARTO CURSO DEL EJE METODOLÓGICO

Entre el cuarto curso "Contexto y valoración de la práctica docente", y el quinto "Hacia la Innovación", en la composición se observa una ruptura entre la continuidad, porque la elaboración del diagnóstico pedagógico no recae directamente a la delimitación de un problema de investigación y su respectiva elección del tipo de proyecto, es necesario establecer correspondencia entre la problemática diagnosticada y la delimitación del problema. El quinto curso inicia con la definición conceptual de lo que es un problema pero no establece ninguna referencia al diagnóstico elaborado, así que el arreglo realizado al inicio del quinto semestre para dar continuidad y secuencia a lo realizado es la inclusión de una Unidad denominada "cero", antes de iniciar con las unidades establecidas en la composición curricular del curso, esta inserción contempló la articulación conceptual y procedimental entre el producto elaborado (diagnóstico pe-

dagógico) y la tarea por realizar (delimitación del problema y tipo de proyecto), desde luego que esta unidad cero, contó con actividades propias que se programaron en los espacios y tiempos destinados en el semestre. (Ver Cuadro # 10).

Composición Curricular del Eje Metodológico	Propósitos	Contenidos temáticos	Producto de fin de semestre	Arreglos Curriculares
<p>Semestre V.- Hacia la innovación</p> <p>I.- De la problematización de la práctica docente al planteamiento del problema.</p> <p>II.- Un proyecto para innovar en la práctica docente propia.</p> <p>III.- Elección del proyecto de innovación docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción docente • Intervención pedagógica • Gestión escolar. 	<p>Unidad I: El profesor-alumno delimitará y conceptualizará un problema docente a partir del proceso de problematización de su quehacer y del diagnóstico pedagógico.</p> <p>Unidad II: El profesor-alumno comprenderá los criterios que debe reunir una innovación en la práctica docente propia, así como las características del proyecto que se pretende construya.</p> <p>Unidad III: El profesor-alumno decidirá cuál es el tipo de proyecto apropiado al problema planteado y argumentará las razones que justifican su elección al presentar los avances de su proyecto.</p>	<p>Problematización. Planteamiento del problema docente. Conceptualización .</p> <p>La innovación de la práctica docente propia desde los profesores en servicio. El ciclo de un proyecto de innovación docente. Características del proyecto de innovación docente. Las dimensiones de la práctica docente.</p> <p>El proyecto apropiado al problema planteado. Elección del proyecto.</p>	<p>DECISIÓN ESCRITA Y PRESENTACIÓN INTEGRADA DE LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO. INTEGRADA POR LA PROBLEMATIZACIÓN, EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y LA ELECCIÓN DEL TIPO DE PROYECTO ADECUADO.</p>	<p>Se diseñó e incluyó la Unidad 0, que consistió en establecer continuidad entre el producto del cuarto curso con el inicio del quinto curso. Para enlazar el análisis de la problemática con la delimitación del problema de investigación y transformación.</p>

CUADRO N° 10: ANÁLISIS Y ARREGLOS CURRICULARES EN EL QUINTO CURSO DEL EJE METODOLÓGICO

Cabe aclarar, que en la lógica de la ruta curricular establecida en el Eje Metodológico, el quinto curso se ubica fuera del proceso de problematización, pero dadas las condiciones de avance de este caso específico, este curso continuó abordando el proceso de problematización, porque precisamente en él, es donde se requiere concentrar esfuerzos de reflexión para delimitar el problema, haciendo uso de la capacidad de análisis teórico trabajado en los diferentes cursos, desplegar la capacidad creativa y considerar alternativas viables de tratamiento de la problemática planteada en el diagnóstico pedagógico, es en este momento, donde los alumnos tienen que tomar decisiones fundamentales en torno al objeto de investigación y el objeto de transformación de su práctica docente. Por eso, la continuidad con lo avanzado no se debe perder.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Composición Curricular del Eje Metodológico	Propósitos	Contenidos temáticos	Producto de fin de semestre	Arreglos Curriculares
<p>Semestre VI.- Proyectos de Innovación</p> <p>I.- De la formación a la innovación.</p> <p>II.- Hacia la alternativa.</p> <p>III.- Mecanismos de evaluación y seguimiento.</p> <p>IV.- De la integración del proyecto.</p>	<p>Fase 1: El profesor-alumno analizará diferentes modelos de formación identificando en ellos algunos aspectos teóricos, informativos, valorativos y actitudes de su propio proceso de formación, con la intención de valorar la pertinencia de su incorporación a la elaboración de la alternativa.</p> <p>Fase 2: El profesor-alumno elaborará una alternativa para abordar el problema docente desde una perspectiva innovadora.</p> <p>Fase 3: El profesor-alumno diseñará los mecanismos de evaluación y seguimiento de la alternativa, así como el plan de trabajo para su aplicación.</p> <p>Fase 4: El profesor-alumno evaluará la consistencia, pertinencia y coherencia del proyecto de innovación docente.</p>	<p>La relación entre el proyecto seleccionado, la formación y el proceso de innovación. Análisis de las implicaciones de la selección de un determinado proyecto de innovación.</p> <p>La construcción de los contenidos escolares. Proyecto de Intervención pedagógica. La epistemología de la investigación-acción. Proyecto de acción docente.</p> <p>La gestión escolar objeto de conocimiento. Proyecto de gestión escolar. Los contenidos educativos, su lugar en el proyecto. Los contenidos de la enseñanza. La investigación, su lugar en la elaboración y aplicación de la alternativa.</p> <p>Valoración de la calidad de la educación. Valoración, medición de los resultados, apreciación y supervisión. La evaluación integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Discurso argumentativo.</p>	<p>DISEÑO DEL PROYECTO ELEGIDO DE ACUERDO CON LOS REQUERIMIENTOS PLANTEADOS EN LA GUÍA DEL ESTUDIANTE.</p>	<p>Selección de lecturas acordes a cada tipo de proyecto, para diseñar y operar la estrategia didáctica como taller.</p>

CUADRO N° 11: ANÁLISIS Y ARREGLOS CURRICULARES EN EL SEXTO CURSO DEL EJE METODOLÓGICO

A partir del sexto curso "Proyectos de innovación" (Ver Cuadro # 11), el diseño ya no se corresponde con unidades temáticas, sino se estructura de acuerdo con las fases de investigación que determinan el avance, por tal motivo, se sugiere abordar el trabajo de asesoría a manera de taller, con el propósito de la elaboración del proyecto, así es que los contenidos incluyen textos de apoyo de acuerdo con los tres tipos de proyecto que los estudiantes pueden elaborar: acción docente, intervención pedagógica y gestión escolar; por lo tanto, en este momento, el arreglo consistió en definir la opera-

ción del curso a manera de taller, seleccionando las lecturas básicas para abordar una dinámica que combinara la discusión de equipos de trabajo sobre algunas lecturas y se abordara individualmente el avance del proyecto, por ello se hizo una selección de textos en relación directa con la elección del tipo de proyecto que cada alumno ya había realizado en el quinto semestre, lo que nos llevó a trabajar la dinámica en tres equipos de discusión.

Composición Curricular del Eje Metodológico	Propósitos	Contenidos temáticos	Producto de fin de semestre	Arreglos Curriculares
Semestre VII.- Aplicación de la alternativa de innovación. I.- Preparación para la puesta en práctica de la alternativa. II.- Aplicación de la alternativa.	Fase 1: El profesor-alumno realizará los ajustes necesarios al plan de trabajo de su alternativa y a los Instrumentos para la recuperación de la información, para su posterior aplicación al contenido definido. Fase 2: El profesor-alumno pondrá en práctica su alternativa de innovación recuperando la información pertinente que le permita darle seguimiento y evaluar el proceso seguido.	El manejo de la ansiedad en investigación. La evaluación. Recopilación de datos. Estrategias de evaluación en el aula. Tests hechos por el profesor. Ficha para el ingreso de alumnos. Recolección de datos.	INFORME DEL AVANCE DE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA.	Selección de lecturas y discusión grupal en las sesiones de taller sobre la base de conceptos estructurantes.

CUADRO N° 12: ANÁLISIS Y ARREGLOS CURRICULARES EN EL SEPTIMO CURSO DEL EJE METODOLÓGICO

En el séptimo curso "Aplicación de la alternativa de innovación" (Ver Cuadro # 12), también está diseñado a través de fases, aquí se tiene que aplicar y llevar a cabo un seguimiento del proyecto elaborado, el arreglo consistió en seleccionar las lecturas que apoyaban este proceso para continuar con la dinámica del taller, de ahí que la programación se estableció sobre la base de **conceptos estructurantes**, considerados como los aspectos centrales en torno a los que se organizaban las sesiones y que emanaban de los aspectos problemáticos que seguían pendientes de otros semestres y los que se iban presentando en la aplicación. Por lo tanto, las fases presentadas en las guías y antologías sólo fueron un punto de referencia.

El octavo curso "*La innovación*" y el noveno "*Seminario de formalización*", se establece que deben operarse simultáneamente durante el octavo semestre, el arreglo en este caso consistió en realizar una **programación consecutiva**, que consistía en operar al inicio del semestre los propósitos y contenido del curso de "*La Innovación*" y posteriormente, trabajar con el "*Seminario de formalización*", porque éste último representa el punto culminante, en donde los alumnos tienen que presentar el informe de lo realizado y los ajustes a la propuesta, lo que implica su formalización en un documento final, que abarque el informe de la investigación y proyecto desarrollados. (Ver Cuadro # 13).

Los arreglos realizados fueron diseñándose conforme avanzaba el proceso formativo, ya que en el trayecto por el Eje Metodológico, en cada curso se presentaban nuevas situaciones que se sumaban a las dificultades ya identificadas en el diagnóstico grupal, y que tendrían que continuar abordándose, por ello, la estrategia pedagógico-didáctica sustentada en la flexibilización curricular es de gran valía, porque posibilita el avance en el tratamiento de los contenidos de cada curso, y al paralelo, dar un seguimiento de la elaboración y aplicación de los proyectos de innovación. De esta manera, también se perfila una propuesta de enseñanza para abordar las dificultades inherentes al aprendizaje, aquellas que implican un tratamiento continuo porque rebasan el límite de los periodos semestrales, con esta estrategia fuimos aproximándonos a la presentación de productos y resultados de aprendizaje, predefinidos en los materiales de cada curso.

Con base en los arreglos curriculares, incorporados en la planeación de cada semestre, también se ajustó la metodología didáctica y las actividades de aprendizaje, con el ánimo de fortalecer las interacciones y propiciar un ambiente grupal basado en la comunicación y toma de acuerdos para el desarrollo de los cursos. Cada actividad se sometía a la consideración del grupo, para tomar acuerdos específicos para la operación de los cursos y con base en ellos elaborar los arreglos didácticos en la programación de las sesiones de asesoría grupal e individual. Los arreglos didácticos son motivo del siguiente apartado.

Composición Curricular del Eje Metodológico	Propósitos	Contenidos temáticos	Producto de fin de semestre	Arreglos Curriculares
<p>Semestre VIII. La innovación</p> <p>I.- Aplicación de la alternativa.</p> <p>II.- Análisis e interpretación de resultados.</p> <p>III.- La propuesta de innovación.</p> <p>Semestre VIII. Seminario de formalización de la innovación.</p> <p>I.- Perspectiva crítica de la información.</p> <p>II.- De la estructuración a la formalización: reelaboración del documento.</p> <p>III.- El documento formal: las obsesiones de la expresión escrita.</p>	<p>Fase 1: El profesor-alumno concluirá con la aplicación de la alternativa iniciada en el curso anterior.</p> <p>Fase 2: El profesor-alumno someterá a un análisis crítico la información recopilada durante la aplicación de la propuesta.</p> <p>El profesor-alumno esquematizará su propuesta de innovación.</p> <p>Fase 1: El profesor-estudiante analizará y valorará cada una de las partes constitutivas de su propuesta de innovación docente, a fin de reflexionar el área temática de su propuesta, identificar elementos ausentes, apartados que requieren mayor explicitación, conceptualización, articulación, etc. Y así aclarar la orientación del esquema de su exposición (composición) y dar consistencia a su trabajo.</p> <p>Fase 2: El profesor-estudiante revisará los elementos esenciales que componen la estructura y el estilo de su propuesta (articulación, consistencia, esquema de exposición de sus resultados) y resaltará los contenidos medulares de su propuesta de innovación.</p> <p>Fase 3: El profesor-estudiante revisará el documento reelaborado en las fases anteriores y centrará su atención en la redacción, estructura y formalización del texto e identificará posibles líneas de trabajo para iniciar un proceso de autoformación.</p>	<p>Discrepancia del diseño instruccional con la práctica educativa.</p> <p>El análisis e interpretación, fundamentos metodológicos para su realización. Los proyectos de innovación, análisis e interpretación.</p> <p>Algunas experiencias de innovación. El esquema de la propuesta.</p> <p>Orientación teórica de la propuesta de innovación. Propósitos, perspectivas y alcances de la aplicación, evaluación del proyecto de innovación.</p> <p>Análisis de los contenidos abordados en la propuesta y de la línea argumentativa del documento.</p> <p>Ubicación y análisis de las partes que debe constituir la propuesta de innovación.</p> <p>Revisión final de los requisitos mínimos indispensables del documento académico (Propuesta de innovación).</p>	<p>DOCUMENTO QUE ESPECIFIQUE LAS MODIFICACIONES QUE HARÍA A SU ALTERNATIVA PARA CONFORMAR DE ESTA MANERA SU PROPUESTA.</p> <p>PRESENTACIÓN DE LA ÚLTIMA VERSIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.</p>	<p>No se trabajaron los cursos paralelamente, como está establecido en la composición, sino que se elaboró una programación consecutiva para abordar los propósitos y elaborar los productos de cada uno de los cursos.</p>

CUADRO N° 13: ANÁLISIS Y ARREGLOS CURRICULARES EN EL OCTAVO Y NOVENO CURSOS DEL EJE METODOLÓGICO

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

5.4 Los arreglos didácticos, reflexión continua y expresión concreta de la flexibilización de cada curso del Eje Metodológico.

El análisis de la composición curricular y el diagnóstico grupal dieron pauta para la conformación de una propuesta pedagógico-didáctica, sustentada en la flexibilización curricular, en este proceso surgieron los arreglos. Los arreglos curriculares se realizan con la finalidad de ajustar la secuencia del tratamiento de los contenidos, para intentar hacer congruente los propósitos con los productos de aprendizaje, mientras que los arreglos didácticos, se formulan con la intención de establecer el punto de articulación entre los propósitos, contenidos y actividades programadas, con el tipo de aprendizaje que se persigue y las condiciones específicas de su realización, por lo tanto, se perfilan a partir de las condiciones específicas de organización institucional, la perspectiva de enseñanza del profesor y las características particulares del grupo, de tal manera, los arreglos didácticos se integran a la programación de cada curso, con la posibilidad de adecuar las actividades de aprendizaje a los ritmos de avance y a las dificultades incidentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para su tratamiento.

La noción de arreglo didáctico, alude a las mediaciones realizadas conjuntamente por el profesor y el grupo de aprendizaje, que bajo condiciones específicas pretenden avanzar en el trayecto formativo para la formación crítica, con la intención de establecer congruencia entre el proyecto curricular y la realidad específica de su operación. Los arreglos son posibles sólo a partir del proceso de flexibilización curricular, representan la propuesta de enseñanza del profesor ante los retos de aprendizaje de un grupo bajo circunstancias específicas, lo que implica perfilar actividades para promover interacciones favorables al avance grupal e individual; para la realización del arreglo se requiere la participación de los alumnos, ya que, necesariamente derivan en acuerdos de trabajo en el devenir curricular cotidiano.

A continuación se expone la estrategia pedagógico-didáctica con los arreglos realizados, a partir de la flexibilización en el dándose, esta estrategia se integra por la planeación y programación semestral de cada curso, la metodología didáctica, las

actividades de aprendizaje y las estrategias utilizadas para la evaluación del aprendizaje, el planteamiento de estos elementos se realiza en el marco de los criterios de organización administrativa que delimitan tiempos, espacios y recursos destinados a la operación de los cursos en la Unidad 03 A de La Paz, B.C.S.

5.4.1 Planeación y programa semestral de cada curso.

La planeación y programación didáctica representó un momento necesario en la adecuación de la organización institucional y la organización del trabajo académico de cada curso, tratando de armonizar ritmos y tiempos. La programación de cada curso significó un momento de reflexión más allá de lo que la administración de la Unidad 03 A solicitaba, ya que, al inicio de cada semestre el personal directivo organiza las cargas académicas de manera semestral, establece los horarios de cada grupo, calendariza las sesiones de reunión académica y define los tiempos de dedicación disponibles para otros proyectos y actividades por desarrollar, tomando como base el Plan de Desarrollo Institucional y los proyectos estratégicos que lo conforman.

Cada miembro del personal académico debe elaborar al inicio de cada semestre la planeación y programación de la operación de cada curso que haya sido designado para asesorar. En el sistema semiescolarizado, la planeación se realiza usualmente sobre la base de las actividades sugeridas en las guías de estudio y las lecturas que integran la Antología. La programación semestral debe sujetarse a los tiempos y espacios destinados semestralmente por la institución, atendiendo la calendarización y horarios fijados para la realización de la actividad académica y los eventos culturales.

En el caso de la experiencia de enseñanza de la investigación con el grupo "A", la flexibilización se ejercía al interior de la organización con el grupo, para establecer arreglos en cuanto al manejo del tiempo, tanto para las sesiones grupales como

para las asesorías individuales, con el fin de hacer un uso óptimo del mismo. El promedio de sesiones disponibles en cada semestre para las sesiones grupales era de 16, con un tiempo de 90 minutos cada una, dos de estas sesiones se invertían en el encuadre y en la evaluación; el tiempo destinado a las asesorías individuales dependía directamente de los compromisos del asesor y de las posibilidades de tiempo y disposición de asistencia de los alumnos, de tal forma que podían asistir de 1 a 16 ocasiones a lo largo del semestre.

En la realidad del desarrollo curricular, en el sistema de enseñanza semiescolarizado, los espacios destinados semestralmente tanto en número de sesiones como en tiempo resultan insuficientes para la operación de los cursos tal y como está asentado en las guías de estudio, el número de sesiones programadas por semestre resulta limitado si lo que se pretende es abordar los contenidos de las lecturas con un nivel de profundidad tal que conduzca a la comprensión y posible integración entre cursos a nivel horizontal y vertical, esto ha sido un reto que los asesores hemos identificado y en el proceso se han buscado posibles vías hacia su integración, ya que este aspecto no está del todo clarificado en el propio plan. En este sentido, el proceso de flexibilización posibilita realizar ajustes en cuanto a las formas de articulación de los contenidos con los propósitos, las actividades, metodología de enseñanza y productos por lograr en cada curso con sus criterios para la evaluación.

La planeación y programación de cada curso, se hacía sobre la base del análisis curricular y los arreglos didácticos se realizaban toda vez que como grupo de aprendizaje, se contaba con claridad respecto a la ruta a seguir en cada semestre y la reflexión de la situación de avance, por eso las sesiones de encuadre y evaluación eran estratégicas, así que se destinaba tiempo para ello en la planeación de actividades. La programación consistía en distribuir por sesiones grupales las actividades por realizar, asignando más tiempo a la discusión de las lecturas que podían contribuir al tratamiento de la problemática y propiciar claridad en la tarea. La estructuración de las sesiones plenarias se realizaba considerando los aspectos de

interés común que propiciaran el punto de partida para la discusión y reflexión; mientras que las sesiones de asesoría individual se realizaban sobre la base de las dificultades individuales, con la combinación de ambos tipos de asesoría se pretendía afrontar los retos académicos que el proceso para que los alumnos aprendieran constructivamente, imponía.

