

01070

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**MAESTRIA EN PEDAGOGÍA**

**ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES EN TORNO A LA  
FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN  
PROFESORES DE UNIDADES UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL DEL DISTRITO FEDERAL.  
SENTIDOS, INTERESES Y EXPECTATIVAS PROFESIONALES**

**PRESENTA: MARIA DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ  
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA**

**JUNIO 2004**



**DIVISION DE  
ESTUDIOS DE POSGRADO**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



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.



ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: María Lourdes

Sánchez Velázquez

FECHA: 25 Junio / 04

FIRMA: [Firma]

## **AGRADECIMIENTOS:**

**A mi madre +, porque fue la figura incondicional y total apoyo en la realización de mis estudios.**

**A mi padre por creer en mi persona como profesional**

**A mis hijas: Aura e Ixchel, por que a través de su formación he aprendido aciertos y errores en su educación.**

**A mis hermanos: Silvia, Raymundo, Guadalupe y Alejandra, porque siempre alentaron la culminación del mismo.**

**A mis compañeros docentes de Unidades UPN, por la disposición para narrar momentos valiosos de su vida, sin su colaboración esto no hubiera sido posible.**

**A la Doctora Patricia Medina Melgarejo, por su orientación para dar seguimiento al proceso de investigación.**

**A las sinodales por sus valiosas recomendaciones para mejorar el trabajo.**

**A todas aquellas personas, familiares y amigos (as) que estuvieron cerca y me brindaron apoyo en la redacción, captura y asesoría técnica para la presentación del informe final.**

| <b>INDICE</b>                                                                                 | <b>PAG</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                           | <b>5</b>   |
| <b>CAPITULO 1</b>                                                                             |            |
| <b>PRIMER ACERCAMIENTO ANTE EL PROBLEMA<br/>DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b> | <b>16</b>  |
| 1.1 Interrogantes en el contexto mexicano                                                     | 22         |
| 1.2 Fundamentos teórico-referenciales para la discusión en torno<br>a la formación docente    | 28         |
| 1.3 Reflexión acerca de las tendencias teóricas<br>de la formación docente                    | 36         |
| 1.4 Referentes teórico-metodológicos para el análisis del problema                            | 58         |
| Cuadro de concentración de datos de docentes entrevistados                                    | 67         |
| <b>CAPITULO 2</b>                                                                             |            |
| <b>EL CONTEXTO DE LAS UNIDADES UPN DEL D. F.</b>                                              |            |
| 2.1 Surgimiento                                                                               | 71         |
| 2.2 Características físicas del lugar y condiciones de trabajo                                | 78         |
| 2.3 Creación de planes y programas de estudio                                                 | 79         |
| 2.4 Planeación y evaluación                                                                   | 82         |
| 2.5 Docencia                                                                                  | 83         |
| 2.6 Difusión                                                                                  | 86         |
| 2.7 Participación en redes                                                                    | 90         |

## **CAPITULO 3**

|                                                                                                                                                                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>RELATOS DE VIDA Y PROCESOS EDUCATIVOS,<br/>SU VINCULO CON LAS CONCEPCIONES<br/>EN TORNO A LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE<br/>EN DOCENTES-ASESORES DE UNIDADES UPN<br/>DEL D. F. UNA MIRADA DESDE DENTRO</b> | <b>94</b> |
| 3.1 Relatos de vida y formación personal :<br>las experiencias y el camino de la formación                                                                                                                                | 101       |
| 3.2 Formación inicial y nuevas experiencias<br>y trayectoria profesional                                                                                                                                                  | 116       |
| 3.3 Los núcleos centrales en torno a la representación de la formación docente                                                                                                                                            | 140       |

## **CAPITULO 4**

|                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>LOS SABERES DOCENTES Y LOS PROCESOS DE DISEÑO<br/>CURRICULAR.</b>                                                   | <b>147</b> |
| 4.1 Origen de las propuestas curriculares: motivos, razones ,intereses<br>deseos internos y exigencias institucionales | 152        |
| 4.2 Saberes disciplinarios , conocimiento interdisciplinario<br>y diseño curricular                                    | 160        |
| 4.3 Trascendencia del proyecto en su formación                                                                         | 165        |
| 4.4 Situación laboral y elaboración de propuestas                                                                      | 169        |
| 4.5 Redes de relaciones: acuerdo, desacuerdos, encuentros y desencuentros                                              | 172        |
| 4.6 Intereses en el conocimiento y trayectorias profesionales                                                          | 182        |

## **CAPITULO 5**

|                                                                                                                                                |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO<br/>A LAS UNIDADES UPN DEL D.F. EN DOCENTES –ASESORES<br/>ANTE LAS TRANSFORMACIONES INSTITUCIONALES.</b> | <b>-188</b> |
| 5.1 La profesionalización y la excelencia un nuevo marco legitimador de<br>diferencias individuales                                            | 195         |

|                                                                                                                               |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 5.2 Representaciones del contexto.<br>La globalización ya no se discute o no , estamos en ella.                               | -200  |
| 5.3 Visión actual y futuro de las unidades UPN,<br>expectativas de sus actores: dependencia,<br>interdependencia o autonomía. | 212   |
| <b>CONSIDERACIONES FINALES</b>                                                                                                | - 229 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>                                                                                                           | 234   |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                                 |       |

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la inquietud por realizar un análisis en torno a la formación docente y profesional de los docentes-asesores, de la Universidad Pedagógica Nacional en específico de sus seis unidades en el D. F. estos docentes cuentan con estudios universitarios o normalistas en distintas universidades, su función básicamente es la docencia dirigida a profesores de educación básica, así como a directores, inspectores, supervisores y personal de apoyo técnico dentro de la Secretaría de Educación Pública; para mayores datos de la trayectoria de los docentes investigados, se consideró un apartado de relatos de vida y formación personal en el capítulo 3

Cabe señalar que la Universidad Pedagógica constaba en sus orígenes de 74 Unidades UPN en toda la República, después de 25 años de existencia, cada una ha seguido procesos distintos de desarrollo académico y administrativo, aunque a partir de la descentralización educativa, en el año de 1992, algunas han iniciado ya un proceso de autonomía con respecto a la Unidad central Ajusco.

El análisis contempla los procesos por los que atraviesan estos sujetos en relación a la apropiación y socialización de la formación y profesionalización, en el contexto del auge de programas de formación en el nivel de educación superior, impulsados en esta universidad desde los años ochentas, considerando, por otra parte, que la participación en tales programas, fue uno de los criterios utilizados como medida para acreditar esquemas laborales diferenciados entre los mismos docentes instaurando así incrementos al salario en forma individualizada

Los procesos de formación y profesionalización docente son problemáticas a la orden del día en el ámbito educativo, puesto que es sobre estos aspectos que se orientan las estrategias institucionales para elevar la calidad de la educación. Son

al mismo tiempo factores que determinan el rumbo profesional de los docentes en servicio puesto que forman parte de los criterios de valoración de su práctica profesional y por ende de la asignación de programas de estímulos.

Significan por otra parte aspectos que determinan la vida de los docentes en toda sus expresiones como sujetos, y, de igual manera, son factores que influyen en los procesos de identidad de los mismos, cuestión que se aborda en la última parte del trabajo.

Dada la importancia de la actividad de los docentes citados, que, son también formadores de maestros de educación básica, se consideró de suma importancia revalorar el discurso de aquellos que están inmersos en actividades de diseño curricular y cuyos programas se dirigen a profesionales de la educación de diferentes niveles educativos; así la muestra de estudio comprende a los docentes que crearon programas de estudio, se lograron identificar a 14 docentes que fueron los informantes clave; se partió del supuesto de que estos sujetos han sido poco reconocidos profesionalmente y que el hacerse escuchar ellos mismos posibilitaría el proceso de reflexión interno para superarse a sí mismos, se parte entonces del análisis de los significados contruidos por estos docentes en torno de su accionar como sujetos en una institución de nivel superior a fin de dar cuenta de su devenir profesional.

La premisa fundamental de este trabajo es concebir a los sujetos como constructores de realidad, que transforman su entorno y éste los transforma, y que al compartir esa comprensión en un encuentro cara a cara, en la interexperiencia y durante el proceso de esta investigación, a través de entrevistas a profundidad aplicadas como instrumento de trabajo se da la pauta para la reflexión interna.

El análisis de las concepciones sobre la formación y profesionalización docente que manifiestan los asesores de las seis Unidades UPN, en el D.F. ya mencionadas, permite una reflexión y comprensión de lo complejo de estas prácticas educativas y su trascendencia en distintos niveles educativos, ya que los programas elaborados, interpelan de una u otra forma al sujeto al que se dirigen, puesto que la interacción con otros discursos y otras mentalidades puede dar apertura a su campo de conocimiento y acción pedagógica en los contextos en donde los maestros participantes llevan a cabo su práctica docente.

El análisis planteado abarca la comprensión de un fenómeno desde distintas posturas y posiciones de los sujetos involucrados que de alguna manera ayudan a esclarecer en este caso, el auge y desarrollo de la formación docente en esta Universidad, de acuerdo a distintos puntos de referencia, en distintos planos y dimensiones que van desde lo educativo, económico político, social, psicopedagógico, entrecruzado con lo cotidiano y personal, que tanta controversia ha causado en distintos paradigmas investigativos y tradiciones científicas, pero que finalmente resulta imprescindible para un conocimiento más profundo de estas prácticas educativas.

El análisis de estas prácticas permite ubicar una serie de factores que entrelazados influyen en el fenómeno social y educativo de la formación docente; el análisis en forma articulada de múltiples factores, posibilita una lectura que considera la estructura organizativa de la institución, así como las distintas situaciones que en la historia de cada maestro influyeron en su educación y formación .de los sujetos de investigación.

Se eligió indagar y analizar las prácticas en torno a la elaboración de diseños curriculares por parte de los maestros de unidades UPN, sin ser este estudio un análisis curricular, más bien se atiende a la forma en que esas prácticas de



diseño inciden en cierta forma en las transformaciones de su trabajo profesional y en su formación docente, porque éstas indican en cierta forma las transformaciones en su práctica profesional, acompañadas por intereses en la producción de escritos académicos como son artículos, ponencias o bien otros cursos que hayan tenido un impacto en su formación, estas prácticas reflejan las posiciones intereses y expectativas profesionales de dichos maestros, enmarcadas en el contexto en el que se originan, así como situadas en relación con la historia individual de cada maestro, son prácticas que se desarrollan institucionalmente y nos dan cuenta del cómo los sujetos orientan en cierta dirección la vida de la universidad así como la dirección que toman ciertas decisiones políticas que repercuten en el trabajo y la vida académica de los maestros en dicha universidad.

Es trascendental un análisis que abarque lo cotidiano, las historias de cada maestro, sus orientaciones pedagógicas, su situación social y política como sujeto particular en una institución formadora de docentes, ya que en lo que respecta a la formación docente, se han abordado estudios como los señalados en el apartado de aproximaciones teóricas, que da cuenta del proceso que siguieron las instituciones formadoras que han desarrollado distintos programas como lo fue el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) que atendía los procesos de actualización de los profesores de distintas universidades, a través de distintos cursos, hasta que fue repentinamente desaparecida, sin embargo, en el transcurso de estas transformaciones institucionales, se observa que no se ha atendido la visión de los sujetos en estos procesos, lo cual es importante como parte de la complejidad de los mismos.

Por otra parte es de suma importancia resaltar las significaciones de los profesores de Unidades en torno al impacto de la globalización de capital en la formación y profesionalización docente, con respecto a este modelo económico Ianni (1996,5)

recupera nociones tales como: aldea global, nueva división internacional del trabajo, entre otras, este nuevo orden capitalista sugiere una comunidad mundial de comunicación, e información abiertas por la electrónica; así, la organización y funcionamiento de la vida social están trastocados por la técnica, y por la electrónica; las provincias, naciones y regiones están articuladas por estos medios; el autor señala que: “ En la aldea global, además de las mercancías convencionales en formas antiguas y actuales, se empaquetan y se venden las informaciones como mercancías. Las informaciones, los entretenimientos y las ideas son producidos, comercializados y consumidos como mercancías, asimismo advierte que hoy en día invadimos culturas enteras con paquetes de informaciones, entretenimientos e ideas.”

En este mismo orden la fábrica global “ se instala más allá de cualquier frontera: articula capital, tecnología, fuerza de trabajo, división del trabajo social y otras fuerzas productivas, en suma todo este conjunto de medios disuelve fronteras, agiliza los mercados, generaliza el consumismo.

Este conjunto de transformaciones repercuten en la visión de los profesionales de la educación ante la llamada “excelencia académica”, ello implica cambios profundos igualmente en las relaciones y organización académica al interior de las universidades, por ello se requiere de análisis a fondo de sus acciones como sujetos profesionales al interior de la universidad.

Analizar el sentido y las expectativas de estos profesionales implica considerarlos como sujetos que son capaces de construir una historia, significa al mismo tiempo la posibilidad de reconstruir la visión que como sujetos tenemos acerca de nuestra situación social en una institución educativa, es decir, mirarnos mutuamente de manera crítica y autoreflexiva en el devenir de una universidad cuestionada permanentemente.

## **Aproximación al encuadre Teórico Metodológico**

El presente estudio se centró en las significaciones en torno a la formación y profesionalización docente en los académicos que han diseñado cursos a partir de programa de modernización educativa 1993. El número de asesores en cuestión (14), resultó del recorte derivado del mismo objeto de estudio, es decir, asesores que diseñaron en diferentes niveles, el resultado es variado pues en algunas unidades, según datos de la coordinación, sólo existían dos diseñadores de cursos, así, resultó la posibilidad de realizar entrevistas a profundidad con los informantes. Esta vía resulta útil por la calidad de la información que permite articular intereses con un sentido más amplio en un contexto particular, esto es según las Unidades de donde proviene cada maestro.

Los 14 sujetos fueron entrevistados en forma abierta y a profundidad, aunado a este medio se utilizaron: los datos de cada maestro sacados del archivo y proporcionados por la coordinación, más la indagación sobre las publicaciones, seminarios y otros eventos realizados por estos sujetos.

Esta información se cruzó con los acontecimientos académicos que fueron sucediendo a lo largo de la investigación, tratando de dar continuidad a la información hasta el año 2001 fecha en la que se dieron una serie de cambios institucionales importantes para nuestra universidad, y que están relacionadas con la política del actual gobierno federal.

En esta investigación se plantearon los siguientes interrogantes: ¿ qué tipo de profesional está demandando la sociedad y el estado?, ¿ en qué universidad se sitúa determinado programa?, ¿qué profesional se pretende formar?, ¿ hacia dónde se dirige su formación, y a qué intereses responde ésta?; también es

necesario ubicar las múltiples caras que constituyen toda formación profesional, en una institución educativa, así como en el espacio de interacción formativa entre los individuos de manera cotidiana. El Propósito se planteó en los siguientes términos:

Analizar las concepciones que manifiestan profesores diseñadores de cursos en seis unidades UPN del D.F., en torno a la formación y profesionalización docente, en el marco de las nuevas políticas de formación profesional de maestros de nivel universitario, desde una visión constructiva y compleja de su quehacer como sujetos históricos.

Los objetivos que se emprendieron en la presente investigación son:

- Dar cuenta de las representaciones sociales de los sujetos maestros mencionados, en torno a sus prácticas de formación docente, ante las transformaciones que vive la Universidad Pedagógica Nacional.
- Comprender el sentido que los sujetos maestros imprimen a sus prácticas de formación y profesionalización docente, considerando su trayectoria profesional y personal.
- Analizar las interrelaciones existentes entre los saberes docentes de dichos maestros y las prácticas de formación y profesionalización docente,
- Identificar las diversas posturas de los maestros mencionados ante las nuevas formas de transformación y manejo del conocimiento.

El interés en estos sujetos radica en que son precisamente estos los que imprimen cierto sentido a la profesionalización docente, dirigiendo su práctica profesional

hacia una determinada dirección que es la que interesa indagar por su vinculación con el contexto de la globalización económica vivida en la UPN.

El referente teórico-metodológico en el que se apoyó esta investigación fue el crítico Carr y Kemmis (1986), el reflexivo en torno a la Formación docente Ferry (1990), Beillerot (1998), Honoré (1980), la teoría curricular de autores como Stenhouse (1991) y Gurundy (1991), fue de gran utilidad la significación conceptualizada por Miranda (1999), se consideró el trabajo de Pacheco, y Pontón (1999) en torno a los procesos de profesionalización docente y el corporativismo, respectivamente.

De igual manera fue un apoyo la investigación de Patricia Medina en lo referente a los relatos de vida y la participación de los sujetos en la realidad como construcción cultural, fueron valiosas sus aportaciones con respecto a la identidad docente y los procesos formativos de universitarios y normalistas, sujetos que en este estudio se interrelacionan directamente. Se privilegiaron aquellos análisis que respondían a lo reflejado por el discurso de los docentes, a fin de dar una interpretación lo más cercana a su visión; en el aspecto metodológico se recuperaron elementos de la representación social, a partir de los estudios de Abric (1994).

La estructura del trabajo se conformó de la siguiente manera:

En un primer capítulo se aborda el marco de referencia desde el cual se partió para iniciar la investigación, se da un panorama general de la problemática y su conceptualización inicial, se da un panorama general del avance de investigación en torno a este objeto de estudio; se desarrolla el enfoque teórico que permitió el

análisis de este trabajo, recuperando posturas críticas, reflexivas arriba señaladas este enfoque permitió el análisis intersubjetivo de las interacciones entre los docentes que participaron en los procesos mencionados.

En el capítulo 2 se aborda una aproximación a la historia de la institución, lo que son las unidades UPN, los programas curriculares que se han desarrollado y las condiciones en las que se realizan los trabajos de actualización, nivelación y superación profesional de maestros.

EL capítulo 3 se inicia con el análisis de los significados construidos históricamente por parte de docentes-asesores en relación a su formación personal como parte de su formación docente; dentro de esto se incluyen relatos de vida que aparecieron como expresiones de las situaciones de vida familiar y escolar y que forman una muy particular visión de la educación escolar, la sociedad, así como de su trayectoria profesional.

Así de estos extractos de vida manifiestos en una serie de entrevistas a profundidad, se eligieron aquellas experiencias que se consideraron significativas para darnos una idea de cómo lo vivido por estos docentes desde los primeros años escolares, así como las relaciones familiares, el entorno sociocultural como procesos sociales, inciden a su vez en las concepciones y experiencias que como docentes incorporan a sus prácticas profesionales, reflejando así distintas formas de pensamiento, ideología, poderes y relaciones que en conjunto constituyen sus procesos de identidad.

En este trabajo se resalta cómo cada maestro experimentó a través de estas vivencias un aprendizaje, un saber, una forma de pensar que fue interiorizando como una ideología. Se tocan ciertos aspectos que inicialmente no se esperaba trabajar, sin embargo fueron apareciendo en los relatos como aspectos

trascendentales que repercutieron en su vida profesional, se vislumbraron en forma diferente en cada docente, en cada discurso; para cada sujeto fueron significativas diversas situaciones, unos resaltaban lo relativo a la familia, otros la escuela, otros(as) la universidad, los hijos (as) en fin, su vida misma, estos aspectos fueron relevantes en sus procesos formativos.

Los discursos son variados, responden a la heterogeneidad de pensamientos formados en diferentes instancias y espacios sociales y de poder: diferentes estratos sociales, diferentes instituciones y tradiciones culturales, así como diferente situación laboral, se analiza cómo fueron resignificando ciertos aspectos de su profesión o cómo se fueron fijando como certezas, se observan en los distintos discursos los ámbitos y planos de la formación como : el epistemológico en cuanto a los procesos de construcción y apropiación del conocimiento, el práctico, el técnico , el ético y el comunicativo .

En el capítulo 4 relativo a los saberes docentes y prácticas de diseño curricular se partió de la conceptualización en torno a los saberes, así como de la identificación de las disciplinas de origen de los docentes en cuestión, la evaluación que hacen con respecto a esa formación inicial, los intereses en diferentes ramas del conocimiento y su vinculación con las propuestas de diseño curricular en las que participaron como diseñadores, ello con el fin de indagar su acercamiento a distintos saberes e intereses en el conocimiento, la relación entre el origen del saber impreso en las propuestas, sus intereses, su formación personal, y el motivo que originó la elaboración de los diseños, encontrando fuertes lazos entre estos elementos.

Se contemplaron en este análisis los trabajos de diseño curricular realizados por los docentes en cuestión, en el período comprendido entre 1985 (fecha en que se inician los trabajos de la LEPEP 85 por parte de estos docentes, como parte de sus



primeras experiencias curriculares) hasta el 2002 en el cierre de la indagación de esta problemática; se seleccionaron 14 docentes de los cuales la que suscribe forma parte por ser diseñadora de un diplomado.

Otro punto de interés fue la identificación de las redes de relaciones en el campo de diseño, como expresión ligada a los procesos curriculares, el estatus logrado a través de estos procesos y el poder generado a partir de ello .

En el capítulo 5, y último se expone las representaciones que tienen los docentes acerca del futuro de la formación y profesionalización en el contexto de las transformaciones internas por las que atraviesa la universidad, se atendió principalmente a la visión de los sujetos como anticipaciones de las practicas sociales y educativas de los mismos sujetos. Se contempló la representación que tienen los docentes del contexto, de los otros docentes y de la institución Unidades y la central Ajusco.

Dada la actual coyuntura de trabajo de las instituciones formadoras de docentes, en lo referente al ordenamiento de la oferta educativa hacia profesionales de la educación, este trabajo es una aportación que resulta valiosa por la contribución cualitativa, la mirada a nivel micro: de grupo y de individuos, en una institución fuertemente cuestionada en el ámbito de educación superior.

De este trabajo surgen nuevas líneas a investigar como puede ser el seguimiento de evaluación a las propuestas curriculares en cuestión, su contrastación con otras propuestas en otras instituciones, y de las que ofrece la misma UPN a nivel nacional, con ello se posibilita el diagnóstico, seguimiento y evaluación de las ofertas dirigidas al magisterio nacional.



## **CAPITULO 1**

### **PRIMER ACERCAMIENTO ANTE EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

La Universidad Pedagógica Nacional, como institución de educación superior, se constituye históricamente atravesada por un conjunto de fuerzas en constante lucha de intereses; después de todo un proceso de discusiones, finalmente se perfila como una universidad de estado, ya que está subordinada a proyectos políticos de distintos grupos en el poder estatal, que actualmente mantienen convenios que generan la producción de nuevos conocimientos de interés para ambas, ante las nuevas formas de conocimiento, existen esos proyectos conjuntos como es el caso del ILCE, institución con la que mantiene cursos en línea apoyados por empresas como INTEL; estos procesos se presentan en constante cambio de acuerdo a las políticas educativas a nivel nacional e internacional.

La institución enarbora como propósito, la formación y actualización de profesionales de la educación, de acuerdo a las necesidades cambiantes de nuestro país; esta tarea se realiza a través de distintos programas de nivelación, actualización y superación que desde sus orígenes ha ofrecido a una población heterogénea: bachilleres, maestros normalistas y profesionales de la educación en diferentes niveles, ello con el fin de lograr la tan anhelada calidad de educación, puesta como elemento clave en función de la elevación y ampliación de los estudios de los maestros de educación básica a los cuales atiende esta universidad.

Como otras instituciones de nivel superior dirige sus esfuerzos hacia su consolidación académica, centrada en una mayor producción y nivel académico de sus profesores, cuestión que por otro lado determina la diferenciación salarial entre estos, así como mayor competitividad en su desempeño académico.

La UPN ubicada en una primera etapa de su existencia en la Subsecretaría de educación básica, se encaminó a contribuir a la superación de la calidad de la educación y elevar el nivel profesional de los maestros en servicio; en otro momento, a partir de junio del 2001, ubicada ya en la Subsecretaria de educación superior transforma sus estructuras organizativas a fin de acomodar sus funciones a los cambios emanados de políticas externas de organismos internacionales como OCDE, ANUIES, UNESCO; las cuales plantean la búsqueda de eficacia y eficiencia educativas como elementos centrales de la política de modernización educativa en el contexto de un sistema globalizador, ello trae cambios sustanciales en la organización académica de los docentes que en ella laboran

Los profesores de nivel superior y en general los de todos los niveles educativos enfrentamos en mayor grado las exigencias de una formación profesional acorde a las necesidades institucionales y sociales enmarcadas hoy en día en los cambios que demanda el modelo de globalización económica del capital, este es uno de entre otros factores que interesa indagar, en tanto que influyen en la formación de los docentes. El modelo llamado neoliberal sostiene el crecimiento y la integración de los mercados capitalistas a nivel mundial, lo cual conlleva una expansión de la sociedad industrial, un proceso de acumulación de capital entre bloques dominantes capitalistas nacionales y extranjeros; esto significa un nuevo ordenamiento del capital que se ha denominado como "capitalismo salvaje"; este modelo ha permeado las relaciones sociales, económicas y políticas de nuestro país, trayendo como consecuencia transformaciones en las relaciones sociales de producción; en este sentido Dietrich (1996,20) señala que: " En la economía global del siglo XXI la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo... constituye el arma competitiva fundamental

El modelo económico globalizador que se vive en nuestro país, como consecuencia de un pretendido " nuevo orden internacional" nos empuja cada día

más a un proceso de pauperización a todos sus niveles y a una fuerte crisis económica del país por la dependencia de las potencias capitalistas extranjeras.

Las instituciones de educación superior enfrentan esta crisis en un marco de competitividad, reciben presupuesto según la productividad alcanzada, las que no producen tienden a desaparecer; ello se mide en productos concretos: investigaciones publicadas; programas ejecutados; eficiencia terminal; número de titulados,; profesionales integrados al mercado de trabajo, en fin la relación costo beneficio marcada por una fuerte tendencia económica en la que los docentes "cargan" con una fuerte responsabilidad, manejada del exterior, esto es se les asigna en muchos casos todo el peso de los avances logrados en la educación.

Dada esta estrecha relación entre productividad y calificación profesional, los sistemas educativos como el de nuestro país, se encuentran inmersos en esa dinámica de competencia y se caracterizan de acuerdo con Moreno( 1993, por una estrecha relación entre educación, investigación científica, desarrollo tecnológico y aparato productivo; la educación según esta tendencia se concibe en términos de capacitación para el trabajo o adiestramiento.

Para este último autor se desarrolló una empresarialización de la educación en la que se academiza la empresa en virtud de la exigencia del desenvolvimiento del sector conocimientos como base de competencia, como ejemplo señala la creación de carrera magisterial para maestros de educación básica; en lo que respecta a educación media superior y superior se presenta una tendencia hacia la privatización, así como a la tecnificación de las áreas de formación humanística y de consejos directivos de educación media con participación empresarial en el conjunto de las decisiones educativas; se crean las universidades tecnológicas integradas al sector productivo donde participan empresarios en sus órganos de

gobierno, en síntesis, la reforma global del sistema educativo acorde al imperativo de la acumulación de capital.

Las instituciones de educación superior (IES) generan las condiciones que garanticen su permanencia en este tipo de sociedad y consecuentemente exigen a sus trabajadores una preparación profesional acorde a las exigencias económicas sociales y políticas de nuestro país.

En ese entramado de relaciones de competencia los profesores universitarios demandamos cada vez más programas de actualización que cubran los requisitos de preparación profesional solicitada por las instituciones como mecanismos para acceder a diferentes programas de estímulos económicos y básicamente como elementos para poder sobrevivir en el medio, en esta carrera unos se ven favorecidos y otros excluidos, ya que existen líneas políticas para justificar la distribución del ingreso de forma aparentemente lógica

La preparación profesional de los profesores ha sido caracterizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ( OCDE) , en su informe (1991,181) se describen las características que deben poseer los maestros: se consideran de forma especial los métodos docentes, las personalidades y los estilos, así como las calificaciones académicas, exigiendo lo que se ha denominado maestros de “ excelencia”, para lograr este perfil plantean que: “ha de dispensarse una formación proporcionada sistemáticamente en una secuencia significativa”, es importante según este informe que los profesores sean considerados como profesionales: “ que sometan su peripecia a una apreciación periódica y que, en casos extremos de incompetencia sean trasladados a otros puestos”

Dentro de este contexto se promueve en distintas universidades la profesionalización de los maestros y ésta se convierte en la llave maestra del

mejoramiento de la calidad de la educación, proliferan un gran número de programas de formación docente y se plantea que con estos los maestros tendrán mayores oportunidades laborales, mejores salarios y a la vez se conformarán docentes más calificados, garantizando así el rendimiento de los alumnos, los cuales enfrentarán conforme avanzan en niveles de escolaridad, filtros cada vez más difíciles de traspasar, puesto que se requiere desde esta visión más técnicos calificados que profesionales universitarios.

El análisis de los procesos formativos en los que se desenvuelve la práctica de los maestros contempla la problemática de la evaluación que se realiza a estos como elemento determinante en su profesionalización docente y relacionada a su vez con las consideraciones económicas vertidas, esto significa que dependiendo del resultado de la valoración que se haga sobre su práctica profesional su situación laboral se verá afectada o favorecida, al respecto, se considerarán las repercusiones de los programas de estímulos en la profesionalización docente.

Uno de los autores que ha trabajado al respecto es: John D. Wilson (1991,86-99) menciona una serie de aspectos a considerar con respecto a la evaluación de los docentes, por ejemplo: la valoración de un programa de calidad, que tiene que ver con las demandas de un país; la reflexión sobre las actitudes del alumno en el aula, ya que éstas reflejan si se han cubierto los objetivos del curso o bien las dificultades del aprendizaje que se enfrentaron tales como:

- calidad de la preparación, incluyendo la selección de contenidos que hace el profesor del programa oficial.
- El esquema que sigue el docente al relacionar los intereses de los niños.
- La manera en que el profesor evalúa el trabajo de los niños.
- La calidad de la comprensión de los niños.

Los aspectos y elementos implicados en la labor del profesor son múltiples y se encuentran interrelacionados, se presentan en distintos niveles y dimensiones,

mejoramiento de la calidad de la educación, proliferan un gran número de programas de formación docente y se plantea que con estos los maestros tendrán mayores oportunidades laborales, mejores salarios y a la vez se conformarán docentes más calificados, garantizando así el rendimiento de los alumnos, los cuales enfrentarán conforme avanzan en niveles de escolaridad, filtros cada vez más difíciles de traspasar, puesto que se requiere desde esta visión más técnicos calificados que profesionales universitarios.

El análisis de los procesos formativos en los que se desenvuelve la práctica de los maestros contempla la problemática de la evaluación que se realiza a estos como elemento determinante en su profesionalización docente y relacionada a su vez con las consideraciones económicas vertidas, esto significa que dependiendo del resultado de la valoración que se haga sobre su práctica profesional su situación laboral se verá afectada o favorecida, al respecto, se considerarán las repercusiones de los programas de estímulos en la profesionalización docente.

Uno de los autores que ha trabajado al respecto es: John D. Wilson (1991,86-99) menciona una serie de aspectos a considerar con respecto a la evaluación de los docentes, por ejemplo: la valoración de un programa de calidad, que tiene que ver con las demandas de un país; la reflexión sobre las actitudes del alumno en el aula, ya que éstas reflejan si se han cubierto los objetivos del curso o bien las dificultades del aprendizaje que se enfrentaron tales como:

- calidad de la preparación, incluyendo la selección de contenidos que hace el profesor del programa oficial.
- El esquema que sigue el docente al relacionar los intereses de los niños.
- La manera en que el profesor evalúa el trabajo de los niños.
- La calidad de la comprensión de los niños.

Los aspectos y elementos implicados en la labor del profesor son múltiples y se encuentran interrelacionados, se presentan en distintos niveles y dimensiones,



tantos como escuelas existen, por ello no basta con que exista personal capacitado expertos en evaluación para valorar y apreciar en su justa dimensión los problemas educativos de un centro escolar, se tendría que vivir de cerca y permanentemente estos procesos para identificar, otros factores que intervienen en estos procesos, no reduciendo su complejidad a lo que hace o no hacen los profesores en el momento en que son evaluados.

Cuando analizamos los distintos discursos acerca de las evaluaciones educativas encontramos que los profesores resultamos ser los principales responsables de los procesos de enseñanza aprendizaje y se nos señala, sugiere, propone o impone una serie de alternativas para mejorar los aspectos negativos de nuestra práctica docente, sin embargo, se deja de lado por ejemplo, las condiciones institucionales en las que se realiza la labor o las influencias socioeducativas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El eje del proceso sigue siendo el maestro y en ese sentido este mismo autor señala tres características que deben poseer los grandes profesores:

- Carisma

- Conocimiento de las materias que han de enseñarse y elevados niveles de corrección gramática, puntuación y ortografía

- Capacidades pedagógicas o de oficio, específicamente estructuración del conocimiento para el aprendizaje; habilidad de hacer preguntas; el desarrollo, el aprovechamiento de potencial de recursos y la gestión del aprendizaje individual y de grupo.

Estos aspectos si bien son importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no están desligados o aislados del contexto social o institucional en el que se desarrollan y por tanto el papel del profesor y su formación no son los únicos factores influyentes en ese proceso.

Otros aspectos que este autor considera son los siguientes: el marco curricular establecido por el estado para la asignación de recursos a la educación a escala

nacional; la organización de la institución para la asignación de recursos; la adecuación y la capacidad personal en el marco de la calidad de la enseñanza y su aplicación, esto incluye la planificación y la evaluación que hace el docente

### **1.1 Interrogantes en el contexto mexicano**

Los elementos vertidos hasta aquí, dan pauta para el análisis de las condiciones institucionales, políticas y pedagógicas que están inmersas en nuestro sistema educativo nacional, y que orillaron, en el caso del nivel superior, a poner mayor énfasis en la evaluación a las instituciones de educación superior (IES); los criterios de valoración utilizados se miden por el costo beneficio de cada alumno; de acuerdo a este binomio, se empezó a valorar la eficiencia de la educación en términos de matrícula, a comparar constantemente el número de alumnos que se cubren por cada docente, evaluar el número de egresados y titulados en cada programa, así como valorar las capacidades de los profesores, orientadas hacia la evaluación de la preparación profesional de los maestros como única salida a través de la cual se lograría elevar la calidad de la educación.

A partir de ese momento la formación se presenta en su inicio como una necesidad formalizada de cursos para mejorar la práctica del docente; posteriormente estas prácticas se institucionalizan, se condicionan como parte del desarrollo de las instituciones, en el marco de las nuevas exigencias a las universidades por parte del sistema económico, ello repercutió en las prácticas profesionales de los docentes; sin embargo este elemento de juicio se ha transformado en una “arma de dos filos”, puesto que atenta contra el mejoramiento real de las condiciones laborales de los docentes al posibilitar acceder a ciertos niveles, categorías y estímulos diferenciados para cada docente en forma individual; de acuerdo a la formación, al nivel de estudios avalado institucionalmente, esta situación trae como consecuencia menor posibilidad para



lograr acuerdos colectivos conjuntos y el aislamiento en cualquier actividad que se realice, por lo cual también se ve perjudicado el trabajo colegiado; asimismo este contexto interpela marcadamente en las significaciones de los docentes entrevistados, en torno a la formación y su papel como formadores en la universidad, tal como se expresa en el último capítulo.

Desde estos criterios los maestros han sido sujetos de evaluación y único eje de cuestionamiento sin considerar otros factores de suma importancia para mejorar la educación, tales como la salud, la alimentación la vivienda, las motivaciones, la afectividad de los maestros y los educandos, las condiciones de trabajo institucional, los programas educativos, en fin cuestiones de carácter económico, político y de desarrollo social.

En el contexto actual mexicano, para promover a los maestros de nivel superior se brindan una serie de programas de estímulos en universidades como la UNAM, UAM, IPN, UPN etc. La presencia cada vez más creciente de programas de estímulos: PREPAC,90; Programa de primas al desempeño (PRIDE,93); de fomento a la docencia para profesores e investigadores de carrera:( FOMDOC, 93); para el caso de la UNAM, así como el de Excelencia Académica, de Fomento a la Docencia, de Desempeño Académico para la UPN, y otros seis más para la UAM, desde principios de los noventa, dichos programas denotan la crisis por la que atraviesa la economía, puesto que se requiere su creación para compensar la situación precaria de los sueldos de los docentes, siendo afectados los salarios de estos, los cuales han llegado a un tope, difícil de romper, considerando las condiciones individuales del salario de manera diferenciada para muchos profesores.

Así las instituciones conforman sus equipos evaluadores del rendimiento alcanzado por los docentes, se consideran niveles académicos, antigüedad, los productos realizados: número de publicaciones, conferencias, participación en

eventos académicos, creación de programas, etc., de esta manera se seleccionan aquellos que alcanzan puntajes más altos para proporcionar la ayuda económica.

Este proceso de valoración da inicio a principios de los años setentas, como parte de la política de reforma para la modernización de la educación, la cual requería del manejo de nuevas metodologías y concepciones de enseñanza por parte de los profesores. De acuerdo con Díaz Barriga (1988,29,30) el desarrollo de programas de formación responde a causas nacionales e internacionales, estas son :

#### NACIONALES

- Necesidad del estado de recuperar legitimidad perdida a raíz de los sucesos del 68.
- La modernización y expansión se configura en una política de reconciliación del Estado con las clases medias y la necesidad de establecer una vinculación entre formación escolar y necesidades de capacitación para disponer de mano de obra formada para su inserción al aparato productivo.
- Expansión del sistema de educación superior, universidades y tecnológicos .
- Incorporación masiva de egresados de licenciatura como profesores, para estos se crearon los programas de capacitación pedagógica.

#### INTERNACIONALES

- Interés de organismos internacionales de modernizar la educación
- Necesidad de expansión de la tecnología educativa.

Esta política se ha continuado desarrollando desde las administraciones de los gobiernos de : J. López Portillo, Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari, expresados en los lineamientos de la ANUIES, y desde mediados de los ochentas por la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica; asimismo se ha expresado en las distintas reformas educativas, en las que se plantea como eje

la relación entre la educación y el desarrollo, ante este desarrollo tecnológico las demandas profesionales cambian , los niveles de ocupación del mercado de trabajo ahora requieren personal con estudios técnicos, se da un viraje desde el Plan Nacional de Desarrollo (1983), en el cual plantea la racionalización del presupuesto y la matrícula, así como la vinculación con el sector productivo.

Es en el año de 1984 (DIDRIKSSON 1993), cuando surge el Programa Nacional de Educación Superior, (PRONAES) el cual canalizó, a través de la SEP recursos independientes del presupuesto anual de las universidades, generando un mecanismo extraordinario que ya no controlaban las universidades, ello trajo como consecuencia una serie de mecanismos cada vez más excluyentes de aquellas instituciones consideradas de no "excelencia" y por tanto de no asignación de mayores recursos para su supervivencia.

De ahí que surgieran y proliferaran una serie de programas de formación , como mecanismo de integración a las Instituciones de Educación Superior consideradas como más productivas, de calidad, y con mejores programas de formación de profesores con el fin de obtener mayores recursos y al mismo tiempo ser ubicadas como centros de educación con calidad educativa, "de excelencia".

Los programas de formación docente formalmente están diseñados para elevar el nivel académico de los maestros, sin embargo algunos de ellos son esporádicos, presentan una ausencia de reflexión del por qué se ofrecen, y de las necesidades profesionales a las que responde determinado programa, así como hacia dónde se dirige la formación y profesionalización docente, se observa que han surgido como respuesta a las condiciones institucionales de competitividad entre las IES.

En particular en este trabajo se analiza a la Universidad Pedagógica Nacional como institución que da cobertura a la actualización profesional de docentes en servicio, considerando los intereses y sentidos que subyacen en los maestros que

diseñan programas de formación docente, en tanto que son estos programas los que de alguna manera mediatizan y vician la formación docente, en la medida que se promueven como mecanismos para obtener puntajes en los diferentes programas de estímulos económicos para los docentes que los desarrollan.

En los procesos formativos en los que se desenvuelven los maestros es importante considerar que existe una serie de implicaciones sociales que de manera particular reproducen estas prácticas educativas y en las que tanto planeadores de programas de formación como los participantes en los mismos son agentes que influyen en su desarrollo, esto significa que tanto unos como otros se vuelven interdependientes en sus prácticas educativas; unos ofertan ciertos contenidos que se consideran necesarios para otros sujetos que de igual manera consideran que les son necesarios para su formación profesional, en esta interacción está atravesada por la historia personal de cada sujeto, tiene que ver con la identificación de ciertas carencias no sólo académicas explícitas sino hasta inconscientes.

De acuerdo con Emilio Tenti (1996,50) "Todos los programas de formación de maestros buscan introducir cambios en sus mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, etc., con el fin de cambiar sus modos de hacer las cosas en el aula y, de esta manera, cambiar los principios estructuradores del oficio"

En los programas de formación docente que ofrecen diversas instituciones, subyacen distintos enfoques teóricos que fundamentan y orientan un perfil de sujeto que se pretende formar, por ello al abordar el análisis de la formación docente, es preciso enmarcarla en el vínculo universidad-sociedad y estado, puesto que las políticas de desarrollo económico consideran a la formación docente como estrategia política encaminada a mejorar la calidad de la enseñanza, ya que esto es básico, desde su visión, para impulsar el proceso

productivo, una situación que refleja este hecho es que los intelectuales se convierten en recursos útiles para la investigación.