Con la sesión de encuadre, se daba continuidad al trabajo del Eje y apertura al curso que correspondía abordar, ante el grupo de aprendizaje se sometía a discusión la planeación y programación, con el ánimo de que los alumnos propusieran actividades que aunque no estaban contempladas en las guías, pudieran apoyar el tratamiento de las dificultades presentadas en el grupo y las necesidades de avance de acuerdo con sus ritmos de trabajo.

Los arreglos didácticos se realizan paulatinamente, son ajustes que se van realizando en el dándose de la planeación, haciendo referencia al camino recorrido y clarificando la ruta a seguir, por lo tanto, tomando decisiones acerca del cómo se llegará a cumplir con los propósitos establecidos a partir de las dificultades presentadas. Por esa razón, el registro del avance del grupo se torna indispensable, porque así se lleva un seguimiento de cómo a partir de lo realizado se transforman las situaciones problemáticas, que en el grupo en cuestión se centraban en: la dificultad para problematizar, la falta de claridad en los propósitos de la innovación y los proyectos a elaborar, la forma de tratamiento y manejo de los elementos teóricos que sustentan y permiten claridad para la elaboración de la alternativa de innovación, la comprensión de los aportes teóricos para explicar su problemática, la falta la vinculación necesaria entre el análisis conceptual del problema y su secuencia lógica a la totalidad del escrito.⁶

El arreglo didáctico central, fue la elaboración de una propuesta de planeación para someterla al análisis del grupo de aprendizaje y realizar ajustes de acuerdo al

⁶ Todos estos aspectos están contenidos en los Informes de Actividades Académicas que al final de cada semestre debo presentar en relación con la carga académica asignada al inicio.

proceso de avance, en dicha propuesta estaba contemplada la secuencia entre los cursos, a manera de cierre y apertura, es decir, a la vez que se registraba en el informe final el avance logrado, también se consignaban las dificultades pendientes por abordar, a su vez, esto representaba el punto de partida para retomarse como inicio del siguiente semestre. Con esta lógica, se imprimió secuencia y claridad a la tarea, al no perderse de vista los propósitos de aprendizaje a largo plazo, que en el transcurso de un semestre a otro se atenuaban, pero no se resolvían, y que permitían incluir propósitos adicionales a los ya establecidos en cada curso. Esta información se trataba a lo largo del curso, especialmente en las sesiones de encuadre y de evaluación del semestre, para la toma de acuerdos y establecimiento de compromisos de asesor y alumnos.

Desde esta perspectiva las sesiones de encuadre resultaron de gran valía, ya que, al inicio de cada curso revisábamos conjuntamente el informe del semestre anterior, aclarábamos los asuntos pendientes y revisábamos los propósitos y ruta curricular del curso por atender, los productos que se esperaba elaborar, los tiempos con los que contábamos y los compromisos que ello implicaba, con base en lo anterior, acordábamos la forma de evaluación y criterios, todos estos elementos formaban parte del contrato pedagógico que signábamos y que quedaba asentado en la programación semestral, mismo que a su vez podría modificarse de acuerdo con el avance.

En el encuadre se analizaba la ruta a seguir y el punto de arribo con relación al proceso global, además sirvió como un espacio grupal para reflexionar en torno a ¿qué hago yo en relación con lo que están haciendo los otros y como los otros pueden aportarme a lo que yo estoy haciendo?, para identificar puntos de intercambio y de afinidad en el grupo, la opinión de los estudiantes emitida en la evaluación de un curso, ilustra el sentido que esas reflexiones tenían:

"El ritmo y frecuencia me permitió ir avanzando en el trabajo de investigación, no lo considero acelerado ni flojo, sino muy de acuerdo con lo que yo puedo dar con las

cargas de trabajo propias del semestre. La tarea a realizar me pareció muy clara y si me quedaron pendientes fue porque no alcancé a abordarlos, pero con toda conciencia de retomarlos, de saber en qué me quedé corta, que faltó explicar más o profundizar más de mi parte, como lo es la fundamentación teórica. Explicar mejor lo que se refiere a la línea de investigación que estoy haciendo. Por consecuencia no fue un producto acabado, sino sujeto a observaciones y a re TRABAJARLO para nutrirlo hasta terminarlo." Registro de evaluación parcial, 1° de marzo del 2000.

La planeación incluía el diseño de actividades de aprendizaje diferenciadas, se distinguían las escolares de las extraescolares; las grupales, de las realizadas en equipo, o individualmente. La forma en que se desarrollaban las actividades se daba tomando en consideración los propósitos, el producto por realizar en cada curso y las condiciones específicas en que se enfrentaba la tarea, existiendo la posibilidad de combinar las actividades para el tratamiento de algunos contenidos o procesos. Todas las actividades planeadas se orientaban en tono a los propósitos establecidos, de tal manera que cada una cumplía un papel específico para el avance de la investigación.

El seguimiento proporcionaba elementos para la evaluación, acreditación y asignación de calificación. Este proceso se abordó considerando el avance de los trabajos, así como los resultados en la apropiación de los contenidos que los alumnos mostraban como competencias. En el proceso de evaluación del curso se tomó en consideración la opinión de los alumnos en relación con la forma de operación de los cursos, así se iban ajustando los ritmos de trabajo, los criterios de acreditación están contenidos en las guías, lo que sucede es que se necesita ajustarlos en cuanto a la forma de su aplicación en relación con el proceso de aprendizaje, trabajo y producción de los integrantes del grupo, esta forma de asumir la evaluación, propició un clima grupal de disposición y apertura hacia la toma de acuerdos.

5.4.2. Metodología de enseñanza. Asesorías grupales e individuales.

La metodología de enseñanza tiene que ver con el papel que el docente desempeña en el proceso, es decir, hacia adonde orienta la propuesta de enseñanza en relación con la concepción y valoración del aprendizaje. En el caso que nos ocupa, la interacción entre asesor y los alumnos se fundamenta en el principio de la enseñanza como forma de orientación y guía para favorecer en los alumnos la actividad constructiva, en palabras de César Coll esto consiste en engarzar los procesos de construcción de los alumnos con los significados culturalmente organizados que constituyen una propuesta curricular.

En la intención orientadora del asesor se proponen actividades para movilizar las interacciones con los contenidos, que se conjuga con la visión de los integrantes del grupo y con el proceso individual de aprendizaje, lo que implica que en la dinámica suceden momentos de análisis, de síntesis, de ruptura, de interrogación, de observación, de comparación, etc., y para que el docente realice la acción pedagógica que se ha propuesto, requiere contar con una metodología didáctica congruente con las perspectivas de trabajo de asesoría, tanto para abordar las sesiones grupales, como para el tratamiento de las sesiones individuales, las pistas para el desarrollo del trabajo docente las aportó la concepción del desarrollo de las asesorías a manera de un sistema tutorial en donde:

“El sistema tutorial es un método centrado en el estudiante y en el cual el profesor tutor tiene actitudes positivas hacia la enseñanza, los estudiantes, la instrucción y el cambio, cumple con las condiciones previstas para mejorar el aprendizaje, ya que, implica también un alumno activo...El método tutorial propicia una búsqueda por medio de la evidencia: Dicha búsqueda se basa en el interrogatorio y en la indagación, rechaza el conocimiento dogmático y trata de convertirse en un proceso permanente de descubrimiento, revaloración, reexamen y revisión de lo adquirido, para lo cual se estimula la crítica, el análisis y la comparación.”⁷

⁷ ALCÁNTARA SANTUARIO, Op.cit. p. 53.

En el inicio de la experiencia de trabajo con el grupo "A", precisaba fortalecer el proceso de problematización de la práctica docente propia, lo que implicaba que los estudiantes se introdujeran a la lectura comprensiva de los textos, para tejer relaciones entre la teoría y la práctica, más allá de una perspectiva mecanicista, además de que necesitaba romper la barrera protectora de sus verdades hechas y de su hacer inamovible, ya que, éste era un aspecto de suma relevancia para la elaboración posterior de la propuesta innovadora, el arreglo didáctico central consistió en la adopción de una forma de razonamiento basada en un proceso continuo de cuestionamientos, tomando como base la mayeútica socrática, es decir, el trabajo de orientación no se fincó en certezas, sino en dudas y cuestionamientos sobre los saberes (textos, la práctica, el contexto, etc.) y todos los elementos que los alumnos referían. La formulación de preguntas podía llegar a confundir sus certezas, pero los obligaba a mirar desde otra óptica, a la vez que los conducía a cuestionamientos cada vez más elaborados, así se fue estableciendo una forma de intercambio que representaba un ejercicio para la formulación de preguntas, los cuestionamientos aparecían en todo momento, se elaboraban continuamente, con el ánimo de someter a interrogación sus verdades, este proceso fue difícil, porque detonó rupturas de todo tipo, que tuvieron que abordarse permanentemente en grupo e individualmente.

Los cuestionamientos servían para abordar el análisis de los textos y la discusión grupal, también aportaban elementos para plantear las ideas desde otra perspectiva, intentando romper con la lógica que privaba en su forma de razonamiento. En esa dinámica, a través de la revisión de los contenidos conceptuales podían construir ideas diferentes a las dadas como verdades que habían establecido de antemano como únicas y válidas, la dinámica de preguntas fue caracterizando una forma especial de interacción entre el grupo y la asesora, dinámica que se amplió a las actividades en equipo e individual, de esta manera los alumnos tenían que exponer preguntas o respuestas, pero de manera argumentada.

La caracterización de la metodología didáctica, emerge con toda contundencia en un registro de evaluación, cuando una alumna expresa:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

"Maestra, la forma de preguntar al principio siento que coartaba la libertad de expresión nuestra, (me gusta mucho expresar lo que siento y lo que se) sin embargo, por su forma de preguntar al principio me bloqueaba, ya después cuando comprendí mejor el porque de sus preguntas, me dí cuenta que para hablar debemos estar sobre todo consientes de lo que vamos a decir y sobre todo hacerlo con fundamentos. (esto realmente nos ha servido para mejorar nuestra participación oral y escrita en las diferentes materias)". Registro de evaluación, enero, 1995.

Las asesorías grupales se plantearon con el fin de abordar los conceptos centrales de las lecturas que se establecían como ejes de discusión, de tal manera que los alumnos comprendieran los conceptos centrales de los textos (contenido conceptual), para así contar con un referente común y a partir de ahí empezar a ejercitarlo a manera de contenido procedimental, aquí ya se introducía a la problemática individual de cada estudiante, dando pauta a la necesidad de realizar posteriores asesorías individuales. En cuanto a la dinámica de trabajo al interior de las asesorías grupales la opinión de los alumnos se expresa como sigue:

"Asesorías plenarios, en este aspecto fue de gran valía para realizar mi trabajo, ya que todos los comentarios de mis compañeros me hacían ver desde otra dimensión y conocer cómo estaban avanzando, incluso me ayudaron a despejar muchísimas dudas". Registro de evaluación, 8 de febrero del 2000.

En este registro se hace patente la posibilidad de intercambio con el grupo de aprendizaje, la riqueza que las interacciones posibilitan en los momentos de ruptura y confusión. Además la opinión de los alumnos también refleja la riqueza que el proceso de flexibilización puede aportar para la construcción de procesos de aprendizaje:

"En lo grupal me parecieron de parte de la coordinadora bien organizadas y desarrolladas; el problema creo que como grupo estuvimos un tanto pasivos, faltó que cuestionáramos más, de acuerdo a las expectativas iniciales. Sólo así hubiéramos estado en posibilidades de cuestionar con mayor precisión. Si no se trabaja a conciencia, no hay dudas... ha sido el semestre que más asesorías individuales he solicitado. La verdad ya hasta me daba pena. Por tu paciencia y

licitado. La verdad ya hasta me daba pena. Por tu paciencia y comprensión, mil gracias." Registro de campo, 20 de junio de 1999.

Otro arreglo didáctico, se reporta en el trabajo de asesoría individual que se programaba de acuerdo con la demanda de cada uno de los estudiantes del grupo y con el afán de aclarar sus dudas o inquietudes particulares, establecer un diálogo abierto, cara a cara con el alumno y hacerles sentir que contaban con un guía de su proceso de aprendizaje. La consigna fue la asistencia regular, con algún producto para su revisión, o con dudas y cuestionamientos específicos sobre contenidos, actividades o productos a elaborar, cuestionamientos surgidos de la lectura de textos, de la realización de tareas o de la necesidad de arribar a los productos, todos ellos sobre la base de los acuerdos celebrados con el grupo. Los alumnos acudían a las asesorías individuales, con la idea de darle tratamiento a una problemática específica, que a veces tenía que ver directamente con la dificultad académica, pero en otras ocasiones se trataba de asuntos personales que estaban atravesando y determinando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así fue como las asesorías individuales pasaron a representar un espacio importante de reconocimiento mutuo entre asesor y asesorado, de integración de vivencias personales que en las sesiones grupales se presentan pero no se abordan, emergiendo como situaciones condicionantes del proceso de avance que los alumnos logren, porque las asesorías individuales sirven para el tratamiento particular del problema de aprendizaje, que posibilite un encuentro cara a cara para mutuamente cuestionar, reflexionar, revisar, replantear, reorganizar, desde los aspectos más técnicos de redacción y estructura, hasta los aspectos más profundos de sustento y solidez teórica y metodológica, sin dejar de lado el tratamiento de los obstáculos epistemológicos y emocionales que se presentan en el proceso.

Ante las condiciones afrontadas con el grupo "A" las asesorías individuales se convirtieron en un rasgo de la flexibilidad que abrió la pauta al arreglo didáctico al ser trabajadas más a manera de tutoría, porque activaron la interacción asesor-asesorado a través del diálogo, para interrogar los contenidos del eje metodológico

en relación con la elaboración de la alternativa de innovación; a través de las asesorías se pudo abordar el tratamiento específico a la situación de aprendizaje de cada alumno, sobre la base del cuestionamiento mutuo, tratando de superar los obstáculos epistemológicos y emocionales. En esta dinámica, se llevó a cabo un seguimiento cercano sobre el problema de investigación de cada proyecto, el nivel de avance en escritura, la forma de lectura e interpretación dada a los textos; y la forma en que se iba integrando todo esto en el escrito académico por presentarse al final de cada semestre. Estos espacios permitieron que juntos navegáramos por el complejo campo de los obstáculos para la construcción del conocimiento, nos nutrieron como seres humanos y como profesionistas.

Se puede decir con certeza que los alumnos que asistieron con mayor frecuencia a sesiones de asesoría individual, fueron los que mejores resultados obtuvieron en sus productos del semestre, además de mayor claridad del camino a seguir, mientras que los que no lo hicieron quedaron rezagados, con elementos pendientes por elaborar. A través de su discurso, ellos lo reconocen así:

"En cuanto a las asesorías: realmente éstas son necesarias e importantes, ya que, las pocas veces que vine se me aclaraban las dudas, hubo oportunidad de rectificar. También me ayudó mucho el estímulo que brindaba a través de su calidad como ser humano y su gran sonrisa (eso realmente alienta a continuar no sólo con su trabajo, sino permanecer en UPN, cosa a que a otros asesores les faltó)", Registro de Evaluación, enero 1995.

Las asesorías individuales resultaron de gran valía, la limitante se marca en dos sentidos, no todos los alumnos pueden asistir al mismo ritmo y con la misma frecuencia a ellas, lo que se refleja indudablemente en los resultados del trabajo, y si así lo hicieran, las condiciones de tiempo y disposición del asesor, rebasarían las posibilidades de atención con el nivel de profundidad que el tratamiento de un proyecto demanda, dado que cada alumno tiene situaciones diferenciadas de atención en cuanto a su problemática, para apropiarse de los contenidos y su particularidad emocional para hacerle frente. Los registros de evaluación al respecto, exponen:

"Aunque no fui lo constante que debiera, las que se dieron, muchas de las veces informalmente, fueron chispazos que guiaron mi proceso. Levantaban mis expectativas y fortalecían mi compromiso personal". Registro de evaluación, febrero 9 del 2000.

"Maestra Susana, de la manera más atenta deseo comunicarle que acepte mis disculpas por no haber asistido nunca a una asesoría, el producto de este trabajo quizá me delate de algunas dudas que tengo, pero le prometo que a partir de este semestre no me voy a separar de ti...Me sucedieron es estos días problemas personales que hicieron que mi humor bajara, pero gracias a mis compañeros aquí estoy de nuevo..." Registro de campo, enero de 1999.

Al aceptar que las asesorías individuales cumplían un papel específico en el avance del trabajo, los alumnos comunicaban sus experiencias en ellas, así se fueron involucrando paulatinamente a la dinámica de trabajo, asumiendo los beneficios que ello les propiciaba:

"Quiero extender mis felicitaciones a la maestra asesora del grupo, por su sentido de responsabilidad, por preocuparse por cada uno de nosotros, y además por transmitirnos a través de sus asesorías, ya sea grupal o individual, ese compromiso que tenemos como formadores, como transformadores de nuestro quehacer diario, de inyectarnos esas ganas de ser creadores continuos de nuestra práctica cotidiana, evitando con esto que caigamos en una constante monotonía y enfado, en nuestra profesión que un día escogimos y que juramos ser siempre responsables de nuestras acciones" Registro de Evaluación, julio, 1999.

Lo que sucedió es que la asesoría individual se convirtió en un espacio muy especial, porque hubo continuidad semestre a semestre a lo largo de todo el proceso de investigación, dándose así la oportunidad de acompañar todo el proceso de formación en lo académico y emocional, esto implicó invertir tiempo para comprender los aspectos incidentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, saber que ahí están y precisan ser abordados para avanzar en los resultados formativos de la LE'94.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Al final de VII semestre siento el ánimo y la responsabilidad de seguir adelante con el gran compromiso de terminar un trabajo de calidad. De seguir con la secuencia y el ritmo necesario para sacar adelante la tarea. Me siento optimista porque usted profra. Susana me ha hecho creer en que puedo salir adelante, y es lo que me compromete y ayuda a superar cada vez más mis limitaciones de estudiante." Registro de Evaluación , marzo del 2000.

Acudían individualmente a plantear aquello que en grupo no podían o no se atrevían a externar, iniciaba la sesión con el comentario de su situación personal, y después al sentirse reconfortados, se daba paso a las dificultades académicas, en ese sentido, la asesora cumplió también un aspecto terapéutico, al reconocer las condiciones particulares en las que como alumnos afrontaban su formación, motivarlos a seguir, además de abrir un espacio para el tratamiento de dudas específicas, o para generar otras. La opinión de los estudiantes así lo refleja:

"Motivantes en todos sentidos, porque realmente al salir del cubículo me iba a casa a escribir porque sentía que 'me quitaban la venda de los ojos', aparte que platicábamos de todos los temas y trabajábamos duro y directo" Registro de Evaluación, febrero del 2000.

"Hoy me siento diferente, con más fuerza, más segura, con más necesidad y mucho de esto te lo debo a ti. La experiencia de ser alumna tuya ha sido maravillosa. Ojalá siempre podamos compartir" Registro de Evaluación, julio del 1998.

"El ritmo de trabajo es un poco de exigencia, ya que se trabaja bajo presión, pero creo que es bueno, ya que es la forma en la que pude avanzar, ya que al trabajar la forma individual (la asesora), se te contagia la intencionalidad de seguir adelante con tu trabajo, considero que los resultados son favorables y siempre te queda un buen sabor de boca en tu trabajo" Registro de Evaluación, febrero del 2000.

Así es que, a través de las asesorías individuales se abordaban los aspectos que en sesión grupal habían quedado confusos, además de que la atención personalizada sirvió en varios sentidos: como medio para motivar a los estudiantes, como medio hacer coincidir a los ritmos y procesos de aprendizaje de los estudiantes con los ritmos y tiempos institucionales, a la vez que se convirtieron en una de las for-

mas de llevar un seguimiento para evaluar gradualmente los avances logrados por cada estudiante y conocer las condiciones particulares en las que enfrentaban su proceso formativo en la LE'94.

5.4.3 Actividades de Aprendizaje. Foro grupal y taller de investigación.

El planteamiento didáctico general de la LE'94, consiste en la lectura previa de los textos que serán motivo de discusión en las sesiones grupales, aunque por la naturaleza de los contenidos del Eje Metodológico, también es imperativo que los estudiantes realicen las actividades inherentes al trabajo de investigación educativa.

Por lo anterior, las actividades de aprendizaje se planteaban tomando como base las sugerencias de las guías de estudio, que contienen actividades previas, actividades de desarrollo y actividades finales de cada unidad temática, de ahí surgía la ruta general que habría de recorrerse en cada semestre, la elección de actividades de aprendizaje no se concentraba exclusivamente en el asesor, éste presentaba una propuesta que era sometida al acuerdo grupal, para que con base en ello se celebrara el contrato pedagógico de cada curso.

Resultado del análisis grupal surgió como iniciativa del grupo al inicio del cuarto semestre, la celebración de un foro grupal de investigación, este fue un arreglo didáctico que despegó interesantes procesos en el grupo, el propósito inicial fue conocer la problemática que cada integrante del grupo enfrentaba en su práctica docente, así identificaríamos puntos de coincidencia y de divergencia, para establecer posibilidades de intercambio de información. Este propósito se vio rebasado al organizar la forma en que se llevaría a cabo dicha actividad, ya que, cada estudiante debía preparar la exposición de su trabajo de diagnóstico pedagógico y exponer el esquema de situaciones condicionantes en un tiempo límite, así que los demás miembros del grupo podían hacer comentarios y cuestionamientos en la sesión de

preguntas y respuestas. El resultado de este proceso aparece consignado en el informe del final de semestre:

"Un aspecto colateral a lo dicho es la dificultad que tienen para exponer su trabajo en público, si bien esto no es un propósito estipulado en el curso, representó una experiencia singular para nosotros, ya que a raíz de la decisión de celebrar un 'Foro grupal de Investigación Educativa', se dio la necesidad de preparar mínimamente lo que habría de exponerse y además vencer la angustia que produce el exponer un trabajo particular de investigación a los compañeros profesores, superar el miedo de verse 'mal' o exponerse ante el público, fue una experiencia que nos enriqueció, porque fuimos sujeto y objeto de crítica abierta y directa, porque cada uno nos vimos del lado del expositor y del auditorio, con ello también nos fortalecimos en lazos de solidaridad grupal por simpatía y afinidades"^a

A partir del desarrollo de esta actividad se sintieron más seguros, ratificaron sus dudas y se miraron a través de las problemáticas de los demás, así que ya no sintieron caminar solos con sus problemas docentes, además experimentaron el valor de exponerse en público y algunos integrantes del grupo se interesaron por participar en el Foro Institucional de Investigación Educativa, que año con año celebra la Unidad 03 A.

Así que la actividad del Foro Grupal fue sorprendentemente enriquecedora, porque a partir de aquí también visualizaron el avance individual con relación al avance del grupo, perspectiva que hasta ese momento solo tenía el asesor del grupo.

Continuo el avance, y en el sexto semestre se dio un giro al trabajo de asesoría grupal, porque por un lado los materiales ya no se organizan de acuerdo a unidades temáticas sino en fases; esto implica que el centro de la discusión se desplaza de los contenidos conceptuales hacia los contenidos procedimentales, es decir, los inherentes hacia la integración del proyecto, su aplicación y seguimiento.

^a AROCHE SANDOVAL, Susana A. Informe de actividades académicas febrero-julio 98. UPN Unidad 03 A, La Paz, B. C. S. Julio de 1998.

Así que la planeación de este semestre se dio sobre la base de la celebración de un taller de investigación, los tiempos destinados a la discusión grupal se estructuraron sobre la base de un tiempo para el intercambio por equipos según el tipo de proyecto elegido (acción docente, intervención pedagógica y gestión escolar) y un tiempo para la elaboración personal; además de ser necesario con la orientación del asesor responsable del curso. En cada equipo se nombró un coordinador, a quien le correspondía moderar la participación y solicitar la intervención del asesor en caso de confusión. a través del taller trabajamos al unisono aspectos de índole metodológica que debiera contener el proyecto de innovación, los aspectos que habían quedado pendientes en semestres anteriores y los asuntos de naturaleza teórico-pedagógica que constantemente se requería replantear.

El taller se organizó en 6 sesiones destinadas para la discusión grupal, se organizaron tres mesas de trabajo con un coordinador, con la consigna de que cada equipo aclarara dudas, o las agrupara para presentarlas a la asesora, estableciera acuerdos respecto a como abordar el trabajo de elaboración y presentación del tipo de proyecto, además de incluir tiempos de integración. La opinión sobre el desarrollo de esta actividad es diversa:

"El apoyo mutuo en el equipo de acción docente, siento que recibí mucho de Antonieta, Teresita, Adriana y Roberto, pero con los demás me perdí y creo que tal vez ellos tampoco encontraron apoyo en mí, el trabajo aquí fue bueno, porque si avanzamos" Registro de Evaluación, julio de 1999.

"Siento que no hubo apoyo mutuo, pues se nota cierto egoísmo al dar y solicitar ayuda. Resultados no fueron de mucha ayuda" Evaluación, julio, 1999.

"En lo que se refiere al trabajo por equipos, siento que no se dio como hubiera querido, tal vez, por falta de tiempo, nunca nos organizamos en equipo para trabajar o planear siquiera lo que se iba a hacer" Registro de Evaluación, julio de 1999.

"Considero el trabajar, en lo personal con intervención pedagógica, es rico el dialogar, ya que la forma en que va encuadrando el trabajo, ya que los compañeros comentan sobre aspectos del trabajo y te sugieren como puedes fundamentarlo, también se comparte, ya lees el trabajo de otros y esto te abre la visión sobre el tuyo.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Los resultados son razonables, ya que compartes..." Registro de Evaluación, julio de 1999.

Como primera experiencia de taller, entendimos que nos faltaba prepararnos en una dinámica de intercambio, de discusión y aceptación de comentarios para celebrar acuerdos colectivos sin la intervención del asesor, además visualizamos que ese proceso involucra la toma de decisiones sobre nuestra práctica que tiene que ser argumentada, porque el optar nos compromete a ser consecuentes entre el decir y el hacer, y el equipo funcionaba como observador y valorador de los cambios que se iban dando paulatinamente.

"Taller de investigación, en un principio funcionó bien, se hicieron buenos intentos; pero después debido a que cada quién llevaba un diferente nivel de avance en sus trabajos, resultaba difícil en 90 minutos hacer espacio para que cada quién resolviera sus inquietudes, o las comentara. Además debido a la brevedad del tiempo de las sesiones, en lo personal decidía trabajar un poco aislada pues sólo así podía concentrarme en mi trabajo" Registro de Evaluación, julio de 1999.

En el taller hubo apertura, y creo que fue favorable porque permitió que algunos alumnos avanzaran sobre su propio ritmo, mientras que para otros fue difícil, porque necesitaban la vigilancia y orientación más cercana, aún no estaban plenamente seguros de que sus ideas y de que sus propuestas fueran sólidas o viables, y aún tenían temor al cambio, experimentaban angustia por la posibilidad de ser promotores de innovación en su práctica, lo que los alejaba de los propósitos que se buscaba consolidar. No obstante, estas situaciones se fueron matizando, a ello contribuyeron las sesiones de asesoría individual que se seguían trabajando. Por eso el avance se lograba de manera paulatina.

5.4.4 Evaluación del aprendizaje y producto de investigación.

Si bien el modelo de evaluación de la LE'94 es congruente con la perspectiva formativa que propone y toda la estructura y fundamentos se orientan hacia los criterios cualitativos que la propuesta contiene, en la realidad del desarrollo curricular una de las contradicciones mayores es cuando el proceso enseñanza-aprendizaje ha sido pleno en posibilidades y finalmente el asesor tiene que externar una calificación meramente cuantitativa, que de ninguna manera refleja la riqueza del proceso desarrollado.

La evaluación se puede asumir desde la perspectiva de su modelo, pero la decisión administrativa que califica y clasifica a través del número asentado en un acta administrativa, es de mucho peso para los profesores y, hasta cierto punto, atenta contra su imagen y reputación. Por eso, este aspecto es sumamente delicado de tratar y de acordar con los profesores estudiantes.

Lo difícil ha sido prepararnos para tomar acuerdos que nos lleven a establecer y plantear criterios de evaluación que retomen el proceso, el producto y el avance logrado, en este aspecto todavía queda pendiente mucho trabajo de reflexión y planteamiento de alternativas viables, porque esto implica ruptura de esquemas y de representaciones tanto de asesores como de los propios alumnos. Es usual que los alumnos se preocupen por saber la forma en que los asesores aplicarán los criterios para emitir una calificación, así que es conveniente que la calificación no se perciba separada de la evaluación del proceso y del producto, porque de dicha reflexión surgen pausas de trabajo para proponer formas de evaluación diversificadas que emergen de la problemática misma del aprendizaje y de la actuación de los estudiantes en el proceso formativo a lo largo de los cursos.

En esta idea, la evaluación se torna una herramienta constante de asesor y estudiantes para comprender las condiciones problemáticas, los obstáculos en el proceso y los resultados a que se pudo arribar, al entenderse la evaluación como un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

proceso permanente de reflexión y elaboración, se abre la oportunidad de clarificar las posibilidades de avance en cada curso, de reflexionar sobre el proceso construido para arribar a los productos de aprendizaje, bajo las condiciones institucionales y personales específicas.

El modelo de evaluación de la LE'94, dio las pautas iniciales para el seguimiento y evaluación del trayecto por el Eje Metodológico del grupo "A" de la generación 2000, al sostener que es un medio de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje, un recurso que propicia la mejora efectiva, ya que a partir de ella se puede resignificar y tomar decisiones respecto al desarrollo curricular, por eso el seguimiento del avance del grupo se estableció con base en momentos y criterios que se fueron combinando para dar paso a los arreglos didácticos respectivos.

La evaluación inicial, la abordamos a lo largo del tercer semestre y concluyó con la elaboración del "Diagnóstico grupal en el Eje Metodológico del grupo de III semestre de la LE'94". Es un documento que da cuenta de las dificultades que encuentran los alumnos para abordar los contenidos del Eje Metodológico, en tres aspectos: en cuanto a la problemática significativa, en cuanto a los referentes teóricos y en cuanto a la estructura del trabajo escrito. Esta evaluación inicial fue dada a conocer a los estudiantes al inicio del IV semestre, concretamente en el encuadre; posteriormente, semestre a semestre optamos por iniciar con la evaluación realizada en el período anterior.

La evaluación del proceso, consistió en el seguimiento que se realizaba a través de un registro continuo de los comentarios realizados por los alumnos sobre los aspectos problemáticos que se presentaban y las propuestas que los alumnos hacían sobre los ajustes en tiempos y ritmos de trabajo, también se hacía de los avances realizados a los documentos escritos, ya que, a lo largo del semestre, se planteaba la revisión de los documentos preliminares, se hacían observaciones y comentarios, para que los alumnos retrabajaran el documento que debían presentar al final del semestre. Así es que, los productos se iban integrando a lo largo del curso y de esa

manera existía siempre la posibilidad de hacer comentarios y sugerencias para mejorar la integración del mismo.

La evaluación final, al término de cada curso se hacía una valoración de los avances logrados y se abordaba el asunto de la calificación, de acuerdo con los criterios para la valoración de la participación y producto de los estudiantes, de este modo pretendía que se clarificara no sólo el avance de los cursos, sino también los criterios con los que se establecía la acreditación. Como criterios básicos de evaluación del proceso de aprendizaje se establecieron:

La lectura extracurricular de los textos y su nivel de comprensión.

Los problemas presentados en cuanto a la discusión de los textos.

Los ritmos de trabajo respecto a la claridad en la tarea por realizar.

La discusión argumentada en las sesiones grupales y los acuerdos celebrados.

El apoyo mutuo logrado en los integrantes del grupo, la participación de los estudiantes.

La frecuencia de asistencia a las asesorías individuales.

El entusiasmo y compromiso mostrado para la realización de las tareas y su entrega en los tiempos acordados para ello.

Los resultados obtenidos en los productos elaborados.

Cabe señalar, que estos criterios se fueron reformulando a medida que avanzaba el trayecto por el Eje Metodológico, en un intento por enriquecer más la información obtenida respecto al proceso. Además de utilizar diferentes formas e instrumentos de evaluación, al principio, sobre la base de expresión libre, la asesora anotaba los aspectos más relevantes de lo expresado por el grupo, pero conforme se fue avanzando, se aplicaron cuestionarios escritos que sirvieron como punto de partida para hacer comentarios e intercambio de ideas, hasta que, al final del octavo y noveno cursos, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas cuyas respuestas aparecen en diferentes apartados de esta tesis.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para evaluar los productos elaborados en forma de trabajos escritos, semestre a semestre se utilizaron criterios de forma y de fondo; los de forma son: carátula, tabla de contenido, introducción, desarrollo, y reflexiones, comentarios o perspectivas, notas a pie de página y bibliografía. Los criterios de fondo: nivel de articulación, fundamentación y profundidad en el tratamiento o incorporación de los aspectos teóricos revisados en el curso; formas de contrastación de la teoría con su práctica docente, continuidad con lo realizado en el curso anterior y nivel de avance respecto a los propósitos del curso.

Al final del trayecto por el Eje Metodológico, contamos con 17 propuestas de innovación en diferente nivel de avance, algunas con un nivel modesto de desarrollo de sus componentes, otras lograron recuperar e integrar con mayor solidez los elementos teórico-metodológicos contenidos en los materiales, y la mayoría con mucho trabajo por delante en relación con los aspectos de forma, las notas a pie de página y diseño del documento final, revisión ortográfica, etc., pero además logramos ampliar la noción que tenían sobre la evaluación:

"...hasta el segundo semestre de mi formación docente, me reconozco en esta descripción tradicional de la evaluación. Actualmente la evaluación representa para mí, algo más que un requisito reflejado por un número; es el producto de registro de observación, de exámenes, de autoevaluaciones, de actitudes y de la aplicación de criterios no tan flexibles como los que se usaban antaño, ya que pretendo transformar mi práctica pedagógica hacia una pedagogía operatoria. En esta línea, la evaluación es un medio para estimular la construcción de aprendizajes significativos, por lo que es necesario la observación y registro constantes por parte del docente; la evaluación es flexible y movable, permite además la participación activa de los evaluados, dando con ello dinamismo al proceso de evaluación al tiempo que cumple con un planteamiento de la comunidad justa que es la oportunidad de que los alumnos negocien en las formas de cooperación, las reglas y las expectativas para todos. " ⁹

⁹ OLVERA CÁZARES, Op.cit. p. 81.

Todos los alumnos avanzaron paulatinamente y sortearon los obstáculos que se les presentaron, mi compromiso ante ellos se refrendó promoviéndolos al siguiente semestre, con la certeza de que su proceso de aprendizaje respondía a ritmos y frecuencias distintas a las rutinas institucionales de organización semestral, con ello demostraba la confianza que tenía en que el avance en cuanto al desarrollo de la capacidad reflexiva-creativa se estaba manifestando en la forma en que integraban la relación teoría-práctica, así es que la meta de formalización de la propuesta innovadora estaba cerca, no como un compromiso último del cierre del trayecto por el Eje Metodológico en la LE'94, sino como la posibilidad de apertura posible hacia formas de trabajo docente alternativas a lo dado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESUMEN CON
FECHA DE ORIGEN

CAPÍTULO 6: LA FORMACIÓN CRÍTICA Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. DIFICULTADES Y LOGROS EN EL GRUPO "A" DE LA GENERACIÓN 2000.

"Lo que pasa es que la historia no se escribe solamente en una batalla con héroes triunfantes o derrotados; se construye cotidianamente, grisáceamente, anónimamente, y ése es en parte el rol del maestro, de un maestro que tenga una responsabilidad histórica frente a su país, porque también están otros maestros, los maestros que muy legítimamente son derrotados. Y eso debe preocupar."

Zemelman, 1990.

Este capítulo se destina a exponer los avances en el proceso de investigación educativa de los alumnos del grupo A de la generación 1996-2000, resultado de su trayectoria por el Eje Metodológico, bajo las condiciones de operación de la estrategia pedagógico-didáctica expuesta en el capítulo anterior. Es con el análisis de los logros obtenidos a través de esta experiencia de trabajo docente, que se identifican los elementos incidentes en la formación crítica para la innovación educativa, en el marco del currículum de la LE'94 en la Unidad 03 A.

En el devenir curricular de la LE'94 por el Eje Metodológico, los aspectos incidentes en la formación de los profesores se remiten a su historia de formación profesional y a su experiencia docente. Con la elaboración del diagnóstico grupal se hizo manifiesta la necesidad de armar puentes de relación entre lo propuesto en el currículum y lo posible, con esa intención, el principio de currículum flexible se abrió como posibilidad para la flexibilización curricular, el primero, como una elaboración en lo dado del Plan de Estudios; el segundo, como una posibilidad construyéndose en lo dándose del desarrollo curricular. Esta estrategia se planteó con la idea de afrontar el desafío que implica hacer compatible la formación con contenido crítico de un currículum, con la promoción de aprendizajes significativos que fortalezcan la capacidad reflexiva y analítica de los profesores-estudiantes, hacia la transformación de la realidad escolar en la que están inmersos, lo que se expone a continuación es el avance reportado en ese sentido.

6.1 La investigación de la práctica docente propia a través del desarrollo curricular de la LE'94.

El proceso de investigación de la práctica docente propia se plantea en el Eje Metodológico a través de tres momentos: el de problematización, el de elaboración de la alternativa de innovación educativa y el de formalización de la misma. En el diseño curricular, el proceso de problematización incluye desde la identificación de la problemática significativa hasta la definición de un problema, por ello se plantea que:

"Problematizar entonces es evaluar en nuestra realidad, la forma en que se da la problemática, profundizar teórica y contextualmente en el conocimiento de la misma, analizarla en sus diferentes dimensiones y elementos, a fin de ilustrarnos sobre ella, clarificarla, comprenderla y delinear sus perspectivas: lo que nos llevará a construir el problema central que nos agobia, así como concebir una respuesta de calidad a la misma" ¹

Desde esta visión, el proceso de problematización necesariamente deriva en el planteamiento de un problema y la potencial elaboración de la respuesta al mismo, así lo captamos desde un principio, por eso en el desarrollo de la experiencia específica, el proceso de problematización implicó un continuo cuestionamiento a nuestra realidad docente, significó un proceso de reflexión en torno a ¿qué estamos haciendo en la práctica docente propia?, ¿cómo lo estamos haciendo y por qué así y no de otro modo?, ¿qué problemas enfrentamos? ¿qué podemos hacer para modificar esa situación? y ¿hacia adonde se tendría que perfilar el cambio?. Estas interrogantes sirvieron como punto de partida, que movilizaron las verdades asumidas por los docentes, a tal grado que paulatinamente eran más dudas que certezas las que se tenían respecto a la actuación particular.