En el discurso oficial dominante aparece constantemente la idea de que el profesor debe tener una preparación profesional acorde a las nuevas necesidades de la modernización educativa para el desarrollo de nuestro país, sin embargo habría que preguntar si se puede pensar realmente en ese desarrollo y de existir a quién beneficiaría. Aquí el binomio educación-progreso se ha desmistificado, ya que una mayor educación no garantiza a algunos estratos sociales mejor nivel de vida.

En lo que respecta a los profesores de niveles superiores, actualmente se participa en la promoción de distintos programas de estímulos que ofrecen algunas universidades públicas, de acuerdo a la situación laboral, formación profesional y desempeño académico, ello a fin de responder y motivar la formación de dichos profesionales, aunque este proceso en realidad repercute en forma contraria, puesto que la convocatoria de participación difiere de universidad a universidad y de profesor a profesor, con diferencias extremas, con ventajas para unos y desventajas para otros, lo cual trae consigo disputas, enfrentamientos o apatía en la práctica docente.

La comprensión de este conjunto de prácticas en torno a la formación y profesionalización docente, así como la labor que desempeño como profesora de maestros de educación básica en la universidad Pedagógica Nacional, aunado al interés en estos procesos sociales y prácticas educativas, originaron la inquietud de realizar esta investigación que consideré trascendental y pertinente analizar, por el mismo impacto que los programas de formación tienen hacia la educación básica y hacia los sujetos formadores de maestros.

El contexto antes descrito permite que esta investigación se centre en el análisis de las concepciones de profesores de las seis unidades UPN del Distrito Federal en torno a la formación y profesionalización docente, así como su relación con las tareas de diseño de programas dirigidos a maestros de educación básica y formadores de maestros; considerando el nuevo papel que juegan las Unidades UPN, en el marco de la relación universidad-empresa, ello vinculado con los discursos de instancias como la OCDE que plantea serias estrategias para la excelencia académica de maestros, lo cual nos atañe directamente. Este análisis comprende las significaciones que los docentes de esas unidades manifiestan acerca de su formación y su tarea de formar a otros maestros.

Planteo que es necesario comprender las condiciones particulares del trabajo docente en el marco económico, social y político en el que se desarrolla y en su complejidad buscar estrategias que lo orienten, sin aislar ningún aspecto influyente; en específico este trabajo se centra en los sujetos que han diseñado programas de formación y que dirigen su práctica profesional en cierto sentido, en una realidad como la nuestra, tan cambiante en una universidad en la que los actores pueden decidir el rumbo a seguir.

## **1.2 Fundamentos teóricos y referenciales para la discusión en torno a la formación docente**

La formación docente ha seguido una trayectoria histórica en cada una de las instituciones formadoras y se ha definido de diferentes formas, a continuación se presentan los aspectos más sobresalientes de su fundamentación teórica.

Edith Chehaybar sostiene que la formación es una práctica educativa y un campo problemático objeto de reflexión conceptual; es un “ proceso sistemático para la construcción de conocimiento y establecimiento de relaciones que posibiliten la transformación de la práctica docente”



Desde su postura se debe centrar más la atención en el aprendizaje del docente que en la enseñanza que imparte, considerando el conocimiento ya conocido, el de la praxis, dependiente de la reflexión, así como un conocimiento abstracto y analítico que posibilita habilidades y capacidades par integrar y sintetizar, descubrir y hacer avanzar el conocimiento con miras a la transformación de la realidad.

La formación de profesores universitarios en México ha sido conceptualizada desde diversos puntos de referencia y de acuerdo a la posición de los sujetos en momentos históricos particulares; una postura al respecto se vincula con la idea de que los profesores cuenten con una capacitación que les brinde las posibilidades necesarias para impartir clases, en esta visión se encuentra la concepción de maestro que se desea formar, se presenta y ofrece a los interesados como una necesidad social a fin de cubrir adecuadamente las demandas de la educación en sus distintos niveles; de esta forma aparece un primer requerimiento de formar a los maestros en lo concerniente a su labor educativa, de forma que adquiriera los conocimientos disciplinarios que va a transmitir, en esta visión tradicionalista se ubican algunos programas de actualización ; la idea de formación de profesores se va afinando como una acción prioritaria asociada a las exigencias económicas, sociales y políticas del desarrollo de nuestro país; aunado a esto se fue planteando la necesidad de mejorar la calidad de la educación poniendo como factor principal para lograrlo el mejoramiento de la práctica docente a través de la capacitación a los maestros dejando de lado otros factores influyentes en la crisis de la educación en el contexto de la crisis macrosocial.

Actualmente es una práctica institucionalizada ya que las políticas de desarrollo económico la consideran como estrategia política encaminada a mejorar la calidad de la enseñanza, para impulsar el proceso productivo.



Se puede mencionar como un ejemplo, la década de los setenta, momento histórico donde se aprecia claramente la orientación de la formación docente en el contexto del auge de la tecnología educativa; algunas instituciones de educación superior adoptan este modelo justificando que los maestros debían conocer esta nueva didáctica basada en la sistematización de la enseñanza, a través de la elaboración de cartas descriptivas de cada curso en las cuales plasmaban los objetivos particulares y específicos que median el aprendizaje en forma fragmentada; de igual manera se elaboraban exámenes "del manejo técnico que debía dominar el maestro para ser más eficiente y productivo.

De acuerdo con esta corriente surgieron algunos intentos de creación de centros de formación de profesores como en la ANUES en la UNAM con el Programa Nacional de Formación de Profesores en 1971. En 1977 surge el CISE producto de la fusión del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos.. De acuerdo a varios autores esta etapa responde a una nueva fase del Proyecto de Modernización de la educación superior contextualizada en el sexenio de Echeverría, período en el que se impulsa la reforma universitaria, aunque según Teresa Bravo Mercado (1991) desde el régimen de Avila Camacho (40' 46) se impulsa el proyecto de la educación superior en México bajo el modelo desarrollista que considera la industrialización del país como factor de crecimiento y desarrollo económico.

En las siguientes décadas se desarrollará la expansión de las universidades, su masificación que repercutirá en el cuestionamiento hacia la formación universitaria, la cual se verá desfasada en relación al trabajo profesional requerido.

Otros estudios realizados por Ana Hirsch Adler analizaron las políticas generales de Formación Docente a nivel nacional, aquí se consideraron como fuentes prioritarias los programas de SEP, ANUIES y CONACYT, así como el Plan Nacional de Educación Superior de 1981 a 1991, este último hace un recuento del

crecimiento acelerado de los programas de posgrado desde los años 60, se recupera también la investigación de Justa Ezpeleta y Ma. Elena Sánchez, en ésta se definen las orientaciones que inciden en los programas por enfoques disciplinarios, las materias y objetivos de los programas en el D. F. y al interior de la república, así como el tratamiento de la problemática educativa nacional . Así mismo se señala que las políticas de formación de la UNAM, por ejemplo, responden en gran medida a las políticas generales a nivel nacional, estas se centran en la creación de posgrados, programas de becas de posgrado, iniciado e impulsado en los 70 por CONACYT y financiamiento de cursos de actualización

Por otra parte y como producto de una serie de demandas de algunos sectores relacionados con el normalismo se crea la Universidad Pedagógica Nacional como institución que posibilitaría al magisterio elevar su formación profesional. Desde esta década se estructuraron proyectos y programas con distintos propósitos de acuerdo a modelos de formación y concepciones educativas adoptados por las instituciones, en primera instancia de corte conductista con orientaciones eficientistas que respondían a los propósitos de la modernización del país y que ubicaban al docente como elemento esencial para mejorar la calidad de la educación , planteaban de manera prioritaria habilitar y capacitar al maestro para que a su vez éste determinara los cambios favorables a la educación.

Fue hasta 1976, según Teresa Bravo M.(1991)cuando surgen otras corrientes que responden en oposición a la postura modernizante de la universidad y tratan de implementar programas de formación docente desde la psicología de los grupos, entre otros enfoques, así mismo se incluyeron aspectos teóricos para el análisis de los procesos educativos tendientes a generar nuevas alternativas de educación.

La formación docente vista como la preparación profesional que se brinda a aquellos profesores que desean mejorar su nivel académico a través de

programas como : diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados, etc., se incrementó desde la década de los setentas en distintas universidades del país. Esta formación se encuentra inmersa dentro del sistema educativo nacional y a su vez está vinculada a las necesidades del desarrollo de una sociedad particular; por ello para analizarla es preciso ubicar la institución en donde se implementan los programas en cuestión, así como las concepciones y enfoques desde los cuales se planean y diseñan dichos programas, las políticas educativas institucionales y de los grupos involucrados, ya que en los procesos de diseño y planeación se conforman tendencias, intereses y apreciaciones que es necesario considerar para un análisis más acabado de éstos.

Hasta el momento existen numerosos estudios e investigaciones relacionados con la formación docente, ésta constituye en nuestro país una de las líneas de investigación educativa definida como prioritaria en el segundo congreso de investigación educativa.

El análisis de los distintos trabajos que se presentaron sobre este rubro en la década de 82 a 92 se sintetizó por una comisión en uno de los cuadernos de los estados del conocimiento publicado en 1993. Los temas que se abordaron fueron los siguientes:

Historia y formación; tendencias en la formación y currículo; metodologías; formación y valores; procesos de investigación y formación; formación de docentes en la disciplina; formación de docentes y política y evaluación.

En esta línea se plantea por parte del equipo redactor que el tema de la formación de profesionales de la educación requiere como primer acercamiento una descripción de los momentos, los núcleos de interés y las políticas institucionales que orientaron el desarrollo de distintas modalidades de formación y el estudio de sus fundamentos, así como las condiciones institucionales de realización de la investigación sobre formación, atendiendo su importancia en relación con la

docencia. Este análisis contextualiza los avances logrados, permite ubicar las prácticas de formación y su desarrollo histórico.

De acuerdo con el informe del COMIE, otra de las investigaciones realizada por José R. Muñoz Nava identifica diversos programas de formación desde los sesentas, estructurando de manera muy precisa los enfoques teóricos presentes en cada uno, así como sus antecedentes, sus líneas y sus productos ; recupera otros estudios complementando el análisis de las principales tendencias que van más allá de la tecnología y la psicología social, ya que abarca posturas epistemológicas e institucionales en torno a la formación docente desde los años sesenta.

En 1994 el CISE publica una serie de artículos en torno a la formación y profesionalización docente, entre otros autores Ofelia Eusse(1994,31) plantea que la UNAM : “ ...trata de responder a las circunstancias actuales para formar al profesional que la sociedad requiere. Para ello se plantea la necesidad de elevar la calidad académica de los profesores , esto se traduce en programas de formación docente”

Dentro de los autores citados por Ofelia Eusse (1994.32) contempla a A. de la Orden para el análisis del significado de una profesión: “ Una profesión es una actividad social que satisface necesidades de la comunidad. Una profesión se apoya en tres bases estrechamente relacionadas: una base social, una base de conocimientos y una base ética “

La misma autora señala que prepara a los docentes como profesionales de la docencia exige una competencia específica, no basta que conozca la disciplina y la enseñe , afirma que la docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual ; y que el docente debe conocer estos niveles, ya que los obstáculos a los que se enfrenta en el salón , son reflejo de un problema

social más amplio, para esta autora el desempeño docente implica la vinculación entre niveles de lo social, lo institucional, lo grupal y lo individual.

La profesionalización desde una visión un tanto descontextualizada implica , según esta misma autora, una serie de condiciones: comprobación del área de conocimientos, compromiso con un proyecto de universidad, sólida formación ideológico –filosófica, congruencia entre decir, hacer, pensar y actuar para no caer en lo demagógico y finalmente estar comprometido en la actualización permanente, en la institución y fuera de ella. Esta visión reduce la profesionalización a un compromiso por parte del docente hacia la institución, mirada que resulta unilateral si se considera la situación que guarda el docente en la institución y lo que significa el docente para aquella.

A manera de síntesis se presenta a continuación los elementos vertidos anteriormente de acuerdo a la lectura de Carlos Zarzar, quien integra varios artículos acerca de la formación docente, en esta compilación Díaz Barriga(1988) analiza los antecedentes y contexto en el que surgen distintos programas de Formación, ubica causas a nivel nacional e internacional, aquí se presentan en un cuadro sintético.

| <b>CAUSAS NACIONALES</b>                                                                                                                       | <b>CAUSAS INTERNACIONALES</b>                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Política educativa de modernizar la educación.</b>                                                                                          | <b>Tendencias de modernizar la educación en especial en tercer mundo.</b>             |
| <b>Manejo de nuevas tecnologías y concepciones de la enseñanza por Parte de profesores.</b>                                                    | <b>Necesidad de expansión de la Tecnología Educativa.</b>                             |
| <b>Necesidad de vincular formación escolar y necesidad de capacitación para disponer de mano de obra y su inserción al aparato productivo.</b> | <b>Se forman proyectos multinacionales de Tecnología Educativa a través de la OEA</b> |
| <b>Expansión de la Educación Superior e incorporación masiva de recién egresados de licenciatura como profesores.</b>                          | <b>Modernizarse y aumentar su productividad</b>                                       |
| <b>A causa de lo anterior se crean centros de profesores responsables de establecer la modernización</b>                                       |                                                                                       |
| <b>Los profesores debían cursar programas de capacitación.</b>                                                                                 |                                                                                       |

### **1.3 Reflexión acerca de las tendencias teóricas de la formación docente**

Entendemos por formación la acción de dar forma, configurar algo o alguien, en este caso a los profesores, esta tarea se realiza desde distintas orientaciones teóricas en un determinado contexto socio político, tal es el caso del discurso oficial dominante del gobierno mexicano el cual se ha planteado sexenio tras sexenio la tarea impostergable de una formación docente que posibilite el cambio en los profesores para mejorar la calidad de la educación.

Dentro de las corrientes de formación docente Chehaybar menciona a la tradicional-empírica, la cual concibe que el conocimiento puede ser transmitido por un profesor especialista en una disciplina, se presenta la separación entre teoría y práctica, la enseñanza se da por imitación de acuerdo al ideal del buen maestro, por su experiencia práctica que ha acumulado en forma de rutinas para enseñar.

Otra corriente es la tecnológica, formalizada e institucionalizada a partir de la descentralización de la educación superior, fue formalizada e institucionalizada como mecanismo para la profesionalización de la docencia. Se basa en la corriente de pensamiento positivista, bajo la cual se enfocan los programas de estudio, elaborados bajo la taxonomía de Bloom, así como mediante la microenseñanza, el docente se convierte en un aplicador de técnicas elaboradas por expertos.

El enfoque visualizado como alternativo es el crítico, cuyo interés libertario resalta la necesidad de una cultura colaborativa entre docentes, así como el propósito de la autonomía y libertad racional que emancipa a las personas, así como la reflexión comunicativa de la práctica a través del diálogo intersubjetivo y democrático, de forma que se confronten las culturas de los participantes para construir conocimientos consensuados y contextualizados. Propone la figura del docente investigador que transforma la sociedad y se transforma a sí mismo.



La perspectiva del docente de acuerdo con Chehaybar, es un sujeto integral, polivalente, holístico, con nuevas habilidades, capacidades y responsabilidades de la institución hacia él.

Jackie Beillerot ( 1998,22 ) maneja tres sentidos sobre el término de formación : el primero desde el siglo XIX se asocia a la formación práctica formación de obreros y formación profesional; el segundo de acuerdo a la autora es conocido por lo menos desde el siglo XVIII , desde los jesuitas: formación del espíritu, por ejemplo , el latín era considerado como formación para el espíritu , para el rigor y para el razonamiento, esta formación también era una formación profesional, o casi profesional, porque una vez adquirida se estaba en condiciones de convertirse en médico, abogado etc., el tercer término es la formación de una vida, en el sentido experiencial y recupera un ejemplo de la novela de Goethe El burgomaestre para mostrar cómo las tribulaciones de la vida, vicisitudes meditadas, analizadas, pensadas es lo que constituye la formación y es, para esta autora, la vida misma.

En otro apartado esta autora menciona que existen dos enfoques según su punto de vista irreconciliables para el análisis de la formación : el sociológico y el clínico, ambos son indispensables el primero da las claves para entender en qué historia y en qué sociedad se desarrolla la formación ; en cuanto a la clínica sostiene tres argumentos para su reflexión: el aprehender la educación bajo la visión de saber hacer impide que se comprenda cómo el educando adquiere un sistema de referencias; la formación tiene que ver con toda la persona: sus capacidades conscientes, su afectividad su imaginario y su inconsciente total, fantasmas, resistencias, inhibiciones y por último la formación es clínica porque toma lugar en una historia individual, une saberes y saber , el pasado y el futuro del sujeto.

Existen estudios en torno a las políticas de formación de profesores específicamente de la UNAM que señalan a la formación docente en relación a los procesos educativos e históricos del desarrollo estructural del país, en particular

una de las investigaciones contempla a la formación docente “como un campo multideterminado de la práctica social vinculada con sucesos educativos y con procesos sociales más amplios que la determinan directa e indirectamente”

( Chehaibar, 1980,28)

Esta misma autora ubica los siguientes enfoques de formación docente:

El tradicional empírico en el que el conocimiento puede ser transmitido, ya que el profesor se concibe como especialista poseedor de un conocimiento que va a depositar en el alumno, existe una lógica teoricista, que separa la teoría de la práctica.

Otro enfoque es el tecnológico, que marca el desarrollo de la profesionalización de la docencia, la formación se ubica como estrategia de profesionalización, se crean centros de didáctica y programas nacionales de formación de maestros, bajo la corriente de pensamiento positivista, se fomenta la línea de microenseñanza, como base para moldear la conducta del profesor.

El enfoque crítico representado por Carr y Kemmis, investigadores australianos que perfilan desde la investigación acción una propuesta de formación de docentes, considerando a los sujetos mismos objetos de investigación, como una práctica emancipatoria y una cultura colaborativa que propicie la autonomía y el interés de liberación.

Actualmente en la década de los noventa existen muchas propuestas de formación docente dentro de una amplia gama de prácticas educativas derivadas de diversos enfoques teóricos de la Sociología, Psicología, Antropología, Pedagogía, etc., en muchos de ellos se manifiesta una clara orientación hacia la profesionalización, dichos programas adoptan las formas de actualización, nivelación, especialización, etc., y cada vez van aumentando, cambiando o se van estructurando y negociando entre los distintos grupos y enfoques teóricos, lo interesante es que se presentan a los profesores como mecanismos que

solucionarán las deficiencias educativas e intrínsecamente se augura que habrá mejoras en el nivel académico, personal, profesional, etc.

Cuando se habla de la formación docente inmediatamente nos remitimos a la práctica docente puesto que la primera influye sobre ésta, sin ser el único factor que interviene en la labor del maestro, existen otros elementos de importancia fundamental como el aspecto laboral, las condiciones de trabajo y vida social de los maestros, su situación personal, etc., cuestiones igualmente influyentes en las posibilidades de superación académica precisamente en relación a ese conjunto de elementos se ha desarrollado otra tendencia teórica que comprende a la formación contemplándola desde diferentes puntos de referencia, así en la forma en la que se utiliza en el ámbito educativo y de acuerdo con la exposición de Díaz Barriga (1993,48) por formación se entiende lo que se pretende establecer en los profesores (formación de profesores); lo que se promueve en el alumno, y también lo que está vinculado a la investigación (formación en investigación).

Este autor aclara que el concepto de formación se utiliza en contraposición al de capacitación la cual está relacionada a cuestiones técnicas que anulan la dimensión intelectual más profunda e integral que requiere el primer concepto, a estas definiciones y aclaraciones se añade otro concepto de formación desde una perspectiva diferente la cultural y la humana: "La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades culturales del hombre".

La formación señala Díaz Barriga (1993,48 ) es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura, es una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea.

Honore B (1980)., por su parte plantea que la formación se viene desarrollando como un nuevo campo dentro de los problemas humanos, señala que haciendo de la formación un objeto del pensamiento científico es como podemos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir", así mismo plantea que ese nuevo conocimiento sobre la formación contribuirá al progreso de las ciencias llamadas humanas. Su tesis postula que: "El provenir de la formación, es el porvenir del campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del hombre".

De lo anterior deriva que la formación no se puede reducir a algunas técnicas fácilmente asimilables y ubica a la formación como una contribución a la corriente de investigación epistemológica. Propone una política y un estudio de la formación a través de las siguientes acciones y señalamientos:

1. Superación de la separación entre formación personal y formación profesional.
2. Alternancia de formación profesional y de tiempo de formación interprofesional.
3. Alternancia de tiempo de formación en la institución y fuera de la institución.
4. La formación debe ser por todas partes instituyente de formación y realmente continua
5. Una política de formación debe ser una política de intervención.

Expone además una serie de aspectos de sumo interés relacionadas con la formación como son:

-Las relaciones entre la experiencia de formación en situaciones llamadas de formación y la experiencia formativa en las condiciones cotidianas de vida.

-La puesta en evidencia de las potencialidades creadoras.

-La investigación en el terreno de la formación.

De acuerdo con Honore se debe considerar la relación entre formación personal y profesional, la experiencia, las situaciones cotidianas de vida: (vida familiar, de pareja, relaciones interpersonales, vida de ocio, de compromiso social) como parte potencial de un proceso de cambio (interexperiencia) de los sujetos a los que se pretende formar añadiendo que en la dinámica de la experiencia del cambio existe una doble transformación del deseo-placer a angustia-esperanza aspectos que son considerados por Honore como fuente de la creatividad y constitutivos del proceso formativo que corresponde a una transformación energética; existe, de acuerdo con el autor citado, en los sujetos que se forman angustias que se convierten en esperanzas encaminadas hacia el cambio, la pregunta que surge de ello es qué sucede con los deseos e inquietudes de los diseñadores y planeadores de la formación, qué los mueve a conformar toda una concepción en torno a los procesos formativos esto siguiendo a Honore(1980,10) nos remite a “la cuestión filosófica de nuestra existencia”

Plantea que en el plano psíquico la reflexión es esencial como lazo de unión entre interioridad y exterioridad, lo cual tiene significación en el plano de la conciencia.

La problemática de la formación se resume en los siguientes temas:

Las insuficiencias de los sistemas de formación que afectan el papel del enseñante

1. Necesidad de una redefinición de los objetivos de formación.
2. Necesidad de articular la formación inicial con la continua.
3. Equilibrar formación científica y formación profesional.
4. Ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple relaciones institucionales, así como nuevas metodologías y tecnologías, acercando teoría y práctica.

La formatividad es otro concepto relevante pues es el campo de la mirada y la acción sobre la evolución que proviene de la experiencia, se ubica en el campo psicológico y sociológico, posibilita la integración de las ciencias humanas, dando importancia a la historia individual y colectiva.

Para Ferry cualquier dispositivo de formación es portador de ideología y en este sentido es necesario hacer aparecer el sentido que se trata de imprimir a la acción educativa, vista así la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos, de acuerdo con las adaptaciones provocadas en los individuos a las nuevas condiciones de trabajo o de vida.

Analiza a fondo el problema de la formación de enseñantes , mantiene una postura todavía más compleja puesto que se aborda a la formación desde distintos puntos, él, como docente e investigador en París afirma que formarse “no es más que un trabajo sobre sí mismo libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procuró”(Ferry, 1990,48)

Plantea que el ejercicio de enseñar se ha subordinado a adquirir conocimientos y realizar cursos por ello el objetivo de una formación concebida así es integrar el saber que se debe transmitir e iniciarse bajo control en la práctica de la clase.

El autor sostiene que la formación aparece como un gran mito, que significa siguiendo a Barthes “transformar la historia en la naturaleza” de forma que las cosas parecen significarse así mismas, señala que es precisamente esta alteración lo que confunde la idea de formación, la cual implica: “un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas”(Ferry, 1990,45)



Otra idea importante de este autor es que uno se forma permanentemente en actividades de esparcimiento, como consumidor, como padre, como compañero sexual, etc., en todos los niveles de responsabilidad desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Agrega que uno espera de la formación el dominio de acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal cuando ya no hay esperanza en la transformación de estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y cooperación entre los seres humanos.

La tarea de formación docente ha sido abordada por diversas instituciones de nivel superior como actividad prioritaria; casi la mayoría de docentes buscamos instancias en las cuales podamos avanzar académicamente y responder, por un lado, a nuestras expectativas profesionales internas y, por el otro a las exigencias externas de las instituciones donde laboramos; manifestadas estas necesidades parecería que no hay ningún problema en tales prácticas, sin embargo, habría que ubicar ambos intereses, junto a otras dimensiones de la educación a fin de no reducir todo el entramado de relaciones que se cruzan en estas prácticas.

Un factor a considerar es el análisis de la práctica docente, al respecto uno se pregunta constantemente acerca de los métodos utilizados por los compañeros profesores en los diferentes cursos, en torno a ello se plantea que los docentes aprenden a ser maestros de la experiencia del otro, así se llega a saber cuáles son las carencias ,incongruencias, contradicciones o bien logros, avances, mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ante esta situación se busca permanentemente una actualización que permita estar al día en las investigaciones educativas.

Es en relación a esta serie de consideraciones que los planteamientos de Ferry son pertinentes para reflexionar sobre la formación de los profesores, para este autor, formarse con todas sus significaciones tan diversas siempre será un trabajo



sobre sí mismo, ya sea por medios que se ofrecen o que uno mismo se procura pero siempre encauzado por uno, ya sea con fines de cambio por presiones externas o por deseos; de acuerdo a este planteamiento es preciso preguntarse si es posible una formación “ dada”; si es factible aún con todos los buenos formadores, excelentes contenidos y metodologías de aprendizaje y con una serie de cursos, especializaciones, diplomados o maestrías auestas que el sujeto logre una formación adecuada a sus expectativas y acorde a las exigencias de su centro de trabajo.

Ferry dice que el cambio viene del interior, lo otro es sólo un medio, sin embargo la pregunta sigue: ¿ para lograr qué?, ¿ cuál es el objetivo de los que asumimos la tarea de formarnos?; ¿ qué buscamos, qué ideas nos mueven a incorporarnos a un programa de formación?; ¿qué imaginarios existen en los maestros en relación a las prácticas de formación? y ¿ qué tanto aparece en ese actuar el mito de la formación?

Para algunos autores como Festenmacher (Witrock,1978,80) “ formar a un profesor no consiste en inculcarle una base de conocimientos en forma de una serie específica de habilidades y capacidades docentes. Formar a un profesor es más bien, establecer las premisas sobre las cuales éste debe basar el razonamiento práctico acerca de la enseñanza en situaciones específicas”.

Ahora bien si se trata de un razonamiento práctico, que se deriva, según Green, de las generalizaciones de la investigación empírica de la enseñanza, entonces ¿ cuáles serían los procesos que nos llevarían como profesores a apropiarnos de esa base de conocimientos para resolver los problemas que se nos presentan a diario.?

En esta misma obra se señala que el conocimiento de casos detalladamente descritos y críticamente analizados se combinan para definir esa base; asimismo :

“La práctica guiada y supervisada necesaria para aprender a aplicar, adaptar y, en caso necesario, inventar reglas para determinados casos entendidos como ejemplos de clases de hechos; esa práctica es otro componente de la base de conocimientos” (Witrock,1978,80) este autor considera que se debe considerar reglas y casos para el contenido y su pedagogía, así como para la organización y el control de la instrucción.

El conocimiento de estas premisas nos lleva a cuestionarnos sí como profesores reconocemos la importancia de la reflexión en la práctica, así como la necesaria vinculación con la práctica de la investigación.

El trabajo de Donal Shon aborda aspectos trascendentales en lo que concierne a la formación de maestros, enfatiza la relación entre el conocimiento profesional adquirido por el profesional, a través de su formación académica y lo que el llama arte profesional, que es un tipo de competencia que los prácticos muestran en situaciones de práctica “singulares inciertas y conflictivas”, este arte, nos dice el autor, es un ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber que en conjunto conforma conocimientos que se presentan en la acción, los cuales permiten resolver conflictos de la práctica, sin embargo el profesor no logra explicar verbalmente, es un conocimiento implícito, realizado en forma espontánea sin la reflexión del procedimiento que se siguió; el autor señala que el conocimiento profesional ha sido cuestionado junto con las instituciones formadoras de profesionales que han avalado al egresado, aún cuando no responde a las competencias profesionales que requieren las prácticas, las críticas en torno a este problema sostienen que las habilidades o competencias profesionales no son acordes con las exigencias que se les presentan a los profesionales, ello plantea la necesidad de un profesional reflexivo, consciente de sus alcances y limitaciones profesionales y sobre todo crítico de las acciones que lleva a cabo, estos planteamientos son acordes con la reflexión crítica que plantean Carr y Kemmis acerca de los saberes del docente, qué sé, qué me hace falta, sostienen que es necesaria la vinculación entre

racionalidad y práctica como una acción estratégica, esto significa la articulación de los distintos saberes con la reflexión crítica.

Estos autores sostienen que (1986,26) la profesión de la enseñanza mantiene limitaciones en relación a otras profesiones que son más autónomas; entre otros aspectos señala la autonomía profesional tanto individual como colectiva, característica sobresaliente en otras profesiones, asimismo la subordinación del profesional al interés de su cliente que en el caso de los docentes no es tan definida; aunado a que la actividad de educar es difusa y prolongada y precisa de una gama mucho más variada de técnicas que las de otros profesionales.

Los profesionales tienen derecho, de acuerdo con los autores, a que colectivamente determinen la clase de políticas, de organización y procedimientos por las que la profesión va a regirse, sin embargo, los enseñantes tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo; en los siguientes capítulos se analiza cómo esta situación queda determinada en gran parte por la constitución histórica de las Unidades, aunque ello no implica que por parte de los docentes no se vislumbre la posibilidad de propiciar formas autónomas de trabajo, de hecho esas son las vías que se han ido tomando .

Adelante sostienen que para que la enseñanza llegue a ser una actividad genuinamente profesional debe evolucionar en los siguientes aspectos:

- 1) las actitudes y práctica de estos deben estar ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa
- 2) que se amplíe su autonomía en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio en el que actúan.
- 3) Que se generalicen sus responsabilidades profesionales como las que atañen al resto de la comunidad en general.

Sí se amplía la autonomía, los resultados de la investigación no serían algo que los enseñantes recibieran de los investigadores para su aplicación a ciegas sino que, según los autores se exigiría a los investigadores ayudar a la profesión de enseñante en la organización de sus creencias e ideas.

Proponen pasar de la crítica a la acción, ya que la labor educativa compromete la realidad sociohistórica de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ciencia para ellos una ciencia educativa- crítica es participativa, los sujetos exploran y estudian su contexto social e intentan transformarlo, por ello proponen la investigación-acción.

Con base en la teoría de Lewin reestructuran una propuesta autoreflexiva de Investigación-acción, en la que la tensión entre el entendimiento retrospectivo y la acción prospectiva se concreta en cada uno de los cuatro momentos del proceso de investigación. La acción se guía retrospectivamente hacia la observación y la reflexión futuras que valorarán los problemas y efectos de acción.

La formación docente crítica es una actividad comprometida con la transformación social que requiere del reconocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad, lo cual lleva a una toma de conciencia sobre la realidad, para crear las condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo educativo y social que sólo se accede a través de la investigación-acción.

**MODELOS DE FORMACIÓN**  
**PARADIGMAS UTILIZADOS EN INVESTIGACIONES EN**  
**CIENCIAS DE LA EDUCACION**

| <b>PRESAGIO-PRODUCTO Y PROCESO-PRODUCTO</b>                                                                                                                                                                                    | <b>MEDIACIONAL ECOLÓGICO</b>                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Visión eficientista, enfatiza la eficacia docente, competencias y personalidad del profesor.                                                                                                                                   | Cualitativo se centra en la vida del aula (proceso psicológico).                          |
| Se centra en la toma de decisiones                                                                                                                                                                                             | estrategias de pensamiento, percepción, estímulos y toma de decisiones                    |
| Los programas se basaban en objetivos de conducta                                                                                                                                                                              |                                                                                           |
| La ley de educación es la microenseñanza                                                                                                                                                                                       | Se interesa en cómo elaboran la información pedagógica de que disponen: planos de acción. |
| Es experimentalista: busca relaciones entre comportamiento del profesor(proceso) y mejoras de alumnos en su aprendizaje(producto)                                                                                              |                                                                                           |
| Se da importancia al procedimiento de la enseñanza                                                                                                                                                                             |                                                                                           |
| La formación del profesor se basa en competencias.<br><br>Se articula conducta aceptable del profesor-rendimiento del alumno<br><br>Las investigaciones analizaban las interacciones en el aula, las tareas de los enseñantes. |                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>La formación se basa en establecer estrategias de pensamiento, percepción, estímulos. , en la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar información.</p> <p>Se visualizaban conductas erróneas por medio de circuito cerrado de t.v.</p> <p>Formar supone dotar a profesores de destrezas concretas y conductas específicas.</p> <p>Versión eficientista de la enseñanza.</p> |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Con respecto al modelo Presagio-producto, centra su visión en el profesor como la causa única que determinará el mejoramiento de la educación; se plantea que a partir de la revisión, evaluación o cambio en la personalidad del profesor se transformará el producto final, considerando sus competencias: es decir habilidades y destrezas para enseñar, se deja de lado las condiciones en las que realiza su trabajo , así como las condiciones institucionales que intervienen en su labor, este modelo descontextualiza todo el proceso educativo, dejando de lado una serie de factores determinantes que no se pueden prever como si fueran fenómenos estáticos.

En el segundo modelo se atiende al proceso experimental: si el profesor mantiene determinada actitud, se obtendrá en el alumno "x" resultado de aprendizaje; aquí desde una visión conductista, se pretende moldear la conducta del profesor, el cual se encontraba bajo vigilancia permanente en circuito cerrado, al igual que el anterior modelo, en éste, la figura del profesor es el único elemento de cambio, esta postura se ajusta a una visión tecnológica- eficientista de la educación.

En el modelo llamado mediacional, se toma en cuenta los pensamientos del profesor para la toma de decisiones, se da cierta apertura tendiente a considerar las diversas formas de actuación de los profesores, de acuerdo a los espacios posibles que tiene para la toma de decisiones, en forma independiente de los reglamentos institucionales, aquí se empieza a considerar su autonomía.

A continuación se presenta un análisis más detallado en torno a la concepción de Angel Pérez Gómez ( 1992, 405) en torno a la formación del profesor, se presenta un esquema que contempla las dimensiones de la docencia presentes en esas perspectivas, de acuerdo a este autor; estos aspectos se van perfilando en el análisis de los siguientes capítulos, cada maestro en sus discursos los van mencionando en sus relatos.

Pérez Gómez sostiene que los procesos de formación docente se deben considerar en relación con las concepciones de la práctica educativa, proponen reconstruir el conocimiento de la experiencia que los alumnos poseen, que han acumulado de su vida previa, junto con el conocimiento de la escuela, ambos como herramienta conceptual de análisis y contraste, en otros escritos argumentan que la escuela debe reconocer que el alumno aprende en ocasiones más de otros contextos, quedando la escuela como un espacio al que se asiste por compromiso.

En torno a las perspectivas de la función docente propone una síntesis creativa de cuatro enfoques , elaborada a partir de los planteamientos de Zeichner y Nesmer (1990).

**1) Perspectiva Académica:** para este enfoque la enseñanza es transmisión del conocimiento y adquisición de cultura pública que ha acumulado de la humanidad; el docente es un especialista en diferentes disciplinas que componen la cultura, su formación se orienta al dominio de la disciplina cuyo contenido debe transmitir.



Este enfoque presenta dos orientaciones:

**Orientación enciclopédica:** el aprendizaje es acumulación de conocimiento, la formación del profesor se piensa como el especialista en una o varias ramas del conocimiento, no se distingue el saber del saber enseñar, no se atiende a la formación didáctica de la disciplina ni a la formación pedagógica del docente, el conocimiento del profesor es una acumulación de productos de la ciencia y la cultura, no como comprensión racional de los procesos de investigación.

La tarea del docente se basa en la exposición clara y ordenada de los componentes de las disciplinas del saber.

**Orientación Comprensiva:** su prioridad es el conocimiento de las disciplinas como parte clave en la formación docente, el docente se concibe como intelectual que contacta al alumno con las adquisiciones científicas y culturales; el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos de su formación; la enseñanza busca el desarrollo de la comprensión del alumno, ella debe transmitir la incertidumbre de los procesos de búsqueda. así como la utilidad de los resultados de la investigación, debe formarse en la estructura epistemológica de su disciplina, así como en la historia y filosofía de la ciencia.

**2) Perspectiva técnica:** en esta visión la enseñanza es como la ciencia aplicada, el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros, ello supone una relación de subordinación de niveles más cercanos y aplicados a la práctica a los más abstractos de producción de ciencia. actividad del profesor es instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas. De las leyes se extraen normas o recetas de intervención que producen los resultados requeridos.

Se reconoce una jerarquía del conocimiento, cita a Shein (1973) quien distingue tres componentes en el conocimiento profesional :

- disciplinar sobre el que descansa la práctica

-el de ciencia aplicada del que se derivan procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (didáctica).

-de competencias y actitudes en relación a la interacción y actuación al servicio del cliente.

El autor siguiendo ideas de Habermas, considera que al reducir la racionalidad práctica a una racionalidad instrumental, el profesional de ciencias humanas debe aceptar las situaciones como dadas, así la formación del profesorado es un modelo de entrenamiento basado en competencias.

Estas dos visiones de práctica docente las podemos visualizar claramente en la perspectiva institucional , en ella se fundamentan muchos de los programas que buscan que el docente aplique ciertos criterios para mejorar la calidad educativa, sin embargo se critica esta situación pues no existen ni esquemas, ni métodos, ni estrategias que permitan aproximarnos a la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y del componente artístico de la práctica del docente, cuestión olvidada por este enfoque; por otro lado se dice que los problemas de la práctica no se pueden reducir a cuestiones instrumentales, en donde el docente sólo elija medios y procedimientos y su rigurosa aplicación, más allá se necesita un proceso reflexivo mediante el cual se entiendan las cosas detenerse y enmarcar el escenario en el que se va a mover el docente, idea recuperada de Shon, quien considera que los problemas deben ser planteados, situados y valorados como problemas únicos, en contextos específicos.

Al definir metas y objetivos se aborda la cuestión ético-política y no la meramente técnica, en la práctica de enseñanza, al seleccionar contenidos, definir métodos, modos de organización del espacio, del tiempo de los alumnos, las decisiones sobre las formas de evaluar, son todas decisiones ético-políticas, en todos estos aspectos se ponen en juego los valores del profesor en relación a los alumnos, así como hacia otros docentes y la misma institución.

La idea difundida específicamente en educación básica, aunque presente en algunas escuelas de nivel medio superior y superior, de que el docente debe limitarse a poner orden y desarrollar su programa en los tiempos establecidos, deja de lado una cuestión verdaderamente importante, los intercambios simbólicos entre alumnos que reflejan formas de pensamiento, aprendizaje, actitudes, formas de sentir y comportarse de los actores involucrados en el proceso lo cual sólo puede abordarse de manera sistemática a través de procesos de investigación, propuesta alternativa que se maneja adelante.

**3) Perspectiva Práctica:** aquí la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, es determinada por el contexto, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones ético-políticas. De ahí que el profesor se conciba como un artesano o profesional que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas inciertas y conflictivas de la vida del aula.; la formación del profesor siguiendo esta línea se basa en el aprendizaje de la práctica, a partir de la práctica.

Esta orientación ha desarrollado en dos direcciones : la tradicional y la reflexiva:

**Orientación tradicional:** se concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, su conocimiento se ha producido por ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo con la práctica experta del maestro experimentado.

El conocimiento es tácito, poco verbalizado y menos organizado teóricamente, se aprende a través de un proceso de inducción y socialización del aprendizaje, recuperando ideas de Elliott . Gómez señala que es una forma de práctica no reflexiva e intuitiva, que se realiza en el mundo del aula, en el aislamiento en relación a otros docentes, está saturada de sentido común, impregnada de vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión y conformada por las presiones de la ideología dominante. El conocimiento profesional es el producto de la

adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela; esta visión provoca inercia de los comportamientos de grupos de docentes nuevos y los acomoda sin reflexión a los ritmos de la escuela.

Con el fin de superar la visión del profesional como científico técnico, surge la **Orientación Reflexiva de la práctica**: el reflexivo ve la necesidad de analizar lo que hacen los profesores(as) cuando enfrentan problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales, cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos. El profesor interviene en un medio ecológico complejo definido por la interacción de múltiples factores y condiciones, por ello los problemas prácticos exigen tratamiento específico, que considera la propia historia del aula .