El proceso formativo se complica, porque se presentan severas contradicciones y rupturas con lo sabido y establecido como verdad, los profesores empiezan a re-

¹ ARIAS OCHOA, Op. cit. p. 69.

flexionar sobre su manera de ser, de enfocar los problemas de su práctica, sobre su imagen como profesores, sobre su historia de vida y sobre la formación recibida en su preparación como docentes, en este sentido se puede suscitar un conflicto consigo mismo, dependiendo de la profundidad con la que asuman el proceso problematizador, inclusive puede llegar a sentirse como una atentado contra su ser docente y la imagen que hasta ese momento han resguardado de su trabajo.

En la secuencia planteada en el Eje Metodológico, se propone abordar y concluir en cinco semestres el proceso de problematización, para que en los tres restantes se elabore, aplique y formalice la propuesta de innovación, en nuestro caso, ese tiempo no fue suficiente para agotar la problematización, ya que una vez abierta, permaneció y atravesó la formación crítica, porque, los profesores-estudiantes vivieron un proceso paulatino de descubrimiento acerca de sí mismos y de lo que hacen como docentes. Poco a poco construyen una visión particular de lo que sucede, se inicia con la convicción de que todo "está bien" y que lo que hacen "no representa ningún problema", por ello, el primer obstáculo para emprender la investigación es el reconocimiento de que existen dificultades, dado que, esta situación conlleva la posibilidad de rupturas y de movilización de las rutinas y verdades hechas, además atenta contra la imagen de "buen docente", con ella viven y se han conducido a lo largo de su desempeño, lo que también proyecta la imagen construida sobre sí mismo en el ámbito institucional del magisterio sudcaliforniano.

"Avanzado en el tejido de mi historia profesional, me llama la atención que a pesar de los años, recuerdo nitidamente, solo aquellos alumnos con los que no logré establecer buenas relaciones pedagógicas, afectivas ni grupales, acepto que después de haber actuado conforme a la experiencia y conocimientos acumulados y no habiendo logrado integrar a estos niños, mi actitud hacia ellos se convertía en indiferencia. Cada uno en su momento, con acciones inaceptables para mí como responsable directa del grupo, y por lo tanto de ellos, provocó actitudes coercitivas de todo tipo, sin extralimitaciones verbales o físicas y al alcance de los que nos dedicamos a la docencia. Estas actitudes me llevaron a un estado de incertidumbre e incomodidad que desaparecía cuando justificaba mi proceder...Con esta interpretación de mi realidad, llegaba a ubicarme en

el papel de lissez-faire, pero sin finalidad, en otras palabras, permitía a este tipo de alumnos hacer lo que desearan, me desprendía de responsabilidad en lo que a mi concernía como parte del grupo, es decir, los segregaba abiertamente y por supuesto que los demás integrantes del grupo, seguían el ejemplo, ignorándolos en todas las actividades de intercambio áulico. Así en esta postura de indiferencia, volvía libre de dudas al rol de sabelotodo y de que en mi grupo no tenía problemas”²

Por los obstáculos presentados, el proceso de problematización se convirtió en un momento estratégico para avanzar en la ruta por el Eje Metodológico y en la investigación que debían realizar. La problematización es un proceso pleno en potencialidades, pero precisa ser abordado y tratado de tal forma que las rupturas presentadas abran camino a diferentes posibilidades de asumir el ser y hacer docente. En este sentido el papel de la asesoría como guía y promotor de dudas, cumplieron un papel estratégico porque las dificultades académicas del proceso de problematización emergía en las sesiones grupales, mientras que en las sesiones individuales se hacía manifiesto el conflicto emocional que estaban afrontando los profesores al someter a cuestionamiento sus saberes. La riqueza del proceso de problematización se hace patente en el discurso de los profesores, al aceptar que:

“Tengo plena conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples y que debo aceptar mis limitaciones o, lo que en un momento dado, está representando un obstáculo en mi trabajo diario para lograr que mis alumnos perciban aprendizajes que les sean significativos, al mismo tiempo pueden tomar decisiones y actuar en diversas situaciones en las que se involucren y salir airosos de ellas, tanto en su contexto familiar, social y en actividades que se manejen en la misma aula.... Hace poco tiempo, consideraba a mis alumnos los únicos responsables de su aprendizaje; que no era mi responsabilidad, si ellos no se detenían a reflexionar, a comparar ni a juzgar, en sí, que no desprendieran lo fundamental de lo leído. Hoy, pasado el tiempo, me detengo a profundizar el hecho de que es inútil esperar que lo hagan si no están acostumbrados

² OLVERA CÁZARES, Op. cit. p.p. 10-13.

a hacerlo y que no se habituarán si no sabemos guiarlos y estimularlos convenientemente”³

Para avanzar en la problematización y abordar estas rupturas en un proceso reflexivo, fue preciso tomar como centro de discusión los conceptos y categorías que los textos de las antologías nos ofrecían, así es que tuvimos que iniciar por analizar cómo leían los textos, hacer patente la manera mecánica en que leían la teoría, para incentivar una lectura de comprensión, es decir, aprender a leer la teoría de una manera diferente a la que convencionalmente hacían, porque con el contenido teórico crítico se abría la posibilidad de plantear dudas acerca de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que nos condujeran a realizar una reflexión sobre la práctica docente propia, y paulatinamente se aproximaban al propósito de reflexión que nos impusimos:

“En el VI curso de la LE'94, se me presentaron 3 modelos y 4 enfoques sobre la enseñanza a docentes, planteados por Giles Ferry, esto ha permitido realizar un análisis desde mi formación profesional, la cual ubico en el modelo centrado en las adquisiciones, en el cual identifiqué una formación tradicional y conductista, donde aprendí teoría para aplicarla a la práctica pero que me ha sido difícil lograr esa interacción, la cual debo lograr a través de este proyecto de innovación para fortalecer mi práctica educativa...También en mi formación, identifiqué un elemento del modelo centrado en el proceso, porque aprendí técnicas o actividades manuales, trabajos prácticos, para aplicarlos como actividades de aprendizaje muchas veces sin tomar en cuenta el contexto o la situación real de los alumnos...También identifiqué un enfoque funcionalista, porque me oriento más al cumplimiento del programa establecido y a las exigencias de las autoridades (directora, inspectora), he tratado siempre de cumplir con lo establecido para el mejor funcionamiento del plantel, de manera muy técnica, escapando a un análisis razonado sobre lo que propone el programa, y el nivel de decisión que tengo sobre él, sin anular nada de lo propuesto. Por esto no identifiqué ningún elemento del modelo centrado en el análisis, del cual considero elementos importantes a recuperar para la

³ CASTILLO CASTRO, Alma Gabriela. “La reflexión del lenguaje oral y escrito. Una perspectiva de trabajo hacia la interpretación de textos y el desarrollo de competencias comunicativas en el aula. Proyecto de Innovación. Versión preliminar, Julio, 2000. p.p. 13-18.

elaboración del proyecto de innovación. Es decir, que debo avanzar hacia un modelo centrado en el análisis, porque considero que es necesario realizar un análisis crítico de manera constante de mi práctica docente para: aprender a decidir lo que conviene enseñar, adquirir y aprender continuamente de ese proceso de interacción teoría práctica que debe existir en el trabajo docente, elaboración de instrumentos de mi práctica docente y medios de formación... El haber analizado los modelos y enfoques que plantea Giles Ferry, me da la posibilidad de elaborar un Proyecto Pedagógico de Acción Docente, tomando conciencia de cómo he venido realizando la práctica docente y lo que quiero y puedo cambiar de ella." ⁴

Así que problematizar para el grupo de aprendizaje significó una estrategia de razonamiento que no se delimitó exclusivamente a los cinco primeros cursos, como la LE'94 pretende; esa perspectiva ofreció la oportunidad de acercamiento descriptivo-analítico hacia la realidad que deseábamos transformar, fue el proceso a través del que sometimos a interrogación nuestras experiencias, valoraciones, formas de ser y expectativas, para construir una visión reflexiva de la propia realidad de la docencia, reconociéndonos como actores de un proceso que se manifestaba en algunos aspectos problemático. Por lo tanto, problematizar siempre estuvo ligado a la construcción del proyecto de innovación y a su formalización, porque en el proceso nunca se descartó la construcción continua de posibilidades de acción, con base en la capacidad de razonamiento y conocimiento de la problemática docente.

"Mi práctica docente, como directora y educadora, ha permitido que me forme una visión de la situación actual que prevalece en el desempeño de las actividades administrativas, de organización del personal que labora, donde cada maestra realiza individualmente su trabajo, de actividades técnico-pedagógicas, entre las que pueden mencionarse la excesiva carga administrativa, la superficialidad en las operaciones de Consejo Técnico-Pedagógicas, los problemas de conducta de los niños, el poco apoyo que recibimos por parte de los padres y madres de familia, al desconocer el rol que

⁴ ROMERO COLLINS, Teresa de Jesús, "interacciones afectivas en el niño y la niña preescolar, hacia un proceso de integración, cooperación y participación en el trabajo grupal". Proyecto de Innovación docente presentado para obtener el Título de Licenciado en Educación, UPN Unidad 03 A. Abril 2001.p. 46.

desempeña la directora, el desinterés de los padres en las actividades que realiza la escuela, en apoyo al desarrollo integral de los niños. Al desempeñarme en la doble función pedagógica y administrativa del plantel y pensar en cómo repercutía el actuar de esa manera y a lo que me enfrentaba antes de iniciar la propuesta innovadora, la postura que asumía era la de una administradora del personal y de la documentación, sin conceder importancia al aspecto técnico-pedagógico, ya que las reuniones de Consejo Técnico no se llevan a cabo, sólo las realizamos con fines de organización de eventos sociales, culturales y cívicos. Después de reconocer que el problema de la doble función en la gestión del plantel educativo, radicaba en mí y no solamente en el personal involucrado, era un gran avance hacia la innovación, el paso siguiente era plantearse aspectos de trabajo." ⁵

Problematizar significó interrogarse y cuestionarse permanentemente para señalar el rumbo e intencionalidad de la propuesta innovadora, y en el plano de la emoción implicó movilización de esquemas preestablecidos, para asumir que había algo que afectaba la práctica propia, que las cosas no iban del todo bien, o de que podían mejorar; reconocer la sensación de que lo que sucedía no dejaba satisfacción porque involucraba angustia por lo desconocido, por eso se presentaban barreras, que se traducían en la manera en que los profesores justificaban, negaban o satanizaban prácticas establecidas.

"En lo personal yo me pensaba y consideraba una buena maestra, pues llegaba temprano a mi trabajo antes de la hora indicada y las enseñanzas que les ofrecía a mis alumnos, para mí estaban llenas de profundidad y conocimientos, pero al ir analizando mi práctica docente me fui dando cuenta que había dentro de ella elementos primordiales como: los niños en su proceso de desarrollo, los padres de familia con su gran apoyo en la realización de las actividades... Dentro de las relaciones interpersonales del personal, están basadas en un mutuo respeto y que existen jerarquías, nos ayudamos en todo el trabajo que se presenta de acuerdo a nuestra categoría y obligaciones. En lo que a mí respecta llevo buenas relaciones con las compañeras de los terceros grados, incluyendo a la directora y personal de apoyo, en todas las situaciones que

⁵ ROUZAUD OSUNA, Ma. Consuelo, La doble función del docente desde la perspectiva del enfoque estratégico-situacional en el jardín de niños. Proyecto de innovación, Versión preliminar. p. 20.

en el centro de trabajo se presentan y esto hace sentirme bien dentro de este equipo de trabajo, como menciona Agnes Héller, acerca del contacto cotidiano, como base y reflejo de las relaciones sociales de igualdad y desigualdad, las relaciones que aparecen en la vida cotidiana en base a los contactos cotidianos por el lugar ocupado en la división del trabajo pueden ser distinguidas en dos grupos principales, las relaciones basadas en la igualdad y desigualdad." ⁶

Los obstáculos para avanzar en el proceso de investigación cualitativa se reportan en el plano cognoscitivo, emocional y social, ya que, los profesores-alumnos estaban obligados a responder a las demandas de elaboración de productos que los cursos del Eje Metodológico va pautando, además de ir elaborando las rupturas de su ser e imagen docente, las surgidas del conflicto por someter a cuestionamiento su visión del ejercicio docente para identificar otras posibilidades, la elaboración del conflicto implica un proceso de reflexión intenso que sólo a través de un proceso formativo se puede propiciar. En este sentido, las sesiones de asesoría como el espacio para orientar paso a paso el proceso, considerando el tiempo de maduración para que los estudiantes descubrieran los caminos a seguir, dio resultados positivos, no sólo en cuanto a los procesos de razonamiento que la revisión de textos propicia, también en la forma de darle cauce a las emociones e inquietudes hacia una perspectiva positiva respecto al tratamiento metodológico de su problemática y avanzar en los trabajos escritos que debían elaborar como resultado del proceso.

"El llegar hasta aquí en el análisis de mi propia práctica docente, resultó ya un loable esfuerzo, pero aún no significa una meta en sí misma, tuve que buscar, profundizar más allá de lo anteriormente realizado para empezar a descubrir las situaciones que conducían mi práctica docente... Resultado de los cuestionamientos a mis anteriores reflexiones y avanzando en las lecturas y análisis de UPN,; descubrí que la opinión y la experiencia personal o compartida, que daban soporte y orientaban mis sensaciones y orientaciones de la realidad escolar, de acuerdo con Gastón Bachelard, eran invalidadas, ya que, según él, la opinión es el primer obstáculo a superar en la formación

⁶ RIVAS FLORES, Graciela. El juego como estrategia didáctica para orientar las actividades constructivas de aprendizaje en el jardín de niños. Proyecto de innovación docente, Versión preliminar. p.p. 1-4.

del espíritu científico, mismo que me impedía acceder a un proceso de problematización profundo y sistemático que me posibilitara la construcción de preguntas sobre mi ser y hacer, ... A las primeras aproximaciones analíticas fundamentadas en la opinión inmediata y la experiencia cotidiana sin reflexión o cuestionamiento, Bachelard las llamó filosofía fácil, ya que, eran asimiladas como conocimientos básicos arraigados y válidos hasta nuestros días. Sobre la base de este apartado, admito que la postura de indiferencia que tomé con quienes no establecí buenas relaciones, es decir que segregue, se fundamentó solo en filosofía fácil, al darlo como hecho legítimo y no cuestionarme." ⁷

En el proceso de investigación se juega la concepción de los profesores sobre su ser docente y su identidad, esa imagen les impide reconocer las situaciones problemáticas de su ámbito escolar, además los alumnos presentan dificultades para expresar sus ideas argumentadamente y realizar los trabajos escritos, porque en el tránsito del discurso oral al escrito, se van quedando ideas que forman parte del planteamiento elaborado por ellos a través de las sesiones, este asunto se aborda paulatinamente a través de ejercicios continuos de producción escrita, que son objeto de revisión por parte del asesor.

De tal forma que a través de las asesorías se tienen que abordar de manera integrada los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las tres dimensiones de los contenidos están presentes al adentrarse en la reflexión sobre sí mismo, ahí se encuentran predisposiciones que se manifiestan a través de resistencias; mismas que emergen cuando el proceso de reflexión se inicia, entonces los estudiantes movilizan todo tipo de estructuras de su ser, dicha movilización se hace patente en su discurso e inclusive potencialmente trasciende las fronteras de la universidad:

"La angustia y la insatisfacción que sentía como docente fue tan grande que a pesar de la gran responsabilidad que tenía en mi hogar, me hicieron recurrir a la UPN, la

7 OLVERA CÁZARES, Op. Cit. p.p. 9, 15.

cual enfrenté llena de inseguridad... Ingresé entonces a la UPN y en esos primeros años significaron para mí, si no un trauma, un gran reto, pues los contenidos temáticos que abordaban en muchas ocasiones indescriptibles, pues leía y releía y no lo-graba descifrar sus contenidos, en muchas ocasiones pensé en no continuar, pero lo hice gracias a algunas de mis compañeras y familiares que me infundieron ánimo. Al paso del tiempo y a través de un análisis reflexivo y teórico de mi práctica docente he descubierto que el quehacer educativo va mucho más allá y que los contenidos no pueden ser transmitidos sin saber cómo ni para qué, por lo tanto, debo interesarme y preocuparme por realizar esta bonita labor transformándome yo para transformar la práctica docente con el grupo fundamentándola con la teoría".⁸

A través de los testimonios de los estudiantes se intuye la dificultad y el conflicto que afrontaron, el proceso de investigación de la práctica docente propia se inicia cuando se promueve una forma de razonamiento que interrogue la realidad docente, esta dinámica posibilita un acercamiento paulatino hacia la construcción de la realidad que los profesores desean conocer y transformar. En el momento de interrogación, valoración y reconocimiento de los saberes docentes propios, descubren los límites de la propia acción, en la búsqueda de los caminos potenciales hacia la construcción de una alternativa viable dedicada a dar respuesta a la situación problemática planteada.

"Uno de los principales logros ha sido el saberme y reconocermé capaz de transformar mi práctica en base a la reflexión-acción, haber logrado escapar del deber ser que regía mi pensar y hacer para pasar a una actitud de crítica consecuente. El logro personal de a pesar de ser mujer, involucrarme en un proceso de autovaloración, reconocimiento y superación académica y profesional. Todo lo anterior gracias al estímulo y motivación intrínseco y extrínseco. Intrínseco en cuanto a la fuerza interna que me obliga a asistir, aún en contra de mi cuerpo cansado, a las clases, a hacer las lecturas y en este momento a continuar tecleando en medio de la noche. Extrínsecas en cuanto al apoyo de académicos, asesora (tu) y principalmente familiares y amistades. No puedo hacer a un lado la parte escalafonaria que también es motivante, así como el

⁸ VERDUGO SILVA, Op. cit, p. 9.

reconocimiento de parte de compañeros de trabajo y autoridades educativas que están al pendiente de mi proceso. " ⁹

Visto de tal forma, los momentos metodológicos planteados en la LE'94 para abordar el proceso de investigación, no se efectúan como movimientos secuenciados que mecánicamente conducen a la transformación de la actuación docente. Si a través del proceso se tocan estructuras cognoscitivas y de la personalidad de los alumnos, entonces el proceso formativo para la transformación se manifiesta en ritmos y frecuencias que combinan armónicamente los siguientes elementos: la lectura de comprensión, el análisis de la teoría de corte crítico, la confrontación de esos referentes con la práctica, la generación de cuestionamientos a partir de lo analizado, la referencia a la práctica docente en relación con los enfoques teóricos revisados en otros cursos, la articulación de un discurso que incluya descripción y argumentación, para su exposición a través de un escrito analítico del proceso de reflexión realizado, presentado y formalizado a manera de proyecto y propuesta de innovación educativa. En voz de los estudiantes este proceso implica:

"He tratado de reflexionar sobre mi quehacer profesional y con sinceridad confieso que al hacerlo ha sido muy difícil, ya que realmente "nadie es juez en su propia casa", como dice el refrán. Pero es que verdaderamente deseo afrontar esa responsabilidad y compromiso que esta en mis manos: lograr que mis alumnos asimilen, comprendan e interpretan lo que leen, de que realmente se apropien de tal conocimiento y no aprender por tratar de cumplir con lo establecido por el currículum, pero en forma ficticia, por rutina, etc., por eso los docentes debemos estimular la participación constante de nuestros alumnos, no fomentar la pasividad y la receptividad..."¹⁰

Los estudiantes a través de sus testimonios dan cuenta del avance que lograron en ese proceso a pesar de los obstáculos que se les presentaban, en todo caso, estas reflexiones han pasado a formar parte del discurso que en este momento están

⁹ BARRERA, SÁNCHEZ, Antonieta, "La dialogicidad y las palabras generadoras como alternativa para la concienciación infantil y el desarrollo moral ante la agresividad en la escuela primaria. Proyecto de innovación docente. Versión preliminar, p. 10.

¹⁰ CASTILLO CASTRO, Op. cit. p. 13.

construyendo los docentes egresados de la generación 2000 del grupo "A" de la LE'94 en B.C.S., falta todavía analizar si este discurso se corresponde con la idea de la formación crítica para la innovación que la licenciatura intenta lograr y que en los siguientes apartados intento exponer.

6.2 La reflexión-acción en la formación crítica de profesores, condición indispensable para la construcción de alternativas de trabajo docente hacia la transformación de la realidad escolar.

En el proceso formativo con tendencia crítica, el desarrollo de la capacidad indagativa y creativa de los estudiantes se fundamenta en la formación teórica, a partir de ella se establecen los nexos con las concepciones y perspectivas desde las que esa práctica se confronta. Por eso adquiere relevancia el que en este apartado se aborden las dificultades encontradas en el proceso de formación teórica en el desarrollo curricular de la LE'94, porque a partir de ahí, se plantea la posibilidad de construcción de un proyecto de carácter innovador.

En sí misma, la formación teórica de los profesores enfrenta una gran dificultad, que proviene de la constitución del campo teórico de la educación, en términos sintéticos dicha problemática se expresa de la siguiente manera:

"El resultado en el horizonte de la modernidad educativa, es una pedagogía fragmentada que se ha ido constuyendo como un campo múltiple de conocimientos y saberes provenientes de diversas disciplinas sociales y humanas. Esta multi-referencialidad disciplinaria ha provocado según Díaz Barriga (1990-51-53), una dispersión conceptual del campo y una dificultad para seleccionar e integrar los contenidos y saberes de los planes de estudio de los profesionales de la educación, lo cual conjuntamente obstaculiza la solidez de la formación de estos profesionales en el campo de las ciencias sociales" ¹¹

¹¹ Orozco Fuentes, Bertha. "Formación Teórico crítica de docentes en México: Diálogos con la Pedagogía Crítica Norteamericana", p. 13.

Al reflexionar sobre la formación teórico crítica, la autora de este texto propone la apertura de la práctica educativa al terreno de la reflexión, a su vez, nos alerta sobre el impacto que la constitución del campo teórico de la educación tiene en las propuestas curriculares de formación de profesores, que han optado por incorporar el contenido crítico del campo teórico de la educación a los planes de estudios, el impacto que se caracteriza por una fuerte confusión acerca de las bases epistemológicas de los contenidos, así como de la severa dispersión conceptual, lo que redundará en una repetición circular del discurso teórico, más que en su apropiación, por lo tanto,

"La débil o ausente reflexión crítica deriva de la repetición de contenidos, provocando un efecto de "confusión y dispersión conceptual" que es percibida por el profesional de la educación en su proceso de formación. Esta situación impide una consistente formación teórica y epistemológica que favorezca la formación del docente como un intelectual crítico... Por ejemplo, la dispersión conceptual impide desde el punto de vista de los sujetos involucrados en los procesos educativos pensar, descubrir, construir relaciones entre los fragmentos de teorías y disciplinas que incursionan en el campo de su formación y en la comprensión de sus prácticas educativas" ¹²

A partir de las concepciones teóricas, se enriquece el razonamiento analítico de la realidad, se activa el desarrollo de la capacidad indagativa y creativa de los profesores, por esta razón, la perspectiva de formación crítica propone claridad en cuanto a la revisión y apropiación de elementos y sustentos teóricos, que se incorporan como contenido a los planes de estudio de profesionales en educación, porque esta situación determina la construcción de significados y acción que asumen los docentes a través de su proceso formativo.

En el caso específico del desarrollo curricular de la LE'94 en B.C.S, este obstáculo se presenta como un aspecto fuertemente incidente en la formación crítica para la innovación educativa, porque a través de las antologías se logra acceder sólo a

¹² Ibidem, p. p. 8-14.

fragmentos de teoría de diferentes autores, que son incorporados como contenido temático de los cursos. Los fragmentos de teoría se integran a manera de textos para su lectura, con una breve introducción que alude a la ubicación temática del contenido, pero no aborda un análisis previo de los sustentos de procedencia y ubicación de dichos fragmentos de teoría, por lo tanto, el referente previo de lectura en cuanto a sus posibles aportes conceptuales y analíticos es un asunto que incide en confusión y dispersión conceptual, ya señalada y, se refleja en el discurso que el docente elabora.

La complejidad de la constitución de la teoría pedagógica como campo, es un aspecto de la formación que los asesores y estudiantes de la LE'94 no visualizamos a primera vista, porque esa fragmentación de la teoría se hace patente en los materiales de estudio y adquiere significado, solo a través de su tratamiento. Por esta situación puede explicarse el por qué para el profesor, esa visión compleja de la teoría educativa lo lleva a tomar cierta distancia, enfrentando la revisión y análisis de los textos con cierto recelo respecto a su tratamiento y utilidad, hasta el punto de no atribuirle valor como una herramienta necesaria para desarrollar un proceso de reflexión crítica, entonces, el primer obstáculo para la formación teórica crítica en el desarrollo curricular, se presentó cuando nos percatamos de que los profesores-alumnos no reconocen ni valoran la potencialidad de la teoría y su papel para el desarrollo de la capacidad reflexiva.

Así que desde ese momento emprendimos un trabajo de interrogación al respecto, para que los alumnos se fueran sensibilizando hacia el valor y uso de los referentes teóricos en su proceso de investigación, en ese momento tuvimos que preguntarnos sobre la pertinencia de las herramientas teóricas para el trabajo que la LE'94 demanda, ¿por qué hacemos uso de la teoría, qué sentido tiene para el trabajo de investigación referir elementos teóricos?, ¿qué contenido específico e interpretación le damos a los conceptos y categorías que utilizamos para referir la realidad?, al cuestionarnos sobre ello, pudimos identificar las posibilidades de

relación teoría-práctica, es decir, la relación entre la formación precedente y la que el currículum de la LE'94 nos demandaba.

El tiempo de dedicación a las lecturas de parte de los estudiantes, se relaciona con el nivel de profundidad en la comprensión de los textos, es necesario referir la resistencia que tenían los profesores para introducirse a la lectura de comprensión, al inicio unos cuantos leían sólo por cumplir, reproduciendo lo más fielmente posible el contenido del texto; otros leían y lograban establecer relaciones entre algunos planteamientos y su propia experiencia; otros contaban con una lectura de comprensión que les permitía hacer relaciones y comparaciones, aunque no lograban captar toda su riqueza. Estos niveles diferenciados de lectura, impactaron en las sesiones de discusión y análisis grupal, ahí emergía a través de su discurso hablado las relaciones establecidas con el texto y las preguntas que se estaban haciendo.

Entonces, se hizo patente la necesidad de promover una lectura de comprensión más allá del contenido literal de las lecturas, ya que, su antecedente más cercano por su formación previa se remitía a copiar fragmentos de teoría e incluirlos en sus trabajos, sin hacer una referencia específica. Contaban con la versión técnica y aplicativa de lo educativo, que su formación precedente les había proporcionado, la cual intentaban combinar con los contenidos de los materiales de la LE'94, ahí se generaba confusión, no sólo en cuanto a la forma de establecer relación entre la teoría y la práctica, sino en cuanto al uso que se le puede atribuir.

Para el trabajo de recuperación de los conceptos y categorías producidas por los teóricos de la educación, no basta exclusivamente con la lectura de comprensión, se requiere orientar la discusión sobre las coincidencias y contradicciones que los aportes teóricos ofrecen respecto a los marcos referenciales que los alumnos ya portan, y desde ahí cuestionar sobre su pertinencia para el análisis de la realidad docente y el avance de la investigación, lo que implica enfrentar el conflicto de la propia formación, a través de la capacidad de reflexión sobre la teoría crítica de manera analítica.

Cuando empezaron a introducirse al análisis de su práctica docente, aceptaron que retomarían los referentes teóricos, pero estaba pendiente entender cómo se podía observar su uso: para comparar, para ratificar una postura, para negarla, para justificar, para clasificar; para cuestionar, etc.

Zemelman afirma que los conceptos y categorías, sirven como referentes analíticos que enriquecen nuestra visión, al contrastarla con otras, complementarla y nutrirla, así es que se constituyen en herramientas del razonamiento, que facilitan el tránsito entre lo teórico-práctico, para superar la referencia a los hechos o circunstancias de manera anecdótica y promover un uso de la teoría que contribuya a argumentar y fundamentar nuestras ideas, ampliar los horizontes para conformar un discurso docente propio.

Con esa idea avanzaron en el proceso de formación teórica y el desarrollo de la investigación, porque fue preciso recurrir a la teoría para problematizar y pensar en posibilidades analíticas de la problemática que presentaban, por ello, la teoría y su uso fue adquiriendo sentido y tomó forma en cada uno de los proyectos, porque en la manera como plasmaron sus ideas, se fue reflejando el acceso a conceptos y enfoques diferentes a los sabidos, hasta entonces, el uso que los maestros hacían de la teoría se fue modificando, con la idea de generar un discurso propio y sostener una perspectiva de trabajo con principios y valores teórico-filosóficos que consideraban anteriormente como algo fuera de sí. En su opinión reflejan este hecho al señalar que:

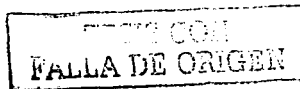
"Como lo mencione anteriormente, primeramente debo obtener toda la información precisa, tener yo, todos los elementos para comprender el porque un subgrupo de alumnos no logran interpretar lo que leen, Remedi arriba menciona del papel que desempeña el maestro como mediador, que es todo un proceso el que los alumnos logren apropiarse de tal conocimiento y que el mismo tiempo puedan transformarlo. Para entender con mayor profundidad dicho proceso, es determinante que estudie a fondo lo que esta pasando en mi práctica docente, reconociéndome yo y la acción que tomo con mis alumnos. Así que en mi trayectoria formativa en UPN, he iniciado un proceso

de investigación educativa y he logrado darme cuenta del paradigma interpretativo me sirve para este fin, ya que deseo fervientemente transformar mi práctica docente, para el bien de mis alumnos y el mío como profesional de educación, saberle hacer frente a las diversas situaciones que se me presentan en el aula, ya que sin lugar a dudas seguirán apareciendo, preciso pues, apoyarme tal y como lo propone este paradigma de manera crítica" ¹³

El acceso a los textos de las antologías, en la mayoría de los casos, representa el primer encuentro con la obra de ese o esos autores; se abre el análisis grupal de los conceptos centrales del autor o autores a través de la discusión en sesiones colectivas; posteriormente, se observa la atribución de significados a ese texto que hacen los estudiantes, además se potencia la intención de que esa información se entrecruce con los referentes de su práctica cotidiana. Esto tiene que ver también con la capacidad de seleccionar aquellos conceptos y categorías con los que el proceso de razonamiento haya establecido un enlace, para después ser utilizados como argumentos centrales para la comprensión del entorno. Este proceso involucra un tipo de relación teórica-práctica, que conlleva la posibilidad de proyectar acciones basadas en la reflexión argumentada, a partir de los razonamientos que los enfoques teóricos y la discusión propician, para abrir la posibilidad de re-visión y re-conceptualización de la realidad, como base para la innovación de la práctica docente.

Además, cuando los estudiantes de la licenciatura se enfrentan con el cúmulo de lecturas de corte crítico que aparecen como contenido en las antologías, la interpretación que elaboran y la forma de expresarlo se manifiesta en diferentes gamas y niveles de discusión-apropiación-uso de la teoría. Los alumnos parten de la lectura de los fragmentos de teoría, luego le asignan una interpretación desde los marcos conceptuales y referenciales que portan, dicha interpretación puede ser enriquecida y a veces hasta modificada en las sesiones de análisis grupal. A través de esta dinámica, le otorgan un significado, que a su vez, deviene en diferentes

¹³ CASTILLO CASTRO, Op.cit. p. 20.



maneras de construir el discurso propio y en diferentes maneras de manifestarse en la acción, me refiero a las formas de apropiación del discurso crítico por parte de los estudiantes de la LE'94.

"Pienso que la universidad y la LE'94 una función es dar elementos para que puedas aplicar estrategias y métodos teóricos y metodológicos para el trabajo y el analizar tu práctica analizando lecturas y oír puntos de vista de compañeros y asesores y manejar tu experiencias, con elementos teóricos y el ir y venir de tu trabajo... Ahora que pretendo ser un guía y un innovador, un animador de sus aprendizajes, ahora con el constructivismo pretendo realizar un trabajo apegado a las realidades y mi entorno social en que trabajo." Registro de Evaluación, junio 1998.

El proceso de apropiación y recuperación teórica es complejo y en el trayecto por el Eje Metodológico de la LE'94, es imprescindible recuperar los referentes teóricos contenidos en las áreas específicas, para confrontarlos analíticamente con el objeto de investigación, sin apartarse de los aportes teórico-metodológicos de corte cualitativo en que se inscribe esta propuesta de trabajo investigativo. Así que comprender y apropiarse de los sustentos teóricos que den solidez y claridad al problema y su posible o posibles soluciones, es un nivel de apropiación de teoría que requiere un tiempo de madurez, porque no todos los integrantes del grupo se enfrentan a este proceso con el mismo potencial de formación previa, ni con el mismo compromiso ante su revisión y análisis. De esta manera los alumnos van cambiando su discurso:

"Actualmente ya no es tanta la preocupación en mi en, relación a estos niños, sino más bien, a través de todo lo que he investigado acerca de estas familias y a sus hijos, he llegado a descubrir muchas cosas en relación AL NIÑO Y A LAS SITUACIONES QUE SE PRESENTAN DENTRO DE MI PRÁCTICA, y esto me ha dado mucha seguridad en mi vida profesional sobre todo en ¿cómo voy a enfrentar ese tipo de experiencias con los propios niños?, ¿con los propios padres y madres de familia? sobre todo con conocimiento de causa en relación al desarrollo del niño, las relaciones interpersonales de padres-madres a hijos, lo que rodea al niño en cuanto a situaciones negativas y lo que repercute en su formación y desarrollo de su personalidad, ya que serán

indicadores que tendré muy presentes para las estrategias futuras y las aplicadas actualmente, y lo más importante que esta práctica se verá siempre complementada con la teoría y ésta a su vez será la que vendrá a proyectar un trabajo mucho más profesional por el sustento que ella significa... Al hacer esta descripción del CONTEXTO SOCIAL donde desarrollo mi práctica, pude darme la oportunidad de reflexionar sobre el panorama completo de la PROBLEMÁTICA que vivo y enfrento en este diario ir y venir, y además lo más importante fijarme metas sobre dónde debo accionar en forma más específica para ayudar en la medida de mis posibilidades como lo enuncia Wilfred Carr y Stephen Kemmis: 'La afirmación de que las acciones tienen significado, requieren también que se entienda el CONTEXTO SOCIAL del cual adquiriera sentido tales intenciones' y al referirnos a tales intenciones me remito al inicio de mi escrito donde expongo esa inquietud sobre los niños que PRESENTAN CONFLICTOS PERSONALES DESDE SU HOGAR, sin que esto signifique enfado en mi vida profesional"¹⁴

La teoría es un elemento indispensable para orientar el razonamiento, pero la formación precedente del profesor en la Escuela Normal, juega un papel determinante, porque su formación los ha llevado a conformar un esquema cerrado de conceptos y procesos, lineal, preestructurado, único e inamovible, así retoman los asuntos teóricos, tal parece que desean aplicarlos a la realidad mecánicamente como si fueran calcomanías, entonces las potenciales reflexiones se ven marcadas por los fragmentos de teoría que retoman, los que formaron parte de sus verdades hechas, ante aquellos que aparentemente han comprendido a partir de la licenciatura. Inclusive la organización y estructura que le asignan al proyecto, presenta huella de ese tipo de razonamiento, porque es muy difícil que rompan con él de una vez y para siempre, dicho pensamiento esquemático se va modificando, cuando superan la angustia que les produce su desconocimiento de la teoría, porque avanzan en la comprensión de sus principios, cuando el análisis se va tornando más enriquecedor y los procesos de razonamiento se abren a múltiples opciones analíticas (como diría Zemelman), entonces, suceden cambios que van dándose en aproximaciones sucesivas hacia lo no dado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁴ BARRERA NAVARRO, Adriana "Vínculos afectivos padres-madres-hijos, una estrategia en contra de la agresividad en preescolar." Proyecto de Innovación, Versión preliminar, p.p. 3 , 12.

"Durante el transcurso en mi estancia por la UPN, me he conflictuado bastante el realizar el seguimiento del eje metodológico en sus diferentes cursos, debido a los cambios existentes en mi práctica docente. Práctica docente y formación han ido de la mano, y se relacionan... Considero que he llevado años tratando de persuadir a los padres y madres, con un 'deber ser' de un modelo centrado en las adquisiciones. 'La enseñanza como oficio se debe aprender, un conjunto de técnicas que se deben dominar, establece un programa de formación...'. Después de analizar la teoría sobre los modelos planteados por Ferry, comprendí que parte de mi formación fue conductista centrado en un modelo de adquisiciones, y a través de los años que he tenido de experiencia considero que he tenido acercamientos con el modelo centrado en el proceso. 'El beneficio de los conocimientos o del saber hacer adquirido, es una situación para aprender con mayor seguridad otra situación está incluido tanto en el plano personal como el intelectual'. Esto lo observo en los acercamientos que he tenido con los padres y madres a los cuales les he transferido conocimientos anticipando acciones, etc., a los que ellos no han tenido momentos verdaderos de reflexión sobre la problemática real de sus hijos. Sobre la base de este cuestionamiento quiero llevar a cabo un modelo centrado en el análisis en el cual yo estoy en un proceso de concientización de mi responsabilidad '... analizar las situaciones implicadas en obligarse a tomar distancia en relación a ellas, a desprenderse, a analizar sus propias relaciones; es imponerse una distorsión que consiste en observarse como si fuera otro...' esto implica reflexionar cotidianamente lo que hago; cómo lo hago, porqué lo hago, para qué lo hago, etc. Para que así avance en la comprensión del significado que tiene para los padres-madres y para mí, el relacionarnos con propósitos y metas comunes... Esta reflexión la he venido madurando a través de las experiencias que he tenido con el grupo de padres y madres, con los cuales nos relacionamos en modalidad de atención; yo en lo particular empecé a demandar relación más estrecha entre los padres y madres porque me percaté que mi participación queda centrada en atención con los niños y muy poca comunicación con los padres-madres, aquí me di cuenta de la necesidad de aportar en la medida de mis posibilidades una apertura a la orientación familiar " ¹⁵

¹⁵ SALGADO MENDOZA, Adela, "La comunicación y la experiencia compartida, una alternativa enriquecedora en la participación social como apoyo escolar". Proyecto de innovación, Versión preliminar, p.p. 2, 38-39-40.