Gómez identifica como precursores de este enfoque a J. Dewey y Shwab, el primero a favor de la enseñanza como actividad práctica, aprender mediante la acción, propone un profesor reflexivo que combínela investigación con la apertura mental, responsabilidad y honestidad. El segundo por su parte critica el pensamiento técnico, el cual ha fragmentado y atomizado el pensamiento educativo, empobreciendo la perspectiva de la enseñanza, enfatiza que la actividad es primeramente práctica, implica situaciones complejas y problemáticas ante las cuales el profesor debe elaborar criterios racionales de comprensión. La enseñanza requiere de un discurso práctico que sirva para pensar cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse de los valores éticos. La formación del profesorado se considera como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

#### **4) Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**

**Concibe la** enseñanza como una actividad crítica, una práctica plana de opciones éticas, los valores preciden su intencionalidad, para establecer

principios de procedimiento que rijan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesional es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, entre otros autores que siguen esta línea se encuentran : GIROUX, SMITH, ZEICHNER, APPLE, Y KEMMIS, y desde una visión más liberal STENHOUSE, ELLIOTT ,MCDONALD .En este enfoque se encuentran dos orientaciones:

**Orientación crítica y reconstrucción social:** en la enseñanza y en la formación existen valores que pretenden desarrollar la conciencia social de los ciudadanos para una construir una sociedad más justa e igualitaria, propone un proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la sociedad actual; tanto la escuela y la educación del profesor son elementos cruciales para el logro de los fines anteriores; la escuela debe fomentar la capacidad de pensar críticamente el orden social, el profesor se considera un intelectual transformador, con un compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos, es un activista político ya que interviene en asuntos públicos y provoca el interés y compromiso crítico en los alumnos.

Se presentan tres aspectos fundamentales que deben considerar l,os programas de formación:

- bagaje cultural de clara orientación política social, ello implica conocimientos de historia, política, cultura...
- reflexión crítica sobre la práctica, desenmascarar la ideología dominante en el aula, currículo y evaluación.
- Actitudes de compromiso como intelectual transformador en el aula ,escuela y contexto social, búsqueda e interés en el trabajo solidario.

Así se advierte que los programas de formación sostienen políticas implícitas y explícitas con respecto a la institución y contexto social

**Orientación de la Investigación–acción y formación del profesor para la comprensión:** sus representantes son STENHOUSE, MACDONALD Y ELLIOTT.

Para El primero la enseñanza es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. La naturaleza del hombre y el conocimiento exigen potenciar el desarrollo de la mente de cada individuo y grupo.

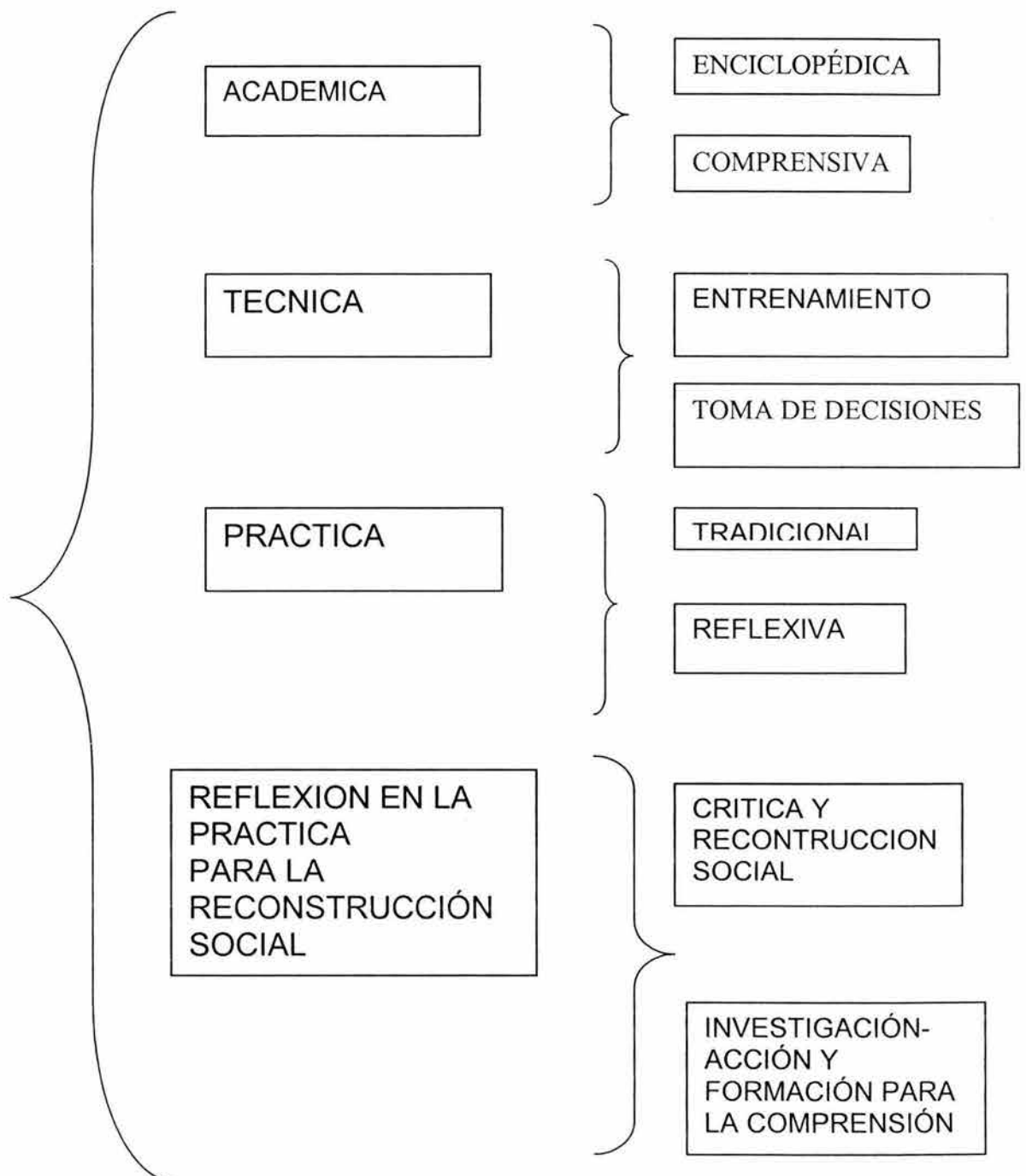
Propone un modelo curricular procesual, en el que los valores rigen la intención educativa, para lograrlo el profesor debe desarrollar investigación sobre su práctica para mejorar la calidad de su intervención, así se convierte en un investigador en el aula.

Para el segundo autor lo primordial es mejorar la práctica antes de la producción de conocimiento. Propone cuatro aspectos a desarrollar por parte de los docentes:

- reflexión permanente en la acción y sobre la acción
- cada momento de reflexión conduce a otro momento de experimentación en la acción, que conlleva a la nueva reflexión-
- la idea anterior se estructura como espiral de ciclos de experimentación donde se entrecruzan momentos de acción y reflexión, se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación.
- las exigencias del proceso reflexivo demandan el contraste intersubjetivo y plural, el diálogo, el contraste, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas es condición del proceso de investigación-acción propuesto a los profesores.

En los capítulos tres , cuatro y cinco se presenta la situación específica de cómo piensan los docentes del contexto de estudio, considerando sus relatos y su experiencia vivida, se contrastan sus discursos desde una visión crítica que sirve como apoyo entre la teoría y la realidad.

## ESQUEMA DE LAS PERSPECTIVAS DE LA FUNCION DOCENTE SEGÚN PEREZ GOMEZ





#### **1.4 Referentes teórico-metodológicos para el análisis**

En esta investigación se elaboró una reflexión, desde un enfoque interpretativo-cualitativo, de las concepciones y perspectivas de los docentes de unidades UPN del D. F., en torno a sus visiones de la formación docente, centradas principalmente en las expectativas profesionales, intereses y deseos que los (las) motivan a la elaboración de diseños de cursos, diplomados, especializaciones o maestrías, en este enfoque se mira la visión del que interpreta, considerando el lugar y posición que orienta sus interpretaciones. Weiss( 1983) Ferraris(1998); Elizondo (1997).

Con base en las entrevistas a profundidad, se rescataron algunos relatos de vida, entendidos de acuerdo a Patricia Medina ( 1999,31) como: "...momentos, fragmentos, recuerdos, fantasías y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada sujeto, marcando la particularidad del por qué y cómo llegaron a ser docentes universitarios o normalistas, construyendo múltiples sentidos que dan contenido a las formas de participación en el ejercicio de lo político de una manera cotidiana"

Asimismo Medina plantea que la importancia del acento puesto en el sujeto y su relato y éste como discurso, implica comprender al primero como sujeto concreto, síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan desde su pertenencia a un sector, a una clase, a una familia y a una formación cultural; el sujeto resulta ser producto y productor de relaciones sociales , por la sociedad, por cierta organización y formas de relación social.

Esta misma autora afirma que " el relato de vida es una perspectiva de recolección y análisis elaborada a partir de documentos que recuperan la narración oral y que permiten comprender distintas dimensiones del proceso de

vida de un sujeto; pero cuya característica es la búsqueda para comprender ciertos procesos particulares en el trayecto de la existencia de un sujeto.” así se busca comprender procesos particulares, en el trayecto de la existencia de un sujeto; en algunas entrevistas resaltaron cuestiones relativas a la escuela, la docencia, la educación desde la visión de Género y otros aspectos socioculturales.

El proceso que se siguió para indagar quienes habían elaborado diseños curriculares fue a través de la identificación del curso ofertado en cada unidad ( ver anexo 1 de cursos y diplomados); se indagó quienes eran los autores de cada diseño de ello se obtuvo una primera lista que en momentos cambió, pues algunos se decían autores y luego la información no se confirmaba, hubo otros que se cambiaron a la Unidad Ajusco y no se consideró la entrevista hecha, finalmente los docentes entrevistados se enlistan en el cuadro de laS páginas 65-68.

Se consideró de igual forma las teorías de la representación en la que se concibe que “ toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda” ( Abric, 1994,12)

El enfoque de representaciones sociales derivado de la psicología social ha aportado valiosas ideas para conocer el punto de vista de los actores sociales con respecto a diversas problemáticas sociales; se parte de concebir que las representaciones son guías para la acción; éstas pueden ser de acuerdo con Moscovici (1961) inducidas o elaboradas en situaciones de interacción, de acuerdo al contexto social e histórico donde se mueven los sujetos.

Desde esta visión es posible determinar el papel que estas representaciones juegan en la determinación de ciertas prácticas sociales ,así como las reglas que rigen el pensamiento social, atendiendo a diferentes niveles de complejidad de fenómenos sociales como las relaciones sociales en un ámbito específico, la ideología , el poder, la agrupación etc.

El identificar las formas de pensamiento de los sujetos sociales, recuperar sus visiones del mundo, de la sociedad, de las instituciones, de cómo miran a los otros o cómo se miran a sí mismos, se ubica en un enfoque que reconoce como valioso y determinante al otro como sujeto social que construye vínculos sociales que constituyen en conjunto la realidad social, así la representación es el origen de la construcción de la realidad. De acuerdo con Abric (1994) "Toda realidad es representada, apropiada por el individuo o grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y la del contexto social e ideológico que le circunda."

Este proceso es traducible en el sentido que permite reconstruir la visión de los individuos y de los grupos en torno a la realidad que les rodea y mediante la interpretación dar sentido a sus conductas y expectativas que generan a partir de su propio sistema de referencias.

Para ABRIC la representación es producto de una actividad mental que el individuo elabora, de forma que así reconstruye la realidad que enfrenta atribuyéndole una significación específica., ello depende de diversas circunstancias, situaciones, coyunturas y de un contexto social e ideológico, de la posición del sujeto en la organización social así como de su historia personal.

La representación es finalmente un conjunto de anticipaciones y expectativas. Se considera que las representaciones se conforman de acuerdo a dos lógicas que coexisten : una cognitiva y otra social, éstas logran ser descubiertas a través de las prácticas discursivas en un tiempo y lugar específico.

Abric identifica cuatro funciones de las representaciones sociales que son relevantes en este enfoque metodológico:

- 1) función de saber: es el saber de sentido común que permite a los sujetos adquirir conocimientos e integrarlos como base para el intercambio social.
- 2) Función identitaria: sitúa a los individuos y grupos en el campo social es el medio para elaborar la identidad social compatible con el sistema de valores y normas.
- 3) Función de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas .
- 4) Funciones justificadoras: permiten a los actores explicar y justificar sus conductas en una determinada situación, posibilitan la adaptación y diferenciación social.

Esta visión en conjunto es un medio para conocer las dinámicas sociales intragrupales e intergrupales y de las relaciones de los individuos con el contexto social.

La representación es constituida por informaciones, creencias ,opiniones y actitudes en torno a un problema dado.

Uno de los medios para recoger información acerca de las representaciones sociales de los sujetos es la entrevista , esta recupera la producción de discursos sobre el problema en cuestión, con este instrumento se rescatan elementos de la vida cotidiana, comportamientos concretos, hábitos, relatos sobre la historia de la comunidad, tradiciones locales etc. todo aquello que nos permite comprender la lógica de las acciones y transformaciones de la realidad.

El procedimiento seguido fue el siguiente:

- 1.- Identificación del contenido de la representación
- 2.- Estudio de relaciones entre elementos, su importancia y su jerarquía.
- 3.-Determinación y control del núcleo central.

El núcleo central tiene dos dimensiones: una funcional, ésta tiene una finalidad operatoria para la realización de una tarea, la otra normativa presente en toda situación socioafectiva, social, e ideológica; se identifica por situaciones estereotipadas o actitudes marcadas en los sujetos.

Paralelamente al núcleo central se identificaron los elementos periféricos a aquel; estos son esquemas organizados por el núcleo central ; tienen tres funciones : de concreción, hablan del presente y de lo vivido del sujeto; de regulación son más flexibles puesto que constituyen el aspecto móvil de la representación y función de defensa ante cambios o interpretaciones nuevas. En conjunto los elementos periféricos son prescriptores de comportamientos.

En esta investigación interesó de forma particular comprender los elementos que influyen en la toma de decisiones de los docentes mencionados, para llevar a cabo diseños de programas, seminarios, cursos etc., concibiéndolas como acciones tendientes a su formación y profesionalización docente, con una visión prospectiva de sus prácticas profesionales, tal como los sujetos las piensan. Aquí se vislumbra la comprensión de los actores sobre su propia visión de la formación y profesionalización, considerando las diferencias del contexto de cada una de las seis unidades UPN donde se inscriben dichas prácticas enmarcadas en un

contexto social más amplio de la política de nuestro sistema educativo.

Se articuló la formación personal y profesional con la construcción social de los sujetos en un contexto histórico concreto, dilucidando intereses y expectativas profesionales, al respecto se recuperan los planteamientos sobre formación de autores como Giles Ferry 1990; Donald Shon 1992 y Bernard Honoré 1980.

Así mismo se rescata la visión cualitativa de investigaciones en torno al pensamiento y toma de decisiones de los profesores: Witrock(1978)

En esta visión la idea planteada por Gilberto Giménez (1981)de que en todo discurso las palabras cambian de sentido según la posición de quien las enuncia es relevante, por ello se incorpora la idea de sentido como "posibilidad de institucionalizar nuevos modos de ser que responden a un proyecto pensado y que pretende hacerse realidad"

Se trató de comprender el sentido que los actores imprimen a sus prácticas de formación y profesionalización y su relación con los saberes y el manejo que dan a los conocimientos al interior de estas prácticas de formación, considerando los mecanismos de legitimación de sus conocimientos .

Este análisis aborda aspectos institucionales, históricos, subjetivos, culturales y de la cotidianeidad donde se desarrollan como maestros, ello implica considerar su condición laboral, sus relaciones sociales, sus representaciones de la institución y su lugar en ella, ante las constantes transformaciones sociales políticas y organizativas, en estrecha relación con la política de nuestro sistema educativo. .

Los sujetos de interés en esta investigación fueron aquellos profesores de unidades UPN que diseñaron cursos, diplomados, especializaciones o maestrías

en las mismas unidades, aún cuando sus propuestas de formación no hayan sido dictaminadas favorablemente por la misma universidad. El interés en estos sujetos radica en que son precisamente estos los que imprimen cierto sentido a la profesionalización docente, dirigiendo su práctica profesional hacia una determinada dirección que es la que interesa indagar por su vinculación con el contexto de la globalización económica vivida en la UPN.

Por lo anterior el estudio se centró en las significaciones en torno a la formación y profesionalización docente en los académicos que han diseñado cursos a partir del programa de modernización educativa 1989. El número de asesores en cuestión(14) resultó del recorte planteado, es decir, asesores que diseñaron en diferentes niveles, cursos, diplomados, maestrías y especializaciones el resultado es variado pues en algunas unidades, según datos de la coordinación, sólo existen dos diseñadores de cursos, así resultó la posibilidad de realizar entrevistas a profundidad con los informantes. Esta vía resulta útil por la calidad de la información que permite articular intereses con un sentido más amplio en un contexto particular, esto es según las unidades de donde proviene cada maestro.

Los sujetos fueron entrevistados formalmente, inicialmente de manera estructurada y conforme avanzó la información se profundizó en los elementos vertidos, aunado a este medio se utilizó otro instrumento que son los datos de archivo de cada maestro proporcionados por la coordinación más la indagación sobre las publicaciones, seminarios y otros eventos realizados por estos sujetos, se enfatizó el área de conocimiento de interés de los docentes en relación a su formación inicial y continua.

Esta información se cruzó con los acontecimientos académicos que sucedieron a lo largo de la investigación, se trató de dar continuidad a la información hasta el año 2002 fecha en la que se dieron una serie de cambios institucionales



importantes para nuestra universidad, y que están relacionadas con la política del actual gobierno federal.

De acuerdo a las investigaciones cualitativas se analizaron los datos en forma inductiva , de la particular a lo general.

Durante el proceso de interpretación de las entrevistas, se dilucidaron las categorías sobresalientes derivadas de los núcleos centrales presentes en los discursos de los (as) docentes, la información se cruzó de forma que se visualiza lo complejo y específico de cada proceso.

Los relatos de vida permitieron articular la formación personal con la formación docente, logrando destacar los vínculos existentes entre ambos aspectos, de ello se desprenden los siguientes ejes o categorías de análisis:

**Educación y formación personal de los docentes vinculada a la Formación Docente y Profesional, desde la visión crítica-reflexiva;** esta se desarrolló en el capítulo 3, considerando la influencia sociocultural de cada sujeto-docente en su formación, así como ciertos valores reproducidos desde la familia y escuela, los cuales conforman un tejido social que orienta sus preferencias profesionales y constituye al mismo tiempo referentes de identidad como docentes y personas particulares. La cultura se concibe de acuerdo con Geertz como una ciencia interpretativa en busca de significado.

Una siguiente categoría fue la que apareció desde el inicio de la investigación, referida a **los saberes docentes y su vínculo con los procesos de diseño curricular**, se recupera el saber de autores críticos y se vinculan con algunas teorías del papel de los sujetos en los procesos curriculares, este aspecto

se presenta en el capítulo 4; aquí se consideraron los intereses, razones y expectativas docentes que los sujetos explicaron como motivos para generar propuestas de formación; ello se vinculó con las dimensiones ético-política, se aborda la relación entre los docentes y sus trayectorias profesionales epistemológica en relación a cómo los sujetos en momentos determinados se apropian y construyen conocimiento, ello trasciende en lo que respecta a sus procesos de identidad ideológica, política y ética, según el tipo de saber que avalan o aprueban, es un aspecto que los hace acercarse, confluir, pensarse y sentirse en acuerdo o desacuerdo entre unos y otros (as), se resalta la trascendencia de los vínculos intersubjetivos en las relaciones sociales.

- La última categoría encontrada es la que aborda **las representaciones de los docentes respecto a su futuro en la Universidad, su situación como docentes inmersos en las transformaciones que permea la política educativa para las universidades públicas**. Aquí se atiende procesos instituidos e instituyentes, la visión que cada agente tiene de sí mismo y de los otros, la mirada grupal e individual hacia la institución, los grupos de poder generados en la organización de la propia universidad y las interrelaciones entre unos y otros.

# CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS DE ASESORES ENTREVISTADOS

| SEXO | FORMACIÓN INICIAL                             | GRADO ACTUAL                                                   | PLAZA                                              | AÑOS DE SERVICIO | DISEÑADOS CURSOS*<br>DIPLOMADOS**<br>ESPECIALIZACIONES MAESTRIAS****                                                                              | LINEA Y ENFOQUE                     | OTRA INSTITUCION LABORAL |
|------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 1)M  | BIOLOGO<br>IPN 87                             | MAESTRIA EN ECOLOGÍA 97<br>DOCTORADO EN PROCESO                | 094<br>20HRS.<br>CONTRATO ILIMITADO<br>12 HRS BASE | 14               | LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NAT. EN EDUCACIÓN PRIMARIA**                                                                                         | HOLÍSTICO<br>INTERDISCIPLINARIO     | IPN                      |
| 2)M  | BIOLOGO<br>UNAM<br>FAC.CIENCIAS               | MAESTRIA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS<br>UNAM                        | 094<br>40HRS ASOC. B<br>BASE<br>INTERINO<br>ASOC.A | 13               | LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NAT. EN EDUCACIÓN PRIMARIA**                                                                                         | HIPOTÉTICO-<br>DEDUCTIVO            | NO                       |
| 3)M  | MAESTRO NORMALISTA<br>BIÓLOGO<br>FES IZTACALA | MAESTRIA EN CIENCIAS CON ESP.<br>EN EDUCACIÓN AMBIENTAL<br>IPN | TITULAR A<br>095<br>40 HRS.<br>BASE                | 9                | **EDUC. AMBIENTAL Y<br>PRACTICA DOCENTE 2000                                                                                                      | AMBIENTALISTA                       | NO                       |
| 4)F  | MAESTRA NORMALISTA                            | MAESTRA EN HISTORIA<br>UNAM<br>DOCTORADO EN HISTORIA<br>UNAM   | 096<br>20 HRS.<br>BASE                             | JUBILADA         | CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS CIENCIAS<br>HISTÓRICO-SOC.98*<br>PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA<br>APLICADA A LA EDUCACIÓN<br>NO DESARROLLADO | CONSTRUCTIVISTA<br>NEUROLINGÜÍSTICA | UNAM                     |

# CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS DE ASESORES ENTREVISTADOS

| SEXO | FORMACIÓN INICIAL                                   | GRADO ACTUAL                                                                                   | PLAZA                                                       | AÑOS DE SERVICIO | DISEÑADOS CURSOS*<br>DIPLOMADOS**<br>ESPECIALIZACIONES MAESTRIAS*****                                                                                               | LÍNEA Y ENFOQUE                                              | OTRA INSTITUCIÓN LABORAL |
|------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 5)F  | ENFERMERÍA<br>LIC. EN PEDAGOGÍA<br>UNAM             | MAESTRA EN EDUCACIÓN CAMPO.<br>EN PLANEACIÓN UNIDAD 096<br>DOCTORADO EN PEDAGOGÍA<br>UNAM 2003 | 096<br>20HRS<br>BASE.<br>40HRS<br>INTERINATO<br>BASE (2003) | 20               | "mujer sexualidad y educación" *92<br>"LA MUJER PROFESIONISTA EN EL "ÁREA DOCENTE"*92,94 ,95<br>EDUCACIÓN, GÉNERO Y PRÁCTICA DOCENTE***<br>TANATOLOGÍA 98**(ISSSTE) | AL PRINCIPIO FEMINISTA<br>POSTERIORMENTE DE GÉNERO HUMANISTA | NO                       |
| 6)F  | MAESTRA NORMALISTA<br>LIC LEPEP75<br>UNIDAD UPN 096 | MAESTRA EN EDUC. CAMPO<br>FORMACIÓN DOCENTE<br>UNIDAD UPN AJUSCO                               | 096<br>40HRS<br>BASE                                        | 20               | FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN UNA PRÁCTICA PROFESIONAL**                                                                                                              | REFLEXIVO                                                    | NO                       |
| 7)F  | NORMAL DE MAESTROS<br>LIC EN SOCIOLOGÍA             | MAESTRÍA<br>UAM                                                                                | 096<br>40HRS.                                               | 13               | HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO*                                                                                                                        | CONSTRUCTIVISTA                                              | POLI 20 HRS.             |
| 8)F  | LIC. EN PSICOLOGÍA                                  | MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA<br>UPN                                                                   | 097<br>20 HRS.<br>BASE                                      | 14               | DIPLOMADO EN GESTION ESPECIALIDAD EN DOCENCIA ***                                                                                                                   | INSTRUMENTALISTA                                             | COLEGIO BACHILLERES      |

# CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS DE ASESORES ENTREVISTADOS

| SEXO  | FORMACIÓN INICIAL                                          | GRADO ACTUAL                             | PLAZA                               | AÑOS DE SERVICIO | DISEÑADOS CURSOS*<br>DIPLOMADOS**<br>ESPECIALIZACIONES MAESTRIAS****                                         | LÍNEA Y ENFOQUE        | OTRA INSTITUCIÓN LABORAL |
|-------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| 9)F   | MAESTRA NORMALISTA (71)<br>LEB 79 UPN 098                  | MAESTRIA EN NORMAL SUPERIOR              | 098<br>TITULAR B<br>20 HRS.<br>BASE | 18               | PROBLEMAS EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE**                                                              | NO SE PRECISO          | COLEGIO BACHILLERES      |
| 10)F  | NORMALISTA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN LIC.PEDAGOGÍA         | MAESTRIA EN EDU.<br>UPN AJUSCO           | 098<br>40HRS BASE                   | 20               | ESPECIALIZACION                                                                                              | REFLEXIVO              | NO                       |
| 11)F  | LIC. EN PSICOLOGÍA UNAM                                    | MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR UNAM      | 096<br>40HS.<br>BASE                | 16               | EN PLANEACION EDUCATIVA****                                                                                  | PLANEACION ESTRATEGICA | FES ZARAGOZA UNAM        |
| 12)F  | NORMALISTA                                                 | MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN IBERO          | 099<br>DIRECCION                    | 25               | EN EDUCACION CON CAMPO EN PLANEACION EDUCATIVA<br><br>TODOS LOS DISEÑADOS EN LA UNIDAD EXCEPTO EL DE FAMILIA | PLANEACION ESTRATEGICA | NO                       |
| 13)M  | NORMALISTA HISTORIADOR UAM                                 | LIC. EN ANTROPOLOGÍA                     | 099<br>10 HRS.<br>INTERINO          | 5                | HISTORIOGRAFÍA**                                                                                             | HISTORIOGRAFIA         | COMERCIO                 |
| 14)F. | NORMALISTA LIC. EN psicología y Orient. Voc.Normal Suprior | MAESTRIA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA IPN | 09940 HRS<br>BASE                   | 25               | INVESTIGACIÓN EN DISEÑO DE PROGRAMAS EN LÍNEA                                                                | CONSTRUCTIVISTA        | NO                       |

A continuación se presenta el análisis del contexto, en él que se presentan los procesos educativos en torno a la formación docente explicados anteriormente, es un capítulo de encuadre, a fin de ubicar a la institución, sus condiciones generales de trabajo y la forma de organización, esto permite articular los siguientes capítulos

## **CAPITULO 2**

### **EL CONTEXTO DE LAS UNIDADES UPN DEL DISTRITO FEDERAL**

#### **2.1 Surgimiento**

Las unidades regionales UPN del DF surgen casi paralelamente al decreto presidencial de creación de la llamada Unidad Central Ajusco en 1978, así la UPN queda establecida formalmente como institución pública de educación superior desconcentrada de la SEP; esta unidad se crea como demanda del magisterio y como necesidad política de distintas fuerzas SEP, SNTE, CNTE; el proceso de su conformación ha sido analizado por diferentes autores entre ellos Olac Fuentes Molinar, José Angel Pescador, ambos rectores de la misma , (ver anexo 1 de rectores), así como Kovacs, Aurora Elizondo, Miranda, entre otros.

La UPN surge y se desarrolla en el marco de la política de modernización impulsada por la SEP en los años 70\*, desde sus orígenes mantuvo acuerdos en cuanto al apoyo político brindado al PRI con miras hacia la profesionalización del magisterio, sujetos de interés de las tendencias que conformaron el proyecto desde sus inicios; asimismo, la institución se conforma como un espacio de control político del sector de maestros; de acuerdo con Miranda, institucionalmente se buscaba ser una organización que promoviera el cambio de los docentes, dirigido a mejorar sus capacidades, sería desde entonces la institución que regularía la efectividad del normalismo, la profesionalización y su institucionalización; durante el proceso de su constitución se encontraban dos fuerzas que mantenían dos proyectos diferentes, cada una de acuerdo a intereses de grupo y particulares. Para comprender los elementos que diferenciaban a cada proyecto, a continuación se enlistan en un cuadro sus diferencias



| <b>PROYECTO SEP</b>                                                   | <b>PROYECTO SNTE</b>                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Universidad grande y masiva                                           | Universidad pequeña                                                                     |
| Sin ingreso controlado                                                | Matrícula controlada y planeada                                                         |
| Cobertura nacional con funcionamiento en todos los estados            | Una Unidad académica en la Cd. de México y otras Unidades en los estados                |
| Extensión del proyecto normalista                                     | No se sustituiría o incorporaría a una institución ya existente                         |
| Incidencia en la designación del rector                               | Otorgaba poder de decisión al titular de la SEP                                         |
| Grandes estructuras administrativas y presupuesto de dos mil millones | Estructura pequeña y funcional<br>20 millones                                           |
| Currícula tradicional                                                 | Orientación no tradicional                                                              |
| Planta académica de la nueva universidad                              | Contratación de universitarios con antecedentes normalistas, con posgrado universitario |
| Orientación pedagógica convencional                                   | Organización innovadora                                                                 |
| Paquete de posgrados con incorporación masiva                         | Ingreso selectivo a licenciaturas y progarados                                          |

Otro actor reconocido, una vez impulsado el proyecto académico, fue el sector universitario que se ubicó como otra fuerza distinta o con distintos propósitos que los anteriores. Finalmente según opinión de Pescador, ninguno de los dos proyectos se perfila como único ganador, y el proyecto final presenta características híbridas, los programas curriculares fueron desarrollados bajo la perspectiva de esta tercera fuerza, que es la que a futuro se transformaría en varios grupos con distintas concepciones ideológicas y políticas que cada vez se fueron fragmentando.

Elizondo (2000) encuentra diferentes sentidos que se daban al deber ser de la Universidad, entre otros destaca los siguientes: "...instrumento esencial para elevar la calidad de la educación; instrumento centralizador y renovador del sistema de formación de docentes; instrumento político para ampliar el control estatal sobre el gremio; trampolín para la burocracia gremial en su inserción al aparato de la SEP; institución formadora de maestros científicos y democráticos; institución rectora de la educación en México; centro de estudios formador de investigadores y especialistas de alto nivel; universidad formadora de los maestros del año 2000; motor y base del futuro de México etc".

Señala así mismo que la universidad se instituye con la amalgama de diferentes proyectos "incompatibles entre sí". Estos elementos son de importancia crucial para comprender el surgimiento y desarrollo del resto de las unidades a nivel nacional, ya que el proyecto del SNTE fue el que plateaba una cobertura nacional funcionando en todos los estados de la república, ofertada primordialmente para los maestros y con personal docente egresado de normales.

Finalmente la universidad se va conformando según Elizondo, como una mezcla debido a presiones entre los distintos proyectos, así se formulan dos sistemas, uno escolarizado en Ajusco y otro abierto y nacional en las unidades UPN llamadas Sistemas de educación a distancia ( SEAD ), controladas en ese momento por personal de la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio; actualmente se ubican en las zonas norte: Av. Eduardo Molina, Centro: Col. Centro, Sur: Taxqueña, Oriente: Col. Balbuena, Poniente: Col. Del Valle y Norponiente: Av. Ejército Nacional del Distrito Federal, las cuales atienden a los maestros de diferentes regiones, de esta manera quedaron separadas de la Unidad Ajusco.( Para mayores datos de cada unidad en relación a los docentes ver anexo 2 )

Las siete unidades se organizan académicamente en un Consejo Académico, formado por autoridades: rectoría y representantes de cada función y un Consejo Técnico cuerpo que aprueba entre otras cuestiones los diseños curriculares. Al interior de cada unidad se encuentra la figura del director y el Consejo interno de unidad representado por cada coordinador y director de unidad.

En su decreto de creación, se establece que los lineamientos para el ingreso y promoción del personal académico, se realizará a través de la Comisión Académica Dictaminadora (CAD), instancia agrupada por personal de la SEP; esta instancia promueve los concursos, aunque por parte de la UPN no queda determinado el lapso de tiempo para abrir nuevos concursos; asimismo la CAD es la encargada de promover cada año la recategorización al personal que ya ha ganado una plaza; hasta el nivel de asociado C, y a partir del nivel de titular el docente debe esperar tres años para subir a la siguiente categoría; este mecanismo se ha cuestionado pues algunos docentes, ya que se considera sin el menor mérito han escalado hasta el último nivel solamente por la antigüedad.

En las unidades UPN del DF y según la misma autora, por presiones del SNTE se empezó a trabajar la licenciatura en Educación preescolar y primaria plan 75, que impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, exclusivamente se atendía a los normalistas por profesores egresados de normales, a los maestros que trabajaban en esta Dirección se les invitó a participar en las unidades.

De acuerdo con Elizondo los (SEAD) estaban ubicados como grupo poco académico, vinculado al SNTE así menciona, que las direcciones de cada unidad fueron "fuertemente peleadas por las secciones locales del sindicato". La primera unidad que inició actividades fue Azcapotzalco.

A partir del decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, ésta ha ofrecido a estudiantes bachilleres y maestros normalistas distintos programas de formación, nivelación, actualización y superación profesional; desde entonces se han presenciado distintos cambios y reformas a la educación tanto de nivel básico con el que dicha universidad está íntimamente vinculada, como del nivel superior en el que orgánicamente está ubicada; como institución de educación superior tiene cierto impacto en lo que respecta a la formación y profesionalización de profesionales ligados a la educación.

La UPN nace en un momento en el que ya se perfila un programa modernizador para todas las universidades, las cuales han iniciado ya la marcha hacia la excelencia académica y cuentan con una serie de programas de formación desde los 70 como es el caso de la UNAM, que en conjunto conforma una estructura y organización institucional en continua transformación.

Por otro lado la UPN ubicada e impulsada por el proyecto modernizador, se ubica en una posición de desventaja con respecto a las otras experiencias y tradiciones académicas, no sólo por su antigüedad sino por el prestigio académico en cuanto investigación científica y tecnológica, sus funciones como institución formadora la ubican dentro del marco de competitividad exigida a todas las IES en conjunto

Los siguientes docentes relatan cómo fue su experiencia en la UPN desde su surgimiento, estos mismos docentes se llaman los pioneros de la institución :

“Me tocó esa etapa de transición de normales a la creación de la UPN, los que eran directores de los centros les proponen que si ellos quieren integrar las unidades de la UPN, muchos aceptan, el director de mi centro a su vez nos invitó a algunos obviamente con todos los requisitos que la institución marcaba que era el examen de oposición, incluso era el motivante para acelerar mi titulación...algunas unidades empiezan su organización a fines de 1979, formalmente mi incorporación es en enero del 80 hubo gente que sí le dieron oportunidad de conservar la plaza, a mí me obligan a traer mi renuncia de la plaza de normales, no tenía un padrino que...cosa que mucha gente sí; en 80 hago el examen de oposición

de tiempo completo en el área de psicopedagogía , ya me quedo solo con la plaza de aquí; las unidades empiezan a operar como SEAD en 80 En esta unidad se daba atención a dos planes el 75 intensivo y el 79 ya a distancia” ( E 7 M )

“Como alumna egresada del plan 79 el director nos dijo que le hacían falta maestros y otra compañera le dijo ella tiene la normal superior , es maestra en psicología y orientación y el aceptó, me dijo que había un interinato de medio tiempo, entregué mis papeles y después hice examen de oposición , me salí de primarias” . ( E 13 M )

Resalta la descripción que hace la maestra en cuanto a la forma de ingreso de los docentes, en primera instancia conocidos del director, lo cual dice mucho del origen y la forma de organización académica en sus inicios, esta determinación influyó, desde una visión particular en la situación a futuro de las unidades del D. F., ya que para algunos docentes externos e internos, en las unidades hay muchos maestros de tradición ligada al SNTE que influyen en las decisiones políticas al interior de las unidades.

Sobre este aspecto resalta el hecho de la forma en la que algunos docentes lograron obtener la ampliación de tiempo parcial a tiempo completo, con base, puesto que a mediados de los ochenta, con el plan 85, los directores podían proponer a aquellos docentes que se consideraba eran necesarios para cubrir las necesidades del nuevo plan; en contraste con la situación actual, resulta relevante puesto que actualmente para lograr una plaza de tiempo completo, sólo se puede obtener por concurso, y se requiere estudios con Grado de Maestría, publicaciones y otros detalles que los docentes con años de antigüedad no tienen, ello da cuenta de cómo se van transformando las condiciones laborales para los nuevos docentes.

Lo relatado por estos docentes coincide con el documento de Aurora Elizondo en el cual explica cómo es que las unidades UPN heredan una licenciatura que anteriormente era atendida por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, institución que ofrece igualmente cursos

de actualización para profesores en servicio, convertido desde 71 como Instituto Federal de Capacitación del Magisterio ( IFCM )

De este proceso resalta que en las unidades se continuó por muchos años con una forma de organización ligada a la tradición normalista, es decir con cierto paternalismo hacia los docentes, promovido por algunos directores bajo formas burocráticas o de simulación de trabajo por muchos docentes, con formas añejas de integrar al personal, ( los allegados ); es ya conocido que en muchas unidades se han conformado grupos unos más fuertes que otros, en términos académicos y políticos que construyen diversas estrategias para que sus proyectos obtengan financiamiento y cierto poder de decisión, esta situación varía en cada unidad, sin embargo existen ciertas fuerzas que se aglutinan en un momento determinado para lograr consensos en lo que respecta a decisiones estructurales.

Ejemplo de lo anterior fue la coyuntura en el 93, con el programa PIDI (Programa Interno de Desarrollo Institucional) construido a través de un proceso de discusión de varios sectores de la universidad y en el que se propone, como eje estructurador de las actividades académicas: los campos problemáticos, sin embargo una vez más por cuestiones de intereses políticos esta propuesta no logró implantarse; entre otros cambios proponía que la figura del director sea elegida por una terna elegida de los mismos asesores y no por autoridades de la SEP, y que sólo debe estar en el cargo por un período de tres años.

Algunas unidades recuperan esta propuesta y dos en particular, la centro y la sur siguen este proceso, el resto de unidades ha continuado con la elección desde arriba, en otros casos han sido removidos de sus puestos por causas que ponen en entredicho la ética profesional de los mismos.



## **2.2 Características físicas y condiciones de trabajo**

La situación institucional de cada unidad es variada, tienen en común que no son edificios exprofesos para ser universidades, por lo menos las seis unidades del DF, desde su inicio, han trabajado en condiciones institucionales que están lejos de lo que debe ser una universidad, la mayoría en casas rentadas y hasta en viviendas en las que se invierten sumas altísimas, y en las que se vive con la inseguridad de la reubicación, también se encuentran instaladas en comodatos, de igual forma en precarias condiciones de trabajo salones estrechos, poca luz, poca ventilación, recamaras adaptadas como cubículos para cinco asesores, en el mejor de los casos, ya que hay maestros que no tienen un escritorio fijo para trabajar, las bibliotecas no cuentan con el mínimo acervo para consulta de los maestros, tampoco con espacios adecuados para el estudio; en la mayoría de las unidades no existen equipos de cómputo suficientes ni salas para eventos especiales como foros, conferencias, seminarios o ceremonias especiales. El caso siguiente se puede mencionar como el que cuenta con más servicios.

La sede de la 095 se ubica en un edificio de seis niveles, rentado con adaptaciones en la infraestructura de sus aulas, cuenta con televisión, video, computadoras, algunas con servicio de internet y un auditorio. El resto de unidades se ubican en casas de dos o tres niveles, en cada uno se adaptan cubículos para docentes y en algunos casos miniaulas para grupos pequeños.

La historia de cada unidad revela que por lo menos de una a tres ocasiones han tenido que cambiar su ubicación, porque suben la renta, solicitan el edificio o casa o porque definitivamente se vuelve inoperante para las actividades propias de una universidad.

Todas las unidades del D.F excepto la Sur ( que trabaja los sábados en la unidad Ajusco), tienen prestadas las instalaciones de otras escuelas primarias y secundarias públicas para el desarrollo de las asesorías los sábados, puesto que es el día que la mayoría de maestros cuenta con mayor tiempo para estudiar y



por lo mismo no hay suficiente espacio para todos los grupos que se atienden, se atiende además en otros espacios llamados subsedes, que son las escuelas que solicitan el servicio para la mayoría de los maestros; de esta manera por más de dos décadas estudiantes y asesores han enfrentado pésimas condiciones para la educación ya que en estas escuelas tampoco se tienen condiciones óptimas para el estudio .

### **2.3 Creación de planes y programas de estudio**

Posteriormente se crea la licenciatura en Educación Básica plan 79 a nivel nacional, bajo una instancia coordinadora de los (SEAD), este plan se dirigió a maestros en servicio que desearan obtener su nivelación al grado de licenciatura, a través de un sistema abierto en el que el estudiante-maestro se comprometía al estudio individual y desarrollo de actividades de las guías, el llamado entonces asesor de este sistema tenía el papel de orientador y guía para resolver las dudas del alumno, inicialmente el sistema a distancia se concebía como guías de instrucción personalizada, en donde la función de los asesores era ejecutar orientaciones con los alumnos, de ahí que la figura de los asesores se fijara como la de simples ejecutores de planes, que no realizaban investigación, como se señala en el documento de Elizondo; los contenidos eran elaborados principalmente por el área de docencia de la unidad Ajusco y lo didáctico con el apoyo de la guía quedaba en manos del asesor de unidades.