A pesar de que los alumnos del grupo "A" avanzaron paulatinamente en el reconocimiento de la importancia de leer, discutir y analizar los contenidos, asignarles una interpretación y tratar de integrarlos a su trabajo de investigación, es decir, en el asunto de la integralidad de la teoría y la práctica, el uso riguroso de los conceptos y categorías es un asunto que tiene que trabajarse más intensamente, sobre todo en la pertinencia de un uso de la teoría alternativo. En voz de los alumnos, el proceso de apropiación teórica y recuperación en su proyecto al final representó:

"Logro intelectual también el ser capaz de interpretar casi acertadamente la parte teórica- antológica de las lecturas... En cuanto a los obstáculos, debo reconocer que han dependido de mí, Ciertamente que a veces el tiempo no era suficiente, pero cierto es también que lo anterior se soluciona con una adecuada administración del mismo y depende en gran medida de priorizar compromisos y cubrirlos cabalmente. Aquí si me gustaría mencionar lo siguiente: fui formada bajo el modelo de las adquisiciones y como producto-productor a la vez, me resulta sumamente difícil vencer mis propias resistencias. Tiendo con facilidad a querer dar y recibir todo hecho y consumado, sin análisis y reflexión. Reconozco que gracias a la reflexión y al análisis realizado a partir de las lecturas de las antologías, principalmente las de la línea socioeducativa y el eje metodológico, he logrado paulatinamente, ir venciendo estas resistencias, estos miedos, estas perezas. Si, perezas, porque en el fondo de muchas negativas, está básicamente la apatía y la flojera a experimentar un nuevo modo de ver y hacer las cosas. a echar mano de nuestra creatividad y a imaginar nuevos espacios de intercambio cultural: las aulas".¹⁶

En el caso de la LE'94, son cuatro asuntos que destacan como incidentes en la intencionalidad de la formación teórica crítica. Primero: a pesar de contar sólo con los textos de las antologías para el tratamiento de los cursos, la lectura de esos materiales ha sido estratégico, ya que, de alguna forma, ha promovido en los estudiantes de la LE'94, un proceso de sensibilización sobre el valor de la teoría y su uso para abordar el análisis de la realidad docente propia. Segundo: la formación previa

¹⁶ BARRERA SÁNCHEZ, Op.cit. , p. 11.

al ingreso a la LE'94 privilegia un uso predicativo de la teoría, debido a esto, la confusión conceptual se hace patente desde el inicio cuando se confrontan a la lectura de textos de corte crítico. Tercero: las condiciones particulares de organización académica de la Unidad 03 A, inciden en la manera en cómo se enfrenta la lectura de los materiales de estudio por parte de los estudiantes, la adquisición de los mismos en tiempo y forma, los tiempos de dedicación, las herramientas referenciales a su disposición (otras lecturas, el discurso de los demás asesores, otras fuentes de consulta, etc.) y los tiempos destinados semestralmente para las asesorías individuales. Cuarto: la valoración que tienen de la teoría, cómo la perciben y la importancia que le asignan, influye en la decisión y compromiso de introducirse a fondo a su revisión y análisis para potenciar su uso. En sus comentarios lo hacen manifiesto cuando expresan que:

"Antes la teoría para mí era algo que se manejaba de una manera separada de la práctica, en otras palabras eran dos cosas distintas. Actualmente a la teoría y a la práctica las veo que van de la mano, con esto quiero decir que van unidas y como resultado de ambas acciones trato de propiciar el desarrollo de una praxis. La praxis representa las implicaciones del docente en el manejo de ciertos contenidos, habilidades, valores, formas de sentir, expresiones de ciertas metodologías didácticas, su percepción del quehacer docente... Hoy reconozco que la teoría me ha dado los suficientes fundamentos de alternancia, como para ubicarse dentro del proceso en que me encuentro. Ferry hace mención de que 'el ir y venir entre la teoría y la práctica que contempla en el modelo centrado en el proceso y que hacía coincidir con la alternancia campocentro de la formación, aquí se ve intensificado y estableciendo el ritmo del proceso en todos los sitios de la formación'. Yo reconocí y reconozco mi saber docente y mis limitaciones, con ausencia de competencia comunicativa, basaba mi labor en el empirismo, en las experiencias de otros, con patrones preestablecidos, rígida, monótona, pero aún así deseaba algo que me hiciera sentir satisfecha de lo que realizaba."¹⁷

¹⁷ UNZÓN CARRILLO, Op. cit. p. 18.

De acuerdo con el proceso de avance en la apropiación y uso de la teoría para promover procesos de reflexión, se pueden caracterizar tres momentos por los que atravesaron los profesores, momentos que se fueron superando por el trabajo didáctico desarrollado, que en la realidad del grupo "A" de la generación 2000, caracterizan tres formas de recuperación de la teoría, presentes en sus proyectos de innovación:

Los profesores inician con una apropiación mecánica del contenido de corte crítico, para renovar su discurso y mantenerse actualizado en los conceptos de "moda académica", en este nivel, su uso es mecanicista, porque se transita de la teoría a la práctica sólo con el propósito de justificar la problemática y sus posibles soluciones. En ocasiones, este uso posibilita un manejo del lenguaje a nivel técnico de los conceptos, que contribuye a obtener el reconocimiento del otro y ostentar un status. Quienes se encuentran en este punto, aún no están dispuestos de someter a debate las ideas y apropiaciones que recientemente han incorporado, puesto que éstas pasan a ocupar el lugar de sus anteriores verdades, mismas que reproducen como novedades que tratan de probar en la práctica. Se puede afirmar que en este nivel, se mantiene vigente la visión predictiva de la teoría, porque es retomada como base para establecer un control técnico del medio, es decir, renovar el lenguaje y llevarlo al plano de la aplicación operativa, es realizar el trabajo de investigación-acción con el propósito de hacer más eficiente lo establecido, aquí se hace patente el interés técnico que según Grundy ¹⁸, puede orientar a la formación en el marco de un desarrollo curricular.

Otro momento, se caracteriza cuando se manifiesta un cambio en la forma de leer y recuperar la teoría, para reflexionar sobre la práctica, se podría decir que se acepta que la teoría es un referente que continuamente se tiene que enriquecer para ampliar las ideas y las perspectivas. En ese sentido, conforme avanzan en el proceso, pueden cuestionarse sobre sus ideas o acciones, para establecer puntos de enlace

¹⁸ En el capítulo 2 de este trabajo se expuso el planteamiento que hace Shirley Grundy respecto a los tipos de interés que pueden orientar el desarrollo de la investigación-acción.

entre el discurso y la realidad. Aquí se da un proceso inicial de interpretación de la teoría, que propicia que los profesores se abran al debate, porque desean intercambiar ideas acerca de la interpretación elaborada, puesto que reconocen que a partir de la discusión pueden recuperar otras perspectivas para comprender con mayor profundidad lo que pasa con su práctica, para que con base en ello, puedan plantearse opciones de abordaje de su trabajo.

En otro momento, los alumnos adoptan la lectura y revisión teórica profunda de los textos como una tarea permanente, reconocen la potencialidad de la teoría en relación con la capacidad reflexiva de la práctica, y se introducen a una dinámica continua de interrogación sobre sus postulados y procedencia, la diferencia con el momento anterior, es que aquí ya interrogan a la teoría, es decir, ya no la observan como postulados inamovibles, sino que a partir de un proceso analítico, plantean los límites de una perspectiva teórica. de tal manera, el cuestionamiento ya apunta sobre las bases epistemológico-filosóficas de la teoría. Por lo tanto, la única certeza, es que este proceso es algo que no concluye, pues no solamente replantean su práctica, sino se da un redescubrimiento sobre sí mismo, en el sentido que visualizan en ellos capacidades analíticas que antes no sabían que podían tener, así también, revaloran su práctica docente y en consecuencia, le asignan un nuevo sentido a su labor.

Todos estos momentos no suceden necesariamente de manera secuenciada, sino que conforman un proceso que presenta saltos y rupturas, a veces regresan al primer momento, pero cuando se percatan de ello, replantean sus intenciones y avanzan con mayor claridad en la obtención de sus logros. Se puede afirmar, que a partir de la propuesta didáctica desarrollada, los profesores-alumnos están transformando las maneras de leer y comprender esos discursos, pasando de una lectura superficial a un análisis y debate más profundo, están cuestionando sobre el proceso formativo propio y están avanzando en el reconocimiento y revaloración de la teoría, en relación con su potencialidad para promover cambios comprometidos con su trabajo docente.

"Las expectativas al terminar esta investigación, son proyectar en mi práctica docente lo aprendido, reflejar con una diferente actitud la importancia de seguir investigando al analizar constantemente la realidad que enfrente cada año con un grupo distinto. Las perspectivas después de este proceso formativo de cuatro años de la LE'94, me ofrece un panorama más amplio para realizar esa interacción práctica-teoría, en un ir y venir para encontrar otras respuestas a tantas interrogantes que en la práctica se presentan, pero hoy tengo más elementos para realizar un análisis crítico, reflexivo, de búsqueda, recurriendo a la teoría para conocer, fundamentar o confrontar. Es decir, continuar en un proceso dialéctico de aprendizaje que a la vez se proyecte en mi práctica." ¹⁹

El resultado de su proceso formativo se manifiesta en las reflexiones que ahora los profesores elaboran, en el discurso hablado y escrito que ahora construyen, que en principio muestra apertura en cuanto a la comprensión acerca de las posibilidades que brinda la teoría, además de hacer una recuperación del contenido teórico que la LE'94 nos brinda, y con ello, continuar en el proceso de problematización para construir una visión del acontecer en la realidad escolar, pero no como si fuera una relación teórico-práctica mecánica, sino en la posibilidad de aceptar la diversidad, es decir, reconociendo las diferentes formas en que los integrantes del grupo logran apropiarse en diferenciados momentos de su proceso formativo, así que, la forma en que la teoría posibilita reflexionar es diversa y está estrechamente relacionada con la capacidad de aceptación al cambio de parte de cada integrante del grupo, en este proceso se juega también la posibilidad de generar propuestas de innovación a partir de esa multiplicidad de opciones que la teoría ofrece.

"Mi práctica docente ha cambiado, es decir, se ha transformado de una manera significativa a partir de que me estoy formando en la UPN, ya que el estar aquí me recordó las etapas del desarrollo del niño y cómo él construye el conocimiento, por hacer mención de algún aspecto, ahora, dentro del aula doy más libertad a mis alumnos y alum-

¹⁹ ROMERO COLLINS, Op. cit. p. 123.

nas, proponen actividades a realizar, analizan y descubren los resultados, los cuestionan constantemente en todos los contenidos como conocimientos y siento que esto les agrada.”²⁰

Asesora y asesorados, logramos abrir la ruta hacia el reconocimiento de la importancia de la teoría, su análisis, discusión y recuperación, para buscar la integralidad en la relación teoría-práctica a partir de su pertinencia en el proceso formativo de la LE'94. Teorizar significó para nosotros un proceso de encuentro-desencuentro-reencuentro con las concepciones sobre el quehacer docente, implicó dialogar sobre mi yo, desde conceptos y marcos referenciales diferentes a los asumidos como verdades, que permitieran confrontarnos con un proceso analítico-sintético de razonamiento, que no siempre estaba a favor del esquema de lo dado y aceptado como verdad en el ámbito laboral en el que los profesores desempeñaban su trabajo docente. Los estudiantes lograron acceder a ciertos niveles analíticos y lograron conformar un discurso argumentativo propio, su opinión así lo refiere:

“La reflexión no es un proceso terminal, involucra otros procesos, tal y como el de la capacidad de seleccionar los textos y valorarlos en su justa dimensión, aquellos que nos sirven para argumentar los aspectos que requerimos para afirmar la orientación de nuestra acción y con ello enriquecerla” Registro de Campo, Junio 2000.

Los profesores-estudiantes de la LE'94 están trabajando a favor de la comprensión de la realidad educativa que han venido siguiendo y desestructurando paulatinamente, se apropian de los conceptos y teorías para aludir la realidad a la que evocan, y a la que apelan para plantear una posibilidad de su acción con vías hacia la transformación. En el proceso, procuran establecer un intercambio con sus interlocutores, aquellos que proveen los conceptos e ideas que posibilitan analizar la realidad que no habían podido visualizar y nombrar, es el momento en el que pueden dejar escapar su capacidad creativa, para proponer formas alternativas de relación con su contexto escolar.

²⁰ UNZÓN CARRILLO, Op. cit. p. 58.

"Finalmente, quiero hacer mención de algunos elementos fundamentales que me han llevado a la reflexión, acerca de mi labor docente frente al grupo, a profundizarme un poco más en lo que se refiere al conocimiento del contenido formativo, que esencialmente consiste en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales, todo esto es un proceso complejo y multideterminado por situaciones en las que interactúan las tradiciones históricas, las variaciones regionales, las decisiones políticas, administrativas, burocráticas, la planeación técnica y los alumnos, que en función de ellos se organiza la enseñanza." ²¹

Es en este sentido, que se manifiesta un proceso de transformación en la forma de apropiación de teoría y su uso por parte de los alumnos del grupo "A" de la generación 2000, porque al dejar de verla como el "deber ser", establecieron niveles de comprensión de la problemática educativa de su práctica docente cualitativamente diferentes a lo que habían realizado, así avanzaron también en el proceso de estructuración y argumentación de sus ideas por escrito, superaron la visión causa-efecto lineal, para abrirse a la posibilidad de relaciones multicausales; de esta manera modificaron el discurso docente que construyen, no obstante, queda por especificar cómo a partir de ello, los egresados están incidiendo en la acción docente hacia la innovación, a partir de este proceso reflexivo-creativo-activo, este asunto es motivo del siguiente apartado.

6.3 La innovación educativa una noción en construcción por los profesores.

A partir de lo analizado hasta este momento, se puede señalar que las posibilidades de transformación son múltiples, entre ellas puede realizarse la innovación educativa como alternativa viable. La innovación educativa es una noción que aparece vinculada tácitamente al trayecto por la LE'94, se erige como uno de sus

²¹ Ibidém, p. 156.

principios rectores y se refiere constantemente en los materiales de estudio, llegándose a constituir como un elemento orientador del desarrollo de los cursos, esta noción adquiere significado a través del proceso formativo, llegando a conformar una noción específica en los estudiantes, que está en relación directa con los proyectos elaborados y las acciones emprendidas.

Este apartado pretende exponer cómo es entendida y realizada la idea de innovación por los profesores-estudiantes del grupo "A" de la generación 2000, para exponer la representación que de esta noción han construido los profesores, llegando a integrarse a las posibilidades de transformación ya señaladas.

En el devenir curricular de la LE'94, la situación en cuanto a la relación formación crítica e innovación educativa es compleja e íntimamente relacionada, porque la riqueza de conceptos y procesos de razonamiento que las lecturas y discusión de los textos promueve a lo largo de los cursos, se puede desplegar en diversas esferas del ser y hacer del profesor, por ello, pueden caracterizar la transformación de la práctica docente en distintos matices que involucran su sentido y significado.

De hecho, se presentan diferentes formas de representar la noción de innovación, en relación con la participación en la práctica que los profesores pueden realizar a partir de la formación en su trayectoria por la LE'94. En el proceso de los que ellos representan como innovación, existe una relación estrecha entre la apropiación de los discursos teóricos que los estudiantes configuran, los cambios que potencialmente proyectan realizar, el nivel de conciencia que el proceso de investigación posibilita y el compromiso hacia la innovación que el profesor-alumno construye en el marco de las condiciones contextuales y escolares para su realización.

De acuerdo con lo anterior, la innovación educativa está articulada a la formación crítica y se asocia con dos dimensiones de la realidad: la individual y la social. En la dimensión individual, la innovación aparece plenamente vinculada con el nivel de conciencia de los profesores acerca de la realidad escolar, que se va construyendo

a lo largo del proceso de investigación realizado; en esta dimensión se ubica el concepto, sentido, significado y valor que tiene para los sujetos la perspectiva del cambio, porque de ello depende el compromiso y la toma de postura ante él. La dimensión social abarca las condicionantes grupales, institucionales y sociales del contexto, que son el marco de la acción que el sujeto pretende efectuar.

La dimensión individual, se construye como proyecto al interior del proceso de formación crítica, involucra la reflexión sobre las posibilidades de transformación de la práctica docente propia, el nivel de conciencia sobre la realidad y la postura ética que asume el profesor ante el cambio. Estos aspectos se combinan para generar propuestas diferenciadas de trabajo al interior de los centros escolares, el siguiente momento consiste en su aplicación, este es el punto donde se juegan las condicionantes contextuales que trastocan el ámbito grupal, escolar y social, en donde los profesores despliegan su práctica docente, por lo tanto, es en este momento donde la innovación educativa no depende sólo de la formación crítica del docente, sino que demanda otras condiciones para hacerse posible.

Lo que se intenta puntualizar, es que la innovación educativa se observa interferida por muchos factores, implica una movilización de posturas internas y externas al profesor, esto significa que para que la innovación suceda resulta estratégica la transformación de las formas de apropiación del discurso crítico que posibilite el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero no basta con ello para que se realice, ya que, en la realidad aparecen condicionantes que trastocan la relación del profesor con su entorno grupal, institucional y social.

A partir del proceso formativo por de la LE'94, la innovación es una noción que los alumnos asocian directamente con la transformación, esta idea se va conformando hasta adquirir un significado y un valor que depende del nivel de reflexión logrado y de cómo se plasma en el proyecto de innovación. Por eso, es que se presentan variantes respecto a cómo se elaboran y conforman las propuestas de innovación, ya que, los estudiantes construyen su versión de la innovación a manera de proyecto de acción docente, intervención pedagógica o gestión escolar, le atribuyen un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sentido con el propósito de que pueda ser llevada al plano de la práctica a través de un plan de aplicación y evaluación.

Los proyectos de innovación educativa elaborados representan una posibilidad de cambio, que puede tornarse realidad en un ámbito escolar específico, la orientación que le impriman a ese cambio se relaciona con la concepción que tienen acerca de la innovación. En el discurso de los docentes, plasmado como respuesta a los cuestionarios del cierre de su proceso formativo en la LE'94, aparecen versiones que rescatan diferentes características sobre la innovación, la más común es considerarla un cambio, mejora o modificación de la acción del profesor en el espacio escolar, así lo expresan:

"Significa: cambiar, transformar, investigar, mejores formas de llevara acabo una práctica"

"Cambiar, modificar en este caso mi práctica docente"

"Realizar un cambio que sea en beneficio de uno y de los demás"

"Es un cambio en mi práctica docente, reconocer lo que estaba mal superar un problema por medio de una alternativa y llevarla a la práctica, es llevar una actividad con sus experiencias y resultados"

Otra característica de la innovación que los estudiantes recuperan, es la posibilidad de reflexión acerca de ese cambio o mejora, de acuerdo con ciertos fundamentos:

"Es llevar a la práctica nuevas estrategias para buscar solucionar una problemática. Es experimentar nuevas maneras de abordar las actividades que tienen un objetivo en específico. Pero las actividades no son 'sacadas de la manga', no son ejecutadas por azar, sino que son planeadas después de reflexionar sobre lo que hacemos, cómo y por qué lo hacemos, y damos cuenta si estamos logrando el propósito general o sólo estamos haciendo creer que lo logramos"

"No precisamente hacer algo totalmente nuevo, sino tener otras posibilidades de transformarlo que siempre se hace pero que es necesario cambiar, o tratar, buscando cada vez lo mejor"

"Innovar es cambiar el estado de cosas buscando siempre mejorarlas sustentándolas bajo principios y fundamentos que ello requiera".

Otra característica que los profesores le atribuyen, es la que se asocia al deseo, a la voluntad de búsqueda continua para cambiar, a la posibilidad de creación de una situación diferente, que se expresa por los estudiantes, de la siguiente manera:

"Innovar significa atreverse, pensar y decidir por voluntad propia y producir. Innovar significa intentar nuevas formas en la práctica propia, crear según las situaciones y no permanecer inamovible ante los problemas y las dificultades. Innovar significa observar, analizar, experimentar, evaluar y actuar reflexivamente, animadamente, conscientemente. Es saber qué soy y qué puedo hacer por mi práctica, por mis alumnos, por mis maestros."