En 1985 se estructura otro plan de estudios : la licenciatura en educación Preescolar y educación primaria ,dirigido igualmente para maestros de preescolar y primaria; trabajan en el diseño docentes de unidades y de Ajusco de manera coordinada . En este plan se tomaba en cuenta como eje central la practica docente de el maestro de educación básica ,el sistema de estudio se desarrolló bajo el sistema semiescolarizado, el cual requería la presencia del estudiante una

vez a la semana con estudio y actividades previas elaboradas con la ayuda de la guía del alumno.

En este plan funcionó el taller integrador, espacio en el que docentes y alumnos integraban el conocimiento de los diferentes cursos de manera horizontal, en torno a una problemática específica elegida en esa misma sesión, este medio resultó muy enriquecedor para todos los involucrados en el proceso porque se vinculaba la teoría y la práctica, se proponían soluciones a los problemas educativos de la práctica de los alumnos- maestros; se planteaba la tarea de la elaboración de una propuesta pedagógica en la que se tomaba como fundamento la didáctica crítica , la pedagogía operatoria entre otros enfoques transformadores, los estudiantes maestros enfatizaban regularmente que los contenidos les eran de utilidad en su practica diaria .

Uno de los problemas que presentaron en este plan fue la multiplicidad de interpretaciones que se dieron a la propuesta pedagógica , de forma que pocos estudiantes lograron conformarla y titularse bajo esta opción

De esta manera a partir del 85 se trabajan ambas licenciaturas, una abierta y otra semiescolarizada, lo cual al parecer era inconveniente para la misma institución.

Para 1994 surge un nuevo plan : la licenciatura en Educación, plan 94, ésta se conformó a través de una serie de discusiones entre los diseñadores, esta ocasión también con la participación de docentes de varias unidades, las posturas que se discutían aún con diferencias, finalmente fueron incorporadas en los mismos cursos, el eje de la licenciatura fue una vez más la práctica del maestro, ya que se dirigió a aquellos maestros que aún no tenían el grado de licenciado( para esta fecha han pasado ya diez años de que se decretó que los normalistas egresan ya con nivel licenciatura); posteriormente por solicitud de los bachilleres habilitados como docentes en el Estado de México se les aceptó como alumnos ya que

contaban con el requisito de estar frente a grupo y formar parte del sistema educativo.

El propósito de esta licenciatura se centró en la transformación de la práctica docente propia vía la reflexión y elaboración de una alternativa innovadora que mejorara la educación, el paradigma sobresaliente fue el crítico, el estudiante hasta ahora debe aplicar su alternativa, evaluarla en su grupo escolar o escuela, logrando con ello un impacto importante en la transformación de la educación básica, estas propuestas han sido evaluadas y revaloradas en diferentes foros locales, regionales y nacionales por parte de los docentes y alumnos de la misma licenciatura.

Este plan tiene la particularidad de recuperar los contextos de diferentes regiones en donde se encuentra el estudiante ,atendiendo de igual manera diferentes niveles: preescolar, primaria secundaria, formación técnica etc.

Alrededor de esta licenciatura se desarrolló un proceso de evaluación intermedia, así como un proceso de reformulación; en ese momento y dadas las transformaciones de la institución se planteó una propuesta de reducción de cuatro a dos años y medio, limitando así la formación de los estudiantes maestros, por esta razón el conjunto de maestros participantes a nivel nacional rechazó en su mayoría tal propuesta.

En torno a estos procesos en más de una ocasión, los docentes de unidades hemos sentido que se nos solicita la participación sólo para legitimar acuerdos tomados de antemano, resaltando ello las decisiones de carácter político que permean a la organización de toda la universidad.

De esta manera se observa las diferencias entre los que toman decisiones y los que ejecutan, los que coordinan y los que son coordinados, los que evalúan y los

que son evaluados, aunque en varias reuniones y espacios se vislumbren nuevas posibilidades para la toma de acuerdos y se consideren las propuestas como personal académico involucrado, todavía está lejos de convertirse en una realidad cotidiana.

## **2.4 Planeación y evaluación**

Es a partir de 1992 a través de la Comisión Nacional de Evaluación que se exige a las universidades una autoevaluación institucional, previo a esta instancia en algunas unidades se formularon intentos de evaluación interna, sin embargo la respuesta entre los docentes no es muy bien recibida por la desconfianza que generan los resultados de estos procesos, es decir, en perjuicio de los trabajadores.

En lo que corresponde a este apartado, cada unidad presenta a la Dirección de Planeación informes y plan anual de trabajo e informes trimestrales, semestrales y anuales para efectos de evaluación institucional y designación de presupuestos, de forma que si surge alguna idea para la realización de algún evento, es difícil que se realice sin previo aviso, si no estuvo programado; para realizar este plan cada unidad cuenta con un Consejo de Planeación Interno, que en la mayoría de los casos queda conformado por los coordinadores de Docencia, Difusión y Extensión e Investigación.

Con respecto a los procesos de evaluación interna se han conformado ya en varias ocasiones comisiones de evaluación en lo que respecta al plan 94, sin embargo, a pesar de que ha habido varias reuniones interunidades, no en todas se ha dado seguimiento que permita valorar nuestra práctica y proponer soluciones para mejorarla.

Un aspecto de crucial importancia para las unidades es el cuestionamiento académico hacia los docentes, esto se explica en cierta medida por el origen

mismo de las unidades, constituye además una política orientada hacia este personal vinculado inicialmente al SNTE, sin embargo influyen otros factores de la estructura y organización institucional de la misma universidad. En este sentido cabe resaltar que las unidades del D.F. orgánica y administrativamente están sujetas a las decisiones del consejo académico de la unidad central Ajusco, aunque en la toma de decisiones pueden influir presiones de diferentes grupos académicos con intereses muy particulares, lo cierto es que se guardan una relación de dependencia mutua, en la que los docentes de la segunda resultan mayormente favorecidos.

## **2.5 La Docencia**

Las actividades al interior de las unidades se han centrado por muchos años en la docencia; ello se debe a diversos factores entre los que podemos enunciar como principal, la carencia en lo que respecta a la formación de los docentes en materia de investigación, no se han interesado en esta área por diversas causas, por ejemplo la inexistencia de condiciones y recursos mínimos para desarrollarla, falta de plazas de investigadores que inicien el trabajo y lo fomenten, falta de biblioteca con suficientes fuentes actualizadas, así como espacios adecuados de estudio, salas de discusión etc, cabe mencionar que de manera particular algunos docentes, si se han interesado por formarse en cuestiones de metodología de investigación, ya sea a través de los cursos de maestría o en otros espacios, sin embargo no se realizaron proyectos de trascendencia.

La función de docencia ha sido importante, sin embargo ha sido reducida, debido a la mínima visión que se tiene con respecto a su vinculación con la investigación, en teoría se reconoce y en la práctica no se ha impulsado suficientemente, aunque se han dado algunos intentos individuales para desarrollarla y se han realizado los talleres regionales de investigación, en los que se plantearon propuestas

interesantes que no tuvieron un incentivo para su continuidad, son intentos poco sistemáticos para lograr un impacto importante en educación.

En lo que respecta al personal que cubre las actividades de docencia, es común que en las unidades se cubran cursos que no corresponden al perfil de los académicos, esto ha generado algunas inconformidades y señalamientos en torno a las consecuencias que esta situación trae en la formación de los maestros en servicio, por lo cual se hace énfasis en que se promuevan nuevos concursos de oposición que atiendan las necesidades de cada unidad, sin embargo en muchas ocasiones se ofrecen los puestos a los docentes por contrato sin tomar en cuenta esas consideraciones.( Ver Anexo2 la planta docente por unidad )

La organización para la designación de grupos en cada unidad es variable, en algunas unidades por ejemplo en la 94,97, (de acuerdo a informes de los compañeros) los docentes eligen o proponen el grupo que pueden atender, la coordinación diseña los horarios considerando las propuestas de los asesores, en otras unidades no se toma en cuenta la opinión de éstos y puede suceder que se le asignen grupos que no corresponden a su perfil académico o que no sean congruentes con el número de horas de su contrato, de forma que algunos docentes con 4 o diez horas tienen dos o cuatro grupos, aquí no se considera el tiempo de preparación de los cursos, estas son algunas de las deficiencias que se viven en algunas unidades.

Por otra parte resulta una práctica constante la ausencia de trabajo colegiado, seminarios o círculos de estudio (por lo menos de manera permanente y no esporádica) en el que los docentes pudieran discutir o intercambiar sus experiencias como docentes y resolver problemas que se les presentan en la práctica, lo cual es criticado hacia los alumnos, sin embargo no se fomenta entre estos, y suelen ser siempre los mismos docentes los que asisten a cursos, conferencias, seminarios u otros eventos académicos.



Las unidades que han diseñado y desarrollado Maestrías son tres: la 95, la 96 y la 99, cada una sigue diversas estrategias de captación, atención y desarrollo; se considera de sobre manera importante para este nivel, la evaluación, puesto que externamente ha sido un punto de diferenciación entre las unidades, es decir, las que sí tienen maestrías se consideran con mayor productividad que las otras que no la tienen, por otra parte es un motivo para que se consideren evaluaciones externas de acuerdo al nivel de atención que cada una se compromete a brindar a la población que las demanda, ya que en cualquier momento son sujetas a control.

Internamente se cuenta con comisiones de evaluación y seguimiento de egresados, para mayor información sobre las mismas se han elaborado por algunos coordinadores y docentes análisis de sus enfoques y perspectivas en artículos de las revistas de unidades; asimismo se han propiciado seguimientos de egresados y evaluaciones, ello como parte de investigaciones de los docentes involucrados; en el caso de la 96 se sigue por parte del coordinador su estudio como proyecto de doctorado.

Desde su inicio las tres unidades enfrentaron el problema de la carencia de académicos con Grado de Maestría, por lo cual como se señaló en las entrevistas, se tuvo que contratar personal externo para cumplir con el requisito de equipo con perfil adecuado a nivel de posgrado.

## **Titulación**

Los procesos de titulación se han guiado por el reglamento interno de la institución, aunque han variado de acuerdo a los nuevos planes de estudio, se han incorporado nuevas modalidades como es el caso de la LEPEP 85 en el que se proponía que los alumnos se titularan bajo la opción de la propuesta pedagógica,



en párrafos anteriores ya se señaló el porqué de los fallos de ése proceso, los cuales se pueden comparar con los índices de titulación por opción en cada unidad.

Las formas de titulación son las ya conocidas tesis, tesinas, informes académicos, y además se integran para el plan 94 : el proyecto de innovación, del cual surgen propuestas innovadoras de impacto en la educación y el examen de conocimientos, modalidad que es más elegida por los docentes pues les implica, según sus opiniones, menos tiempo de elaboración, al respecto se presenta una incongruencia y pérdida de tiempo, pues los docentes invierten mucho trabajo en la elaboración de los proyectos, su aplicación, evaluación y presentación formal y finalmente es trabajo que se pierde por las consideraciones anteriores, aunado al hecho de que les resulta más fácil una opción múltiple que un análisis complejo de la educación.

## **2.6 Difusion**

En cuanto a las actividades de Difusión, en las seis unidades se han impulsado revistas de divulgación en las que participan los docentes y en algunos casos estudiantes, para exponer temas de interés educativo, se considera a estas como un medio de difusión e intercambio de ideas entre la comunidad universitaria, cada una cuenta con un Consejo Editorial que revisa la pertinencia y estilo de los artículos publicados, es a través de este medio que también se logró indagar los intereses de conocimiento de los docentes estudiados; un problema que presenta esta actividad es que ninguna cuenta con arbitraje, por lo cual los productos no tienen valor para que los docentes se promuevan ante la Comisión Académica Dictaminadora, lo cual reduce en buena parte la motivación para escribir.

Las revistas son las siguientes:

|     |                      |
|-----|----------------------|
| 094 | XICTLI               |
| 095 | CAMINOS ABIERTOS     |
| 096 | DESARROLLO ACADÉMICO |
| 097 | CONTRASTES           |
| 098 | MOMENTO PEDAGÓGICO   |
| 099 | EULOGOS              |

Otro intento de difusión , fue la revista Itzamná, en la que participaron los docentes de las seis unidades, de ésta sólo se logró difundir durante dos años, ya que posteriormente se dificultó su operación.

La vida académica de las unidades ha sido desarrollada “contra corriente”, sin las mínimas condiciones institucionales que permitan por ejemplo, el desarrollo de la investigación, u otros eventos académicos que favorezcan la formación de los docentes, aún así, en las distintas unidades y en la mayoría de casos se han implementado cursos, diplomados, maestrías y especializaciones sin apoyos, por lo menos en su inicio, para algunos esto se ha realizado con el incentivo de alcanzar puntajes más altos para las becas de desempeño académico, aunado al deseo de incursionar en la alternativa de diversas problemáticas educativas, en el caso de docentes de medio tiempo y tiempo parcial principalmente, puesto que no tienen derecho a dos de las becas la de exclusividad y desempeño académico dirigidas al personal de tiempo completo, la situación se torna más precaria, ya que constantemente algunos participamos en foros, seminarios, conferencias, encuentros, diseño de cursos etc. sin que se brinde ningún apoyo económico en el caso de los docentes de medio tiempo y tiempo parcial.

Actualmente y desde 1997 en materia de investigación, se ha impulsado por algunas unidades en conjunto, a nivel de la región centro y caribe el Encuentro

Regional de Investigación Educativa, en este espacio se exponen proyectos e investigaciones que realizan tanto docentes como maestros-estudiantes de las distintas maestrías que exponen sus proyectos de tesis, ello ha sido un evento que surge por iniciativa de las mismas unidades, con apoyo financiero de la unidad Ajusco, sin embargo se tiene cierta autonomía para su organización, resulta ser una oportunidad para conocer lo que se está trabajando por parte de estos profesionales e intercambiar distintas experiencias educativas.

Estas practicas tienen una relación estrecha con las expectativas profesionales de los docentes en las unidades, ello articulado con su historia de vida, sus formas de pensar, su ideología, su reflexión acerca de su situación como profesionales de la educación en un contexto más amplio etc. estos procesos orientan el sentido de sus saberes, sus practicas de formación como son el diseño de cursos, diplomados etc. o bien su interés por estudiarlos en la misma institución o fuera de ella.

Estas situaciones y la todavía idea vigente de que los docentes de unidades regionales son poco académicos, hacen trascendente la idea de analizar sus saberes, el sentido que orienta sus trabajos de diseño como parte de su formación profesional, que resulta muy diversa por su misma formación.

La población de docentes de unidades es muy heterogénea, provienen de diferentes universidades en la mayoría públicas como la UNAM, IPN, UAM, y de la Normal Superior en donde cursaron alguna licenciatura, la investigación del Doctor Francisco Miranda(1999,156), da cuenta fielmente de la situación, por un lado de la Unidad Ajusco, y por otro de la relación desproporcionada que tienen las unidades con respecto a aquella, valga la siguiente cita que es más que elocuente:

“La gran paradoja de la UPN consiste en mantener dos sistemas: uno de abundancia relativa (Ajusco) y otro de escasez plena (unidades foráneas).Uno

pequeño y concentrado que goza de privilegios dentro del sistema en su conjunto con serios problemas de efectividad y eficiencia, y otro grande y extenso de gran importancia por su cobertura y significado social y educativo, pero poco considerado en la asignación de recursos. El primero es prestigioso por su monopolio legítimo del saber educativo en el ámbito magisterial; el otro, se cataloga de segunda, apenas para satisfacer los requerimientos formales para oficializar el nivel licenciatura en el magisterio. El primero es protagónico frente a la SEP, con el propósito de incrementar recursos...el otro sistema legitima los privilegios del centro opero no goza de sus privilegios, subsiste en el conformismo de provincia y hasta en el callado oportunismo del control regional del que saca provecho. Dos sistemas paralelos, uno dominante y otro subalterno que no convergen en una alternativa de profesionalización del magisterio"

Este conjunto de significados de los actores sociales que hicieron posible el surgimiento de la universidad es relevante para el análisis del contexto de las unidades U.P.N y su ulterior desarrollo . Podemos asegurar de acuerdo a entrevistas realizadas a algunos asesores que ingresaron a las unidades U.P.N del D.F , que a partir de 1980, la situación institucional y académica inicial se ha transformado en algunos sentidos, por ejemplo, el hecho de que algunos asesores ingresaran a las unidades por concurso de oposición abrió posibilidades para que en las mismas se vivieran procesos académicos distintos a la tradición normalista , los asesores normalistas o universitarios egresados de distintas universidades como la U.N.A.M, la UAM, el IPN (Ver anexo 2 de perfiles de asesores ) van permeando una visión más heterogénea, compleja plural y abierta de la vida universitaria, en cuanto a organización académica y política coexistiendo diferentes discursos en torno a la vida académica y procesos institucionales, de forma que ya no es tan sencillo mirar la situación de la universidad a partir de dos visiones contrapuestas, es más bien un conjunto de fuerzas, académicas, sindicales o burocráticas los que dan sentido a la trayectoria de la universidad

Por otra parte vemos que las unidades oficialmente no existen, pues no están constituidas formalmente en ningún documento., en el decreto de creación no se señala nada sobre su existencia, en el mismo Acuerdo para la Modernización Educativa no se menciona su participación como centros formadores, en contraste con las normales y los centros de maestros, estos con todo el apoyo institucional por parte de la SEP, esta situación revela la inseguridad institucional en la que laboran más de doscientos de maestros.

## **2.7 Participación en redes y conformación de grupos en la institución**

Otra forma de intercambio del conocimiento y experiencias entre unidades UPN se ha dado por medio de las redes; estas surgen como una iniciativa de los docentes de unidades regionales y del D. F. con el fin de intercambiar, discutir y problematizar diversos procesos académicos, propuestas innovadoras, investigaciones educativas etc; la primera que inicia actividades es la red de Género en 1999; ésta es impulsada por las docentes interesadas en la problemática y que alternadamente participan en la misma especialización de Género que brinda la unidad Ajusco; hasta la fecha esta red ha realizado cinco eventos en diferentes estados de la República, esta corriente de pensamiento pretende encontrar nuevos significados en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres, marcando diferencias de acuerdo a situaciones socioculturales en las que se desarrollan ambos sujetos.

Otras redes con el mismo objetivo de intercambio y retroalimentación académica son las de La lengua y Literatura, Matemáticas, Enseñanza de lo social, Sexualidad y Gestión; sobre estas áreas los docentes han realizado hasta la fecha por lo menos tres eventos nacionales, este espacio se considera un avance para el desarrollo académico, puesto que se tiene la oportunidad de exponer, conocer diversas investigaciones de diferentes niveles y espacios educativos; es trascendente pues es impulsada por los mismos docentes que encuentran aquí

una ocasión para discutir los problemas enfrentados para desarrollar sus propuestas.

Para algunos docentes este proyecto, igual que otros, se convierte en un espacio de poder en el que la mayoría desea tener incidencia, por lo mismo para otros es un trabajo sin trascendencia en el que no importa participar, aunque es costumbre en la universidad asistir o no a los eventos académicos, de acuerdo a la cercanía política que se tiene con los docentes que coordinan, de igual manera se le da mayor o menor financiamiento de acuerdo a intereses particulares. Este espacio se traduce en una oportunidad para generar propuestas de trabajo colaborativo, de forma que se posibilite la realización de propuestas autónomas o de cogestión con otras instituciones.

La situación de las relaciones entre los docentes al interior de cada unidad y entre una unidad y otra varía de acuerdo a diferentes situaciones, por ejemplo la situación laboral de los docentes, de forma que si bien se tiende a trabajar por la cercanía de las horas que se tienen asignadas, los de 20 hrs se aglutinan para hacer proyectos, puede ser que con los de tiempo parcial, igualmente los de tiempo completo, dependiendo de igual forma por la tradición académica, ideología, epistemología con la que concuerden, sucede por otra parte que en algunos casos se piensa que todos estamos muy atomizados, cada uno vigilando su propio beneficio.

Para cerrar este apartado se considera importante la aportación de Miranda en cuanto a la visión que plantea sobre la UPN como organización del conocimiento ya que es sobre éste que ordena y estructura todas sus actividades, así sostiene que el conocimiento se convierte en su “ materia prima”, por ello puede ser concebida como agencia social que produce y reproduce el saber, que tiene como base la movilización de la incertidumbre, aunado al hecho de que ese conocimiento es producido por un sujeto en forma individual o colectiva, y que



mantiene un interés en esa actividad, una de ellas es la de convertirlo en un patrimonio intelectual, cuestión que está ligada a la subjetividad de los mismos actores que en esta institución se desarrollan profesionalmente; respecto a estos procesos, los discursos de los docentes evidencian esta situación.

La universidad puede ser vista de igual manera de acuerdo con este último autor, como un campo de poder, ya que en ella se desarrollan un conjunto de relaciones de acuerdo a la posición que cada sujeto mantiene al interior de la misma, en este espacio se definen los lugares que cada sujeto va a ocupar de acuerdo al capital que los actores poseen, en este caso el grado de dominio de un conocimiento , según la disciplina en cuestión, lo cual guarda relación con la jerarquía ligada a su vez a otro capital: el político que de igual forma determina en buena medida las posiciones de los sujetos en la institución y fuera de ella; estos capitales se traducen según Miranda en capital económico, esto es salario y recursos financieros, es a partir de estos procesos que los actores de la universidad han logrado posiciones dominantes, en este caso la relación dominante entre la unidad Ajusco y el resto de unidades, entre las que se desarrollan en ocasiones ciertos conflictos pero también acuerdos.

Se reconoce además otros tres subcampos: el académico, el político y el burocrático; en el primero se da una lucha entre tradiciones epistemológicas, su mantenimiento o desplazamiento, y la discusión implícita de validez de la ciencia, así como las exigencias de actualización y formación de los que detentan por un lado y los que aspiran al poder , por el otro.

En el segundo se controla y regula la distribución y redistribución de los distintos capitales, en síntesis intercambiar y valorizar capital académico por capital económico o político.

El último concierne a la lucha entre la representatividad y la capacidad de movilización colectiva para influir o controlar el funcionamiento institucional en su conjunto.



Las políticas de diferenciación salarial son una expresión de estos mecanismos de control y distribución, a través de los distintos programas de estímulos como las becas de fomento a la docencia, diferenciadas no sólo por el número de grupos atendidos sino también por el grado académico, de igual manera la de desempeño académico en la que se plasman marcadas diferencias para medir el trabajo de la unidad Ajusco y el resto de las unidades.

Estos elementos son de suma importancia y se plasman de manera más concreta en los discursos de los maestros entrevistados mismos que se trabajan en el siguiente apartado

### **CAPITULO 3**

#### **LAS CONCEPCIONES DE ASESORES DE UNIDADES UPN DEL D.F. EN TORNO A LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE**

En este apartado la inquietud principal del análisis se centra en las concepciones que los docentes asesores(as) manifestaron con respecto a la formación y profesionalización docente en el contexto institucional de la UPN en el D. F.; se elaboró la interpretación de los significados que otorgan los sujetos con respecto a la formación y profesionalización docente, conjuntamente con su formación personal, a fin de comprender aspectos sobresalientes de sus trayectorias profesionales.

Para realizar el presente análisis se recuperaron varios instrumentos de recolección de información, tales como: documentos oficiales (programas académicos, trípticos,(anexo 3), publicación de convocatorias, artículos publicados por los entrevistados, entrevistas abiertas durante el 2000,2001 y 2002 en las que se trató de recuperar elementos de la historia individual como factor de la formación personal en vinculación con la formación profesional, todo ello es especialmente significativo en un contexto universitario que ha atravesado por serios cuestionamientos desde el interior de la institución y fuera de ella, aunado a la reestructuración interna por la que atraviesa la universidad lo cual diversifica ampliamente los discursos de los maestros entrevistados.

Al buscar una explicación de lo expuesto por los docentes en relación a su formación y profesionalización docente, objeto central de este estudio, se partió de la idea de que en el sujeto docente se presentan necesidades internas y externas que lo motivan a realizar una serie de acciones tendientes a provocar cambios en él y en otros sujetos con los que interacciona conjuntamente en un contexto universitario de estas características.

Se considera a la formación desde dos vertientes: una desde un enfoque reflexivo planteado por el francés Giles Ferry (1990), él sostiene que la formación es un trabajo interno que uno hace sobre sí mismo y deviene del interior, afirma que está ligada a un deseo y que es una práctica que provoca placer; otra postura considerada técnica e instrumental, pensada como intervención de un individuo hacia otro sujeto, sostiene que la formación está determinada por factores externos, por las necesidades de la práctica misma, enmarcada en un contexto social, histórico e institucional, concibe la formación como : dar forma a algo o a alguien, se deriva de la influencia de los otros sobre uno mismo, cuando se observa una falta, una carencia en relación a los conocimientos disciplinarios que cada sujeto maneja en la tarea de enseñar; está ligada también a los cambios estructurales de nuestro país y por ende a las transformaciones de las instituciones de educación superior.

Estos dos enfoques corresponden a dos visiones clásicas de la formación docente, una de tradición griega que concibe la tarea de formar como modelar a una persona en su validez universal y normativa, el fin es el proceso de perfeccionamiento, ideal de la cultura griega; el papel del docente es el de modelador y transmisor de conocimiento verdadero, el del educando el que recibe la forma; se promueve el desarrollo en potencia de una persona conforme a una finalidad no elegible, el sujeto no tiene opción de rechazarla.

La perspectiva opuesta, sostenida por Ferry se deriva de la dialéctica Hegeliana, se fundamenta en el desarrollo de negaciones y contradicciones, como un proceso de construcción que no es lineal y progresivo, se busca la realización de la libertad, en la que el individuo se hace otro, en la medida que se objetiva por medio de su acción, reflexión y depuración de sí mismo; el hombre así se constituye como sujeto sólo cuando supera la cultura en la que nace y se desarrolla, de forma que renace y crece en forma permanente, el camino es de duda y desesperación, desde esta visión no hay ruta predeterminada ni rumbo

seguro, se traza al mismo tiempo que se forma al sujeto, aquí el papel del docente es el de favorecer las condiciones para que se den las contradicciones y se pueda someter a la crítica de sus acciones.

La formación concebida como dinámica de desarrollo personal, moviliza a toda la persona; encierra de acuerdo a Ferry el sentido de trayectoria personal, de búsqueda en sí mismo, en los otros, en el reflejo de los otros de un desarrollo personal, sin embargo, en esta serie de propuestas de formación que los sujetos de estudio desarrollan, se analiza la trascendencia de estos procesos en el desarrollo profesional de ellos mismos como mediadores de conocimientos.

Para este análisis se consideró de igual forma la postura planteada por Honoré (1980 ) quien señala que la Formación Docente (F. D.). está vinculada a la cultura, ya que se relaciona con una forma de vida que pretende dar forma a las disposiciones y capacidades culturales del hombre; considera al mismo tiempo que el conocimiento del proceso de formación es imprescindible y debe partir tanto de la experiencia como de la interexperiencia cuestión que en este trabajo es fundamental, pues se parte de la necesidad de intercambio, de la discusión y del diálogo entre compañeros, aunado a lo que para este autor es esencial: el lazo de unión entre la exterioridad y la interioridad lo cual tiene repercusiones en el plano de la conciencia, cuyas diferencias en diferentes niveles de complejidad, denotan que existe en los sujetos la conciencia descriptiva, la cognitiva y la espiritual.

Las dos visiones de F. D. expuestas arriba se interrelacionan, ya que los factores influyentes que se dirigen hacia sí mismo pueden tener un origen externo, es decir, la visión ante el mundo, en una sociedad, se sobredetermina por la serie de experiencias vividas que conforman la historia personal; las perspectivas de ser, de actuar en un contexto social vienen determinadas por este interjuego entre lo interno y lo externo al sujeto, lo que provoca que el docente realice una serie de

acciones tendientes a la transformación de sí mismo y del contexto que le rodea, son esas múltiples experiencias las que van construyendo su acción tendiente a la transformación de sí mismo y de los otros.

En este proceso de formación intervienen necesidades de carácter interno que pueden ser conscientes o inconscientes por parte del sujeto, lo que es variable son las acciones de los docentes en relación a su entorno, de acuerdo a una forma de pensar, a una ideología, a los deseos, intereses y variados motivos para llevar a efecto la práctica de la formación, así como los procesos de constitución como seres sociales que generan cambios sociales e institucionales o que prefieren una situación cómoda y estática.

Al identificar estos aspectos se atiende a las dimensiones de la formación docente, las cuales de acuerdo con Pérez Gómez (1990), se clasifican en los aspectos: técnico, heurístico, ético-político y comunicativo, mismos que a lo largo de este capítulo se irán abordando de acuerdo a las experiencias y procesos relatados.

Estas dos posturas opuestas en principio, han permeado las prácticas de formación docente en las instituciones de educación superior, aunque la visión crítica, aquella más ligada a la tradición hegeliana, es la que en la actualidad tendría más problemas para sobrevivir en la práctica de los docentes universitarios, por su mismo sentido de permanentemente crítica-constructiva, tendería a enfrentar más obstáculos para su realización.

Una concepción sintética que rescata esta tradición señala que la formación es un campo multideterminado en relación a otros sucesos sociales y educativos más amplios; está íntimamente relacionada con la posición que se asume como sujeto en el mundo, en la sociedad, en la institución, como persona en relación

cotidiana con otros docentes, en un aquí y ahora, y en un futuro, es decir está vinculada a una posición política que trasciende los actos de los involucrados, que posibilita instituir procesos alternativos de formación y actualización propios, esta posición está ligada a aquellas decisiones que los docentes asumen en forma colegiada para crear y recrearse como sujetos en forma de crítica permanente sobre sus acciones.

Aunado a lo anterior se encuentran los modelos de formación ya descritos en un en el capítulo de los fundamentos teóricos; en él se describen varios modelos de formación docente los cuales han sido el fundamento de los distintos programas de formación al interior de la universidad y que corresponden a los diferentes momentos históricos por los cuales atravesó la institución; se puede afirmar que en el momento del surgimiento de la institución se debatían estos enfoques, se vivía el momento de transición entre continuar con un modelo basado en el proceso-producto y la crítica a éste y el auge de la psicología cognitiva y el constructivismo mismos que la universidad recuperó en varios de los planes de estudio: LEB 79; LEPEP 85 y el penúltimo con una orientación transformadora basada en la Investigación Acción LE 94, este último enfoque reconoce la diversidad regional, una visión crítica de indagación por parte de los mismos actores, contemplando al docente-asesor como una guía o acompañante, el siguiente LIE con un enfoque basado en competencias y ya no dirigido principalmente a docentes, sino a bachilleres que deseen formarse como interventores educativos. Estas posturas han sido reconocidas por unos y criticadas por otros o bien aceptadas de palabra pero negadas en la práctica, en ello también influyen diversos factores como la tradición disciplinaria, la flexibilidad ante nuevos conocimientos, las transformaciones que se viven como sujetos de la docencia.

Ahora bien de acuerdo con Ferry una se forma desde la primera infancia.; ; esta idea es claramente plasmada en los discursos de los maestros entrevistados, por



lo menos para cinco de ellos el factor estudio permanente como necesidad interna ha sido una constante de interés; se observa una inquietud interna por buscar el conocimiento, asimismo forma parte de las vivencias cotidianas, de las historias individuales relatadas por los docentes-asesores , las siguientes experiencias son ejemplos de ello, se puede señalar que el gusto por el estudio ha sido en estos docentes una constante no una imposición, producto de una serie de situaciones de vida muy particulares.

Considerando las categorías establecidas en el referente teórico-metodológico, a continuación se exponen aspectos de importancia en la trayectoria profesional de aquellos docentes en los que sus propios relatos marcan fuertemente su formación profesional, no se presentan en forma exhaustiva todos los relatos, sólo aquellos que se consideraron sobresalientes en algunos docentes, los datos acerca de su nivel de estudios, situación laboral y otros datos profesionales de cada uno de ellos se presenta en el cuadro sintético de la siguiente página, el cual se trata de interpretar a continuación.

Al reflexionar acerca de los orígenes y extracción social de los docentes entrevistados se pudo observar que hay una diversidad cultural entre estos, casi todos han vivido en algún momento de su vida en diferentes regiones del país, tres docentes son originarios de Oaxaca; una de San Luis Potosí, el resto son del D.F. otra de Guadalajara; tienen presente ciertas vivencias que los han formado de determinada manera en su carácter y personalidad, e identidad varios de ellos cuyos padres son comerciantes o trabajadores de oficio, han experimentado momentos históricos importantes como el exilio de españoles; la visión de lo que fueron las misiones culturales; el movimiento de 68, el cierre de pase automático a la normal superior, la creación de nuevos centros de educación superior, de nuevos programas, decretos ( elevación de estudios de normal a licenciatura) etc. Del total de docentes entrevistados 9 son mujeres y cinco son hombres, la edad promedio es de 40 años, once son casados y tres solteros, de estos dos son



mujeres y un hombre; de los catorce docentes ocho cursaron la normal de maestros en diferentes instituciones, el resto proviene de la UNAM y otros dos son híbridos normalistas y egresados de la UAM; su vida familiar y de pareja no es un factor que determine tajantemente el tiempo y la dedicación a la Universidad, ya que aún con familia y pareja se han dado a la tarea de realizar actividades como la del diseño curricular; se puede decir que aunque la mayoría es de tiempo completo, casi todos llevan una vida de acuerdo a las necesidades más apremiantes, si son de medio tiempo tienen otro empleo que les permite contar con un sueldo que les permite cubrir necesidades básicas, ninguno lleva una vida de lujo; la situación particular de cada docente, refleja que es un grupo muy heterogéneo, con diversos intereses y expectativas profesionales, con vidas cotidianas igualmente cambiantes, ahora están aquí y mañana no se sabe, ya que se encuentran atentos a los cambios institucionales que son constantes, de los entrevistados dos ya salieron de la institución una jubilada y otro por convenir a sus intereses económicos en un negocio particular, (ya se mencionó que de la noche a la mañana se pasa a pertenecer de un nivel básico a uno superior, por decreto de las autoridades de la SEP); ello influye en que se puedan presentar cambios inesperados en sus trayectorias profesionales, ello se ve influido de igual manera por la antigüedad de los mismos la mayoría con más de 20 años de servicio en la UPN, lo cual indica que son de los gestores de la institución, ya han logrado su tiempo completo, así como el nivel más alto al que se puede llegar en la universidad, en cuanto a la docencia, casi todos han tenido algún cargo como coordinadores, de alguna de las tres funciones: Docencia, Investigación o Difusión, o bien como coordinadores de los cursos que diseñaron; de esta manera sus expectativas pueden girar hacia otros espacios o actividades profesionales, en esta o en otra institución, puede suceder que inicien procesos de jubilación o retiro como lo expresaron dos de las entrevistadas.

El conjunto de docentes ha vivido su trayectoria profesional en dos ámbitos escolares: el universitario y el normalista, esto les ha permitido conocer dos

formas de ver la realidad, dos espacios institucionales, muy diferentes , pero con el común denominador de la presión ejercida en cuanto a calidad y productividad; algunos se sienten más ligados a la tradición normalista, otros a la universitaria, por su misma formación, sin embargo ambos se han desarrollado en forma híbrida como lo plantea Medina(1998 )

Una idea claramente plasmada en los discursos de los maestros entrevistados, por lo menos para cinco de ellos es el factor estudio permanente como necesidad interna, que ha sido una constante de interés; se observa una inquietud interna por buscar el conocimiento, asimismo forma parte de las vivencias cotidianas, de las historias individuales relatadas por los docentes-asesores , las siguientes experiencias son ejemplos de ello, se puede señalar que el gusto por el estudio ha sido en estos docentes una constante no una imposición, producto de una serie de situaciones de vida muy particulares.

Considerando las categorías establecidas en el referente teórico-metodológico, a continuación se exponen aspectos de importancia en la trayectoria profesional de aquellos docentes en los que sus propios relatos marcan fuertemente su formación profesional, no se presentan en forma exhaustiva todos los relatos, sólo aquellos que se consideraron sobresalientes en algunos docentes, los datos acerca de su nivel de estudios, situación laboral y otros datos profesionales de cada uno de ellos se presenta en el cuadro sintético de la siguiente página, el cual se trata de interpretar a continuación.

### **3.1 Relatos de vida y formación personal: las experiencias cotidianas y el camino de la formación**

Al abordar los procesos de formación ligados a las significaciones de los relatos de vida se encontraron nexos importantes que nos dan cuenta de cómo se va conformando una toma de conciencia de la realidad social, institucional y escolar, y cómo estos elementos inciden en la constitución de la identidad social; se

# Falta página

Nº

102

rescata lo que en este análisis se considera como núcleo central de la representación para entender la postura personal de cada maestro en relación a su práctica, formación y profesionalización docente; asimismo se sintetizan algunos momentos históricos de decisiones dentro de la política educativa que recuerdan los docentes como parte de ellos; los relatos dan cuenta de su ideología, visiones y sentidos que imprimen a su trayectoria profesional, su origen social, familiar, así como anécdotas escolares que marcaron sus preferencias ideológicas y su condición de género, aspectos que en conjunto nos dan una idea de su formación

"El problema fue para la primaria, ya no pude entrar a mi edad requerida, entré un poquito más tarde por la modificación del calendario que era natural, para irlo modificando: Otra razón porque somos muchos (9 hermanos) y mi papá un trabajo bueno que digamos pues no, era colocador de escalones de granito, nada

"la maestra pensaba que como yo ya leía, también escribía y no me hacía caso" es que "escribir es bien difícil" reprobé 4º, era muy latoso, totalmente desajustado a la escuela, yo, peleonero, la maestra que me reprobó, (bueno yo me reprobé), me dejaba a la salida con dos ladrillos (señala los brazos alzados) en el asta bandera, hasta que llegaba la directora del turno de la tarde y me corría, casi eran dos o tres los que castigaba.

En la secundaria asistí en la tarde tenía la estatura que tengo ahorita, siempre he sido muy gordito y una señora pensaba que yo era más grande y me contrató de guarura; ella vendía relojes, me pagaba para que le cargara la maleta 17 o 25 pesos, pesaba un montón, era de planta, el dinero que ganaba lo repartía para mi mamá y para la escuela.

En la secundaria reprobé inglés, la maestra le gustaba burlarse de la gente que no pronunciaba bien y a mí ni por donde me entraba el inglés; pero también los otros compañeros no pronunciaban bien, tal vez mi aspecto no le era muy agradable, porque ella era de esas maestras antiguitas, de esas muy prendiditas, yo era muy descuidado porque llegaba corriendo. Terminé la secundaria, salí limpio no reprobé.

El maestro de mate la agarró conmigo, ahí sí, se me ocurrió hacer un chiste un día y ya no me la quité de encima y para colmo me toco los tres años, no me dejaba entrar a clases, entonces cómo iba a aprender mate, me iba a la biblioteca, me conocía la muchacha a esa hora le decía deme clase, ahí me ponía a ver los libros.

El maestro que más odiaba era el de biología, era un maestro autoritario, despótico, agresivo, todo lo que yo siempre he entendido que es un maestro tradicional. Uno no podía opinar cualquier cosa , nada , nada...nos decía en biología ya está todo dado; era muy memorístico, así que la biología ni de chiste, no me gustaba para nada, lo que me atraía mucho era la historia porque la maestra era enojona pero muy justa y a mí me gustaba sus estilo, que te presionara pero que reconociera, pensé que iba a estudiar historia. (E 1 H)

Los aspectos tratados por este maestro, desde la cotidianeidad escolar y el entorno sociocultural, que en otras investigaciones se ha estudiado desde la etnografía (JACKSON, ROCKWELL ), reflejan una concepción de lo que para él fue la escuela y sus maestros, ese vínculo intersubjetivo entre maestros y alumnos marca una determinada apreciación de la realidad, forma una cadena de elementos que señalan al sujeto una identidad, una forma de relacionarse con los otros, de forma que se pueda sobrevivir en un ambiente hostil, finalmente, es desde lo cotidiano, como supremacía de la realidad según Agnes Héller, que se puede descubrir aspectos de las relaciones sociales ampliadas, la violencia generada en la escuela, tal vez originada en la familia pero a través de un círculo vicioso ampliada en el ámbito escolar

Es a través de las situaciones cotidianas, en la escuela , en la familia y del entorno social, de su historia personal, que el sujeto se forma una idea de lo que desea ser, en ello influyen el tipo de relaciones que se generan con los otros; en este caso se conformó un rechazo hacia una imagen autoritaria de los maestros, la cual traslada, según su apreciación al deber ser de los maestros, recupera así de su propia experiencia ciertos valores de lo que es aceptable como sujeto docente: no autoritario, no déspota, esto se refleja en el tipo de relación que sostiene con los alumnos.

El siguiente relato, profesor normalista y casi al mismo tiempo formado como antropólogo, originario de Oaxaca, procedente de una familia de comerciantes y migrantes, narra que sus padres de origen rural emigraron a la ciudad de México, en busca de porvenir seguro; su trayectoria escolar contiene variados ejemplos

de su experiencia en una educación tradicionalista; sin embargo, su camino profesional se fue orientando hacia la docencia; sintetiza su origen y tradición familiar, así como algunos rasgos psicológicos y socioculturales vividos en la infancia que le hacen, según él, tener un cierto rechazo a la figura autoritaria del hombre:

"El matrimonio de mis padres sintetiza lo que ha pasado en Oaxaca y lo que ha pasado en el país, mi madre viene de un pueblo, no es india pero tiene una tradición zapoteca muy importante, se casa con un mestizo pleno, aquí hay una conjunción de visiones del mundo de lo mestizo de los años 40, 50, yo soy resultado de esa visión de modernidad- que está casi negando la tradición india y la hispana, mi madre con una escolaridad modesta, pero con el entusiasmo por "vivir como la gente" entra a trabajar como obrera durante la segunda guerra mundial en Oaxaca, y mi padre se va..., son los primeros braceros que van a Estados Unidos, cuando regresa retoma la actividad de su familia de comerciante, con una visión de Estados Unidos, mi madre con la visión de la fábrica también, y tienen mucho éxito, mi padre fallece cuando yo tenía 9 meses en un pleito..., crezco sin la autoridad del padre, a los cuatro años mi madre atraviesa una crisis y nos venimos para México.

En 2º y 3º de primaria tengo maestros varones y la ausencia de mi padre y la no autoridad paterna se me hace difícil, la figura masculina me espanta, no la entiendo, los sentía muy agresivos y algo injustos con el grupo y con respecto a mí, los castigos eran corporales y nunca había tenido castigos así y me digo, así son los señores; era una escuela grande, me siento perdido entre cientos de alumnos, me siento extraviado porque venía del campo con gente sencilla. Mi madre era comerciante, casi no estaba en la casa, tenía que atender su negocio, yo vivía con mi abuela paterna, fue una excelente mamá, ella nos quería tener en su casa, a mi hermana mayor no le tocó, porque fue la preferida de mi madre, era el sustituto de mi padre, el parecido físico con él, mi hermana sí respondió bien a esa designación."

"La afición de lector fue ante el asombro de venir de provincia a una ciudad, de caminar por las calles, me gusta la historia, esos choques arquitectónicos los resolví con la historia; influyó también que mi tío hermano de mi mamá era muy estudioso, era director de secundaria y tenía una enorme biblioteca se iba al pueblo de mi tía y yo le cuidaba la casa, junto con mi abuela, yo me pasaba horas y horas leyendo, para comer tenían que ir por mí, luego me volvía a subir hasta que era de noche, mi tío estudió en la normal superior, tenía una colección de libros de historia y literatura, su biblioteca me parecía un tesoro".

"Quería entrar al seminario, me llamaba la quietud pero tenía que hacer la prepa y le dije a mi abuela que regresaba a México, en esos años sólo veía a mi madre en vacaciones, sin embargo no inicio la prepa, me meto a trabajar de misionero en Aguascalientes, estuve dos años; tengo la inquietud fuerte de ser maestro, el hermano de mi mamá es maestro, la mayoría en Oaxaca estudian para maestros, la mayoría de tíos son maestros, era tradición familiar y cultural, a mí me da por ser maestro misionero, ando con la inquietud de estar con los campesinos y enseñarlos a leer". ( E 8 H )



En estos dos discursos se exteriorizan diferentes ámbitos de la formación; el aspecto de la práctica, se visualiza en diferentes situaciones y toma de decisiones por parte de estos, se articulan a su vez con otros ámbitos como el epistemológico o el cultural, entendido como aquellas disposiciones que considera el individuo para realizar una acción; algunos profundizan en torno de su vida familiar, sus experiencias como estudiantes y docentes; manifiestan su opinión con respecto a la escuela, los procesos que han constituido una forma particular de apropiación o rechazo de valores y normas, lo cual influye en las formas de apropiación y construcción de conocimiento y su legitimación en la universidad en cuestión.

En los relatos anteriores se cruzan dos historias distintas y coincidentes a la vez en donde el común denominador es el encuentro con el conocimiento y su articulación con el lado afectivo de los docentes, uno al interior del recinto escolar y otro fuera de él, pero ambos en una biblioteca, que se torna como el recinto en donde se experimenta que se puede llenar un espacio vacío en el aspecto afectivo; en el primer relato el docente que está ubicado en la escuela para aprender se le aísla del salón y se le empuja como castigo fuera de él, ambos van en busca de algo diferente, algo suyo y fuera de la represión, lo paradójico es que fuera del aula es donde ambos encuentran un motivo de interés, un placer, un afecto, encuentran un lazo que los une con el conocimiento, en este caso los libros de historia fueron sus aliados.

En estos relatos se encontraron dimensiones socioafectivas originadas en el ámbito familiar y escolar, casualmente en los dos espacios se dan carencias importantes que se tratan de cubrir por el lado cognitivo, ello va a ser significativo en cuanto al interés por el conocimiento y su posterior orientación hacia la docencia.



En otros relatos de vida de docentes mujeres, se evidencia que la situación de vida como mujer determina en cierta medida la trayectoria profesional; en los siguientes casos se presentaron obstáculos profesionales, ya que en momentos decisivos enfrentaron retos que cambiaron el rumbo de su trabajo; el aspecto normativo y estereotipado de lo que debe ser y hacer una mujer se refleja en sus experiencias como hijas, madres, esposas y finalmente en la profesión docente, en conjunto esta dimensión ética de la formación se refleja en este apartado, desde la visión de Género entendido éste como: "conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características "femeninas" y "masculinas" a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida" (Lamas).

Se concibe también como categoría que implica una postura política y una opción epistemológica desde la cual se aborda la subjetividad como una construcción psíquica-cultural, en la que las rotulaciones a partir de los órganos sexuales externos se convierten en condicionantes de lo que se espera del hombre y de la mujer socialmente. (Fátima Flores, 1999, 69), desde este enfoque podemos comprender cómo se nos prepara desde pequeños para asumir determinados roles diferenciados por el sexo, ellas relataron lo siguiente:

"Estudié Enfermería en la UNAM porque quería ser médico, fui enfermera instrumentista en el hospital 20 de Noviembre, no estudié medicina por ser mujer, hija de familia con ocho hermanos, mi papá no quiso, buscaba autosuficiencia económica; después me case y tuve dos hijos, tenía la inquietud de compartir carrera con el proyecto de ser madre y escogí pedagogía; soy de la generación 73-76 y me titule hasta el 92" (E 3 M)

Aquí se presenta el doble referente que determina una identidad profesional, ser mujer y pertenecer a una clase social de escasos recursos, en la medida que no se podía dar el lujo de estudiar medicina, a las mujeres se les ha negado

históricamente acceder a diferentes ámbitos considerados sólo para hombres, aunado al hecho de ser mujer y de ingresos bajos impiden que sea médico.

Adelante relata otras experiencias familiares que determinaron su orientación por los estudios de Género, muchos años después.

"... no había ninguna alteración en lo vital, íbamos a la escuela, mi mamá era de la idea de que a los chicos no se les decía los problemas de los mayores, la compañera de ella era la más grande, para los chicos ya era suficiente escuchar las discusiones; la relación con mi papá cuando regresaba a la casa, yo tenía quince años, me acompañaba al hospital, me decía cómo cuidarme en el camión, cuando regresaba las cosas volvían a la tranquilidad..mi hermana la más grande estaba más cerca de las broncas de mi mamá....yo de niña era cariñosa con mi papá pero el no estaba acostumbrado a eso , me llevaba al mercado, platicábamos, me contaba de su familia ... a nosotros nos acostumbraban despedirnos de beso y él dijo que eso eran payasadas, el contacto físico con él no se daba o se daba muy limitado . La que toda la vida supo donde andaba era mi mamá, sabía que se iba con sus amigos , nunca supieron si iba con una mujer , yo hasta ahora no entiendo cual era el sentido de irse, regresaba hasta que ya no lo aguantaban donde vivía o porque estaba enfermo; mis hermanos chicos fueron resultado de esos regresos, mi mamá seguía con sus actividades, pero yo creo ese era el fondo de la problemática que mi mamá ya no quería embarazarse, mi papá la acusaba de que andaba con otro, eran pretextos, la relación se fue desgastando, más cuando él quería regresar como jefe y ella no lo permitía, nosotros cuando trabajábamos dábamos la mitad de nuestro salario a la casa poco a poco fue poniendo límites, le dijo no tienes derecho, después se fue a vivir un rato con mis hermanos hombres, se fue a vivir a costa de ellos ,esa parte me hizo entender que las mamás no son unas mantenidas ni los papás son protectores, el murió después sólo ...nadie lo buscaba, estaba mal cuidado... esa perspectiva de Género que me apasiona de la relación hombre- mujer lo he traducido de tratar de interpretar a mi mamá, nosotros hacia ella eramos un equipo" ( E 3 M )

Esta perspectiva deja huella en esta docente al tratar en una etapa posterior de comprender cómo los roles impuestos en esta sociedad dominante y machista dejan a las mujeres en un plano de sumisión, hasta que se da un proceso de reflexión y autocrítica interno, ella misma señaló en otro apartado que el programa de Género implica revisión interna de tu relación y situación como mujer, de otra manera esos estudios no tienen sentido.

"Yo aquí estuve en esta unidad del 80 al 83 , es cuando yo me caso pido mi autorización de cambio de adscripción, me fui a la unidad de Mexicali, que era la unidad más cercana a Sonora de donde era mi esposo ; solicité seis meses sin goce de sueldo para ubicarme, estuve con muchas limitaciones, , no había

luz, el agua había que acarrearla del pozo, una vida campirana pero dispuesta a adaptarme, pero la situación económica empieza a presionar ,entonces se iban terminando los seis meses incluso yo trate de conseguir trabajo en ese pueblo en una secundaria .el director era un primo de él, él me dijo sinceramente el puesto de orientación vocacional lo tiene mi hijo y no hay forma. Por otra parte me contrataron en la universidad de Baja California, para diseñar e impartir cursos de actualización y también de maestría, los hacía en solitario y luego el paso siguiente era la contratación para su implantación. Entonces tengo que decidir reincorporarme al trabajo porque las circunstancias no están como para abandonarlo ,así estuvimos viéndonos los fines de semana; nuestro matrimonio duró nueve años, y cuando tomamos la decisión del divorcio yo me traslado para acá,(el no quería divorciarse ,yo sí) coincide que mi mamá está muy enferma , aquí hay elecciones para el consejo académico y quedo yo como representante de académicos, luego mi madre murió en el 91 y yo entro a una maestría en el poli y pido año sabático" ( E 7 M )

" Concursé en 80 y gané una plaza de T.C. estuve tres años en la unidad y renuncié cuando mi hija tenía meses" (E 4 M)

Posteriormente esta maestra pretende conseguir nuevamente el T.C. y ya no lo logra, el haber elegido ser mamá le costó perder su plaza de T. Completo, nuevamente está en juego una identidad difícil de combinar si eres madre limitas tus actividades profesionales, si das más a tu profesión te sometes a la crítica por descuidar a tus hijos, en algunos casos se ha combinado las dos funciones con la subsecuente carga doble o triple de trabajo, la otra alternativa es conseguir tiempos alternos, situación que actualmente es viable dependiendo de la relación que se tenga con el directivo; algunos docentes consiguieron el TC. como interinato logrando así optar por la beca de desempeño académico por lo menos mientras dure el contrato, otros como el caso arriba señalado que logra cambiar su adscripción dos veces sin contratiempos.

" Inicié En la UPN con tiempo limitado de 4hrs. ( de contrato como interino que termina a los cinco meses y medio) por recomendación de una amiga que conocía a otra maestra de la unidad ; en 92 gané el concurso de oposición en la misma unidad por medio tiempo; después me dieron el interinato ilimitado como Asoc. B de T.C., hasta que me embaracé, cuando regresé de incapacidad me quitaron el contrato ilimitado por uno limitado de medio tiempo." (E 2 M )

En esta otra experiencia igualmente se pierde el T.C. por la elección de ser madre, aunado a ello pareciera que la maternidad se significa para la autoridad como un castigo. En semejanza con esta situación las docentes en general

atraviesan por una serie de situaciones de la vida personal que van a trascender en su situación académica y profesional; por ejemplo aquellas que dejaron de estudiar o trabajar un tiempo para criar a sus hijos, las que se titularon mucho después de haber concluido los créditos de la licenciatura, las que cambiaron de lugar de trabajo por su matrimonio, las que han dedicado una buena parte de su vida exclusivamente entregadas a la actividad académica o bien las que lograron por su permanencia y constancia en trabajo y escuela aún con hijas pequeñas terminar de estudiar y continuar con su plaza, una vez más depende de las circunstancias locales en cada unidad, del tipo de liderazgo y relaciones que sostienen los directivos en cada una de ellas aunado a la historia individual de cada una de las docentes.

“ En la primaria tuve un maestro muy activo que me dejó marcada tal vez en mi formación como maestra ,era el profesor de 6º no se atenía al horario de todos los maestros en el matutino, nosotros trabajábamos con él en la tarde, tomábamos corte y confección, cocina, nos proyectaba diapositivas del aparato digestivo, respiratorio, nos llevaba de excursión, tenía muchas actividades diferentes que lo distinguían del trabajo de otros maestros que sólo cumplían con su horario , es como un ejemplo para muchos maestros.” ( E 11 M)

Para esta maestra se tiene la imagen de un buen maestro, ejemplo a seguir a partir de las experiencias de los años escolares, el elemento de valoración se da a partir de cómo se siente el alumno, en este caso como lo vivió ella como alumna, se marcan nuevamente en el discurso criterios normativos, el deber ser del trabajo como maestro, constituye un elemento de identificación, con el deber ser de los maestros.

“ el hecho de haber decidido entrar a la normal ( esa es la opción que mi papá quería siempre, dijo que íbamos a ser maestras) ; tengo un tío trabajando ya en la ciudad de México, y tampoco le erramos la carrera me gusta, hicimos el examen de la normal mi hermana y yo, ingresamos el mismo año; después ingresé inmediatamente a la normal superior, escogí la especialidad de Pedagogía , trabajé como maestra de primaria como seis años y paralelamente estudiaba la normal superior; cuando egresé me tocó trabajar en la Escuela Superior de Educación Física ( ESEF), daba materias pedagógicas; también trabajé en una normal particular daba clase de didáctica , mi inserción ahí fue porque yo bailaba , daba clase de danza, también estuve muy cerca de los maestros en la licenciatura plan 75; desde el 76 inicié en esa licenciatura, daba

clase de danza, cuando terminé renuncié a esas clases fue cuando me ofrecieron en la UPN en 79, tenía una amiga que tenía amistad con el director y andaban reclutando gente, cuando yo ingresé todavía andaban alquilando edificios para las unidades, los directores estaban reclutando gente en el Rosario, tenían un saloncito donde tenían su oficina y ahí llegaba la gente a solicitar empleo, yo llegué y me quedé, las unidades que ya tenían edificio era Azcapotzalco; mi contratación fue en 80. “

“ Mi intención original era estudiar diseño de modas pero en la docencia, pero tengo una tía que era modista y ella quiso ayudarme , tenía la idea que estudiar eso era terminar como ella, costurando ropa, enferma de los riñones, de asma por el polvo de la ropa, que no ganaba mucho dinero, entonces le dijo a mi papá que me fuera a normales, entonces yo acepté porque en ese tiempo estaba acostumbrado a obedecer al papá, pero no me disgustaba la idea me agradaba ser maestra, y pues ahí nos quedamos , no sé que hubiera pasado de no ser así, porque mi papá era empleado federal, trabajó en la aduana marítima y su salario no alcanzaba para pagar una escuela particular, éramos dos y las dos nos quedamos en la normal”

Mi mamá tuvo un grupo de parvulitos, ahí se acostumbraba que la gente que tenía esa habilidad enseñaba a los niños , a veces en lugar de la escuela , a veces complementaban la formación de la escuela , los niños no necesariamente iban a la escuela , ella les enseñaba a leer y escribir , ella sólo había estudiado la primaria , tenía esa vocación y lo hizo, la gente le confiaba a sus hijos porque aprendían, tenía facilidad para hacerlo, lo único que sabía era leer y escribir, le pagaban en especie, con una gallina, con lo que podían y a veces no le pagaban . Me cuenta que cuando ella tenía sus escuelita llegaron personas que reclutaban gente , le ofrecieron una plaza en la escuela del puerto, eso implicaba tener ella su plaza y en verano tener cursos , lo que era la normal oral , entonces pasaban directo con sus certificado de primaria , ellos les daban su comprobante de estudios, tenía como 16 o 17 años en el 52 o 53 y mi abuelita no le permitió, porque las mujeres cómo iban a salir de sus casa y continuó dando sus clases hasta que se casó.”

La orientación profesional es un aspecto que se determina en buena medida por los consejos de la familia y su situación profesional; para algunos docentes la experiencia en el trabajo de amigos y familiares influye de sobre manera en la elección profesional, tal como se revela en algunos de estos casos, se valora el estatus social obtenido por otros como punto de referencia para valorar lo que conviene o no laboralmente, aunado a otros factores como la autoridad del padre para decidir sobre el futuro de los hijos y cuestiones de los roles sexuales según el género.

Este caso refleja el ideal de muchos maestros normalistas, “ser un buen maestro”, éste es aprendido como un principio ético para la mayoría de los casos, ello se debe, en algunos casos a limitaciones económicas y en este caso



particular, por la esperanza de tener un trabajo, ya que lo veían como algo seguro para estabilizar su situación, aunado a que por tradición se continuaba hasta entonces con la idea patriarcal de la obediencia al padre.

De igual manera guardan valiosos recuerdos de lo que fue su formación en la normal, identifican en ella rasgos muy particulares, aunque sin afirmar explícitamente que ello refleja una ideología dominante, la asunción de una cultura lo que en términos de género debe ser la formación para los hombres y para las mujeres maestras (os) normalistas; la falda a un nivel guardando todo el recato posible, bien peinadas, con vestido, medias, los hombres con corbata etc.. todos los detalles que efectivamente como lo señala la maestra van haciendo una diferencia con la formación universitaria, van formando una identidad particular.

"Recuerdo entre los maestros al de Tecnología Educativa, la formación que se nos daba era más de aptitudes que de hábitos, me tensaba mucho porque el maestro llegaba, se paraba en la puerta, teníamos que llegar media hora antes, y uno por uno decía haber tu plan de trabajo, te tenías que dar la vuelta delante de él para que viera si la falda estaba bien de largo, si tenías las medias, si venías bien peinada, bien arreglada, si algo no le parecía te suspendía desde el plan de trabajo, si no estaba bien hecho o no lo traías o el material didáctico, revisaba todo y bueno pues los muchachos no tenían dinero para comprarse un traje debían traer por lo menos corbata y su uniforme azul eso lo deja a una muy marcada pues crees que no se nota la diferencia entre quien es normalista y quien es universitario; yo tengo por costumbre que si tengo grupo tengo que ir bien arregladita, es algo que ya ni lo pienso, si no tengo grupo me puedo poner el pantalón de mezclilla, zapatos bajos, pero si tengo grupo no, me acuerdo que tenía que tener cierta conducta, el trato con los otros maestros. Lo que nunca he entendido de las prácticas es si lo que se hace en la normal es para incorporarse a la vida cotidiana de la escuela, tengo que ser diferente, al plan de trabajo ponerle el monitos, hacer tus laminas, materiales que hasta cierto punto son ficticios, porque cuando tú te incorporas a una práctica, ya planeas tu clase, haces todo eso pero no de la manera profesional, si cuando eres practicante yo no se si tiene que ver con que todavía no eres muy hábil para hacer la planeación global"

Lo interesante de este relato entre otras situaciones es que la maestra tiene recuerdos de su formación como normalista que yuxtapone a su formación universitaria, aunque en ciertas situaciones se impone la tradición magisterial, ya que de acuerdo a su percepción, en la vida cotidiana como docente de educación

superior pesa mucho el cómo te vean, que estés bien vestido para la clase etc. estos son aspectos en los que algunos maestros ya sean universitarios o normalistas se detienen como elementos determinantes de su profesión, es una valoración ideológica y política que cada quien va sopesando, para algunos es determinante en la aceptación que se obtiene de los otros; sin embargo algo que en esta docente ha evolucionado y resignificado de su representación de buen maestro es el cambio en lo referente a la tecnología educativa, se observan aspectos de análisis crítico sobre este enfoque; de igual manera critica a aquellos docentes que esperan siempre lo que la institución les diga que hacer, esto último se vierte en el siguiente capítulo.

" Mis padres a pesar de que en el medio rural en que estábamos ubicados y no había más que hasta tercer grado de primaria querían que sus hijos estudiáramos, entonces ella propició que me viniera a México con una madrina que no tenía hijos, me vine a México a estudiar de cuarto a sexto de primaria, en la colonia Escuadrón 201, como a los once años; mi papá quería que volviera a casa y preguntó en unos pueblos cercanos dónde había secundaria; yo ya no quería ir al pueblo pero me metieron a la normal rural de Tamazulapán Oaxaca, dijo que ahí ayudaban a los hijos de campesinos, ya había arreglado los papeles, ya nada más me tenía que preparar para el examen, con vela porque ahí no había luz en esos tiempos, estúdié y estúdié, la educación era memorística, vinieron muchos alumnos, esa escuela incorporaba a alumnos de diferentes estados, cuando vi a tantos yo creí que no me iba a quedar, pero sí me quede, entré desde de secundaria tres años y automáticamente era seguir la normal, tres años de normal becada estaba internada, a las cinco nos levantaban, a las siete empezaban las clases, nos daban 20 22 pesos cada mes, algunas ropas, comida dormitorio, hacíamos muchas actividades, desde las cinco hasta las diez de la noche éramos como hormiguitas tanto de tareas como de comisiones, para mantener limpio el internado." ( E 13 M )

En este otro caso se observa igual que en el caso anterior cómo los padres deciden la profesión de los hijos, considerando el lugar que ocupan y el género, aquí la maestra relató que tiene otros dos hermanos que son comerciantes, otro ingeniero y su hermana que también es maestra, es decir se trasmite la idea que las mujeres deben estudiar para maestras, carrera que tradicionalmente se vincula con el rol de ser madre o cuidadora de niños; adelante sostiene una idea recurrente de ayudar a su familia, que es otra forma de relación en algunas familias, asignar a alguno de los hijos de acuerdo a variadas circunstancias el rol



de responsable o autoridad de la familia, en este caso, la maestra lo asume como un deber .

“A los 20 años terminé la carrera de maestra ; me dieron plaza en Nochistlán Oaxaca, me tocó reabrir escuela en un pueblito, ayudé a mi gente me enseñaron a ser muy trabajadora, muy emprendedora , esa escuela era de adobe , los niños desnutridos, en ese tiempo estaba Adolfo Lopez Mateos, ya teníamos libros pero no había desayunos, con las autoridades me fui a Oaxaca, solicité desayunos nos dieron ciento treinta , era directora y tenía dos maestros nada más había hasta cuarto de primaria, hasta el siguiente año implementé quinto y sexto; fui a solicitar al CPSE ( Comisión Federal para la Construcción de Escuelas Publicas) aulas escolares, la introducción del agua potable, porque la agarraban del pozo y nos enfermábamos mucho, yo al menos me enfermé de parásitos ; nos hicieron tres aulas y dos casas para maestros, en ese lugar que me tocó tan solitario estrené aulas , casa , y los desayunos. Ahí vivía con otra maestra mayor que yo ,le hacía los trabajos de su grupo con tal de que me guisara , ella sabía curar a la gente de diarrea me sirvió porque yo no sabía de eso, sabía de teoría, pero de eso no, también los uniformé, en la normal me enseñaron corte y confección, hablé con los padres, para uniformar a los niños, les dije que no salía muy caro, les corte los uniformes y las mamás lo cocían a mano, formé mi comité las señoras hacían la comida con las cosechas de jitomate ellos hablaban dialecto pero me entendían , los niños hablaban mixteco, yo no sabía si lo que enseñaba servía o no , yo trataba de cumplir el programa, yo me di primer año, a otro maestro le di tercero y cuarto. Se enseñaba con material didáctico, lo que la escuela me había preparado , era la teoría conductista la que estaba vigente , enseñaba las partes del cuerpo , yo nunca hablé mixteco ni sabía hablar mixteco , ellos sabían hablar algo, no eran tan mixtecos mixtecos, a medias nos entendíamos, un poco bilingües, nosotros puro castellano, ya no me dio tiempo de evaluar, personalmente quería superarme, salir de ese medio, yo esperaba otro espacio , otro lugar más cerca, duré dos años” . ( E 13 M )

Otro maestro relata su experiencia de lo que para él fue el último suspiro de las misiones culturales, se mira en un momento determinado de su historia como un maestro misionero civil, moderno, ciudadano, con espíritu de servicio y que finalmente , según este maestro fue lo que agotó a la escuela rural mexicana:

“ Mi experiencia como misionero cultural fue como a los 16 o 17 años y trabajo en Ags. Hice mis primeros pinitos como maestro. Estas misiones eran escuelas ambulatorias que habían tenido un extraordinario desempeño desde los 30 y 40 , formaron parte de la escuela rural mexicana, tenían mucho impacto en las comunidades y yo quería ir a desarrollar una misión misionera , le recuerdo que cuando yo estuve en Oaxaca quería ser sacerdote y como no pude ser misionero eclesiástico, me metí de misionero civil, eso fue lo que me impulsó; yo pienso que todos los maestros (as) , por lo menos en mi generación teníamos esa inquietud, el espíritu de servicio. Trabajé ahí en el municipio de Jesús Ma. Que era el centro de trabajo y se atendía a varias poblaciones . La misión daba clases de Agricultura ,Ganadería, cuestiones de repostería,

cada actividad tenía su propio maestro, había el maestro que enseñaba a construir casas, desde luego el maestro de primaria, les enseñaba pequeñas obras de teatro ,deportes básquet, béisbol, trabajaba como con 300 personas todos mayores de edad, había un espíritu de hacer cosas diferentes a las que se efectuaban en su pueblo o rancho, bailables regionales, obras de teatro, eso les llamaba la atención, a las muchachas por ejemplo ,causó una inquietud tremenda el que yo les haya pedido short , eso a las muchachas les encantó, les fascinaba , porque en Aguascalientes es un estado conservador, la escuela lo propiciaba y a los papás no les quedaba más remedio que aceptar , de hecho lo que yo estaba siguiendo era la tradición de la escuela de ir modernizando y esto ha creado conflictos que caen sobre las mismas generaciones; teníamos una visión modernizadora citadina bastante atropellada, esto hizo que las misiones fueran quedando en desuso , porque esta visión moderna se agotó, se pretendía dar a la comunidad otro punto de vista que no fuera el rural o el familiar , como una civilización industrial que no iba acorde con los grupos de rancheros que ya habían hecho su vida y estructurado su familia , esta visión tan lineal pero torpe agotó a la escuela rural mexicana .

Estábamos ahí todo el día, el presidente municipal nos otorgaba las casas del pueblo que eran espacios destinados para la actividad de la escuela; teníamos muchas perspectivas pero pocas posibilidades de que fueran algo real, estas poblaciones terminaron por irse a EU. Las misiones tenían como objetivo crear nuevas formas de economía pasar a los productos enlatados, proteger al ganado, enseñarlos a vacunar, hacerlos exitosos en lo que ellos estaban laborando , pasar de una economía familiar a una comercial, pero con la crisis que ha sufrido el país esto ha sido truncado.

los adultos nos recibían con mucha desconfianza. En los 30 era claro que había que castellanizar a veces se alfabetizaba, había una trampa modernizadora, te alfabetizo pero castellanizándote porque no existían maestros bilingües, había una pérdida cultural para la población; agresividad, pensaban que nosotros eramos unos ilusos, unos tontos, unos atrevidos tratando de cambiar a un mundo que no tenía perspectiva . Yo participé en la última ilusión de la escuela rural, eramos maestros con una actitud moderna, citadina, nos colocaba como la gente idónea, si yo hubiera llegado hablando zapoteca y español al mismo tiempo ni me contratan ,había cierto desprecio a la vida rural su misión era acabar la tradición; después ya vinieron los maestros bilingües” ( E. 8 H)

Existe una diversidad de acciones de formación, los ámbitos cubren toda una trayectoria de vida: los años escolares previos a la formación inicial, la experiencia docente, los cursos certificados o no , las conferencias en las que se participa como asistente o ponente, el trabajo autodidacta, en fin el intercambio con los otros, con el conocimiento, con la experiencia profesional; esta serie de situaciones son formativas en la medida que se reflexiona sobre ellos, en el

momento que uno reconsidera esas situaciones vividas, cuando se las piensa y se hace una representación sobre esos procesos, una vez que se despliega ese pensamiento reflexivo, se puede valorar la participación que se ha tenido en dichos eventos; reflexionar sobre esas acciones es en fin un acto de formación, ya que permite al docente enfrentarse a través de su pensamiento a la realidad ya vivida; de esta manera se recuperan errores, se conoce a uno mismo.

Lo anterior corresponde a lo que Ferry"( 1990, P.57) llama espacio y tiempo de formación " la idea es la de un espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión

Los procesos de formación de los sujetos guardan relación con la visión que se tiene de la familia, la escuela, de la cultura aprendida de ambas instancias, en particular de los sentimientos de cada maestro en relación a los otros, los padres u otros familiares cercanos, los maestros, los amigos, estos aspectos terminan por ser los ejes de la formación en toda la vida de los sujetos, y son así develados como ellos mismos.

### **3.2 formación inicial y nuevas experiencias en la trayectoria profesional**

Para analizar la trayectoria profesional se trabajaron los aspectos planteados por Medina( 1998), en cuanto a los referentes analizados en su investigación: experiencias sociales y culturales que constituyen a los docentes, prácticas vividas que recrean los sentidos de autoadscripción o pertenencia a un sector profesional, configuración de identidades profesionales por sector normalista o universitario, cruzado con el origen social, constitución de familia y la condición de género, así como por las relaciones políticas, proyectos sociales y de vínculo que cada sector establece con el Estado.

Por otra parte es pertinente señalar de acuerdo a García Salord(1999,74,75) que la trayectoria académica considera no sólo títulos y grados a los que se tuvo acceso, qué produjo, qué reconocimientos obtuvo, qué lugar ocupa en su grupo

de pertenencia, ello, dice la autora, no evalúa solamente el capital cultural, social y simbólico que cada quien ha sido capaz de acumular en su trayectoria individual, significa también un balance de la historia familiar a través de la cual cada quien llegó a convertirse en un académico; la trayectoria no se puede explicar al margen del itinerario biográfico, es una historia hecha de muchas historias: la singular del académico, y de su familia trigeracional, la del grupo ocupacional como tal, y la de la institución como tal .

En los relatos externados por cada uno de los docentes-asesores se observó otro aspecto de suma importancia para este análisis esto es las ideas que manifiestan con respecto a su formación inicial y las orientaciones profesionales que han seguido como docentes; en algunos casos es un proceso ya pensado y reflexionado, en otros es una situación que un poco se evade, o no se ha internalizado como algo trascendente y constitutivo de su formación, en ambos casos interviene la dimensión ético-política, que en ciertos momentos determina la situación y estatus social de los actores, sus compromisos y deudas que los acercan o alejan de un determinado poder, así lo manifestaron:

“ Para mí era buena la preparación que nos daban a lo mejor yo no le daba mucha importancia, en ese entonces tenía 18 años, siento que sigue siendo el mismo estilo, para mí era una formación sólida, pero después me di cuenta que era diferente de la que recibe un universitario, como que lo académico es consistente pero siguen persistiendo prácticas que tienen que ver con el normalismo, por ejemplo, que egresamos con una plaza , ahí hay cierta seguridad y hasta cierto punto cierta dependencia de uno porque me van a dar mi plaza, los maestros eran gente con mucha tradición dentro del normalismo; lo que pude percibir es que hasta que estuve trabajando aprendí algunas cosas, por ejemplo la programación por objetivos, nos enseñaban a diseñar objetivos con base a la taxonomía de Bloom y pase la materia, pero cuando egreso y me dan grupo en la ESEF, ese era mi trabajo, tenía que enseñarles a los muchachos a redactar objetivos, me dieron Tecnología Educativa, y dije y ahora cómo le hago, lo que aprendí en la normal no era cierto, a la hora de trabajar, ahí aprendí a redactar objetivos , en la normal era muy a la ligerita ”(E 11 M)

Lo manifestado por esta docente, da cuenta de las incongruencias formativas tanto en planes de estudio, como de intervenciones docentes, en el sentido de la

carencia o rompimiento en la relación entre teoría y práctica, al respecto Kemmis señala así muchos estudiantes en proceso formativo no alcanzan a comprender la articulación entre ambos procesos, ya que la teoría se asimila en un tiempo y en un segundo momento la práctica, como una aplicación de la primera, trayendo consigo una falta de claridad en su quehacer profesional.

"La decisión para continuar en el CCH o quedarme en la UPN preferentemente fue por haber estudiado la maestría, y dije bueno tener una preparación mayor me permite aportar cosas, siempre dije que la nacional de maestros fue mi cuna ,para mi fue como pagar a través del servicio a los maestros mi propia formación, si estudié algo que podía ser útil, en ese sentido decidí, económicamente me hubiera quedado en el CCH, pero las satisfacciones en este caso fueron de mayor trascendencia, el ser un maestro de maestros es algo que nunca había cruzado en mi mente desde adolescente y entonces retome la oportunidad , valió la pena, es una de las decisiones importantes para desenvolverse y adquirir experiencia, porque trabajar con adolescentes una asignatura ya había recorrido quince años y trabajar con maestros con experiencia, orientándolos era un reto..." (E 12 H )

Para muchos docentes formadores de docentes el tener un estatus mayor que el de los profesores de básica es relevante, el ser responsable en cierta medida de su nivelación o profesionalización tiene una significación social por autonomía de grandeza, de poder, de mayor conocimiento , porque finalmente uno es el que les va a enseñar a los que enseñan y tienen cierta experiencia educativa ,ello implica ya una valoración importante hacia el maestro de básica , nivel por el cual este maestro ya pasó,así se parte de supuestos a priori puesto que ante los ojos de otros aparece el formador en un plano de superioridad, por otro lado se encuentra la cuestión salarial de unos y otros, si comparamos sueldos como en este caso, aquella idea tendría que desvanecerse instantáneamente, por lo menos comparando sueldos de los que tienen un nivel alto en carrera magisterial y en algunos casos con mejor salario que un docente universitario de la UPN.

"Cuando yo salí del CCH tenía profesor asociado B y luego al concursar por una plaza y era el mismo nivel, el sueldo si variaba , en una proporción con el programa de estímulos era 5.000 pesos , aquí ganaba 3.200 , en la medida que tu trabajes puedes ganar cosas , yo estaba acostumbrado a tomar tres o cuatro cursos intersemestrales , hasta me cotorreaban los cuates, llevaba yo un buen volumen de copias ( señala con sus manos una altura como de 30 cms) ¡oh desesperanza porque no es así en la UPN!" ( E 12 H )



Este es uno de los momentos en los que se observa la decisión de seguir un camino en una institución o en otra, aquí influyen ideas, valores, ideología, imaginarios, para este maestro la elección en la UPN, representa simbólicamente ser leal a la institución normalista que lo formó, se presenta como una forma de pago por haberlo formado como maestro, finalmente es una decisión que justifica su tendencia hacia el normalismo.

"Mi formación de biólogo es buena, muchos de mis compañeros ni se acuerdan de lo que vieron, creo que el modelo de formación está hecho para que la gente pase no para que aprenda" ( E 10 M )

"yo no creo en esos romanticismos de que el maestro quiere mucho a los niños eso es pura cursilería. Si tu desde el principio empiezas con esquemas de ver cómo sufren los maestros, o que son maestros porque no pudieron estudiar otra cosa, yo pude haber estudiado otra cosa, te digo que mis hermanos todos tienen una carrera universitaria diferente, una odontóloga, otro ingeniero" .. (E 9 M )

Cada docente se forja una idea de lo que es su profesión, algunos tienen claro que es una profesión en la que intervienen muchos factores sociales, políticos, afectivos, ideológicos, entre otros, sin embargo, en un momento dado, puede ser difícil articular todos estos aspectos a la historia individual.

" Yo soy biólogo se trabajar con bichos, hice trabajos con ácaros y con mariposas , es bonito ; si yo tuviera la oportunidad no lo pensaría dos veces, me regresaría a biología me gusta mucho , ahora estoy en pedagogía , estoy en la enseñanza de la ciencia , no en hacer ciencia nueva, sino enseñar la disciplina en la que me formaron, la biología bien que mal la conozco ,los rudimentos, lo esencial , se hacer un tipo de biología, no toda, se hace como la de campo la sé hacer, me gusta trabajarla Mi formación de biólogo me da las bases para manejar el lenguaje hipotético deductivo, yo aprendí a hacer ese tipo de trabajo de manera eficiente, llego acá (UPN) y en primera instancia lo que hice intenté adecuar el lenguaje , pero en el fondo era lo mismo, pensé , tengo que modificar lo que tengo, ¿ qué onda con la biología, toda es positiva?, no, hay una parte descriptiva que trabaja con lo sensible , no quiere decir que sea positiva hay una parte que es descriptiva, los cursos que yo diseñé , el primer diplomado están hechos totalmente con el enfoque hipotético-deductivo. Ahí me doy cuenta que ya me estoy yendo hacia la pedagogía, mi formación como pedagogo más que como biólogo. Cuando hice mi tesis de maestría no pude optar por una tesis de biología opté por la de la enseñanza de la biología." (E1H )

En este discurso se recata la importancia de la formación científica y la pedagógica de la que nos habla Ferry, del proceso de reflexión seguido en cuanto al aprendizaje de un paradigma y la asimilación de otro nuevo complementario, esta reflexión refleja la importancia de la apertura que se tiene para comprender los fenómenos sociales desde varias disciplinas: interdisciplina, sin este intercambio los fenómenos quedan fragmentados-

Se plantea también la idea de la profesión como un elemento de identificación decisivo en la formación profesional, ya que de acuerdo a sus experiencias el sujeto docente se puede identificar más con un área de conocimiento que con otra, esto es desde la biología o desde la pedagogía, debido a la forma en que se presente el problema y la metodología para abordarlo, de ahí la importancia de conocer en forma integral, sin tener que renunciar a una mirada que puede ser importante para visualizar un fenómeno social.

"El director Federal de Educación me preguntó, en la inauguración de las aulas que si yo quería estar ahí, no maestro yo llegué por una orden porque era una misión de las escuelas, que el hijo del campesino fuera a dar sus servicios, tenían buenos principios, pero yo tenía inquietudes como ser humano, quería superarme, estar en una primaria de organización completa, yo sabía que me faltaban más elementos, entonces le dije quiero estar en la cabecera de Nochistlán, fui muy tonta porque le hubiera dicho que quería ir a Oaxaca, le dijo al director, que yo me iba a esa escuela por el trabajo que había hecho en dos años". (E 13 M)

En el caso de esta maestra con experiencia en la escuela rural, se observa un interés en lo que para ella es la superación, simbólicamente implicaba en ese momento trabajar en la ciudad de Oaxaca, alejarse de lo rural, que finalmente representaba atraso o incivilización, aunado al hecho de considerar que una vez cumplida la misión de devolver a la escuela lo retribuido en su proceso de formación normalista, a través de sus servicios a la comunidad rural, ya podía solicitar su cambio a una escuela de la ciudad, lo cual consigue después de dos años de realizar cambios que, para ella, fueron significativos como uniformar a los niños o lograr un comedor etc. .



El tomar conciencia del proceso que se ha seguido como docente implica hacer una revaloración de toda la trayectoria personal de vida, como parte implícita de la formación docente; es preciso preguntarse desde el inicio de la actividad : cómo es que estoy aquí. Porqué soy docente, y si estoy aquí por qué continuo en esta profesión, la identidad va íntimamente ligada a la formación, en el caso del maestro el trabajo docente lo orilla a sentir que hace un trabajo más de enseñanza de la biología, ligado a lo pedagógico que propiamente la función de biólogo.

Podemos percatarnos de que un número reducido de docentes se interesa por tales cuestionamientos que engloban diferentes ámbitos de la formación: el aspecto epistemológico, ético político, antropológico, técnico-pedagógico etc., en realidad se accede a la práctica docente con un mínimo de reflexión e interés por transformarla ; se piensa en mejorar porque así me lo indican las autoridades y en algunos casos por motivación propia. Los motivos son variables de acuerdo a la postura personal que se asume como sujeto; la mayoría de los asesores-docentes se encuentra todavía en un nivel empírico, esto es hacer para cumplir con el mínimo exigido por las autoridades; desde esta postura se opera bajo una visión dependiente "hago lo que me piden" no hay iniciativas de cambio, de forma que el sujeto se encuentra en un espacio limitado para generar cambios profundos y opta por quedarse en la situación en la que está.

Se puede afirmar que dentro del contexto estudiado de las unidades UPN del D.F. los docentes atraviesan un límite en donde por un lado es posible trascender el nivel de lo dado hacia lo creado de manera individual y colectiva, de manera que es viable trascender y transformar las condiciones de vida y trabajo y por el otro se encuentra lo de siempre, lo ya hecho y avalado en donde no hay posibilidad de movimiento, cada docente se ve a sí mismo de una manera

determinada, por ejemplo se dice “yo soy académico , a mí no me gusta hacer grilla”.