"Innovar es un proceso en el que participan todas las personas comprometidas en lograr mejores resultados educativos en un centro escolar que requiere toma de conciencia sobre los problemas existentes, de imaginación creadora para diseñar estrategias apropiadas para solucionar los problemas detectados".

"Cambiar, romper paradigmas, salirse del esquema establecido, de rutinas, encontrando sentido de lo que haces".

Esta gama y matices respecto a los atributos de la innovación, se destacan diferenciadamente en cada uno de los proyectos elaborados por los profesores-alumnos, la alternativa de innovación toma forma y estructura con base en la investigación, que hace explícitos los niveles de reflexión sobre la práctica propia, en el trayecto por el Eje Metodológico, ahí establecen una ruta orientada hacia el tipo de cambio que pretenden lograr, su convicción por él, además especifican el discurso pedagógico que la sustenta, por la comprensión de la realidad que construyen y los niveles de conciencia que esto despierta.

¿Hasta donde llegamos como grupo asesora-asesorados a cumplir con el propósito de la innovación educativa? Esta pregunta se contesta en dos planos, el primero es el de la elaboración individual, la formación vinculada a los resultados de aprendizaje a partir del trayecto por el Eje Metodológico, es decir, los resultados en la elabo-

ración de las propuestas de innovación, que están asociados con el proceso formativo en la LE'94. El segundo plano es el de la innovación en el ámbito escolar, es decir, las situaciones que emergen en el contexto escolar cuando se manifiesta una acción en el sentido del cambio, este es un asunto que en el presente apartado se señala pero no se aborda, es un aspecto que queda pendiente para su análisis, ya que, en ambos planos se configuran relaciones del sujeto con su realidad, que posibilitan la transformación de las dimensiones individual y social de la innovación, en palabras de W. Carr ²² significa "rehacerse a sí mismo y su vida social".

En el caso del grupo "A" de la generación 2000, logramos elaborar 17 propuestas (ver cuadro # 14), que se ubican en el plano de los resultados de la formación, son el testimonio de la experiencia de trabajo de asesoría en el Eje Metodológico, a partir de la propuesta pedagógico-didáctica realizada, En dichas propuestas se exponen las razones que fundamentan la transformación en el ámbito del aula (acción docente), el currículum (intervención pedagógica) o la gestión escolar, a través de la estrategia diseñada para ello, con los proyectos se pueden caracterizar dos formas en que la innovación se proyecta.

La primera forma de innovación, puede caracterizarse como lo que Sánchez Vázquez denomina práctica imitativa, es en la que los estudiantes recuperan elementos teóricos para fundamentar cambios hacia la resolución de uno o varios problemas que consideran inherentes a su práctica, dichos cambios se observan vinculados a soluciones ya planteadas, aplicadas y probadas por otros profesores de otros contextos, pero que se comparten porque son problemáticas generalizadas en la enseñanza, que ya han sido investigadas y cuentan con una propuesta para su tratamiento.

En este tipo de propuestas, el énfasis se ubica en el cambio de estrategias didácticas, metodológicas, de planeación, etc., Por lo tanto, el compromiso asumido con el

²² Vid. CARR, Wilfred, **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.** Colección Pedagogía Educación crítica. Ediciones Morata. Madrid, 1999.

cambio es en cuanto a la formalización de experiencias de trabajo, aquellas que ya han sido planteadas para el tratamiento de algunos problemas, pero ellos no habían probado; o aquellas que han realizado, pero que no habían formalizado e introducido de manera permanente en su trabajo. En este sentido, la innovación se representa como un cambio en las estrategias de trabajo utilizadas, con una orientación específica hacia la solución de un problema, que efectivamente modifica la práctica de quien lo realiza, pero que no contribuye a establecer un imaginario social distinto al dado.

En esta perspectiva, la comprensión de la realidad construida a través del trayecto investigativo, ofrece elementos para visualizar la innovación como una mejora del entorno educativo, plenamente vinculado al deber ser y hacer del docente, entonces, la reflexión apunta hacia los argumentos por los que se justifica un cambio, que se torna en discurso, cuyo contenido refiere los beneficios que se obtienen en la posibilidad de construcción de una realidad "mejor" que la actual, así es que dicha mejora proviene de una propuesta externa al sujeto que la opera. Si la orientación del cambio proviene de fuera, se retraduce por el docente a partir de un discurso previamente construido, del cual el profesor se apropia y promueve, porque lo justifica a partir de la idea de mejora, le atribuye validez y credibilidad, entonces la mejora opera como tal, puesto que la voz del otro, será elaborada y ejecutada bajo la perspectiva de esa palabra, para promover un cambio en la práctica, que efectivamente ratifique la postura de lo dado.

En esta situación, el sentido de la acción va del sujeto al contexto, con la expectativa de intervenir en la práctica con un sentido técnico, en donde la idea que persiste es eficientar los procesos de la enseñanza, el resultado que se pretende es una mejora en el sentido técnico de la práctica docente, porque el cambio será siempre visualizado externamente respecto al sujeto que la realiza. La aportación de este tipo de acción, será ampliar el ámbito de incidencia de las propuestas previamente planteadas, que en variadas circunstancias, ciertamente contribuyen a mejorar lo establecido. En esta perspectiva, el cambio también se observa en el discurso que

construye, porque sus planteamientos y propuestas se afilian a una postura teórica que los sustenta, los argumentos teóricos le proporcionan validez y seguridad respecto a los resultados que espera obtener.

Una segunda forma en que se realiza la llamada innovación, de acuerdo con el mismo autor pudiera denominarse cambio imitativo-creativo, aquí se involucra la acción con relación a la comprensión e interpretación del problema planteado en un ámbito específico, el énfasis del cambio se centra en cuanto al significado y sentido de la práctica docente propia, cualitativamente diferente de la concepción que hasta ese momento había tenido el profesor. Desde esta visión, surgen propuestas alternativas a lo dado convencionalmente, que no necesariamente trastocan los principios establecidos, pero si representan una aportación, ya que, recuperan elementos de comprensión de la problemática del entorno escolar y las condiciones en las que puede suceder el cambio.

En esta versión de la innovación, el propósito del cambio estimula la comprensión de la realidad a través de un proceso de conocimiento sobre la misma, el cambio moviliza en dos sentidos, individualmente, hacia la convicción y voluntad del sujeto al renovar y revalorar los esquemas de pensamiento y valoración personales; y hacia la interacción con el medio, porque se complementa lo que el profesor-alumno es, piensa y valora con la acción, en permanente interrelación con el contexto; entonces, en la medida en que se transforma a sí, potencialmente transforma la visión de la realidad y su acción.

La innovación se plantea vinculada al planteamiento de un problema o problemática específica de un ámbito, que puede compartirse con otros espacios escolares, pero que no se retoma como solución prefabricada, se elabora una alternativa con rasgos que pueden haberse planteado en otros espacios, pero que se redimensiona y replantea a partir de las condiciones específicas del contexto al que se va a realizar. Esta forma de concebir la innovación implica un cambio con un sentido práctico, basado en la comprensión del medio con dos sentidos: hacia las posibilidades

de reflexión del sujeto en su capacidad de comprensión del problema y la conformación de una solución; y, hacia la acción intencionada del sujeto por cambiar el estado de cosas existente.

Ambas versiones de la innovación, son las que predominaron en la elaboración de los proyectos por parte del grupo "A", en ambas formas de representación de la innovación, está presente la forma en que la teoría ha recuperado su característica de integralidad, como proyecto, se hace posible por la conjugación de expectativas formativas y potencialidades curriculares que la LE'94 ofrece, se relaciona con la trayectoria de los docentes, con la reflexión que deviene de la formación crítica y con la postura que asumen ante el cambio, en ese proceso asignan un significado y sentido a la acción que ellos denominan innovadora, incorporándose a sí como discurso propio, que al final de la licenciatura se expresa de la siguiente manera:

"En la práctica pedagógica impera un sistema tradicional de enseñanza, durante generaciones hemos pensado que el maestro enseña y el alumno aprende. Este es el más fuerte de los paradigmas que ha existido en la educación durante los últimos 30 años, se ha visto que tanto pedagogos como psicólogos han tratado de cambiar este paradigma y han ofrecido teorías, modelos explicativos y consejos para mejorar la práctica docente, los resultados han sido casi nulos y la verdadera razón de esto es doble: el miedo al fracaso y hacer cosas en forma diferente al resto de la gente. **Para hacer algo diferente hay que tener fé, creer que lo hacemos va a tener éxito, y en segundo lugar hay que probar, arriesgarnos, atrevernos a hacer las cosas de manera distinta, siempre para mejorar, para ser mejores maestros.** Eso fue lo me motivo para ingresar a UPN, en donde afortunadamente me continué con mi preparación para aprovechar todos los conocimientos impartidos y así poder mejorar mi practica, es decir que redunden en beneficios para mis alumnos, que ellos sean capaces de practicar adecuadamente la lectura y la escritura. Este, es otro de los procesos que nosotros los maestros deberíamos desarrollar más profundamente para ayudar a nuestros alumnos a escribir y leer comprensivamente, manejar el lenguaje escrito con el propósito y la

destreza necesaria para enviar a los lectores mensajes precisos, desde el recado y la carta, hasta la narración y la exposición claros.”²³

Lo que se hace patente es que a partir del proceso formativo en la LE'94, la actitud del profesor se transforma hacia una continua búsqueda, que antes no consideraba, para lograr comprender cada vez mejor la realidad escolar, abriéndose a nuevas posibilidades de abordarla, es decir, se adopta el cambio y la reflexión como forma de superación continua de las dificultades que se presentan en la práctica. Aquí el potencial que a futuro puede activarse, es la actitud de búsqueda del sujeto, con el ánimo de visualizar nuevos horizontes, que pueden ser diferentes a lo dado, y que conformen una visión cada vez más amplia de la realidad en la que despliegan su labor.

“Hay ocasiones en que inconscientemente caigo todavía en el autoritarismo, pero al darme cuenta, entro en proceso y trato de reorientar mi acción inmediatamente. Por lo tanto todavía tiendo a las actitudes hacia el modelo centrado en las adquisiciones pero reconsidero, reflexiono y pienso que eso no es lo que yo deseo desempeñar en mi práctica docente, ya que **la teoría me ha dado otros elementos que me permiten reflexionar enderezar el rumbo sin perderme, con fundamentos en el que la emoción, razón y acción son indispensables,** y lo único que pretendo es que la transformación de mi práctica que es lo más importante para mí, se vea fundamentalmente reflejada en el aula... El tiempo, buen aliado y amigo de lo verdadero, será el mejor testigo de los éxitos o experiencias que tenga, con la aplicación de una práctica creativa o innovadora, teniendo como soporte los nuevos conocimientos adquiridos precisamente ¡aquí! en UPN.”²⁴

El proceso formativo, ha movido a los profesores en diferenciadas perspectivas de acción que les posibilita realizar un cambio, estableciendo las razones para realizarlo, directamente relacionadas con el nivel de comprensión de la problemática y el

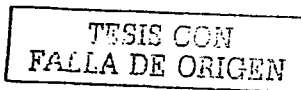
²³ CASTILLO CASTRO, Op. cit. p. 29.
²⁴ UNZÓN CARRILLO, Op. cit. p. 77, 157.

nivel de conciencia que la formación crítica promueve, en este sentido, la opinión de los estudiantes refiere:

"Las conclusiones plasmadas en la evaluación sumativa, dan respuesta al problema que formulé al inicio de este proyecto de investigación, porque considero que es a través de un proceso formativo trabajando en grupo con los niños y niñas, que éstos logran integrarse, cooperar y participar, de acuerdo al trabajo por proyectos, a través de promover interacciones afectivas al abordar las actividades; permitiendo con éstas que cada niño (a) se reconozca, y descubra sentimientos como interés, confianza, motivación, agrado, respeto, llevando a la par con los padres y madres de familia la orientación constante sobre el desarrollo efectivo que apoya, a la vez, los otros aspectos no menos importantes del desarrollo: social, intelectual y físico. Las expectativas al terminar esta investigación, son **proyectar en mi práctica docente lo aprendido, reflejar con una diferente actitud la importancia de seguir investigando al analizar constantemente la realidad que enfrente cada año con un grupo distinto**. Las perspectivas después de este proceso formativo de cuatro años de la LE'94, **me ofrecen un panorama más amplio para realizar esa interacción: práctica-teoría, en un ir y venir para encontrar otras respuestas a tantas interrogantes que en la práctica se presentan, pero hoy tengo más elementos para realizar un análisis crítico, reflexivo, de búsqueda, recurriendo a la teoría para conocer, fundamentar o confrontar**. Es decir, continuar en un proceso dialéctico de aprendizaje que a la vez se proyecte en mi práctica."²⁵

" En lo que respecta a mis actitudes, es necesario reconocer que he observado en mi práctica una postura muy diferente de la que adoptaba en épocas anteriores de mi quehacer docente. Incluso los mismos niños y niñas con los cuales laboro lo han percibido y me lo han hecho saber. Anteriormente castigaba, favorecía el 'ojo por ojo' tan común, incluso llegué a utilizar la coerción punitiva, el hostigamiento intelectual, etc; **actualmente enfrente a los niños y niñas agresivos con una actitud de diálogo, buscando analizar con ellos mismos el porqué o porqués de sus conductas**. En mi grupo creo que he favorecido un proceso de verdadera integración grupal, donde

²⁵ ROMERO COLLINS, Op.cit. p.p. 122-123.



sus integrantes y actores principales se respetan, se toleran y son solidarios unos con otros." ²⁶

Queda por apuntar que en cualquiera de las formas presentadas, los procesos de innovación pasan a representar una forma de actuar, una actitud y compromiso ante el ser docente diferente al que se tenía, que se abre como posibilidad cotidiana de vida profesional y personal.

CUADRO N°: 14. **ALTERNATIVAS DE INNOVACIÓN
GENERACIÓN 1996-2000 GRUPO "A"**

Nivel	Título	Tipo de proyecto	Autor	Avance
Preescolar	El trabajo colaborativo como eje fundamental en la planeación de las acciones encaminadas a consolidar el aspecto técnico-pedagógico en el colectivo escolar del jardín de niños	Gestión escolar	Nidia Iliana Higuera Medina	Trabajo terminado en fase de edición
Preescolar	La escuela activa. Una estrategia gestiva para incentivar la participación voluntaria y comprometida de madres-padres hacia el jardín de niños.	Gestión escolar	Bertha Ojeda Gastelum	Trabajo terminado en fase de edición
Preescolar	La doble función docente desde la perspectiva del enfoque estratégico-situacional en el jardín de niños	Gestión escolar	María Consuelo Rouzaud Osuna	Fase de formalización
Primaria	El estilo interpersonal como estrategia para integrar al colectivo escolar en un equipo de trabajo docente profesional en la escuela primaria.	Gestión escolar	María Elena Alonso Ramírez	Titulación por examen de conocimientos
Primaria	Conocimiento y manejo del enfoque comunicativo y funcional en la escuela primaria	Gestión escolar	Daniel Rodríguez Angulo	Titulación por examen de conocimientos
Primaria	La reflexión del lenguaje oral y escrito. una perspectiva de trabajo hacia la interpretación de textos y el desarrollo de competencias comunicativas en el aula.	Intervención pedagógica	Alma Gabriela Castillo Castro	Trabajo terminado en fase de edición
Primaria	La comprensión lectora. un proceso hacia la construcción de significados en un texto.	Intervención pedagógica	Ma. Misuky Unzón Carrillo	Titulada con el proyecto

²⁶ BARRERA SÁNCHEZ, Op. cit. p. 79.

Nivel	Título	Tipo de proyecto	Autor	Avance
Primaria	El núcleo generador y las situaciones problemáticas como estrategia para el aprendizaje de las operaciones convencionales en la resolución de problemas matemáticos.	Intervención pedagógica	Jorge Taylor Villavicencio	Fase de formalización
Preescolar	La investigación del contexto social y cultural del niño preescolar para estimular un ambiente alfabetizador.	Intervención pedagógica	Aide G. Verdugo Silva	Fase de formalización
Primaria	Vivenciar una comunidad justa en el aula. una alternativa viable para la atención de la diversidad cultural en educación primaria.	Acción docente	Janet María del R. Olvera Cázares	Titulada con el proyecto
Primaria	La dialogicidad y las palabras generadoras como alternativa para la concienciación infantil y el desarrollo moral ante la agresividad en la escuela primaria	Acción docente	María Antonieta Barrera Sánchez	Trabajo terminado en fase de edición
Preescolar	Vínculos afectivos padres-madres-hijos. una estrategia en contra de las manifestaciones de agresividad en preescolar.	Acción docente	Adriana Barrera Navarro	Fase terminal de formalización
Primaria	Las tareas extraclase como apoyo al avance cognoscitivo en la escuela primaria.	Acción docente	Dora Alicia López Yee	fase de evaluación de la aplicación
Primaria	El trabajo interdisciplinario una propuesta para modificar la actitud del docente del grupo regular ante la atención de niños con necesidades educativas especiales.	Acción docente	Roberto Sánchez Santiago	Fase terminal de formalización
Preescolar	Interacciones afectivas en el niño y la niña preescolar, hacia un proceso de integración, cooperación y participación en el trabajo grupal.	Acción docente	Teresa de Jesús Romero Collins	Titulada con el proyecto
Preescolar	La comunicación y la experiencia compartida, una alternativa enriquecedora en la participación social como apoyo escolar.	Acción docente	Carmen Adela Salgado Mendoza	Trabajo terminado en fase de edición
Preescolar	El juego como estrategia didáctica para orientar las actividades constructivas de aprendizaje en el jardín de niños.	Acción docente	Graciela Flores Rivas	Fase de evaluación de la aplicación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**A MANERA DE CONCLUSIÓN:
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, ¿DISCURSO O DESAFÍO QUE SE INCORPORA A
LA FORMACIÓN CRÍTICA DE PROFESORES?**

A través de los proyectos que los profesores elaboran, atribuyen un significado específico a la formación de la LE'94, ahí definen un rumbo respecto a la perspectiva de cambio que pretenden imprimir en la práctica docente. A manera de cierre, se pretende plantear algunas reflexiones respecto a la innovación educativa en el contexto del discurso educativo contemporáneo, mismas que delimitan los ámbitos de actuación en que inciden los profesores a través de su acción pedagógica.

Se ha establecido que los profesores de educación básica a través de su proceso formativo por la LE'94, se han apropiado de la innovación educativa, dicha apropiación se da en diferentes gamas y niveles que adquieren relevancia en la manera en como la entienden y realizan; esto significa que en los proyectos elaborados la reconocen como una forma de mejorar la práctica, sin embargo, en la realidad escolar se presenta como un hecho determinado por múltiples situaciones, marcando diferencia en las acciones que emprenden los docentes hacia el cambio.

La innovación educativa es una noción que se incorpora al discurso de la Modernización Educativa a finales de la década de los ochenta en México, este concepto adquiere relevancia porque se asocia a la capacidad de transformación y modernización de las sociedades en el escenario del proyecto social dominante que es el Neoliberalismo. La innovación se identifica como componente de la política social y educativa que opera como principio orientador de las decisiones y acciones que se emprenderán para abordar la solución de los problemas nacionales y regionales. Ante la evidente globalización del mundo, el proyecto nacional contempla la apertura de fronteras y libre intercambio como posibilidad de desarrollo, a su vez, convoca la participación diferenciada de los diferentes sectores sociales a favor de ese cambio.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Entonces, el proceso de innovación educativa involucra aspectos económicos, sociales y políticos, porque el cambio que requiere el proyecto Neoliberal, es en el sentido de hacer más eficientes los procesos de actuación en la productividad de los sujetos, hacia el fortalecimiento del proyecto de la globalización, entendida como transnacionalización y concentración del capital, que a su vez, promueve la inequidad en la repartición de la riqueza y del poder.