En esta situación los docentes universitarios se involucran en las exigencias normativas institucionales, en un deber ser que trasciende la existencia como docentes en sus centros de trabajo., puesto que asumen posturas ajenas; son los docentes ejecutores de las propuestas de otros que se implantan sin ninguna crítica o reflexión, de esta forma ¿acaso no se convierten en simulaciones por el imperativo institucional de la producción para la comprobación y aprobación de presupuesto?”

Lo cierto es que en pocos casos se asume la formación continua como una necesidad interior, esto influye en la actitud de requerir la formación externa “dada” sancionada, certificada por un diploma o un comprobante, tal es así que para asistir a un curso primero se cerciora si se dará constancia avalada o con valor curricular , de no ser así el curso casi no es apreciado.

Las instituciones por su parte promueven las tareas de formación como tarea impostergable dadas las críticas que se les han formulado en cuanto a la formación de profesionales de la educación desligada de lo que Festenmaiher ( 1978 )llama razonamiento práctico de la enseñanza en situaciones prácticas; es decir si los docentes en muchos casos y situaciones son incapaces de resolver ciertas situaciones problemáticas, ello implica que las instituciones formadoras no los han preparado de acuerdo a ciertas competencias profesionales; esta postura implica que se continua con una visión dependiente de las decisiones institucionales en lo que concierne a una tarea propia, esto significa esperar pasivamente a que la institución diga qué hacer y cómo hacer sin mediar la participación de los sujetos docentes que son los implicados directamente en los procesos formativos y en la detección de necesidades de acuerdo a cada contexto particular de trabajo donde se ejerce la profesión.

El atender estos ámbitos de la Formación Docente, implica articular en forma equilibrada una idea del ser docente, de forma que no solo se considere el saber hacer, la parte técnica, sino una formación integral que implica la reflexión epistemológica de su hacer.

La formación docente contempla diferentes modelos de enseñanza , estos han sido diferenciados teóricamente de acuerdo a Imbernón (1994 ) cada uno de ellos ha sido el fundamento de los distintos programas de formación; unos más funcionales al sistema, otros más críticos, sin embargo es en el currículo vivido donde se manifiesta la realidad de la formación; en este estudio se contemplan algunas visiones de cómo valoran los docentes la formación durante su trayectoria escolar y cómo ésta incide en su práctica profesional, en su relación con los estudiantes:

"Fijate he sido producto casi de puras innovaciones educativas desde la primaria, estuve en el 60-67 ,plan de once años , libros de texto; luego entro a la secundaria con características peculiares , es donde se forman los maestros de secundaria en la ESAMS ahí era un trato, una forma de educar diferente a las demás Secundarias, dentro de la normal entro en la primera generación de cuatro años, todo el proyecto de modernización educativa y para colmo llego ala universidad siendo Iztacala la primera generación de la carrera de biología, muy suigeneris; Iztacala estoy hablando de Tlanepantla significa que maestros de CU iban a dar clases allá muchos maestros jóvenes, eso se impregna, la facultad de ciencias tienen cosas muy peculiares aquí son los clásicos biólogos, mucho trabajo de campo, muy dedicados a su asignatura ,pero a l fin y al cabo hay tradicionales el plan en el que participé fue netamente tradicional y memorístico en cuestiones de biología me formó bien pero de manera muy fragmentada, es decir por un lado todos los aspectos botánicos zoología pero jamás integrando la disciplina es muy vasta, tiene campos enormes eres aprendiz de todo maestro de nada porque es muy grande el campo, en un sistema universitario yo aprendí biología dando clases fui aprendiendo educación ambiental dando clases a través de la autoformación, con la búsqueda de la bibliografía que te va orientando, los cursos complementarios sobre todo de pedagogía y didáctica fueron muy esclarecedores porque empiezas a comprender la epistemología de la disciplina, empiezas a conectar los factores sociales, económicos las políticas educativas". ( E 12 H )

Se puede señalar, a partir de este relato, que el docente en cuestión tiene una idea clara de su proceso formativo, sabía que tenía elementos dicsciplinarios de

su carrera, sin embargo se da cuenta de las carencias y limitaciones al entrar a la docencia, esto es de su formación pedagógica , la cual logra atender mediante ciertos cursos proporcionados por el entonces CISE cursos de didáctica y elaboración de materiales, se reitera en su discurso el elemento normativo de la práctica docente ; aunque se manifiesta de igual forma el cambio en lo referente a la visión de la importancia del análisis social , la toma de conciencia, y la crítica.

"... era un programa de Formación Docente interdisciplinario con una duración de año y medio había médicos, biólogos, maestros de básica , de preparatoria algunos me asombraba cómo articulaban el conocimiento, incorporaba mucho el aspecto de la comunidad, la toma de conciencia, la participación, con una tendencia más crítica que en la formación de la normal de maestros de plano no la tuve, tuve metodologías de enseñanza pero bajo el esquema de la tecnología educativa y en el CCH del área de biología" (E 12 H)

Ahora bien, desde una perspectiva reflexiva y crítica se debe cuestionar a la formación concebida como una capacitación en donde se le "enseña" al profesor qué hacer en determinadas situaciones problemáticas o la adquisición de conocimientos que va acumular para transmitir a sus alumnos; más bien se trataría de enseñar a pensar, a reflexionar el cómo resolver esos problemas y saber utilizar un apoyo teórico en situaciones muy específicas; esto es contrastar permanentemente teoría y realidad; sin embargo parece ser que a las instituciones ante la tarea de seleccionar a los futuros maestros han elegido el criterio de la excelencia académica" y bajo esta lógica pocos son los afortunados los más salen del escenario.

En la actualidad comúnmente se da mayor importancia a la adquisición de conocimientos por medio de cursos certificados por las instituciones, al docente le interesa integrar saberes que se han de transmitir en otros espacios en los cuales se le evalúa y califica, es imperante la preocupación por ser reconocidos social y profesionalmente, porque en la actualidad es muy fácil ser etiquetado como un maestro no apto para la docencia, investigación u otra función educativa; son ya ampliamente conocidos la gran cantidad de mecanismos para calificar a los

maestros y brindar en función de ello apoyos o programas de estímulos: exámenes a los alumnos, grado académico, número de cursos realizados, antigüedad, libros, publicaciones en diversas fuentes , cursos, diseños de planes etc., no es extraño entonces que los docentes estén preocupados por la certificación, por la cantidad de eventos a los que se asiste más que por lo que ahí se pueda aprender.

Ahora bien el nivel de reflexión que se desarrolla con respecto a la trascendencia de nuestro papel como docentes de profesores de educación básica, en el caso de las unidades UPN del D.F. y de otras tantas regionales es mínimo , se observa que el papel de los docentes-asesores se ha limitado por muchos años a la ejecución de propuestas externas centralizadas en la unidad Ajusco; por lo anterior se desvalorizó por muchos años la capacidad de creación de alternativas educativas por parte de estos docentes-asesores, reproduciendo una dependencia permanente cuestionada solamente de manera coyuntural, en la actualidad se ha tenido que abrir un camino planteando propuestas de formación, aunque todavía dictaminadas por equipos de Ajusco, que nunca se llegan a conocer por los docentes que elaboraron las propuestas curriculares, si el dictamen es favorable se reconoce en un escrito por las autoridades, sin embargo , se desconocen quien (es) elaboraron las observaciones pertinentes. Dichas propuestas son ampliamente recibidas por los maestros en servicio y profesionales de la educación., ya que tienden a que ellos también reflexionen y transformen su práctica docente y porque se obtienen igualmente más puntos de promoción académica y económica.

En este camino se está en un proceso de formación de docentes con un enfoque más crítico, más participativo e independiente que responda a las necesidades de los profesionales de la educación.

Por otra parte como una acción de la práctica docente se presenta la imprescindible tarea de analizar los cambios que se dan en nuestro sistema educativo, de acuerdo a distintas políticas educativas; ya que repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica.

Continuamente en nuestra labor como docentes de profesores se observa que estos manifiestan una serie de incongruencias que existen con respecto a las exigencias de mejorar la educación de los infantes y las posibilidades reales para lograrlo.

Nuestro papel como guías de estos procesos exige una amplia preparación, un manejo al día de las nuevas formulaciones que el sistema educativo plantea en relación al trabajo de los maestros en cada nivel educativo, por ello es imprescindible en nuestro quehacer un manejo claro de planes, programas, acuerdos, leyes, reglamentos etc., que norman el trabajo en educación básica. Sin embargo inmersos en las actividades cotidianas frente a los grupos; se deja a un segundo término la reflexión de ese mismo quehacer, o bien se desplaza esa necesidad como si no fuera parte central de nosotros como docentes-asesores; se descuida las repercusiones de los niveles formativos que nos atañen como profesionales tarea que no se realiza de manera sistemática como parte de la formación permanente, no se toma en cuenta que el pensamiento reflexivo potencia el desarrollo humano de los docentes y posibilita la acción transformadora de su realidad.

La visión que desde la sociología crítica se ha planteado al docente como profesional crítico se encuentra todavía hoy lejano en nuestra universidad; este ideal a alcanzar por algunos para algunos docentes, contrastado con el nivel de competitividad al que nos vemos sometidos los docentes se minimiza, ya que la situación como trabajadores divide , aísla y empuja hacia un sentido más individualista y menos colectivo de trabajo; se valora , se dan más puntos a lo que



se hace en forma personal que un trabajo en grupo; en la práctica cotidiana la acción- reflexión es un acto consciente que tiende a la ubicación del sujeto en una situación objetiva con respecto a sus condiciones de existencia; en relación por ejemplo a la institución en la que interactúa con otros sujetos en un contexto de cambios permanentes e inestables perneados por la política educativa en turno.

Tales cambios han orillado a algunos docentes a ingresar al mundo de la formación tergiversada donde el conocimiento se compra y se vende sin el mayor interés por la reflexión interna de la trayectoria docente en relación al entorno social, institucional, relacional, político etc., esta situación está relacionada con la dimensión ético-política del quehacer, que el docente define de acuerdo a sus intereses ideológicos.

Considerando la situación anterior se puede pensar que si a la formación docente se le concibe como algo construido internamente, la reflexión es por lo tanto una tarea implícita a aquella, esto significa que no habría posibilidad de autoformación sin reflexión; ahora bien de dónde surge o nace esa necesidad es impuesta por la institución o es internalizada como un deseo, lo que aquí trasciende es que aquello que el sujeto docente le interesa se cruza con toda su historia personal de la cual emanan búsquedas permanentes. Es algo inquietante que no se produce para todos en general o de la misma forma, aunque hay quienes lo rechazan por presiones externas.

En otros surge como una posibilidad de creación y producción; como una tarea permanente que tiene grandes satisfacciones personales, como el gusto de sentirse necesario o reconocido como sujeto profesional que posibilita cambios a la educación.



Los procesos son individuales y muy complejos, lo cierto es que para algunos docentes existe un ideal transformador que tiende hacia una mejora del trabajo docente a través de la crítica permanente en cuanto a las desviaciones del trabajo educativo que en la mayoría de situaciones se burocratiza, se cierra ante los cambios que favorecen sistemas de trabajo colectivo, colaborativo, democrático, sin embargo hay tendencias, grupos que favorecen la formación permanente, creando condiciones autónomas de formación de acuerdo a las necesidades de su formación profesional.

En las entrevistas realizadas a los docentes de unidades UPN salió siempre a la luz su formación personal como algo intrínseco a su F.D.; así mismo se consideró como un punto importante de reflexión la alternancia de tiempo de formación en la institución y fuera de ella, rescatando las condiciones cotidianas de vida que influyen en la F.D., tales como vida familiar, de pareja, relaciones interpersonales, de compromiso social, la situación laboral, etc., todas ellas se vierten en los discursos de los maestros. En ellas se pudo constatar que las ideas que pernean sus discursos en relación a la formación docente (F.D.), están fuertemente influenciados por una situación externa, normativa y con aplicabilidad funcional aunque en interacción con los intereses y deseos propios de cada profesional; en algunos casos se mira a la formación fuera de sí, en función de los otros profesores de educación básica hacia los que se dirigen las propuestas de actualización.

Al preguntar acerca de su concepción en torno a la F. D. en algunos casos se habla del otro, de las necesidades del otro en primera instancia, "se olvida" la tarea de reflexión de sí mismo como tarea intrínseca a la formación; se enaltece la importancia del trabajo de aquel que ayuda, apoya, orienta, al maestro de básica, sin embargo se pierde en el otro, en una relación en donde uno necesita del otro para poder continuar su trabajo satisfactoriamente, para estar en un mundo

competitivo como se lo exige la institución escolar , pero y qué sucede con la formación del formador?; en los siguientes discursos se observa esta idea:

“La formación que tienen los maestros tanto inicial como de experiencia y que ahora se ha visto en la necesidad de tomar cursos de actualización , porque la Formación inicial es insuficiente se tienen limitaciones cuando se vienen los cambios en política educativa optan por lo fácil, “ no quiero esto”, llegan a la conclusión de que es desconocido lo que tienen enfrente y deciden continuar formándose” ( E. 2 M )

Se observa de igual manera, la tensión entre profesión-profesionalización que establece Patricia Medina ( 1998) en su tesis doctoral en cuanto a la lucha que se establece para legitimar saberes “ ya sea a través de la escolarización, instaurándose en un campo de conocimiento y o mediante el control de las formas de ingreso, permanencia y del ejercicio del ámbito laboral” aunque esta certificación de saberes de acuerdo a Medina no necesariamente constituyen un campo de conocimiento.

La cuestión de la calidad aparece reiteradamente en este y otros discursos de los docentes entrevistados, parece ser un concepto muy utilizado en el que se ha interiorizado la idea del logro de propósitos, de expectativas que institucionalmente ya han sido avaladas y a las que se les ha dado buen término, significa eficiencia, eficacia, logro de objetivos planeados, reconocimiento como profesional que no sólo cuenta con un título, sino con una permanencia y apertura o aceptación de instituciones que te reconocen, es en torno a esta idea que se ubica el núcleo central de la representación, la práctica docente de calidad, avalada institucionalmente, de forma que te incluya o que no te desaparezca, cuestión que preocupa a los docentes.

“La formación que ofrecemos, generar perfiles que permitan a los profesores responder a las necesidades que el sistema educativo demanda, no es suficiente la formación inicial de la normal requieren una formación continua, porque las demandas educativas no se paralizan, sus expectativas son cambiantes” (E 3 M )

En ambos casos se ubica el lado carente del otro hacia el cual, como formador podré apoyar guiar, orientar de acuerdo a los preceptos de una pedagogía constructivista que marcan los programas oficiales, esta situación ubica al docente asesor en un lugar privilegiado como sujeto que es capaz de generar en el otro transformaciones personales y profesionales, así como poner en movimiento procesos de reflexión de su práctica, se considera pues que sin esa intervención no hay un trabajo que sea valorado, aunque del trabajo formativo interno se diga poco.

Algunas de las entrevistas reflejaron una búsqueda interna un análisis propio en el que plantean a la F.D. ligada a la conciencia de los profesores en general, incluidos ellos mismos, algunos opinaron al respecto:

"La preparación académica y el nivel de conciencia de la que debe ser provisto un profesor, que desde mi punto de vista no es un "sabelotodo", sino un conductor del aprendizaje de sus alumnos" (E 4 M)

"Yo la entiendo como una actitud del docente ante el conocimiento, aquel elemento que permita propiciar en el docente una conciencia, ligando este concepto hegeliano al proceso en el que ubicas tu papel dentro de una institución, cuando te das cuenta de la importancia, del impacto que estamos teniendo". (E 6 H)

"La formación docente es un proceso continuo y personal que los profesores de la educación tenemos como tarea a lo largo de nuestra vida para poder cumplir con la misión de enseñar aprender a los estudiantes" (E 13 M)

En esta concepción se observa cómo se ha introyectado la misión de enseñar no sólo una norma sino como función para toda una vida, tiene que ver efectivamente con la historia de cada docente, en el caso de esta maestra, prácticamente su vida ha girado alrededor de la escuela y la docencia, como normalista en diferentes niveles educativos desde primaria, secundaria, vocacional y licenciatura, aunque combinados con su rol de responsable de familia; se reitera la visión de calidad ligada a la profesionalización en un contexto globalizador".

"Primero tienes que aprender a ser maestro, a estar en grupo, ser maestro es bien difícil, es bien complejo; yo cuando empecé a trabajar de maestro pensaba que sólo manejando, organizando los contenidos para trabajar era suficiente, o sea yo veía así a mis maestros y pensaba que así era el asunto, pero luego me di cuenta que no, o sea para ser maestro necesitas sentir lo que haces y eso no te lo enseñan; entonces ser profesor es aprender eso, aprendes la parte técnica del manejo de contenidos y la parte técnica de cómo manejar el contenido pero también es la parte emotiva de querer lo que haces, tu puedes ser un buen técnico pero tu discurso sería hueco si tu no crees en lo que estas diciendo: sería la parte metodológica, la conceptual y la parte ética; eso es lo difícil de ser maestro, lo técnico lo puedes aprender pero la carga emotiva eso no es fácil aprenderlo, tienes que vivir con la gente con la que trabajas para que te hagas sensible con ellos" (E 1 H )

Esta idea de ser maestro refleja un nivel de reflexión analítica en torno a su práctica profesional y un compromiso ético con los sujetos con los que trabaja; ubicándola en el plano de la conciencia ha superado el plano de la descripción, ello da cuenta de la aprehendido a través de un proceso crítico reflexivo, manifiesto en ese " sentir lo que haces", en la identificación de un compromiso con una práctica social que se sabe que es trascendente social e históricamente. En este proceso también se viven una serie de encuentros y desencuentros, cada docente busca la forma de adecuarse, de sobrevivir, de pertenecer a un espacio:

"A mi me mandan al eje y cuando voy, con las maestras recupero de manera natural mi raíz de biólogo , desde describir , hacer mi diario de campo, yo interpreto, lo que hice fue adecuar la base que yo tenía a este nuevo enfoque y es una gran ventaja, pero donde tuve serios problemas es en el armado del trabajo, poco a poco me he dado cuenta de que hay que integrar lo económico, lo político..."

Otra opinión resalta el papel de las instituciones en la tarea de la formación y los procesos de conciencia que cada sujeto enfrenta :

" La F.D. debe ser algo medular en todas las instituciones enfocadas a la educación, sean de carácter básico, medio superior o superior; en ella debería de radicar la mayor parte de los esfuerzos del gobierno mexicano, porque yo no puedo concebir que por decreto presidencial, vía Programa de Modernización los maestros tienen la responsiva de sacar adelante al país, ¡ahí si los maestros estamos para llorar, no todo tiene que ser económico, político,, debe haber conciencia, lo que hay es una formación sin conciencia es una formación técnico-pedagógica que se aproxima a la realidad el aula más que nada centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y me atrevería a decir que sin una validación real de las teorías vigentes o alas que se dice pertenecer tal o cual programa de estudios" (E 9 M )

Al respecto se ha cuestionado mucho a los docentes-asesores de unidades UPN en cuanto a su papel de guías , de orientadores, puesto que es un trabajo que se hace desde fuera del contexto escolar, uno se vuelve como un observador externo, opina sobre la realidad educativa del aula mirándola de lejos y desde ahí, desde ese lugar un tanto privilegiado se dan las orientaciones que se creen pertinentes para las practicas innovadoras que deben realizar los maestros según nuestra visión.

Otras concepciones sostienen teóricamente una visión más organizada y sistematizada de la formación docente que tratan de ligarla a sus prácticas académicas:

"Proceso continuo de formación orientado al mejoramiento de la práctica docente que puede incluir los siguientes campos de formación: disciplinario didáctico –pedagógico, socioeducativo y de investigación" ( E 14 M )

En esta visión se observa que la formación se realiza para aplicarse a algo, que se desea mejorar, en este caso la práctica docente; sin embargo se olvida el que en estos procesos trascienden hacia la transformación de la vida del sujeto que se forma; los aspectos mencionados se vuelven un fin y no un medio de reflexión y transformación social.

" Tomar cursos para actualizarte, disciplinarte en procesos de actualización y capacitación, a través de diferentes campos, no necesariamente en tu campo es necesario estudiar de manera multidisciplinaria e interdisciplinaria por la influencia de factores sociales y políticos. Formarte dentro del contexto político y vincularlo al campo de la educación y comprender los porqués de la crisis, esto permite una lectura más apegada a la realidad, por ello es importante capacitarte en diferentes áreas y articular diferentes saberes." ( E 12 H )

El discurso anterior aunque menciona mucho la palabra capacitación , considera al mismo tiempo la necesidad de análisis de nuestra realidad, la articulación de saberes es necesaria para comprender los procesos educativos; es trascendente

en las ciencias sociales flexibilizar los límites disciplinarios y abrirse para el análisis de la realidad en forma compleja, una sola mirada no es suficiente para avordar la realidad y en este caso los procesos formativos de los docentes,

"Significa varias cuestiones, desde tu misma formación personal forma parte, o sea hay autores que sólo manejan de manera separada, pero como persona tu historia personal forma parte de tu formación profesional... pero ya tu formación profesional es ya de manera más sistemática en donde incluso tu escolaridad, el tipo de orientación que tenga la escuela donde tu te formaste y luego ya tu experiencia en la práctica además tu trabajo con colegas, tu proyecto de formación para mí todo eso forma parte de la formación profesional, no se limita a la formación que tengas dentro de la escuela para ejercer determinada carrera, sino además de ello implica otras cuestiones, si has trabajado en alguna institución o empresa ahí, esa experiencia forma parte de tu formación profesional" (E 7 M )

En otra entrevista se observan claramente los dos enfoques de F.D. mencionados al inicio de este capítulo; institucionalmente de ha instituido un Programa Nacional de Formación de Profesores, sin embargo se le ha criticado el nivel, la calidad, la pertinencia de los cursos, que en buena parte surgen en forma espontánea, sin una real preparación por parte de quienes lo ofrecen.

"La F.D para mí creo que podemos repartirla en dos grandes bloques: lo que uno está obligado a aprender y lo que uno ha aprendido por propia iniciativa eso forma parte del acervo de precisamente de la F. es decir por ejemplo a mí me hubiera gustado hacer la normal en Francia pero la tuve que cursar en la escuela normal Miguel Serrano por lo cual me siento muy contento pero que retarda la formación importante que uno desea, a mí en lugar de hacer la normal. superior .. también en Francia.; está uno deseoso en esos años de aprender realmente gasta uno mucha polvora en cursos absurdos, sin sentido, con gente que no tiene la menor idea de lo que está enseñando. En todos lados, constantemente por el nivel, el poco profesionalismo que se muestra, el poco compromiso que hay . La política educativa en México está muy atrasada, es decir, las propuestas políticas y 3esto lesiona mucho a todas las instituciones inhibe una formación profesional seria, tanto en los alumnos como en los maestros."(E 8 H )

Si bien es cierto que en el mejor de los casos, la actualización puede influir en el mejoramiento de la práctica docente, esto no es un elemento central o el único factor a considerar dentro de la Formación Docente, la idea de que una vez aprendido un contenido se aplica a la práctica de manera mecánica. Confunde los problemas enfrentados en cada institución, con difernetes sujetos y



condiciones particulares de trabajo, se requiere un esfuerzo de comprensión, se requiere un esfuerzo de articulación de saberes desde una posición clara.

Una postura personal en torno a la formación es un proceso de organización y sistematización del conocimiento que se elabora de manera permanente, y que incluye toda la trayectoria de constitución de ser humano que es capaz de transformarse y transformar sus condiciones de existencia.

Un aspecto que llama la atención es el imaginario social de los maestros presente en su formación, ello radica en que de esta se espera todo: los cambios, transformaciones, beneficios, etc., uno la mira en un momento dado como una consecuencia casi mágica después de un curso de formación; sin embargo el desencanto llega pronto, las expectativas no se cubren o se cubren parcialmente, se piensa comúnmente “ esperaba algo más profundo” o “ no resuelvo con esto las dudas que tenía con respecto a tal problema o definitivamente” no se cubrieron mis expectativas , y para el costo”.

El hecho es que se espera demasiado de los cursos de formación, cuando un curso no cubre las expectativas personales se presenta la alternativa de el autodidactismo, cuando después de varias experiencias formativas uno decide optar por procesos autoformativos ayudándose un poco de los apoyos externos, los cuales son tomados ya como auxiliares , como puntos de partida solamente.

De acuerdo a las expectativas docentes en torno a los procesos formativos se observa que de ellos se espera un dominio de acciones y situaciones nuevas, así como cambios tanto en forma personal, profesional, social, etc., ello de acuerdo a diferentes posturas ideológicas, por ejemplo para algunos es importante el aspecto ideológico de la formación, es decir las implicaciones políticas que se imprimen a estos procesos , el sentido que orienta la acción educativa por parte de los docentes involucrados, lo juegos de poder que se generan a partir de los

distintos niveles de formación; cuando se logran ciertos espacios académicos el sujeto maestro ya se siente otro, se asume como diferente y hasta con cierto poder sobre los otros.

Otro aspecto que hoy en día repercute en los procesos formativos es la falta de una cultura de la autoevaluación o evaluación por pares; en el quehacer docente se nos presentan nuevas modalidades externas para valorar nuestro trabajo; de esta forma se avanza a contra corriente, el trabajo realizado se presenta en cantidad y menos en calidad, pareciera que cada vez importa menos el nivel de calidad de la educación que se ofrece a los maestros en servicio, los avances se miden más en números que en formas o fondo, son pocos los docentes formadores los que se preocupan por los niveles formativos propios, se atienden grupos obteniendo por ello un estímulo diferenciado por grados, llamado fomento a la docencia, que en los hechos es simbólico y no reflejo del trabajo que el docente realiza para preparar clases y buscar información necesaria para el manejo de los contenidos.

Se puede afirmar que tanto docentes como profesores de básica están internalizando una preocupación permanente por adquirir puntos para los estímulos profesionales y económicos., estas exigencias se presentan ante el docente en momentos en los que existe una imperiosa competitividad entre los individuos y entre las instituciones universitarias, de forma que se desarrollan aceleradamente programas de formación por doquier; aunque no en todas las instancias cuentan con diagnósticos que avalen sus propuestas de formación o bien con personal calificado que las atienda; este proceso es algo que se enfrenta actualmente a través de las distintas experiencias curriculares.

Dos son las preguntas que enuncia Ferry acerca de la postura de los docentes hacia los programas institucionales de formación: primero si los enseñantes no están en condiciones de rechazar la formación instituída; se podría pensar como

obligatoria, podemos pensar –nos dice el autor- que los dispositivos existentes les dan realmente la ocasión y los medios para formarse?. Al plantear esta primera interrogante el autor lleva al punto central del problema de la formación docente, en el sentido de que como profesor se puede una preguntar si los medios institucionales existentes ( en este caso en la UPN) realmente ayudan en la formación de los docentes; en este caso particular se debe evidenciar que no existe un programa institucional de formación para los docentes en servicio de esta universidad, y que por tanto se buscan por parte de algunos docentes interesados y preocupados por esta situación alternativas externas o aisladas en la misma institución para poder dar continuidad a la formación profesional

En las universidades del D.F., centros educativos privados, asociaciones o bien otras universidades del interior del país como espacios posibles para realizar esta tarea se ofrecen distintos cursos, diplomados especializaciones, maestrías etc., que varían de acuerdo a cada nivel e institución educativa ; cada oferta difiere de acuerdo al objetivo institucional de la formación, el perfil de sujeto que se desee formar, sus relación con necesidades sociales más amplias, la línea de formación que se elija, el modelo pedagógico que estructura el programa., aspectos todos que conforman los diversos diseños curriculares; lo importante y trascendente es si los docentes se interesan por ellos, qué los motiva a continuar con su formación profesional y de lo contrario por qué no le dan importancia a este proceso; en los casos que aquí se analizan existe un interés generalizado por la formación ya sea que pese más lo interno o lo externo, siempre ambos factores están presentes, esta reflexión hecha por los maestros es ya un punto de avance.

La segunda cuestión formulada por Ferry se refiere al tipo de formación que imaginamos para los enseñantes, de forma que según su postura , pueda reconquistar un discurso y una práctica sacudida por los cambios estructurales, tecnológicos y culturales, esta pregunta es el punto de partida de cualquier diseño para el docente planeador de cursos, hacia donde encaminar las propuestas

curriculares que se ofrecen a los maestros; qué requerimos como enseñantes para poder ofrecer determinadas propuestas educativas, estamos preparados con un nivel de exigencia superior para esta tarea? en qué lugar nos ubicamos dentro de los cambios de la actual globalización económica.

La perspectiva de la formación vista como entrenamiento hacia el profesor para que éste aplique una serie de tecnologías nuevas debe quedar atrás, puesto que los docentes enfrentamos en cada encuentro con los grupos situaciones nuevas, problemas diferentes que sólo se resuelven en la medida que se tenga capacidad de reflexión ayudándose de la teoría, la pura práctica no lleva más que a repetir los mismos errores por mucho tiempo; así podemos comprender que el docente no es un técnico aplicador de programas, tampoco es aquel que enseña eternamente lo mismo y de la misma forma, sino que más bien se trata de un sujeto pensante ,que tiene una historia y una cultura propia capaz de proponer cambios ante una sociedad en movimiento, interactuando en contextos múltiples y cambiantes; que puede decidir el rumbo de su situación y proponer nuevas perspectivas de formación mediante estrategias innovadoras

Hasta aquí se han vertido ciertas líneas o direcciones para el análisis del quehacer docente y la necesidad de la formación, ello permite a los docentes en conjunto lograr una discusión amplia y profunda de su devenir en una sociedad en continua transformación, esto es un reto en la tarea de formación que no está plenamente determinada o asegurada por los programas de formación son los participantes que en forma personal imprimen cambios a través de estos procesos, ellos son sólo un medio para lograrlo, sin embargo el docente ha de vislumbrar otros caminos

Los deseos de los docentes asesores entrevistados en relación a su formación plantean que la tarea que realizan es satisfactoria, aunque con expectativas muy inciertas y con una situación laboral para la mayoría muy deteriorada, el salario

que se percibe no es muy alentador incluso en algunos casos comparándolo con las percepciones de maestros de básica (notas de salario de docentes con carrera), aún con estas desproporciones generadas por una incongruente organización y administración académica y laboral, los docentes, viven intensamente sus actividades académicas, no sin que desaparezca esa posibilidad siempre latente de buscar un espacio educativo o en otro ámbito mucho más remunerativo que la docencia este sentir se expresó así por un maestro:

“ Yo realmente lo vivo de manera muy intensa porque con 10 hrs. no puede ser de otra manera si no es uno intenso en 10 hrs. no sale nada, yo creo que en esas 10hs. que he tenido aquí en la UPN se han hecho tres diplomados, sea como sea; si sumamos la cantidad de grupos que he tenido me salen debiendo, pero eso me gusta. Y o a lo que vine aquí más que a recibir un salario o un horario es tener la oportunidad de experimentar lo que quiero, de enterarme de lo que quiero, tenía muchas ganas de enterarme de la política educativa y aquí lo he logrado, aquí he tenido la gran oportunidad de saber que piensa el estado mexicano con respecto a la educación; en eso le estoy muy agradecido a la universidad, me ha sacado mucho provecho modestia aparte y no lo digo porque sea yo brillante, simplemente como trabajador.” ( E 8 H )

“La mayoría de nosotros que estamos en la unidad fuimos contratados para responder a la necesidad de un tiempo , el último ingreso por perfil fue en el 89, eran peticiones curriculares de la LEPEP 85 , nuestros perfiles respondían a esa necesidad y en general para la actualización del magisterio a partir de X disciplina, pero nuestros perfiles ya no fueron pensados para LE 94, aún los sociólogos les costó trabajo entenderlo , se fueron haciendo al trabajo de la UPN, adaptando y actualizando, luego se ve muy deficiente nunca se nos formó formarte constantemente, en el reglamento menciona que una de las obligaciones de la UPN para la LE 94, los tallercitos no era actualización , tuvimos que ir a maestrías para alcanzar el mismo, por ejemplo todo lo de paradigmas de tercer semestre, si a mí no se me hubiera ocurrido tomar el curso de filosofía de la biología, nunca lo hubiera entendido, se necesita la actualización y no existe un plan que nos diga necesitas sus trabajadores es generar un proyecto de actualización institucional, mandarnos a cursos y no lo hace, lo noto deficiente.” ( E 1 H ).

De acuerdo a lo expuesto en este capítulo se puede pensar que los procesos de formación docente pueden orientarse en el sentido que el sujeto docente lo maneja; en este proceso se incorpora toda la experiencia no sólo como docente sino como persona total integral con ideas propias o ajenas pero al fin con un bagaje cultural producto de toda sus existencia humana.

Lo que podemos plantear finalmente es que los docentes asimilan un discurso que los interpela fuertemente en relación a su existencia como profesionales productivos; es a partir de esta situación y bajo un contexto institucional de permanente presión hacia estos, bajo criterios de evaluación externa que los docentes se dan a la tarea de generar propuestas curriculares que garanticen su permanencia institucional, previa una evaluación que denota que su presencia es necesaria para la universidad.

Algunos docentes orientan su propio camino, deciden realizar ciertas acciones académicas de manera creativa e innovadora, tienden a transformar sus formas de trabajo producto de una forma inquieta de ser, de una continua búsqueda por ser siempre mejores docentes, son profesores que continuamente indagan, cuestionan el conocimiento que van a trabajar con los alumnos, se enfrentan a su práctica docente de manera reflexiva ello implica que también se percaten de sus errores y al darse cuenta de : “ me equivoque en esto, falle en aquello, me hace falta ampliar x conocimiento “ estas apreciaciones, esta actitud crítica hacia uno mismo de alguna manera nos aleja de una práctica burocrática, cerrada y rutinaria en donde se simulan procesos de enseñanza como mera transmisión sin ninguna construcción por parte de los sujetos involucrados.

El pensar acerca de los procesos formativos de docentes asesores de UPN en el D.F. nos lleva a varias propuestas alternativas; partir de que este docente debe “despertar” y propiciar una formación autónoma, ello implica dejar atrás una actitud pasiva-receptora, esto es esperar a que me den, a que me digan en qué cursos participar, proponer una propuesta de formación permanente que contemple conocimientos cada vez más complejos y amplios de acuerdo a los avances de las investigaciones en las que se participe, ello significa crear espacios de discusión e intercambio de conocimientos en forma permanente y con apoyos institucionales.



### **3.3 Los núcleos centrales de la representación en torno a la Formación docente**

En los anteriores discursos se identificó una lista de patrones relevantes, ideas, frases y palabras utilizadas por los entrevistados de manera reiterativa en torno a sus concepciones de formación, éstas se presentan a continuación en dos apartados que representan dos visiones de la realidad para los docentes:

**Formación inicial, cursos de actualización, política educativa, Necesidades que el sistema educativo demanda, formación continua, Práctica docente, nivel de calidad, perfección, actualizarte, política educativa, estar actualizado.**

**Preparación académica, nivel de conciencia, reflexión en segundo grado, capacidad de crear, estrategias renovadas, medio ambiente armónico y afectivo, conciencia, valores, introspección, elementos de teoría y práctica, acto crítico, estudiar de manera interdisciplinaria, articular saberes.**

A partir de el ordenamiento y establecimiento de relaciones entre estas categorías se considera que existe una relación directa entre la visión que los docentes tienen de la política educativa colocada en primer orden como elemento que estructura e interpela fuertemente a los sujetos en relación a su práctica profesional y formación docente, en torno a un deber ser moral como profesionales, mediado no por la reflexión interna, sino por la presión institucional que exige y hace ver al docente como principal responsable de la baja calidad de la educación, de manera que sus ideas giran en torno a la necesidad de una actualización para ser mejores docentes, cuestión que se afirma como núcleo central cuyo elemento periférico es la función operativa del saber hacer, aunque adolezca de interpretaciones teóricas para el análisis de situaciones educativas y una toma de decisiones basada en la que Carr y Kemmis llaman praxis, es decir acción informada, que en virtud de su propio carácter y consecuencias, modifica reflexivamente la base de conocimientos que la informa.

En acuerdo con los autores citados esta postura se basa en un conocimiento técnico que no es reflexivo, es decir, cualquier concepción de formación basada en un procedimiento a seguir en forma mecánica en la práctica profesional, no crea ni construye ningún conocimiento, ni permite resolver situaciones problemáticas con base en una disposición moral, esto significa, obrar correcta y justificadamente de acuerdo a lo que los griegos llamaban *phronesis*.

En la praxis el pensamiento y la acción, teoría y práctica tienen una relación dialéctica, son mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, ni uno ni otro predominan.

Por otra parte y en forma contradictoria a la praxis, en la perspectiva de los docentes domina una concepción educativa vinculada con la cuestión práctica y de calidad, así como la necesidad de la técnica con la cual el docente se supone ya cuenta con los medios disponibles y eficacia ideal para aplicarla en diferentes circunstancias educativas, en ello influye la actual revolución tecnológica de la información por la que la humanidad atraviesa, ahí se encuentran inmersos los docentes, en una saturación de datos producidos por otros, que tienen a la mano sin la mayor preocupación de donde vienen o quien los ha construido, lo que interesa es la cantidad de información que el docente cree dominar; aunque no se soslaya la importancia de algunas estrategias acompañadas de técnicas, éstas de acuerdo a una visión crítica se emplean, según Kemmis de acuerdo a patrones complejos, moduladas, combinadas, según cada clase, cada grupo, así como situaciones, momentos, intensidades, que varían según las metas a alcanzar en cada curso desde esta visión no se toma conciencia de que la educación no se determina en función del conjunto de medios o ambientes técnicos, sino que es necesario considerar las finalidades de la educación, los sistemas educativos, las condiciones sociales e históricas en las que se desarrolla, asimismo tener presente la biografía individual que sitúa al sujeto en una realidad objetiva.

La otra visión afortunadamente localizada como parte del núcleo central de las representaciones de los docentes aborda la necesidad de la conciencia y la reflexión crítica, ya se acotó en párrafos anteriores un tipo de conciencia práctica y técnica, existe otra posible según Carr y Kemmis, la que articula las anteriores con la visión histórica, esto significa considerar a la enseñanza bajo un trasfondo sociohistórico, sobre el cual se proyecta el futuro que se desea construir, sin embargo parece se olvida por parte de los docentes; otro aspecto que condiciona la conciencia es ubicar que la educación constituye una actividad social, con consecuencias sociales y políticas que pueden afectar las oportunidades vitales de los que intervienen en el proceso. Además se agrega la conciencia de la influencia que se tiene sobre la formación de futuros ciudadanos.

Desde el enfoque crítico los aspectos del acto educativo se consideran problemáticos, la situación social que se reproduce, la manera de crear o limitar las relaciones entre los participantes, el medio en que opera : preguntas-respuestas, exposición, simulación, juego, memorización etc., así como la clase de conocimiento que se genera de contenido, de destreza, de construcción; en torno a estos aspectos es necesario aplicar un juicio práctico a través de la problematización, vislumbrar numerosos actos posibles entre varias formas posibles de vida, elementos que forman la heurística de la docencia.

Se concluye que el docente que considere esta forma de conciencia estratégica debe someter su labor a un examen sistemático: "planea con detenimiento, obra deliberadamente, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción, y, reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada" (1986, 57)

En lo que respecta a la reflexión Pérez Gómez(1986,417) señala que " no es un proceso meramente psicológico individual, puede ser estudiado desde esquemas formales,

independientes del contenido, el contexto y las interacciones. Implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. Supone un sistemático esfuerzo de análisis, así como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción"

Es vista como un acto de volver a accionar el acto realizado en el pensamiento, desde el momento en que los docentes expresan momentos importantes de su vida, se va desarrollando ese proceso reflexivo, el escucharse a sí mismo, al contarle su mente vive de distinta forma lo ya realizado, es como un darse cuenta de situaciones que anteriormente en la pura práctica no se habían percibido, analizado, interiorizado, y que, en la narración se observan diferentes a lo vivido, tal vez es tomar conciencia de los errores cometidos como una forma diferente de aprendizaje.

Cuando relatan esas experiencias de su vida personal se van apreciando elementos de distinto orden, al posibilitar la reflexión permanente logra obtener una visión analítica de sí mismo, de los otros docentes, autoridades, familia, amigos, alumnos, de la misma institución, es una acción no fácilmente deliberada, no todos los docentes reflexionan acerca de cómo influyen las condiciones de trabajo, de vida, de ocio, de familia en la profesión, de forma que se favorezca como una forma de ser cotidiana que potencie el crecimiento como persona.

Para Kemmis la reflexión es " un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia", que ofrece la historia y la cultura mediado por las situaciones vividas hacia determinados productos, como las acciones o compromisos, es una transformación afectada por nuestra tarea ( relaciones entre pensamiento y acción y relaciones entre individuo y sociedad), para ello se utilizan medios de producción como la comunicación, la toma de decisiones y la acción.

Aunado a lo anterior sostiene la imposibilidad de separar la reflexión de la acción, como un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre cómo se interviene en ella, mantiene la riqueza por la inmediatez con la que se captan las múltiples variables que intervienen en dicho problema, lo considera un primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con las que los profesionales enfrentan la realidad.

Un aspecto más relacionado con los anteriores núcleos es la identidad, considerada de acuerdo con Giménez (1997) como resultado de la internalización distintiva de la cultura por los sujetos sociales como matriz de unidad y de diferenciación, se considera como elemento periférico de los anteriores aspectos, pues influye en la toma de decisiones y acciones de los sujetos, implica para el sujeto juicios de valor de sí mismo con respecto a los demás, es además según este autor, un proceso activo y complejo resultante de conflictos y luchas, se va modificando en el tiempo; con respecto a las identidades de los sujetos en cuestión, se enfrentan a dos visiones históricas, pertenecientes a dos tradiciones académicas: normalistas y universitarios, lo cual puede influir en una identidad colectiva que no termina de confluir para una acción común.

Lo que podemos plantear finalmente es que los docentes asimilan un discurso que los interpela fuertemente en relación a su existencia como profesionales productivos; es a partir de esta situación y bajo un contexto institucional de permanente presión hacia estos, bajo criterios de evaluación externa que los docentes se dan a la tarea de generar propuestas curriculares que garanticen su permanencia institucional, previa una evaluación que denota que su presencia es necesaria para la universidad.

Algunos docentes orientan su propio camino, deciden realizar ciertas acciones académicas de manera creativa e innovadora, tienden a transformar sus formas de trabajo producto de una forma inquieta de ser, de una continua búsqueda por

ser siempre mejores docentes, son profesores que continuamente indagan, cuestionan el conocimiento que van a trabajar con los alumnos, se enfrentan a su práctica docente de manera reflexiva ello implica que también se percaten de sus errores y al darse cuenta de : “ me equivoque en esto , falle en aquello, me hace falta ampliar x conocimiento “ estas apreciaciones, esta actitud crítica hacia uno mismo de alguna manera nos aleja de una práctica burocrática, cerrada y rutinaria en donde se simulan procesos de enseñanza como mera transmisión sin ninguna construcción por parte de los sujetos involucrados.

El pensar acerca de los procesos formativos de docentes asesores de UPN en el D.F. nos lleva a varias propuestas alternativas; partir de que este docente debe “despertar” y propiciar una formación autónoma, ello implica dejar atrás una actitud pasiva-receptora, esto es esperar a que me den, a que me digan en qué cursos participar , proponer una propuesta de formación permanente que contemple conocimientos cada vez más complejos y amplios de acuerdo a los avances de las investigaciones en las que se participe, ello significa crear espacios de discusión e intercambio de conocimientos en forma permanente y con apoyos institucionales.

Estas apreciaciones constituyen un primer avance de investigación que aún no concluye; es apenas una primera mirada al problema de la formación en nuestras unidades, todavía hay muchos elementos de análisis que en este escrito no están contemplados, sin embargo la intención de darlos a conocer es que sirvan de reflexión a otras investigaciones e iniciar un proceso de diálogo en torno a problemas que nos atañen a todos los docentes de la UPN.

A la pregunta de qué opina acerca del impacto de la globalización en la F.D. de los académicos de nuestra universidad se virtieron una serie de opiniones diversas las cuales se expondrán en el siguiente apartado.



A continuación se presenta el análisis de las representaciones que los docentes manifiestan con respecto al futuro de las Unidades UPN en el D. F., y el lugar que se tiene como profesional en ese contexto de transformaciones profundas, derivadas de los nuevos compromisos de la universidad en el contexto de los avances científicos y sobre todo tecnológicos de nuestra sociedad.

#### **CAPITULO 4 EL SABER DE LOS DOCENTES DE UNIDADES UPN DEL D.F. Y LOS PROCESOS DE DISEÑO CURRICULAR COMO ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE SU FORMACIÓN DOCENTE**

La inclusión en este trabajo de un apartado sobre los saberes docentes se debe a la estrecha relación que existe entre estos y la formación docente, es común sin embargo, la ausencia de reflexión sobre este tópico, ya que ello repercute en la posición que se asigna a cada docente en la institución donde labora; asimismo es una situación que se vive a diario entre los mismos docentes, ante el grupo escolar, en general ante la comunidad académica; en estas situaciones cada sujeto se enfrenta a sus potencialidades cognitivas, así como a sus debilidades y carencias , es en este enfrentamiento, manifiesto de manera latente y en algunos casos deliberado consciente y explícitamente en cada docente, que cada maestro se da o no a la tarea de resolver estos aspectos de manera autocrítica, proyectando diversas estrategias para atender su formación docente.

En este apartado se analizan aspectos del trabajo de los docentes-asesores de unidades UPN del D.F., tales como sus prácticas de diseño curricular, los artículos publicados en revistas o boletines, los cursos a los que han asistido etc., los cuales están relacionados entre sí; ello vinculado con los saberes implicados en estas tareas y la relación que todo esto guarda con los procesos de su formación docente, como elementos de gran trascendencia en la valoración institucional y social que se hace de ellos (as) como sujetos; de igual manera es de gran importancia la orientación y sentido que los docentes asesores dan a esas prácticas como parte de una construcción social que lleva implícitas concepciones de su realidad y su accionar en una institución educativa como la UPN. así como cambios en la vida personal y profesional.

Los aspectos que se contemplan no agotan la amplitud de la problemática, tan sólo es un primer ejercicio de articulación para la búsqueda de una comprensión

cada vez más compleja de la realidad que enfrentamos los (as) docentes en dicha institución.

El abordar el análisis de las concepciones de los docentes de dichas unidades en torno a la formación docente, trajo consigo la cuestión relativa a sus saberes docentes; para ello se partió de la inquietud de revalorar sus discursos como sujetos que dan ciertas orientaciones a la vida de la universidad, considerando aspectos poco tratados: sus intereses, motivos, razones expectativas ello como parte de la subjetividad implicada en estas prácticas; con ello se busca reconocer que existe un impacto de su tarea como formadores en relación a las prácticas de otros profesores hacia quienes se dirige su actividad docente.

La importancia de considerar estos aspectos de subjetivación de la realidad, radica en su correlación con la direccionalidad que dan a sus prácticas de diseño curricular, así como en toda la dinámica de relaciones sociales que se generan a partir de ello, cuestiones implícitas como el poder, la ideología, el estatus social, entre otros factores inmersos en la institución y fuera de ella.

Para realizar este análisis se eligió a aquellos docentes que realizaron diseños de programas hasta los años 2002, fecha en la que se cerró este trabajo, posteriormente surgieron nuevas propuestas de actualización que no se consideraron en este trabajo.

El saber que los docentes de unidades UPN del D.F. aplican a sus prácticas de diseño curricular constituye uno de los elementos centrales en lo referente a su formación y profesionalización docente, son aspectos que se tratan de dilucidar en esta investigación.

En el transcurso del trabajo de los docentes en las unidades mencionadas. los saberes resultan ser una de las preocupaciones que resaltan como requerimiento básico del quehacer, incluye tanto el saber hacer como el saber científico propio

de un conocimiento profesional más formal recuperado en sus actividades diarias y las tareas de diseño curricular.

Si el docente ha desarrollado un nivel mínimo de reflexión puede llegar a la conclusión de que existen ciertos conocimientos que se requieren profundizar, que se encuentran siempre en constante conexión con las investigaciones educativas que permitan la contrastación con la realidad educativa en la que se interactúa, ello orienta hacia una mejor y más adecuada metodología didáctica propuesta en cada programa de estudio

Los saberes implicados en estas tareas y en general en todo su hacer docente constituyen una articulación de distintos saberes como los caracterizados por Luis Villoro(1986,126) “el saber científico, el cual se usa en ocasiones referidas a hechos o situaciones objetivas; el formal como: 2 es menor que 5; el saber empírico por ejemplo: “ el sabe que no debe hablar” ; los saberes prescriptivos relacionados con las creencias, estos últimos permean gran parte de lo que los maestros aprendemos para actuar en el medio y forman parte de las acciones cotidianas implícitas del quehacer docente”

Por su parte Beillerot( 1998, 86-88)distingue entre el saber y el conocer; el primero implica mayor número y diferentes tipos de competencias sociales, es lo que hace a uno capaz de emitir buenos enunciados: denotativos, prescriptivos y valorativos, permite además buenas actuaciones con respecto a varios objetos del discurso como : conocer, decidir, valorar, transformar; el segundo requiere competencias específicas, denota o describe objetos.

El saber hacer da cuenta de ciertas habilidades básicas que se exige a los maestros institucionalmente; está relacionado con la racionalidad instrumental, un saber técnico, de él se desprenden algunas competencias básicas por ejemplo: elaboración del plan de clase, otros saberes implican conocimientos que se desprenden de diversas disciplinas como la Pedagogía, la Psicología, la

Sociología etc., como ejemplo de estos son las dinámicas grupales utilizadas en clase, la comunicación que cada docente establece con los alumnos(as) etc., constituyen saberes que en algunos casos vamos incorporando en las interacciones cotidianas y a lo largo de nuestra trayectoria, en ello influyen las relaciones académicas que se sostienen entre los mismos docentes, de esta manera se forman grupos en ocasiones muy cerrados que comparten conocimientos y avances propios, sin embargo no permiten la entrada de otros docentes que consideren ajenos a ellos, ya sea por espacio de trabajo, ideología, proyecto compartido, disciplina de origen poder institucional, amiguismo etc.

Para algunos docentes la apropiación del conocimiento requiere de constante preparación, estudio y actualización permanente de forma que se pueda variar en forma dinámica nuestras intervenciones y que se posibilite el desarrollo de acciones conscientes de qué enseñar, cómo, hacia dónde dirijo mi práctica etc., aunque en otros casos para algunos docentes estos problemas no se consideran de importancia; lo cierto es que por parte de los algunos compañeros se reflexiona poco en torno al tipo de saber que se incorpora en las interacciones cotidianas con otros maestros, puede suceder que se realice sin dar cuenta de su sentido, es decir sobre los aspectos formativos, ideológicos políticos, filosóficos que están implicados en un determinado tipo de saber, hacia dónde se encaminan esos saberes en los profesionales con los que se trabaja; es preciso analizar en qué medida son saberes legitimados por la institución que avala sólo ciertos contenidos y enfoques.

El saber científico institucionalizado, aquel que se reconoce a través de diseños avalados por las autoridades es al que aspiran poseer tanto docentes como alumnos, se piensa como ese algo que falta y que con su posesión se llegará a un lugar privilegiado, en relación al otro que no lo tiene; ser dueño de ese saber es propio de los docentes y los que lo necesitan son los alumnos, esa es la posición

que la escuela les otorga a ambos, sin embargo unos necesitan de otros en determinado momento de su existencia.

Lo mismo sucede con respecto a los docentes de la unidad central y el resto de unidades, ya que por parte de la primera se determina si las propuestas reúnen ciertos requisitos académicos, esto significa que los saberes y conocimientos de los segundos son puestos a una evaluación por parte de otros docentes que se autoconsideran con mayores capacidades intelectuales, con respecto a esta dependencia académica articulada con lo administrativo una de las maestras sostuvo:

( E 9 M)

“Las unidades en lugar de tener esa competencia , deberíamos tener líneas de integración, pero se ha propuesto y no se lleva a cabo, entienden las participaciones en relación a la competencia, quién va a coordinar, esa es la realidad de lo que está pasando. Ajusto abusa del poder que tienen para aceptar o rechazar una propuesta, y algo que no me gusta es ese papel que tienen de jueces tan drásticos en relación a lo que las unidades podemos hacer.; en las unidades más actuamos por buena voluntad que por que tengamos unos la facilidad de darnos recursos y apoyos en todo sentido y otros también en relación a las características mismas que tienen las unidades, un asesor puede actuar de buena fe, de buena voluntad que es tanta que ni se fija en las capacidades que tienen para poderlo hacer, pero tu no puedes como director darle manga ancha a algo , porque si tu lo revisas a conciencia , él debe tener precaución para hacerlo

Una cuestión que en esta investigación interesa resaltar y que se encuentra ligada a lo anterior es la identificación del origen del saber que los docentes de este estudio incorporan a sus tareas de diseño curricular, aunado al hecho del porqué consideraron ese saber como trascendente para sus propósitos de formación hacia otros docentes y la relación que guardan estos procesos con la historia de vida de cada docente en particular., así como la relación entre lo que interesa saber y lo que es aprobado institucionalmente para que se enseñe. Aquí se consideran los saberes entendidos como todo aquel conocimiento que permite resolver problemas de la práctica y que no sólo contempla un nivel científico.



Ahora bien considerando los planteamientos de Beillerot(1998,89) en torno del saber , se considera que está ligada a la experiencia, es el resultado de una actividad, se implementa en situaciones y prácticas que requieren ese saber, tiene lugar en la realización, agrega que los saberes adquiridos son tan sólo una fracción de los mismos, se viven en una historia personal y social del sujeto, existe además un deseo absoluto de saber que sólo se puede colmar con saberes parciales, por otra parte ese conjunto de enunciados que forman el saber sólo son reconocidos socialmente , el saber es el aquel que un grupo social es capaz de construir, de formalizar y después transmitir, es lo que la comunidad estima que es saber

Puede ser que ante este hecho algunos los docentes busquen saber más, no sólo por una exigencia externa sino por algo que satisface internamente y que tiene relación con el poder .

#### **4.1 El origen de las propuestas : motivos, razones, deseos internos o exigencias institucionales**

A través de las tareas de diseño curricular se atiende por un lado a propósitos del docente-asesor, éste se concibe como un sujeto que realiza un trabajo necesario para guiar, orientar y en el mejor de los casos promover las transformaciones que tiendan a mejorar la situación educativa de los profesionales de la educación con los que interactúa; ello mantiene, aunque de manera implícita, una doble interrelación entre ambos profesionales de nivel básico y formadores de docentes de nivel superior, ambos requieren dar continuidad a su formación inicial y profesionalización docente a través de distintos programas de nivelación, puesto que son los que se legitiman institucionalmente, los dos se ven favorecidos con estas prácticas educativas unos programando y otros participando en los cursos o diplomados como alumnos, los dos actores “buscan” un currículo con el cual promoverse a mejores puestos, necesitan a la vez un avance en su status social ,

un reconocimiento social como docentes de un nivel académico alto y de calidad cuestión que se les ha negado en distintos sectores a ambos.

Se requiere también como un deseo de que “hagan mejor lo que hacen cotidianamente” es un deseo muy interiorizado en relación a la práctica docente de profesores de educación básica la formación permanente, por otro se cubren las expectativas de actualización de otros profesionales, dando así respuesta a dos inquietudes, reflejadas en las instituciones de educación superior: la formación y profesionalización docente.

Uno de los aspectos más reconocido por los docentes de unidades como factor que los motiva a elaborar programas dirigidos a maestros es la visión que tienen algunos docentes entrevistados con respecto a las exigencias de la política educativa hacia estos; es decir se pretende que mediante una preparación a través de cursos en diferentes niveles y modalidades, los maestros mejorarán la calidad de la educación básica; por lo anterior se considera que existe una demanda permanente de actualización y formación, y por otro lado se plantea en los discursos de los maestros en las clases de licenciatura y cursos de actualización el que ya los niños a los que atienden de las nuevas generaciones no padezcan a maestros autoritarios, verticales o en el peor de los casos golpeadores característica de una educación tradicionalista que fue experimentada en carne propia por algunos de estos docentes.

“Lo que tratamos de hacer es transformar la visión de los maestros, a lo mejor es una visión mesiánica, pero yo los veo muy mal y algo tengo que hacer, ya que estoy en una universidad que te da esa posibilidad, hay que hacerlo.” ( E 10 H )

“ Me parece muy importante que los maestros conozcan las verdaderas fuerzas que movilizan al país, por que no es lo que dice el partido X , fundamentalmente es la economía que está muy ligada a todas las decisiones que obviamente el gobierno tiene que tomar y más en este momento que ya vimos que así fue ; las líneas internacionales , la intromisión de la OCDE; DE LA OMC vía UNESO a la SEP por ejemplo los perfiles de desempeño que deben tener los programas de educación básica , son la base de los programas escolares” ( E 9 M)

Aunado al deseo reiterado por los docentes de ayudar a otros maestros se encuentran toda una serie de expectativas profesionales que orillan a los docentes de unidades a formular propuestas curriculares, estas atraviesan lo personal, político, valoral ,institucional y todo ello en forma articulada.

Una vez más se reitera la significación que los docentes-asesores le dan a la justificación de su accionar como diseñadores de programas dirigidos a otros docentes; se piensa que con ellos se brindará un conocimiento verdadero, aunque aquí es real el argumento de las dependencias de la educación hacia organismos internacionales, ello implica asumir una postura ideológica, como un hecho social en el que están implicadas fuerzas de poder económico y político, ésta es una visión , otra puede ser esta es nuestra realidad aceptémosla así porque es una hecho irrevocable, sin embargo al docente de básica lo que requiere es precisamente esa capacidad de análisis, de reflexión crítica acerca de estos procesos políticos que se gestan de acuerdo a diferentes intereses y fuerzas políticas del país.

Con respecto a la forma en que surgen o se determinan las distintas propuestas curriculares una de las maestras enfatizó el proceso que siguen en su unidad:

Lo que manejamos en la unidad no son diseños aislados, sino a partir de 1996 la unidad Ajusco lanza la convocatoria de que se sustente presupuestalmente el presupuesto a partir de proyectos, es cuando se da la posibilidad de que nosotros podamos diseñar proyectos que sustenten y demuestren la vida académica de cada una de las unidades. En el 96 se da esa posibilidad y nosotros diseñamos con una visión prospectiva el proyecto titulado : "Programa de actualización permanente a profesores de educación básica en servicio" Esta concepción de educación básica estamos abarcando a maestros de preescolar , primaria, secundaria y profesionales de la educación y maestros normalistas" ( E 5 M )

Es a partir del 96 que se nos reconocen, se nos autoriza y además tiene un presupuesto más que el posgrado; a partir del 96 con esta perspectiva de planeación estratégica hasta el momento se han diseñado 6 diplomados: el primero fue el de FORMACIÓN DOCENTE que emanó de la maestría que yo hice de formación docente en Ajusco, el segundo una ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS INNOVADORAS que se ha dedicado a los maestros de educación primaria ,luego SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS ADOLESCENTES EL PROCESO EDUCATIVO, otro sobre PLANEACIÓN ESTRATÉGICA Y GESTIÓN ESCOLAR, uno sobre CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN HISTORIA y el último LA PRÁCTICA DOCENTE Y GÉNERO y además hay como 5 o 6 cursos que se han diseñado en matemáticas, psicomotricidad en el campo de la psicología y la pedagogía.

De este proceso de diseño curricular que tenemos un proceso de cinco años de estos seis diplomados hasta el momento se desprenden tres especializaciones: la primera que se diseño que ya está en proceso de dictaminación ya nos dieron la dictaminación por el consejo académico es la de planeación estratégica y gestión escolar, la segunda especialización es GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS y la tercera es LOS PARADIGMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE y la práctica docente, es de los que tenemos ya en puerta en Ajusco.

De este discurso se desprenden dos situaciones que en este caso motivan a la elaboración del diseño: por un lado se encuentra la idea de demostrar que como institución académica( como unidad) se trabaja bajo la perspectiva de planeación prospectiva, ello implica que por lo menos para esta compañera es importante ser reconocido como académico por otras instancias y con ello asegurar el presupuesto que se obtiene a partir de estos programas, la institución los avala según se expresa, con un ingreso mayor que el de posgrado; dentro de esta lógica algunos docentes diseñan si ello implica mayor presupuesto, en algunos casos el ingreso es manejado por ellos mismos, por otro lado la institución los considera necesarios por el impacto social que tienen, sin embargo, no sólo está en juego la parte de la asignación de presupuestos de acuerdo a la productividad, como rasgo distintivo de la política educativa hacia los centros de educación superior, aunado a ello se encuentra un deseo interno de ser reconocido como académico de buen nivel, con conocimientos sólidos, ello en el marco de la permanente negación de la preparación de estos docentes por parte de otros docentes , principalmente de la unidad central .

" Los primeros diplomados que surgieron, ( yo lo he dicho en consejo académico), no fueron al "ahí se va" , al aventón, más bien de acuerdo a las necesidades que se fueron presentando en los maestros , entonces surgió PRÁCTICA DOCENTE, primer diplomado, yo participé en ellos meramente como trabajadora honestamente mi ambición, como era yo directora, pues a lo mejor se va ver mal empecé a ver que era necesario que los compañeros.... soy copartícipe en este, en el de DIRECCIÓN ESCOLAR; finalmente después de que el profesor x salió porque le convenía yo creo irse, transcurrió una generación con esa visión ( enfoque anterior del curso) que ya había complementado, pero que después reestructuré, como reestructuré el de DIRECCIÓN ESCOLAR. Con la salida de otra profesora a Ajusco lo que hice fue tomar el sartén por el mango; en este sentido con las directrices que teníamos del resultado de la investigación, surgieron los otros diplomados: el DE EPISTEMOLOGÍA, que parece doctorado , tiene nivel de doctorado, con este rompí con el esquema de lo que era un diplomado, yo lo diseñe como en unos cuatro meses con todo y programas desglosados; surgió porque me sorprendí como los alumnos manejan tan fácilmente a Piaget, nada mas repiten los famosos estadios y yo pienso ¡sabrán en qué se están metiendo!, qué es construcción del conocimiento, qué posibilidades tiene el sujeto filosófica y psicológicamente hablando, sobre todo los del plan LEPEP 85. Después fue el de MODELOS PEDAGÓGICOS ALTERNATIVOS PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, luego el de TLC; independientemente de la visión del gobierno de Salinas de Gortari sí fue un conjunto de apreciaciones más particulares de que los maestros tenían que conocer lo que estaba pasando ,cómo se estaba dando, cuales eran los orígenes y cuales podrían ser las consecuencias que tenía México para enfrentar este reto, que no eran muchas las alternativas se revisaron y se incluyeron materiales de la época ; tenía un enfoque económico , pero una vinculación muy precisa con educación.... con la empresa educación-mercado de trabajo es la línea que se sigue, porque no tiene caso hacer análisis históricos ni económicos , no es en sí la idea , como la vinculación educación mercado de trabajo, qué hay con los empleadores mexicanos, revisamos mucho la educación tecnológica así se da cuando empezó a trabajar otro profesor el de DESARROLLO HUMANO. A partir de ocupar la dirección fue más fácil gestionar y aplicar porque yo recuerdo que como asesora tuve dos pláticas con dos directores diferentes y les dije vamos proponiendo un diplomado, una maestría y recuerdo una contestación así: mire maestra primero me tendría que dar clase a mí y luego ya veremos; entonces tu te quedas crees atender a una situación prácticamente individual, así las unidades no podemos caminar por eso vean la apertura vamos a diseñar, ahora es la unidad que tenemos más cursos." (E 9 M )

En cuanto a los compañeros asesores que participan como colaboradores se dijo que :

" no siempre son los mismos , depende de los horarios de los compañeros, de quién este libre, además de que hay perfiles que no se pueden eliminar

Lo trascendente de esta situación es qué aspectos se favorecen: la eficiencia y eficacia en el trabajo?, el que los maestros ejecuten mejor los programas?, ¿qué es lo que realmente se valora en estos cursos? , qué tanto no se impulsa una visión empírica de la educación con estas políticas?,cuáles son las temáticas que se aprueban para el desarrollo de cursos, diplomados, especializaciones o maestrías? esto se puede valorar a partir de los contenidos o líneas de cada programa y el enfoque que los orienta, ( ver anexo de cursos que ofertan las unidades UPN del D.F.)

En otra entrevista se menciona un interés personal que pretende al mismo tiempo beneficiar según esta maestra a otros docentes, ya sea para mejorar su práctica o para bien de la institución, ya que de acuerdo a lo esbozado se vive un momento histórico en el que los medios masivos y la nueva tecnología nos rebasan, cabría preguntar si la visión de muchos docentes ante el uso de la computadora realmente trae como consecuencia exclusivamente mejoras para los docentes y para la educación en general; no estaremos atravesando otra nueva etapa de revolución tecnológica en la que los docentes que no estén capacitados en ello se les cuestiona y limita sus capacidades o su hacer docente ,habrá qué recordar que el uso de medios tecnológicos por sí solos no garantiza una mediación pedagógica congruente entre contenidos, metodología y alumnos tal como sucedió en los setentas; en la actualidad hemos observado algunos compañeros en diferentes eventos la forma en que se utilizan tales medios, dejando ver una visión sumamente reduccionista de esquematizar el conocimiento, en el mejor de los casos, ya que se ha llegado al absurdo de manejar hermosos paisajes a través del power point, sin ningún contenido de fondo relacionado con el propósito real de aprendizaje o información que se desea vertir .

"En lo personal mi proyecto es jubilarme próximamente. Si se echa a andar...y excelente, va a depender de quienes participen; va dirigido a los asesores, considerando¿ el espíritu que orienta la labor docente de estas unidades y no es una cosa exclusiva de esta unidad sino es una tradición el interés de estas unidades hacia la docencia más hacia lo que es ofrecer un servicio educativo a la formación de docentes. "



Tiene un origen buscando una alternativa que sea congruente con ese interés pero considerando la problemática de la institución, del momento histórico que estamos viendo en donde todos los medios de comunicación están cobrando una dimensión que nos rebasa, no que nuestro hacer cotidiano como docentes dentro... está sumamente limitado, si se alcanza a comprender el alcance de ese proyecto te da posibilidad de una gran trascendencia".

"Habrá algunos compañeros que por diferentes factores no lo van a hacer, por su formación, por su tipo de contrato, por su disponibilidad de tiempo real, por otros factores, pero habrá otros compañeros que sí les interese pero que requieren formarse en cuestiones de diseño curricular, en cuestiones de lo que implica el manejo de la modalidad a distancia utilizando exclusivamente el soporte que te da el uso de la computadora y el internet. Lo que sí es prioritario es como propiciar que los mismos asesores tengan interés hacia el diseño curricular, para usarse a través de este soporte ,la decisión no sólo es de nosotros , nosotros convocamos y quien esté interesado que participe, ahorita sería de mi interés como parte de la responsabilidad del proyecto , es prioritario que ya los maestros que hayan manifestado su interés , ya empiecen a hacerlo; la mayoría no tiene experiencia en diseño pero tiene experiencia en cómo conducir cursos desde sus referentes, sin embargo a pesar de esa diversidad hay ciertos elementos de estructura que si pueden ser recuperados como el método. Una fase de este proyecto es apoyar la formación de asesores, incluso los cursos que está haciendo el profesor de computo son parte de esto. Coincide la necesidad no nada más de un proyecto , sino la necesidad histórica que vive la unidad de que se requiere de que tanto estudiantes como trabajadores tengan nociones básicas del uso de la computadora". ( E 7 M )

En cuanto al enfoque de este proyecto, se dijo " es constructivista con base psicogenética, el trabajo colaborativo tanto diseñadores como responsables de la aplicación de cursos y los mismos participantes, que el diseño considere toda la orientación que plantea el paradigma"

Finalmente al cuestionar acerca de la trascendencia del proyecto en su formación planteo que:

" Es un proyecto que si se consolida puede tener trascendencia, es un proyecto institucional; las personas pasamos, nuestra intervención es relativa, es temporal; si este proyecto a quienes estamos trabajando en la unidad es de interés común y hoy? Se piensan asumir responsabilidades, se puede llegar a trascender, pero no es un proyecto que puedes obligar a alguien a que lo haga, lo va a hacer quien este interesado, quien esté dispuesto a hacer investigación, a aprender, mi expectativa es que si se inicia y puede tener cierta presencia pues excelente, la gente que le va dar vida que se vaya involucrando" ( E 7 M )

Por otra parte la elaboración de dichos programas van conformando el currículo que los docentes de unidades necesitan para la obtención de puntajes más altos en los respectivos programas de estímulos, aunque ello no se manifestó abiertamente en las entrevistas realizadas a los docentes es un elemento implícito

en su práctica que está a su vez vinculado con la situación laboral de los docentes de unidades, ya que el realizar estas prácticas de diseño les beneficia tanto en lo concerniente a la obtención de mejores plazas como en los programas de estímulos en específico para los de tiempo completo.

“El propósito de hacer el diplomado era profesionalizar a los maestros para que sepan enseñar historia porque los maestros de historia no saben lo que están enseñando, desconocen las bases metodológicas de la propia disciplina, si las desconocen , no tienen la menor idea de engazarlas con cuestiones de tipo pedagógico y didáctico, hay un desconocimiento de lo que es la enseñanza de la historia. (E 8 H )

“La idea del curso surge por las necesidades de los maestros al titularse, porque hay un rompimiento entre teoría y metodología , el maestro se queda en la didáctica, la teoría va implícita pero no de manera clara” ( E 2 M )

“El diplomado de esta unidad se originó primero en Ajusco , dos compañeras lo tomaron primero ahí, posteriormente lo reprodujeron aquí para asesores, en el 97 los alumnos se interesaron en él y se impartió en 98 , yo participé como asesora; en 99 se rediseño según criterios de Ajusco” ( E 13 M )

Este diplomado es un ejemplo claro de la dependencia que se daba hacia la unidad central, no sólo se promovía por aquellos docentes el hecho de reproducir lo que ellos hacían, sino que era aceptado por los docentes del resto de unidades, sin embargo en otros casos sucede lo contrario, surgen diseños con la misma temática que en Ajusco, pero sin saber que ya existían, de ahí se empieza a dar cierta importancia a lo que hace la docente en cuestión por parte de Ajusco.

Esta idea surge de ayudar a hombres y mujeres, veo que a una maestra de aquí afuera en la unidad la empiezan a golpear, la maestra se da cuenta y ya muy apenada me cuenta lo de su marido otra compañera me dice esos es más común de lo que te imaginas, algunas compañeras de aquí no lo ven grave, yo empecé a darle explicación a muchas cosas que antes no veía, empecé a leer las revistas Fem , empiezo a revisar la tesis de una compañera que no termino, con las enfermeras igual, se casaban tenían un hijo y las veías trabajar doble turno para mantener al chamaco , las mamás primero las censuraban ,luego las ayudaban pero las censuraban , yo me preguntaba de qué se trata , el y trabajo de enfermera era importante eramos 35 mujeres , diferentes historias , como para escribir un libro , eran mujeres muy interesantes pero muy inconscientes , unas cuantas seguíamos estudiando , era muy rico el ambiente , era parte de lo cotidiano

escuchar aquella que andaba con un casado, las que andaban con los médicos ,con esa imagen de médico que luego andaba con otra de otro piso y las que se llegaban a casar con ellos no eran felices ,según siendo enfermeras, eso lo cruzo con la historia de mi mamá, ( E 3 M )

"la idea del diseño inició porque se estaba acabando la matrícula de docentes para la licenciatura, había que generar otros diseños, se aplicó un instrumento de diagnóstico de necesidades; se pensaba dar elementos teórico-metodológicos orientados a que los maestros resuelvan problemas, por ejemplo : no conocen instrumentos y medios de evaluación, planeación didáctica; la licenciatura no les dice cómo hacer las cosas, les dan elementos para explicar la realidad educativa" ( E 14 M

## **4.2 SABERES Y EXPERIENCIAS EN DISEÑO CURRICULAR**

A través de las entrevistas realizadas y del encuentro con estos compañeros docentes en diferentes espacios académicos se inició un proceso de búsqueda en torno al origen de esos saberes; el punto de partida fue la indagación acerca de sus trayectorias académicas, que daban cuenta, en parte, de sus inquietudes como docentes; así se encontró que en algunos casos existía una relación directa entre la disciplina en la que fueron formados inicialmente y el programa curricular elaborado, es decir, se presentó en estos casos un interés por la disciplina de origen, por ejemplo historiadores que proponen un diplomado en historiografía; aunque el conocimiento en donde se aprendió no necesariamente proviene de la licenciatura de origen sino de otras instituciones y espacios académicos en los que se actualizó como parte de su proceso formativo., de igual manera se encontró que se diseñaron diplomados de contenido muy diversificado, aunque siempre en relación a las necesidades de formación del maestro de básica, así otra maestra explica las bases para efectuar los diseños:

"Yo en la maestría llevé diseño curricular y no era precisamente la base de todo pero en la formación teóricamente tenía los elementos de diseño curricular , había esa teorización, pero la aplicación de repente queda un poco en el aire, cuando encuentro la facilidad como directora de gestionar , algo que a mi me ha parecido excelente , por eso con ustedes tengo otra manera de ver la situación cuando yo llegué aquí

empecé a convocar para diseñar pero no hubo respuesta óptima , fue mínima con acciones tambaleantes" ( E 9 M )

Los saberes disciplinarios conforman el deber ser en los docentes formadores de maestros de básica, a aquellos se les demanda la posesión y transmisión de contenidos a desarrollar en clase de manera óptima, ello se ha interiorizado como algo obligado, aunque en muchas instituciones universitarias incluyendo a la UPN algunos docentes les ha tocado impartir cursos que no guardan relación con su formación inicial, así el docente se tiene que adaptar a los cursos que le asignen por necesidades del servicio, esto se acepta ya que de otra manera en los casos de contrato se teme a que le quiten el interinato ; así su experiencia disciplinaria se va transformando, tal vez en el mejor de los casos enriqueciendo, así lo expresó uno de los entrevistados:

" A mi me dan el eje y cuando voy con las maestras recupero de manera natural mi formación de biólogo, desde describir , hacer mi diario de campo, yo interpreto; lo que hice fue adecuar la base que yo tenía a este enfoque...donde tuve serios problemas es en el armado del trabajo, cada quien lo piensa desde su formación" ( E 1 )

Al respecto los docentes que participamos en el eje mencionado tenemos discusiones en cuanto a la visión epistemológica que fundamenta estos cursos, algunos no están de acuerdo y se tienen contradicciones fuertes en el conocimiento, hasta ahora los trabajos recepcionales de los alumnos tienen grandes diferencias de construcción.

"...acostumbrada al estudio a la lectura en la carrera de enfermería la Pedagogía no se me hizo difícil, en el hospital platicaba de lo que estaba estudiando, en el hospital me quedo como coordinadora de enfermería, era la encargada de ubicar a todas en los distintos servicios, supervisaba sus prácticas, su servicio social, daba cursos de capacitación, hacía diagnósticos de capacitación de personal, empiezo como docente soy coordinadora de enseñanza en el hospital, dure doce años "( E 3 M )

El proceso seguido en los programas de Género diseñados en la unidad 096, que por un lado responden al relato de vida narrado por la coordinadora, que al igual que muchas otras historias de mujeres se enfrenta al rol impuesto por su padre, al negarle estudiar medicina; ella busca, anhela una profesión que se caracteriza por un ámbito científico y de ayuda o servicio a la salud del ser humano, así lo indican sus estudios de enfermería y Tanatología realizados posteriormente a la licenciatura en Pedagogía, así trata de suplantar sus deseos iniciales por otros relacionados aunque distintos profesionalmente, responde de igual forma a la necesidad de otras mujeres docentes que han padecido esta misma historia y con la cual viven su práctica docente como mujeres, proyecta su necesidad y la de otras docentes de transformar su vida cotidiana profesional a través de este proceso formativo.

En el caso de esta maestra se ha obtenido experiencia profesional en torno a la problemática de género, se siguió un proceso de construcción desde el diseño de cursos en varios periodos, diplomados en dos ocasiones y actualmente el de especialización, ello permite situarse paralelamente con la especialización que brinda la unidad Ajusco así mismo posibilita la discusión académica entre ambas instancias en cuanto a los logros alcanzados cuestión que hasta ahora no se ha dado. Es importante resaltar que esta línea ha sido descuidada en el ámbito de la educación básica, aún cuando existen fuertes problemáticas que viven maestro y (as) en sus relaciones.

“ En una empresa donde se daba formación de instructores externos, me contrataban directamente de algunas empresas, por ejemplo de la industria azucarera, elaboraba cursos, luego en la industria textil. En 84 me convocan en la coordinación de unidades para el diseño de LEPEP 85 ,participé en el curso de Grupo Escolar y El Niño desarrollo y aprendizaje, eramos como treinta personas en equipos de cinco según tu perfil, había una propuesta de enfoque crítico, luego se consideraron otros autores” ( E 7 M )

“Me invitaron a participar en el diseño de la LE 94 , aquí quien ha impactado mucho en mi formación es el maestro responsable del seminario, yo nunca había trabajado nada de lo metodológico y no sé por qué razón

me integré al diseño con la línea de investigación acción , en el eje metodológico el cuarto y séptimo curso, me gustó.." ( E M 11 )

" aprendí biología dando clases aprendes biología , a través de la autoformación, de la búsqueda de bibliografía, obviamente los cursos complementarios , sobre todo los aspectos de Pedagogía y didáctica, por ejemplo empiezas a entender la epistemología de las disciplinas , a conectar factores sociales y económicos de las políticas educativas.." ( E 12 H )

Un ejemplo es el propuesto por una de las maestras ,como historiadora propone un curso de neurolingüística aplicada a la enseñanza de la historia; se observan ciertas aperturas en las áreas del conocimiento, se requieren complementos apoyándose en otras áreas, se inicia así un trabajo más interdisciplinario .

Recuperando la entrevista realizada , la maestra implicada señaló:

La neurolingüística dice que al estar feliz interiormente estas bien externamente. He tomado también cursos de escuela para padres; aprendizaje dinámico; autoestima y otros; esto lo llevo a la enseñanza, trato de darle al relato, al comentario una pauta tonal que los atrape, que los envuelva, no solamente es hacerlos críticos y reflexivos sino que amen la historia, rompo con las barreras del respeto exagerado, hago que mi clase sea interesante y agradable, sino mejor no enseño, les exijo que lean. ( E 4 M )

. En el 96 Yo hago la maestría en formación docente fui la última generación yo registré mi trabajo en Ajusco para.proceso de dictaminación nos fueron dando parámetros Mi inclinación para diseño curricular y nos hemos metido en una dinámica constante de seguir ese proceso de formación es necesario para que el maestro pueda seguir renovando, creando y hablar de una calidad de la educación y una calidad del propio sujeto en estos momentos terminado la especialización de estrategias de aprendizaje .esto nos permite ir teniendo En la UPN más elementos en cuestiones de metodología y el pensamiento que siempre seguimos metiendonos es que hicimos la convocatoria en la maestría del CINVESTAV sobre la enseñanza. de las mate. que nos hemos venido manejando en los diplomados la necesidad de poder tener Para poderlos socializar nos mete en la dinámica de seguirnos formando continuamente actualizándonos ( E 5 M )

En lo referente a estas prácticas surgen un sinnúmero de cuestionamientos; considerando toda esa trayectoria de saber en movimiento que da cuenta de su



historia individual y permite a los docentes de unidades ponerlo en funcionamiento a través de sus diseños curriculares y posteriormente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo habría que considerar hasta qué grado, nivel o profundidad se cubre el currículo planeado y hasta donde se convierte en pura simulación para obtener constancias o acreditación institucional, qué tanto podemos caer en el puro credencialismo y qué compromiso tienen aquí los diseñadores que pensaron esos programas, ello nos llevaría a un análisis de evaluación y seguimiento de dichos programas y su impacto en la formación no sólo coyuntural sino permanente en cada maestro, reconocida por ellos mismos como una necesidad interna que repercute en la práctica de los alumnos – maestros a los que se dirigen, cuestión que aquí ya no se aborda.

Dentro de los saberes de los docentes-asesores reflejados en las entrevistas realizadas, se observó en primera instancia que existen saberes o conocimientos disciplinarios propios de cada perfil profesional y por otra parte conocimientos sobre teoría curricular que muchos desconocen sin embargo van integrando a la par del desarrollo del diseño .

Para realizar los programas en cuestión los docentes –asesores involucrados se supone aplicaron ciertas competencias y habilidades que forman parte de sus conocimientos disciplinarios y otros saberes, estos no se pueden reducir a un mero manejo instrumental, ya que los programas no son recetas de cocina; se trabaja la articulación interna de contenidos de acuerdo al modelo curricular elegido y al tipo de alumnos a los que se dirigen las propuestas, los conocimientos y saberes de los diseñadores se encuentran en constante movimiento, se inicia un proceso de búsqueda, de experiencias curriculares previas, de intercambio de opiniones, de experiencias docentes, se analiza el perfil de los sujetos hacia los que se dirige la propuesta, todo ello es básico , sin embargo puede suceder que no se siga este proceso y surjan propuestas elaboradas al vapor.

Sobre este punto se desarrollan otros aspectos más difíciles de valorar, estos están relacionados con el rol que juegan los participantes al interior de los equipos de diseño, ya que puede suceder que por los conocimientos que cada integrante posee sobre la teorías de diseño curricular, se manejen en ese sentido una división del trabajo, por ejemplo los que proponen y los que aplican la idea, puede ser que al inicio de las discusiones no cuenten con ese conocimiento o habilidad y que lo aprendan paralelamente al diseño de los programas, en ocasiones con el apoyo de especialistas, lo cual implica mayor esfuerzo; lo ideal es tener desde un principio una idea clara del modelo a seguir, ya que en el proceso surgen diferencias de fondo en trono a la estructura, los enfoques o los mismos contenidos a elegir, por ejemplo modelos curriculares: por asignaturas, módulos o áreas, por competencias etc., así se da una discusión interesante y con un trasfondo político e ideológico. aunque esta situación no se constata en los programas en cuestión , corresponde a una ampliación de esta investigación; cabe señalar que al solicitar información más amplia de dichos programas los docentes entrevistados guardaban con recelo dicha información donde se aprecian los contenidos más específicos; los enfoques se sondearon en forma general en las entrevistas.