Este es el sentido con el que se emprenden las reformas para los Planes y Programas de formación de profesores en la UPN en los noventa, incorporando la noción de innovación educativa como perspectiva de cambio de la práctica docente de profesores en servicio de educación básica, para promover un proceso formativo con carácter flexible, reflexivo y creativo, con la expectativa de que la acción de los docentes se oriente en el sentido de su participación en los procesos educativos hacia la consolidación de los nuevos perfiles que el proyecto económico demanda.

La reforma Modernizadora para la educación básica retoma la noción de innovación y la integra como principio orientador para la transformación del proceso educativo, desde ese momento, la innovación educativa se torna una noción confusa y contradictoria que es motivo de análisis y discusión, porque en el proyecto curricular de la LE'94, la innovación educativa se concibe plenamente vinculada a la formación crítica de los docentes y se sustenta en la reflexión y la creatividad permanentes, para el cambio como posibilidad de generar propuestas de trabajo alternativas a lo dado, mientras que, la versión que proviene del discurso político-educativo señala un cambio con pautas específicas para su desarrollo.

En el discurso se dice que hay que innovar y que el profesor es el agente adecuado para lograrlo, pero se promueven condiciones político-sociales que favorecen o inhiben el curso del cambio que se pretende lograr, por lo tanto, se supone que el cambio está abierto para tomar diferentes rumbos y sentidos, cuando en realidad el rumbo y sentido que domina, es el que marca el esquema de desarrollo neoliberal.

Lo anterior impacta en la forma de ser planteada la innovación educativa al interior de la propuesta curricular de la LE'94, generando confusión respecto a su sentido y significado, precisamente porque se retoma como un discurso dominante que adquiere matices específicos del cambio y se incorpora al discurso educativo con el fundamento teórico proveniente del avance del campo educativo en la versión crítica de finales de los ochenta, ambas versiones de la innovación son contradictorias, en ellas, el contenido del cambio adquiere un sentido cualitativamente diferente entre sí.

En la potencialidad crítica, la innovación educativa emerge como un desafío, porque a través de la reflexión que propicia la formación crítica, adquiere significación y sentido distintos, los docentes la redimensionan para imprimirlle especificidad más allá de la ruta marcada por la propia propuesta modernizadora de la educación básica, buscando promover soluciones a los problemas que enfrentan en su ámbito contextual.

En el proceso formativo con potencialidad crítica, la innovación educativa se incorpora al docente no sólo como discurso, sino como una forma de vida cotidiana en las aulas, que les facilita el acceso a la reflexión y comprensión de la realidad escolar, ya que, está asociada al nivel de conciencia y de compromiso que establece ante el cambio, con la posibilidad de promover procesos de reflexión-creación-acción. Entonces, ¿qué sucede con los profesores que a través de su formación despliegan su capacidad creativa para promover en su contexto formas alternativas de trabajo?

A partir del proceso formativo en la LE'94, los estudiantes se apropian de una versión crítica de la innovación, le asignan un significado específico que invariablemente conlleva un cambio, pero éste, se puede orientar en el sentido de ampliar el ámbito de incidencia de lo dado, o en el sentido de desarrollar propuestas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

alternativas que se orienten hacia la creación de realidades diferentes al rumbo preestablecido.

La innovación está plenamente relacionada con la formación crítica, forma parte de ella, pero no es una de sus derivaciones obligada, es un momento específico de la formación donde el sujeto pone en juego su capacidad creativa para accionar reflexivamente en un ámbito específico, interferido por condicionantes institucionales y sociales. Entonces, existen límites para que suceda, innovar la práctica docente es un proceso complejo que involucra más que el deseo de cambio, es necesario contar con una visión amplia de la orientación y significado de los ajustes a llevar, del plano de la reflexión fundamentada al plano de la acción conciente, de frente a las condiciones institucionales e histórico contextuales donde se desarrolla el trabajo docente, en un contexto donde las condiciones están dadas para que se manifieste la innovación en un solo sentido, donde las posibilidades de cambio en sentidos alternativos encuentran serias dificultades.

En la formación crítica la innovación se torna desafío, porque a través de la reflexión teórico-práctica, se puede llegar a entender que lo normal a los ojos, oculta los aspectos incidentes en lo educativo; porque el proceso crítico fortalece los procesos de problematización, ayuda a nombrar la realidad y tomar la voz para denunciar la actuación de los docentes en el juego de volver invisible el acontecer escolar. En este proceso se reconstruye una perspectiva de la realidad en donde existen rupturas, límites y ausencias, que posibilitan articular nociones conceptuales y teóricas que llevan a plantear interrogantes y proponer alternativas de abordaje de los problemas, a través de la movilización de esquemas dados, los sujetos docentes pueden plantear cambios en su visión y su actuación en lo educativo.

En el trayecto formativo en la LE'94, la innovación puede dominar como **discurso** o como **desafío**, domina como discurso cuando se retoma para justificar los cambios que habrán de introducirse en la práctica que ya han sido preestablecidos como forma de solucionar los problemas de lo educativo, logrando que los profesores-

estudiantes incorporen dicha noción a su discurso docente y actúen en el sentido de lo dado. Se convierte en desafío cuando se concibe como un cambio que moviliza y remueve las estructuras de pensamiento y personalidad del sujeto, para darle sentido y orientación razonada al cambio, en este proceso, la valoración de la teoría y su uso como herramienta del razonamiento para construir otras lecturas de la realidad escolar se activa, de tal forma que, se manifiesta en una manera diferente de proyectar la transformación.

A partir de esta forma analizar la realidad, los profesores descubren paulatinamente los mecanismos a través de los cuales se da la reproducción social y el papel que juegan en el proceso, así, los profesores optan por el ejercicio de su capacidad de razonamiento para conocer e intervenir su realidad, entonces, la crítica forma parte de los procesos de innovación como forma de pensamiento y participación política, al dar cuenta de la responsabilidad y compromiso que implica la intervención pedagógica del docente en su ámbito de actuación.

Como discurso, la innovación sirve para justificar todo cambio que se realiza en el sentido del fortalecimiento de la versión de la globalización como concentración del capital y del poder, que puede ser incompatible con nuestras necesidades e ideales; como desafío, la innovación convoca una perspectiva alternativa a lo dado, puede buscar la otra versión de la globalización, la de la transparencia y la interdependencia entre países, en donde se rescaten las necesidades locales y se desarrollen proyectos que se integren a esta versión de globalización. En ese sentido, se redimensiona para concebir a la innovación como la oportunidad de construir un proyecto alternativo, que desde el ejercicio de la capacidad de razonamiento de los educadores en formación crítica, propongan escenarios posibles de intervención hacia la globalización como interdependencia entre países.

Las condiciones del contexto social inciden en la realización de cualquiera de las versiones de la innovación, fortaleciendo la aplicación y desarrollo de la que

contribuye a ampliar el ámbito de su influencia, el propio Programa para la Modernización Educativa, ha fijado el rumbo y establecido las reglas, a través de la normatividad, ya que, las políticas de financiamiento de programas educativos y la forma en que se canalizan los recursos presupuestales actúan como formas de control y seguimiento de las acciones.

Al paralelo de la Reforma Curricular, se establecieron programas con mecanismos para el estímulo y evaluación del trabajo docente (Carrera Magisterial), que imprimen un sentido específico a la valoración sobre el cambio planteado por los profesores, en relación con la expectativa planteada, es decir, estos programas cuentan con criterios de evaluación sobre la acción que el profesor puede realizar en su contexto, para que pueda ser considerada para su evaluación y calificación respectiva.

Así es que el desarrollo de la LE'94 en la UPN, como reforma modernizadora, se ha desarrollado en condiciones sumamente adversas para las Unidades del país a partir del proceso de la descentralización educativa iniciado en 1992. Junto al cambio curricular de 1994, se movilizaron la organización y las condiciones académico-administrativas para el desarrollo de la formación de los profesores en la UPN en general y en la Unidad 03 A en particular; porque se establecieron lineamientos normativos específicos para la evaluación del aprendizaje, la convalidación y el proceso de titulación en la LE'94, con un esquema presupuestal sumamente austero, que ahora se puede ejercer sólo a través de la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Estado de B.C.S.

Lo que intento señalar, es que los programas establecidos para impulsar y fortalecer la innovación educativa, cuentan con criterios para el reconocimiento al mérito de la innovación educativa, desde la perspectiva del cambio en el sentido de lo dado; la versión de la innovación como desafío, no tiene cabida como elemento para obtener estímulo o promoción entre los profesores de educación básica, tampoco un lugar de reconocimiento para el profesor que en su práctica despliega acciones en este

sentido, a pesar de que tiene relación directa con las expectativas de superación y reconocimiento profesional y social de los profesores.

A todo lo anterior se suma que los profesores innovadores no necesariamente están reconocidos en su contexto y apoyados en su iniciativa de cambio por las autoridades de los centros escolares. Es poco usual que el colectivo visualice la discusión, la reflexión, la creación académica y el cambio como elementos sustanciales del acontecer escolar, ya que, en la dinámica escolar lo que persiste es la solución operativa de los problemas que se presentan en la práctica, bajo las pautas de abordaje señaladas previamente, entonces las oportunidades de reflexión están conferidas a otros espacios.

Por lo tanto, los profesores que participan y comprometen su trabajo a la innovación educativa, lo hacen con la convicción de que ésta adquiere valor y opera como un compromiso personal, que contribuye individualmente a observar escenarios diferentes de la realidad docente que trastoca esferas de la personalidad, pero que más que reconocimiento, puede acarrear situaciones conflictivas, porque para el sistema normativo establecido, así no se visualiza como beneficio digno de ser reconocido y premiado.

Adicionalmente, en el Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN, se consideran como opciones para titulación los trabajos de: tesis, tesina, proyecto de innovación docente, propuesta pedagógica, proyecto de desarrollo educativo, Monografía, Sistematización de intervención profesional y examen general de conocimientos, cualquiera de las opciones brinda la posibilidad de que los egresados obtengan el título de Licenciado en Educación. Por lo tanto, la elaboración de una propuesta innovadora queda equiparada con cualquiera de las otras opciones de titulación, incluso la del examen general de conocimientos de opción múltiple. Este asunto ha sido motivo de polémica a nivel nacional, aquí solo se puntualiza como una de los aspectos que inciden en las expectativas sobre la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

elaboración del proyecto y realización de la innovación educativa, dignas de análisis.

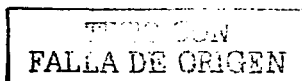
Todos los aspectos esbozados están presentes e influyen en la posibilidad de innovación, en todo caso, la invitación es para profundizar en su estudio, descubrir las razones y sentido del cambio, en función de las expectativas de reflexión crítica que posibilite mirar horizontes distintos a lo dado, reconociendo la capacidad del profesor de participar en la superación de las dificultades de su quehacer, en un perfil dinámico y comprometido hacia la construcción cotidiana de las condiciones necesarias para el cambio, que rebasa los límites individuales, es decir, ¿la innovación de la práctica docente para el profesor de educación básica significa un discurso o un desafío?, con este planteamiento doy cierre a este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

1. ABRAHAM NAZIF, Mirtha L. **Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente.** Colección de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1994.
2. ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y Gobiernos Estatales. México, 1992.
3. ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando. "*Consideraciones sobre la Tutoría en la Docencia Universitaria*". Revista Perfiles Educativos, CISE- UNAM, julio-diciembre 1990.
4. ARNAUT, Alberto. **Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994.** Ed. SEP. Biblioteca del Normalista.
5. AROCHE SANDOVAL, Susana A. Informe de actividades académicas febrero-julio 98. La Paz, B.C.S. julio de 1998.
6. AROCHE SANDOVAL, Susana A. y Cuauhtémoc Rodríguez Puente. **La Unidad 03 A. Una contribución a su Microhistoria.** Gobierno del Estado de B.C.S. y SEP de B.C.S. La Paz, 2000.
7. BAUDRIT, Alain. **El tutor: procesos de tutela entre alumnos.** Ed. Pídos Educador. Barcelona-Buenos Aires-México, 2000.
8. CARRIZALES RETOMOZA, César. "*Formación de la experiencia docente*". (Documento de Trabajo). México. Quinto Congreso Nacional de Educación Normal. Marzo, 1987.
9. COLL, César. "*Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio*". En Revista Perfiles Educativos. Tercera época, vol. XXV, números 83-84. CESU-UNAM. México, 1999.
10. DE ALBA, , Alicia. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas.** CESU-UNAM. México 1991,
11. DE ALBA, Alicia, y Lourdes Chehaibar. **Panorámica general sobre el desarrollo del campo del currículum en México,** en Cuadernos del CESU núm. 33, CESU-UNAM, México, 1995.

12. DE ALBA, Alicia. **Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo.** CESU-UNAM. México, 1991.
13. DELORS, Jacques. Et. al. "Los cuatro pilares de la educación " en : **La Educación encierra un Tesoro.** Ediciones UNESCO. 1997.
14. DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico.** Aique Grupo Editor. Instituto de Estudios y Acción social. Argentina. 1994.
15. DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Didáctica y Currículum.** Editorial Paidós, México, 1999.
16. ELLIOT, John. **El Cambio educativo desde la investigación-acción.** Ediciones Morata, Madrid, 1991.
17. FIERRO EVANS, Ma. Cecilia. "*La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana*". En Revista Cero en Conducta. Año 14. Número 47. México, 1997.
18. FURLÁN, Alfredo. **Currículum e institución.** Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación núm. 16 y Cuadernos del CIEEN núm. 5. coedición, México, 1999.
19. GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA SUR, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 0 3 A. **Plan de Desarrollo Universitario.** La Paz, B.C.S., Agosto del 2000.
20. GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum.** Morata, ediciones. Madrid, 1991. p. 28.
21. HIDALGO GUZMÁN, Juan Luis. **Investigación Educativa una estrategia constructivista.** Paradigmas Ediciones. México, 1992.
22. LARROYO, Francisco. "Estudio Preliminar" en Platón, **Diálogos.** Ed. Porrúa, Colección Sepan Cuántos No. 13. México, 1989.
23. OARD, Vergara Oscar Elán. "*La Educación en Baja California Sur ¿Una de las peores a nivel nacional?*", en Revista **Expresión Magisterial**, Núm. 20, ed. Profr. Oscar Elán Orad Vergara. La Paz, B.C.S. 20 de Agosto de 1999.

24. OARD, Vergara Oscar Elán. "*Rendimiento escolar de Baja California Sur. De la posición 28 a la 21 en primaria*", en Revista Expresión Magisterial, Núm. 28, ed. Profr. Oscar Elán Orad Vergara. La Paz, B.C.S. Junio del 2000.
25. OLVERA CÁZARES, Janet. "Vivenciar una comunidad justa...Alternativa viable para la atención de la diversidad cultural en el aula." Proyecto de Innovación docente presentado para obtener el título de Licenciado en Educación. UPN Unidad 03 A, p.p.16-17.
26. OROZCO FUENTES, Bertha. "*Currículum flexible: más allá de la visión de economía informacional*". Documento de Trabajo, en revisión para su publicación, México, febrero del 2001.
27. Orozco FUENTES, Bertha. "*Formación Teórico crítica de docentes en México: Diálogos con la Pedagogía Crítica Norteamericana*". Documento de Trabajo. Diciembre de 1999.
28. Orozco Fuentes, Bertha. "La Pedagogía Crítica. Análisis de sus principales aportes a los discursos y prácticas educativas." Tesis para la obtención del grado de Maestría en Enseñanza Superior. México, 1997.
29. PANSZA GONZÁLEZ, Margarita. **Fundamentación de la Didáctica**. Ediciones Gernika, México, 1986.
30. PIÑA OSORIO, Juan Manuel. "*Consideraciones sobre la etnografía educativa*". en Revista perfiles Educativos. CESU-UNAM. Tercera época. Vol. 19. Núm. 78. 1997.
31. PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal. p. 17.
32. SACRISTÁN, J, Gimeno. **El Currículum: una reflexión sobre la práctica**. Ediciones Morata. Madrid, 1998.
33. SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. **Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas**. Ed. CESU-ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior. México, 1995.
34. STEINSLEGER, José. **En el Reino de Herodes**. Instituto Politécnico Nacional- UNICEF- ILAPS. México, 1996.



35. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **El maestro y su práctica docente.** Licenciatura en Educación Plan 94. Guía del Asesor. Agosto, 1994.
36. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *"Modelo de Evaluación de la LE'94"*. Documento de Trabajo. México, 1994.
37. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *"Instructivo de titulación para la Licenciatura en Educación Plan 94"*. Documento Preliminar. México, 1994.
38. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Análisis de la práctica de la práctica docente propia.** Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN, México, 1994.
39. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Análisis de la práctica de la práctica docente propia.** Licenciatura en Educación Plan 1994. Guía del Estudiante, SEP-UPN, México, 1994.
40. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Análisis de la práctica de la práctica docente propia.** Licenciatura en Educación Plan 1994. Guía del Asesor. SEP-UPN, México, 1994.
41. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Aplicación de la Alternativa de Innovación.** Guía del Estudiante y Antología Básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México 1997.
42. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Contexto y valoración de la Práctica Docente.** Licenciatura en Educación Plan 1994. Guía del Estudiante y Antología Complementaria, SEP-UPN, México, 1995.
43. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Contexto y valoración de la práctica docente.** Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN, México, 1995.
44. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.** Licenciatura en Educación Plan 1994, Antología Básica, SEP-UPN, México, 1994.
45. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.** Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN, México, 1995.

46. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **El maestro y su práctica docente**, Licenciatura en Educación Plan 1994, Guía del estudiante", SEP-UPN, México, 1994.
47. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **El maestro y su práctica docente**, Licenciatura en Educación Plan 1994, Antología Básica, SEP-UPN, México, 1994.
48. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Evaluación y seguimiento en la escuela**. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN, México, 1997.
49. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Hacia la innovación**. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica y Guía del Estudiante, SEP-UPN, México, 1995.
50. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN. México, 1994.
51. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Investigación de la Práctica Docente Propia**. Licenciatura en Educación Plan 1994. Guía del Estudiante, SEP-UPN, México, 1995.
52. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Investigación de la Práctica Docente Propia**. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN, México, 1995.
53. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **La Innovación**. Guía del Estudiante y Antología Básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México 1997.
54. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje**. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN, México, 1995.
55. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Profesionalización Docente y Escuela Pública en México 1940-1994**. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica, SEP-UPN, México, 1994.

56. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Proyectos de Innovación.** Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica Y Guía del Estudiante, SEP-UPN. México, 1997.
57. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Seminario de formalización de la Innovación.** Guía del Estudiante y Antología Básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México 1997.
58. UNZÓN CARRILLO, María Misuky. "La comprensión lectora: un proceso hacia la construcción de significados en un texto". Proyecto de Innovación Docente presentado para obtener el título de Licenciado en Educación. UPN- Unidad 03 A. Mayo del 2001.
59. ZABALA, Antoni, (coord.), **Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula.** Materiales para la innovación educativa 8. ICE de la Universidad de Barcelona y editorial GRAÓ de IRIF, SL. España, Tercera edición, Julio del 2000.
60. ZEMELMAN, Hugo. **Conocimiento y Sujetos Sociales. Aportaciones para el Estudio del Presente.** Colegio de México. México, 1987.
61. ZEMELMAN, Hugo. **Reflexiones en tiempos de Globalización. Reformas Educativas y Reformas de Estado.** Editorial Garza Azul. La Paz, Bolivia. 1999.
62. ZEMELMAN, Hugo. **Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad,** Editorial Colegio de México. México 1987.