#### **4.3 Trascendencia del proyecto en su formación: visiones diversas**

Una vez que se ha participado en diferentes diseños , se van asimilando cada vez mayores conocimientos, se van integrando ciertos saberes transmutados en códigos que van constituyendo lo que plantea Bernstein(1993,7): “ las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen, y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.”

Los siguientes relatos dan cuenta de esta situación.

“ Me dio la capacidad para poder ser más expedita en el diseño , poder entender porqué los diseños curriculares a veces tienen enormes fallos; en la reunión de consejo para ver estos problemas uno de los maestros preguntaba a las autoridades (¿ y algo está pasando eh!.) qué ocurría con la dictaminación de las propuestas; el maestro se le deja ir y dice bueno creo que aquí está pasando algo en este trabajo, porque las personas que lo diseñan no son especialistas en esa línea y tendríamos que cuidar mucho esta situación. Es que no es lo mismo el quererlo hacer que el poderlo hacer, todos tenemos buenas voluntades pero algunas maestras sacan autorizaciones por medio de la amistad” (E 9 M )

Otra compañera plantea que cuenta con las bases para el diseño y que está basado en diagnósticos y demandas potenciales de los maestros; lo que es interesante es como algunos de los docentes asumen las prácticas de diseño como una actividad continua, en este caso la compañera ha participado en la mayoría de diseños de la unidad , ya sea como generadora de los mismos o conductora en su operación, lo cierto es que igual participa en uno de formación como en matemáticas , en gestión en programación neurolingüística etc.

Más bien mi formación profesional ha influenciado en lo que es mi práctica como formadora de docentes, para mí fue determinante la maestría de formación docente que me dio los elementos, el autodidactismo, la inquietud y la creatividad y la tendencia de dedicarme en la preferencia de lo que es la teoría, el diseño, la evaluación curricular, a mí me gusta mucho este aspecto y con los conocimientos previos que nosotros tenemos se nos ha facilitado todo este diseño, ahora estos diseños de los diplomados y especializaciones no surgen de la nada sino de diagnósticos establecidos de demandas potenciales que tenemos nosotros.”

( E 5 M )

Con respecto a este rubro cabe señalar que en las unidades la instancia que decide qué programas cubren los requisitos académicos es el Consejo Académico, sin embargo no se sabe qué tipo de especialistas son los que revisan las propuestas, los contenidos, su secuencia lógica, la pertinencia del conocimiento de acuerdo a necesidades sociales y profesionales, se sabe que es vigilado por el equipo evaluador, sin embargo no se conoce por parte de los diseñadores y es ahí donde existe un poder legitimador del conocimiento que rebasa la posibilidad de los docentes de unidades en cuanto a toma de

decisiones, lo cierto es que muchas propuestas han pasado y no en todas se ha tenido el apoyo de un especialista en diseño curricular, no en todas se ha cubierto la misma exigencia, lo cierto es que una vez aprobada los mismos participantes de los programas los promueven aquellos que les parecieron adecuados y que cubrieron sus expectativas, se suelen recomendar entre compañeros maestros, dejando ver en algunas ocasiones opiniones a favor o en contra de los mismos, sucede de igual forma que los alumnos rolan por diversas unidades en busca de programas y conocen mejor que los docentes las distintas propuestas de actualización que cada unidad oferta, sólo de esta de esta forma se ha podido tener noticias de cada programa, esto indica que es imprescindible acercarnos entre diseñadores y evaluar cada una de las propuestas a fin de considerar errores cometidos para futuros trabajos.

“ Es un proyecto que si se consolida puede tener trascendencia, es un proyecto institucional; las personas pasamos, nuestra intervención es relativa, es temporal; si este proyecto a quienes estamos trabajando en la unidad es de interés común y hoy? Se piensan asumir responsabilidades, se puede llegar a trascender, pero no es un proyecto que puedes obligar a alguien a que lo haga, lo va a hacer quien este interesado, quien esté dispuesto a hacer investigación, a aprender, mi expectativa es que si se inicia y puede tener cierta presencia pues excelente, la gente que le va dar vida que se vaya involucrando” ( E 7 M )

“ Yo llego al diplomado sin contrato, como 6 u 8 meses, ni me acerco a nadie, mi interés era echar a andar el diplomado un poco para prepararme para la tesis de maestría, desarrollar este diplomado en la UAM, en la ENAH, soy un maestro ambulatorio, en esta instancia he cerrado mi circulo de historiador: metodología, pedagogía y didáctica , de investigación y de enseñanza, me siento muy maduro , muy listo para emprender asuntos ...” ( E 8 H )

En este y otros relatos se encontró que es de sumo interés para los docentes cubrir procesos académicos que consideran cada vez más complejos, es decir de niveles superiores, por ejemplo, los que iniciaron en primaria , pasaron después a la enseñanza en secundaria posteriormente medio superior y al estar en el nivel más alto, el superior les hace pensar que han cubierto un ciclo, que sus expectativas se están cumpliendo y que los retos son asumidos, pueden ser como

pruebas superadas, son maestros que se sienten capaces en distintos niveles, se reconocen avances significativos durante su trayecto por la universidad aunque con ciertas inconsistencias .

"Mi instancia en la UPN me ha enriquecido enormemente, he aprendido mucho de los maestros; de los compañeros he estado muy atento a las propuestas de orden pedagógico y didáctico en el país" Yo estoy aprendiendo cómo enseñar a enseñar historia , esto se publicó en la revista de la maestría, es válido desde la historiografía, porque ésta es la reflexión de la escritura de la historia trabaja sobre lo que ya hicieron los historiadores, solamente en la maestría de la UNAM se está trabajando este enfoque, son círculos muy cerrados." (E. 8 H )

En el discurso anterior es clara la contradicción en la que cae el docente, ya que por un lado critica el desconocimiento de los maestros de básica en torno a la historia, por otro lado sostiene que ha aprendido mucho de ellos, la pregunta es cómo o qué es lo que ha aprendido si aquellos desde su punto de vista no conocen la disciplina y por tanto una metodología didáctica congruente .

Por otra parte la elaboración de dichos programas van conformando el currículo que los docentes de unidades necesitan para la obtención de puntajes más altos en los respectivos programas de estímulos, aunque ello no se manifestó abiertamente en las entrevistas realizadas a los docentes es un elemento implícito en su práctica , que está a su vez vinculado con la situación laboral de los docentes de unidades, ya que el realizar estas prácticas de diseño les beneficia tanto en lo concerniente a la obtención de mejores plazas como en los programas de estímulos en específico para los de tiempo completo, así como para desarrollar procesos de investigación para titularse en el posgrado.

#### **4.4 Situación laboral de los docentes**

diseñadores son de tiempo completo, aunque también se presentaron casos en la unidad 96 y el particular en el que se trabajó con un equipo de cuatro integrantes dos de 20 horas y dos de 10 y 12 horas; esto refleja el interés que existe para desarrollar conocimientos educativos que se consideran trascendentes no sólo para el equipo diseñador sino para los maestros a quienes va dirigido; aunado a ello se desarrollan ciertas competencias profesionales que van desde el desarrollo de programas, investigaciones documentales, elaboración de medios audiovisuales etc., todo ello en relación con las inquietudes derivadas de nuestras vivencias personales.

La diferenciación en la situación laboral horas y tipo de contratación influye en muchas ocasiones desfavorablemente en el trabajo del equipo diseñador así por ejemplo en el caso del diplomado “escuela y las interrelaciones familiares” en el cual trabajaron tres integrantes interinos, se observó durante el proceso de diseño que esa situación les hacía sentirse inseguros con respecto al mismo trabajo, pues pensaron en algunos momentos que se les podía rescindir su contrato y el trabajo elaborado con anterioridad se perdería sin reconocimiento a su labor, ante ello en algunas ocasiones se prosiguió el trabajo de manera individual, puesto como docente con base como coordinación se presionaba en algunas etapas y el trabajo salía, sin embargo, no se podía exigir a los otros en todo momento el mismo trabajo, aún así los mismos compañeros daban muchas horas extras en días de descanso sin que nadie lo exigiera. Finalmente después de iniciado el curso dos maestros salen a la mitad del diplomado por diversas causas entre personales y laborales.

La situación de inseguridad laboral es sentida no sólo por este equipo, es ya una tradición al interior de la universidad, puesto que se contrata a un porcentaje alto de docentes cada cinco meses y medio, de acuerdo a las necesidades de la



institución en lo que respecta principalmente a docencia, ello repercute desfavorablemente a la institución, puesto que limita las posibilidades de desarrollo de la misma y de algunos docentes tanto de base como interinos limitados e ilimitados que sí cuentan con ideas creativas e innovadoras pero no cuentan con suficientes horas para implementarlas, así los contratos de 4, 6 10 y 12 horas podrían implementar programas innovadores sin embargo no cuentan con apoyo institucional en cuanto al tiempo y recursos necesarios para su desarrollo ; basta hacer una inspección no muy detallada del personal por contrato que entra y sale en las unidades y entre los periodos de cinco meses y medio, hay quienes afortunadamente encuentran otra opción laboral más estable, son docentes en otras instituciones en las cuales de igual manera desarrollan actividades en el área educativa como: orientación, investigación, oficina de planeación en bachilleres etc. otros buscamos tener un tiempo completo, otros dos docentes un hombre y una mujer se desempeñan respectivamente como directores de unidad, lo cual implica que se dan tiempo para tareas de diseño curricular .

En cuanto al tiempo invertido en trabajo doméstico , en algunos casos se saca a la luz principalmente en las docentes, implícitamente se acepta que es un trabajo cuya responsabilidad recae automáticamente en ellas , es como si no hubiera otra alternativa , y se sigue operando en términos de ayuda, sólo en un caso se dijo abiertamente que colabora en este tipo de actividades en su casa, al parecer esto puede no ser importante , sin embargo considerando los planteamientos de Agnes Héller la vida cotidiana determina nuestra trayectoria social como sujetos históricos, nuestras condiciones de vida objetivas permiten que desarrollemos nuestro potencial cognitivo o dejemos para ello una mínima parte del tiempo disponible, si se elaborara un estudio del tiempo invertido entre trabajo doméstico y producción académica, entre ambos sexos seguramente sería tajante la carga de este trabajo para las mujeres docentes, por lo menos entre aquellas que no contamos con un salario para contratar una ayudante doméstica, lo que sobresale

aquí es que el tiempo que se utiliza en las actividades académicas es por la ayuda de otra persona familia o instancia en los roles que se han asignado socialmente a la mujer.

Existen paralelamente otras inquietudes al realizar estas prácticas que además de impactar como sujetos en la formación y desarrollo profesional repercuten a nivel institucional, ya que es reconocido por la mayoría de docentes de unidades que la orientación de las ofertas a mediano plazo tiende hacia los cursos de actualización, diplomados, maestrías y doctorados puesto que la población que demandaba estudios del nivel licenciatura se van agotando por lo menos entre los docentes de educación básica. en preescolar y primaria los cuales a partir de la primera generación con grado de licenciado 1987 ya tienen ese nivel., este aspecto fue señalado por una de las diseñadoras como causa que originó el programa, aunque su propuesta no tuvo salida favorable, puesto que después de dos años de entregado el diseño a Asjusco, se le indicó que no se podría desarrollar y el dictamen se quedó en el aire.

Lo anterior nos hace competir institucionalmente con otras instancias que se abocan de igual manera a la actualización profesional de los maestros como los centros de actualización de maestros; los que se imparten por parte de Normales, los Centros de Actualización de Maestros, la Dirección General de Actualización del Magisterio, por citar algunas, es ya conocido institucionalmente que existen un número importante de cursos que estas instituciones ofrecen con la misma temática , provocando con ello lo que institucionalmente se está cuestionando la duplicación de funciones de formación en educación básica; aunado a lo anterior se encuentra la desacreditación institucional que ha enfrentado la UPN por muchos años lo cual ha repercutido en cuanto a una incertidumbre constante acerca del futuro de la misma.

En estos procesos los docentes de unidades viven toda una serie de experiencias formativas que incorporan a sus saberes profesionales, desde que se formula la propuesta ya se sabe que tipo de conocimientos van a ser reconocidos o legitimados por las autoridades que avalan las propuestas, de ello se puede vislumbrar qué conocimientos se valoran y cuales no, qué tipo de saberes se propician : el saber hacer o el saber que orienta hacia la reflexión del quehacer y el pensamiento propio del ser humano, desde este momento ya se tiene una orientación del tipo de sujeto que se pretende formar, se piensa en el equipo colaborador, algunos docentes entrevistados señalaron que diseñaron individualmente el programa, otros pensaron en el maestro más comprometido académicamente y con relación a la disciplina en cuestión, aunque en las entrevistas se relatan experiencias en las que no existió mayor discusión al respecto y se inició el trabajo de diseño sólo por la relación del programa con la disciplina del maestro invitado, sin considerar ningún otro criterio, ello trascendió en la organización y hasta en las relaciones entre los integrantes del equipo, que en más de una ocasión resultaron divididos y conflictuados en el mismo desarrollo de la propuesta, ya sea por competencias profesionales, por diferencias ideológicas, y hasta por diferencias personales y autoría de las propuestas.

"La coordinadora tiene que revisar todo en los documentos aparece el nombre de los compañeros porque eran la plantilla con los que yo iba a trabajar, pero en realidad yo me avente todo el diseño" (E 8 M )

#### **4.5 Redes de relaciones: acuerdos, desacuerdos, encuentros y desencuentros**

A través de este estudio se identificaron **redes de relaciones** entre los académicos, grupos que confluyen con ciertos enfoques teóricos o que tienen intereses específicos, así se van conformando redes sociales entre estos, así por ejemplo se identificó en el programa de Género De la unidad 096, que si bien existían acuerdo en torno a la temática no todas las maestras invitadas al

programa continuaron con el proyecto, ya que de acuerdo con la coordinadora no se enfrentó el reto que implicaba el mismo programa :el cuestionamiento y transformación como mujer.

Otro maestro señala cual es la relación que existe entre el equipo colaborador :

“ Hay acuerdos generales con el otro maestro, dentro de cada curso la forma en que lo trabaja cada curso varía ; con la otra maestra que es normalista y pedagoga creo que se quedó con la idea de la pedagogía cuantitativa , pero somos muy abiertos , cada persona diseña como puede” (E I H )

En lo referente a estas prácticas surgen un sinnúmero de cuestionamientos; considerando toda esa trayectoria de saber en movimiento que da cuenta de su historia individual y permite a los docentes de unidades ponerlo en funcionamiento a través de sus diseños curriculares y posteriormente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo habría que considerar hasta qué grado, nivel o profundidad se cubre el currículo planeado y hasta donde se convierte en pura simulación para obtener constancias o acreditación institucional, qué tanto podemos caer en el puro credencialismo y qué compromiso tienen aquí los diseñadores que pensaron esos programas, ello nos llevaría a un análisis de evaluación y seguimiento de dichos programas y su impacto en la formación no sólo coyuntural sino permanente en cada maestro, reconocida por ellos mismos como una necesidad interna que repercute en la práctica de los alumnos – maestros a los que se dirigen, cuestión que aquí ya no se aborda.

Los integrantes viven situaciones cotidianas que conforman una apreciación de su realidad inmediata como sujetos, estas significaciones no se fijan , sino se desplazan y configuran su existencia como sujetos individuales y profesionales en una realidad institucional competitiva que enfrentan socialmente : confluyen, difieren, se acercan o se alejan unos de otros en forma particular en diadas, trios o colectivos etc., y de acuerdo a políticas institucionales, por la tradición

académica y hasta escuela de procedencia así como por las relaciones laborales vividas en otros momentos académicos, por ejemplo las discusiones realizadas en torno al actual plan de estudios: la LE 94, ello repercute en el sentido de la valoración que se le da a la innovación y transformación de la práctica docente, ante lo cual algunos no están de acuerdo, por la orientación crítica y reflexiva que se le da a la construcción de este proceso, otro aspecto influyente es la forma de organización del trabajo académico, las confluencias en algunas decisiones laborales etc., existen múltiples interrelaciones que conforman los grupos, lo cierto es que después de estas prácticas los sujetos ya no son los mismos. Uno de los docentes comenta su apreciación con respecto a estas tendencias:

" Los asesores se defienden, los que tienen tradición magisterial son los más... los que se resisten más al cambio, porque así están acostumbrados, el magisterio es un sector muy manipulable" (E 10 H )

Con respecto a la idea anterior es un debate que siempre sale a la luz, es una discusión "por debajo del agua", en los momentos que se deben tomar decisiones de inmediato se piensa si tal o cual posición responde a la tradición magisterial o universitaria, sin embargo es una cuestión que puede ser superada, puesto que en las unidades UPN los docentes tienen en su mayoría una formación híbrida, situación estudiada ampliamente por Patricia Medina(1998)

Las experiencias curriculares en las que participamos los docentes, son procesos en los que se integran y condensan saberes, conocimientos, historias de vida, intereses y deseos plasmados en esta tarea, quienes participan en el proceso definen en algunos casos explícitamente las funciones que cada uno va a tener por ejemplo: organizador de sesiones, el coordinador del trabajo de diseño, etc. en estas situaciones también suelen presentarse poderes relacionados con los saberes o bien con la situación jerárquica de cada uno de los miembros del equipo, por ello se piensa como un proceso ideológico y cultural, ya que en él se juegan situaciones que pueden cambiar la posición de los sujetos y sus ámbitos de poder.

Stenhouse(1991) por su lado plantea que los profesores como investigadores pueden desarrollar su propia práctica y sus propias teorías del currículo, de manera que ellos diseñen y apliquen, rompiendo con la clásica situación de que sólo los especialistas pueden realizar el diseño; de esta manera se podría pensar como una posibilidad, sin embargo, se observa que de 230 docentes-asesores los procesos de diseño recaen en alrededor de 20, menor al 10 % lo cual refleja que ello depende de los procesos formativos, del interés y deseos en realizarlo y por supuesto de los conocimientos curriculares que se desarrollen acerca de esta tarea, independientemente de la disciplina de origen que se tenga si esto se hace efectivo, el autor plantea que la profesión puede llegar a ser " una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada y del papel del estado en la educación contemporánea" desde esta perspectiva la teoría crítica cuestiona la relación sociedad-estado y escolarización-estado ya que activan valores específicos, representando ciertos intereses de la sociedad contemporánea, ofrece en contraposición el trabajo cooperativo entre profesores y otros profesionales de la educación, en oposición a los presupuestos del estado no sólo en teoría sino en formas de organización que cambien la educación, esto es una organización de la política educativa .

Según Gurundy (1987,26) cuando se piensa en la relación que existe entre saberes y práctica curriculares se reflexiona en torno a qué conocimientos se eligen, cómo se seleccionan, bajo qué criterios, cómo enseñar a construir ese conocimiento, todos estos momentos forman parte del proceso formativo de quien diseña.

En este proceso y siguiendo los planteamientos de Habermas (1984) en torno a los tipos de intereses humanos fundamentales que en este trabajo interesa resaltar, se encuentra un interés fundamental, es el que da placer y está asociado a la visión del ser sensual freudiano ; el otro es el interés que puede



experimentarse en la racionalidad . "Los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas sino que constituyen el conocimiento de diferentes maneras “

Gurundy (1987) basado en Habermas los relaciona con el sentido que se da a las prácticas curriculares, así existe un interés técnico centrado en lograr un mayor control sobre la situación docente, que se produzca lo que está previsto. se fundamenta en un saber empírico-analítico ,cuya explicación semántica se refiere a lo positivo en términos de lo concreto frente a lo meramente imaginario, lo que ratifica certeza en contraste con lo indeciso, lo exacto frente a lo definido, para este paradigma el interés fundamental que orienta la ciencia es el control y la explotación técnica del saber ; en este sentido están dirigidas las formas de pensar la calidad docente, en términos de lograr lo previsto en los propósitos con eficiencia y eficacia; el siguiente es un interés práctico por comprender el medio , se basa en la necesidad de la especie humana de vivir en el mundo , formando parte de él ,se interesa por el deber propio de la cuestión moral, por ello se plantea comprender el significado de la situación, interesa llevar la acción correcta en un ambiente concreto y dar sentido a las experiencias de clase, éste genera un conocimiento subjetivo ,un conocimiento del mundo como sujeto; se fundamenta en las ciencias histórico hermenéuticas ; es un interés por comprender el mundo mediante la interacción basado en una interpretación consensuada del significado; con respecto al primer tipo Gurundy,(1999,26) señala:

“Cuando el trabajo docente dentro de un proyecto de desarrollo curricular se inspira en un interés técnico, ese interés constituirá el elemento constructivo del saber generado por el profesor en el proyecto, en calidad de saber como saber qué es decir, saber cómo actuar para hacer cosas y qué será mejor para hacerlas: este saber se traducirá en una acción productiva eficiente y eficaz”

En síntesis es saber cómo actuar en determinadas situaciones para mejorar el resultado del acto docente. En contraposición al primero se encuentra el interés emancipador el cual supone autorreflexión y acción, genera intuición auténtica que tiende hacia la construcción social humana, los conceptos clave de este son la comprensión e interacción., la emancipación se identifica con la autonomía, aquella sólo es posible mediante el acto de la autorreflexión, esto es cuando el yo se vuelve sobre sí mismo, se trata de un interés por liberar a las personas de la restricción de lo técnico y de la posible falsedad de la práctica, este tipo de interés genera teorías críticas que son confirmadas por individuos o grupos mediante la intuición auténtica que es otro tipo de saber que se genera del interés emancipador. Estos intereses son al mismo tiempo constitutivos de la acción, un vital emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción"

Al integrarse un equipo de trabajo para la planeación y diseño de "x" programa, los docentes traen consigo toda una serie de experiencias personales y profesionales que entran en juego desde el inicio de las discusiones; hay quienes les gusta sobresalir y evidenciar sus conocimientos con los cuales se identifican como sujetos; se cree que el enfoque con el cual se formó es lo más acabado y cercano a la realidad, se argumenta que es un conocimiento validado por muchos años de experiencia empírica etc., aquí se confrontan diversos pensamientos, expectativas, ideologías y valores; unos tratan de imponerse negando el discurso del otro, se inicia una dinámica de poderes .

Las discusiones contemplan la pregunta sobre el enfoque que debe definir la línea del programa en cuestión; cada grupo o docente en forma individual expone, argumenta defiende su postura, pareciera que lo más importante es quién será el ganador, el que logre imponer o convencer acerca de un enfoque determinado, en muchos casos se da falta de flexibilidad hacia otros conocimientos , se rechazan por simple desconocimiento o temor de acceder al lugar en donde no se tiene poder, se niega por tanto que el conocimiento es inagotable y cada momento

requerimos de nuevas experiencias, de saberes distintos que tienden hacia una integración del conocimiento y no sólo un manejo parcial de una disciplina, en concreto se niega la dinámica de movimiento cambiante del conocimiento , al respecto Porlán (1995,96) señala: "...explicar el desarrollo del conocimiento humano implica... abandonar la suposición de que el conocimiento se organiza en conjuntos proposicionales estáticos y reconocer que las ideas de cualquier tipo constituyen poblaciones conceptuales en desarrollo histórico tanto en el plano colectivo como el individual"

Los saberes y conocimientos que poseen los docentes de unidades se transforman en un momento determinado en elementos compartidos con otros sujetos maestros, se convierten así en conocimientos culturales propios del sector de profesionales de la educación: por ejemplo los conceptos derivados de la sociología crítica como currículum oculto, vivido y real son conceptos clave para la comprensión del fenómeno educativo que el docente fue incorporando a un lenguaje cotidiano en diferentes discusiones académicas, así mismo otro término como el de la cotidianidad en la práctica docente, se contempló en muchos programas que tenían como eje de análisis la práctica del maestro; actualmente la Neurolingüística, la Inteligencia emocional son teorías que poco a poco se van asimilando e integrando a un conjunto de conocimientos básicos que forman parte de los discursos docentes de los formadores, que se sitúan en un momento dado en los saberes implícitos como códigos lingüísticos y culturales. Las competencias profesionales igualmente resaltan como enfoque que determina ciertas posiciones en cada Unidad.

Saber cuáles son los tipos de conocimientos que el hombre construye, permite distinguir qué objetos percibe y cómo lo hace; es decirle tipo de conocimientos nos muestra el nivel de reflexión y los procedimientos que el sujeto pone en marcha para interpretar la realidad y conocer.

Emocionalmente los docentes intentamos apropiarnos de un discurso que nos incluya en las discusiones, debates , seminarios, y cualquier encuentro académico, los cuales se convierten en centros decisorios de la imagen que otros tengan de mí como docente; es un momento para compartir los conocimientos y saberes que cada uno considera trascendentales dentro de la formación profesional. Al respecto Alonso cita a G H. Mead.:

“El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del otro generalizado, esto es, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece “

Es a través del saber que los docentes determinamos nuestra propia identidad, así se manifiesta por ejemplo, “ese maestro no enseña nada, no parece maestro, no sabe nada”; reconocemos que somos por el grado de saber incorporado o reflejado en nuestras prácticas de docencia, así el saber del maestro es avalado por otros docentes y no docentes.

Es a partir de ese reconocimiento o no de los otros en diferentes espacios como los cursos, seminarios, una replica de examen profesional, una clase o un examen de oposición que un docente se ve como en un espejo y decide en algunos casos saber más, reconoce las debilidades o ausencias de ciertos saberes y se ve en otros casos presionado por su contexto institucional para cubrir esas carencias observadas desde fuera y desde dentro por él mismo, o bien sigue su camino sin importar el papel que tiene como docente. De ese confrontarse con otros no tan sólo con los docentes se da cuenta de quién es, dónde está, qué desea, qué necesita, hacia dónde va etc., cuestiones psicológicas y filosóficas propias de sus ser.

Al respecto Foucault señala que de acuerdo a lo hablado , y al tipo de discurso enunciado se reconocen en los sujetos ciertos poderes ,en este caso de los docentes, que los sitúan en determinadas categorías de sujetos ,obviamente de manera jerárquica por ejemplo, los que han desarrollado un cierto potencial intelectual y tienen reconocimiento para exponer conferencias magistrales, los que brindan asesoría y tienen prestigio como investigadores, los que presentan excelentes libros o publicaciones etc. y en otro sentido los que saben hablar y convencer para que sus posturas sean avaladas en distintos espacios de poder decisorio.

En esta línea los docentes enfrentan el problema de las competencias profesionales duplicadas, de forma que los distintos proyectos o espacios académicos se ven arrebatados por los sujetos maestros (as) producto de una caracterización del perfil profesional o competencias profesionales trastocadas o invadidas por unos y otros, tal es el caso de los psicólogos y pedagogos, los cuales en muchos espacios coinciden y son contratados para realizar actividades semejantes, cubren puestos similares, imparten los mismos cursos etc.; algunos caen en rivalidades absurdas que olvidan la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario; por otro lado se encuentran limitaciones institucionales. como el hecho de que se cubran cursos que no corresponden al área de cada docente.

Un ejemplo es el propuesto por una de las maestras, como historiadora propone un curso de neurolingüística aplicada a la enseñanza de la historia; se observan ciertas aperturas en las áreas del conocimiento, se requieren complementos apoyándose en otras áreas, se inicia así un trabajo más interdisciplinario .

De igual manera se encontró que se diseñaron diplomados de contenido muy diversificado, aunque siempre en relación a las necesidades de formación del maestro de básica.

Se observa por otra parte en los formadores de docentes ese deseo latente de ayudar a otros maestros a mejorar su práctica docente desde una visión distinta, en la que los sujetos formadores son uno de los medios para lograrlo, ese deseo se manifiesta en su discurso en relación a los propósitos de formación hacia otros docentes, no sólo se trata de impartir un nuevo conocimiento, sino de pretender una nueva visión de la enseñanza, un nuevo sujeto que posibilite un trabajo diferente, es decir no un docente ejecutor sino constructor de nuevos conocimientos.

Lo anterior se reflejó como una constante en los y las entrevistadas, dejando claro que efectivamente el papel de ayuda, de guía y orientación hacia otros docentes es muy importante, por la tradición magisterial en su mayoría poco crítica y reflexiva, sin embargo, es preciso considerar que como formadores también caemos en errores, que al igual que los docentes de básica nos encontramos en un proceso formativo y que requerimos de espacios de actualización, de diálogo e intercambio de conocimientos, lo cual es imprescindible reconocer ante nosotros mismos, para así tender hacia un intercambio mutuo de conocimientos con nuestros interlocutores alumnos.

En esta interacción entre formadores de docentes y docentes de niveles básicos existe un espacio de saber, en donde se puede dialogar, discutir, problematizar la acción docente cotidiana, las políticas educativas, sin embargo esto no se reconoce ni se propicia en algunos casos,, ya que se sigue pensando que se posee de manera privada el conocimiento y aún cuando se critica en el discurso los modelos tradicionalistas y verticales muchos formadores son más autoritarios que los mismos alumnos.

Una de las prácticas de los docentes relacionadas con su formación es la tarea de Participar en cursos de actualización, foros, seminarios, congresos, por un lado y



articulados con estos se tiene el interés por parte de la mayoría de cursar diplomados, maestrías, especializaciones y los menos doctorados que es el nivel al que aspira la mayoría de entrevistados , bien para obtener mayores programas de estímulos o como un estereotipo cristalizado, como nivel deseable en el contexto de las competencias profesionales.

#### **4.6 Intereses en el conocimiento y trayectorias profesionales**

Para indagar los intereses del conocimiento se extrajo información por un lado de las temáticas abordadas en sus tesis de licenciatura y maestría, guiándome solamente por el título de las mismas, ( ver anexo ) en algunos casos se abordó la lectura, asimismo se consideró los temas de los artículos publicados, así como las áreas de estudio de las propuestas curriculares desarrolladas, aquí se encontró en algunos casos semejanzas entre uno y otro aspecto y algunos seguimientos en diferentes niveles de profundización, en torno a un área de conocimiento por ejemplo :

Una compañera docente mujer diseñadora de los 4 cursos de Género, se siguió con un diplomado del mismo enfoque y temática, posteriormente continuó con la Especialidad y prosiguió con un proyecto de investigación de doctorado con la misma área temática; los temas abordados en sus artículos se refieren en su mayoría a cuestiones de género De otros dos maestros biólogos se rescató información acerca de sus publicaciones, de los cursos a los que han asistido etc, y se encontró que existe un cúmulo de conocimientos para ellos básicos en el área de biología y educación ambiental que han ampliado, profundizado y plasmado en artículos, ponencias, tesis, congresos, en estos casos existen publicaciones y participación como asesores en su campo en otras instituciones; así mismo otros casos en los que se ha ampliado en el conocimiento de la planeación educativa, ambos docentes hombre y mujer tienen publicaciones al respecto, han diseñado una maestría con otros colaboradores, aunque con diferente enfoque en sus

respectivas unidades; otra maestra, doctora en historia continúa con una línea de estudio : Mesoamérica, México : Economía política y sociedad cursos que imparte en la UNAM y la UAM I la mayoría de artículos publicados son de divulgación.

El resto de los docentes tienen publicaciones al interior de las revistas de cada unidad, una se centra en cuestiones de planeación y evaluación de los aprendizajes; la otra ha publicado acerca del eje metodológico y la construcción del proyecto de innovación, así como de educación a través de los medios, este último aspecto lo ha trabajado más en los últimos artículos y participación en eventos de investigación, otra más tiene varios artículos de cultura e interculturalidad en la situación de los indígenas.

En otros casos se reconoce no haber desarrollado mucho su capacidad de escritura, sin embargo sostienen que no es por falta de capacidad sino porque no le han dado suficiente importancia a este aspecto.

“ En la especialización se trabajan cuestiones curriculares, de espíritu porque nuestro enfoque es, constructivista, desde una contextualización a nivel mundial, los enfoques de educación básica..” ( E 11 M)

Considerando los cursos diseñados por los docentes en cuestión, observamos que los enfoques y teorías que se incluyeron como fundamento teórico en cada uno de los programas varía en corrientes y epistemologías, aunque siempre dentro de las cinco líneas de trabajo planteadas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (1998): 1)Práctica docente e innovación educativa2) Análisis, Planeación y Desarrollo curricular 3) Investigación Educativa, 4) Sociopolítica institucional y Administración de la Educación 5) Desarrollo de las profesionales Educativas.

Los que se proponen van desde enfoques críticos –humanistas, ambientalistas de cuestionamiento del sujeto como constructor de realidad, que analizan la situación

personal y profesional de los maestros hasta visiones modernizadoras con una visión empresarial; ello refleja la heterogeneidad de procesos formativos, intereses e ideologías de cada docente, así como sus historias individuales que los orillan hacia una u otra tendencia (ver cuadro de concentración de cursos y su relación con la formación inicial ).

Otro aspecto importante es la carencia de centros o instituciones accesibles en los cuales los docentes cubran sus expectativas profesionales, ya que los que existen en algunos casos y para algunos docentes tienen un costo muy elevado; los precios varían de una institución a otra.

Ahora bien, qué centros o en qué instituciones se cubren estos aspectos formativos que tienen relación directa con los saberes de cada docente; se encontró que se elige un espacio que en primera instancia brinde constancia con valor curricular y además cuente con cierto reconocimiento académico, aunque en ocasiones quedan frustraciones de los docentes al ubicar una institución que ofrece un curso “x” sin embargo el costo del mismo es más alto que el salario que se percibe, ello refleja la incongruencia entre la valoración que se tiene como docente , su situación salarial y la valoración económica de ciertos conocimientos.

Las instituciones en donde los docentes realizan tales actividades son : la UNAM, lo que en su momento fue el CISE, las facultades de psicología, a través de la División de Educación Continua, Filosofía y Letras, Sociología , Ciencias políticas y Ciencias; las distintas ENEPS; el IPN, la ENAH, en algunos casos en universidades privadas y en la misma UPN; actualmente se han incorporado los medios virtuales que ofrece la SEP por medio de internet al que sólo unos cuantos hasta la fecha han tenido acceso, ya que es un medio que en las unidades UPN del D.F. aún no queda instalado por completo y por otro lado este medio no se ha incorporado culturalmente de manera constante a las prácticas de actualización docente; una de las docentes señala cómo ha resuelto esta situación:

“ Ya hace mucho que no tomo cursos de actualización , a mí lo que me ha ayudado mucho es el seminario que llevamos aquí, ( Ajusco ) que es como que te vas reciclando, entre todos buscamos lecturas nuevas y a veces no es muy valorado por las autoridades, pero es proceso de autoformación y nos ha dado resultado, por ejemplo, para trabajar lo de seguimiento y evaluación, que no somos tan duchos en eso, no hemos tomado cursos en ningún lado, empezamos a buscar información y a trabajarlo como seminario, nos hemos dado cuenta que el seminario nos da esas posibilidades de autoformarnos, eramos cuatro y ahora sólo quedamos dos” ( E 11 M )

Es importante señalar que al interior de la UPN no existe un espacio específico de actualización para los formadores de maestros, ni un programa concreto que atienda las diversas necesidades de formación, de tal manera que cada docente en forma individual se da a la tarea de buscar espacios alternativos que ofrezcan cursos diversos de acuerdo a sus intereses específicos.

Sobresalen en los procesos de actualización los cambios que dan los académicos de un área a otra, por ejemplo una maestra con doctorado en historia se interesa por la lingüística que ofrece una institución privada, así articula ambos conocimientos como un saber pedagógico aplicado a una propuesta de enseñanza de la historia implementado en la unidad y posteriormente con la posibilidad de ofrecerlo en una institución privada donde le pagan más que en la UPN ,puesto que en ésta sólo cuenta con medio tiempo; otros cambios son muy significativos por ejemplo, normalistas que han recorrido una trayectoria importante hasta el doctorado, carreras que atraen más que otras de psicología a pedagogía, y de ésta a la psicología, de Pedagogía a estudios de Género y Familia; también se encontraron cambios de un área a variados objetos de estudio: gestión, matemáticas, neurolingüística, formación docente, otros siguen una línea de planeación educativa y gestión, algunos recuperan la experiencia de la docencia en las diferentes licenciaturas para indagar más acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos en diferentes áreas: investigación, evaluación, etc; las

instituciones sobresalientes donde se realizaron los estudios son la Normal de maestros, la UNAM, LA UAM y el POLI

De aquí se desprende que los docentes de unidades no contamos con programas permanentes de actualización, excepto las iniciativas impulsadas en pequeños grupos de asesores en algunas Unidades y de manera coyuntural, cuando se requiere la transformación de un plan o la creación de uno nuevo, esto implica que no se da continuidad al proceso, sin embargo ello da cuenta de la forma en que se piensan y se viven las prácticas profesionales, dominando un sentido más pragmático, en procesos poco reflexionados y más bien como respuestas a la política de la rectoría en turno, las propuestas de seminarios se ven como muy aleatorias de pronto si se da la pauta para juntarse y discutir y de pronto decae el ánimo y los docentes se dispersan; algunos maestros en unidades como la 96,97,99, en las que por necesidades profesionales y a partir de la elaboración de la planeación de licenciatura o maestría como el caso de las dos primeras, o bien para la elaboración del plan a cinco años en la 99 surge el programa de actualización cubierto por los mismos docentes en la misma unidad, sin embargo al principio se integran varios docentes como lo señalaron algunos entrevistados y conforme avanza el estudio se diluye o relaja el trabajo y se dispersan, al final solo quedan algunos docentes interesados en las temáticas; no se tiene la oportunidad de intercambio de ideas con especialistas e investigadores, para dialogar sobre un tema específico.

En el siguiente capítulo se abordan las representaciones sociales de los docentes con respecto a la universidad Pedagógica Nacional y las expectativas de Formación Docente

A la pregunta de qué opina acerca del impacto de la globalización en la F.D. de los académicos de nuestra universidad se vertieron una serie de opiniones diversas las cuales se expondrán en el siguiente apartado.

A continuación se presenta el análisis de las representaciones que los docentes manifiestan con respecto al futuro de las Unidades UPN en el D. F., y el lugar que se tiene como profesional en ese contexto de transformaciones profundas, derivadas de los nuevos compromisos de la universidad en el contexto de los avances científicos y sobre todo tecnológicos de nuestra sociedad



## **CAPITULO 5**

### **CONTEXTO ACTUAL: ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES EN TORNO A LAS UNIDADES UPN DEL D.F. EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE TRANSFORMACIONES POLÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Las actuales transformaciones de la política educativa hacia las instituciones de educación superior perfilan nuevas relaciones entre los sujetos académicos inmersos en ellas; los nuevos requerimientos para ingresar a la universidad, las condiciones de trabajo, los programas de estímulos, las competencias que estos programas generan entre los docentes, la llamada Excelencia Académica y una serie de condiciones cambiantes, hacen imprescindible en este estudio atender la percepción que de ella tienen los sujetos directamente involucrados en estas tareas; ya que los intereses y expectativas de los asesores de este estudio están marcadamente influenciados por el contexto sociopolítico e institucional en el que se desarrollan.

Entre los trabajadores académicos de dicha institución se tienen diferentes apreciaciones en torno a la situación y acciones que se realizan al interior de la misma, por ello es de primordial importancia vislumbrar los caminos que los sujetos inmersos en ella trazan a futuro; de esta manera se pretende acceder a la comprensión compleja del cómo se piensan y viven determinadas prácticas académicas como formadores de docentes en un contexto de cambios profundos en educación superior relacionadas con la calidad de los servicios que se ofrecen a la población magisterial .

Este capítulo responde a la necesidad de vincular los discursos de los docentes enunciados en los capítulos anteriores a un contexto histórico, considerando que las representaciones sociales son anticipatorias de la acción de los sujetos ; por lo anterior se consideró importante analizar las representaciones que tienen los docentes-asesores con respecto a la institución, ubicando sus expectativas profesionales en un marco de continuas transformaciones y futuros inciertos, ya

que desde su inicio esta universidad se ha debatido en torno a su permanencia y continuidad, así como su transformación en cuanto a funciones e impacto en educación.

Es en este marco de competencias es que interesa conocer a la UPN, a través del sentir de sus actores, como institución que ha estado sometida a la crítica permanente porque su ámbito de acción toca muchos intereses políticos; aunado a que es una institución como espacio de interacción entre distintas tradiciones y concepciones universitarias.

Como antecedentes de los procesos de evaluación institucional se ubica que a partir del programa PRONAES y posteriormente PROIDES aprobado por ANUIES desde 1985, las instituciones públicas de educación superior deben justificar su nivel de productividad a fin de obtener financiamientos y canalizar recursos financieros complementarios bajo mecanismos de evaluación externos a las mismas instituciones, “todo ello dirigido, controlado y evaluado desde afuera de las instituciones y conforme a criterios desconocidos por estas y que tampoco ellas han definido previamente”

Landesmann y Beltrán (1999,10) por su parte, señalan que con los programas de estímulos se inaugura el condicionamiento del incremento salarial a la productividad, mediante el establecimiento de procedimientos y mecanismos, en los que los sindicatos quedan excluidos, así como todo intento de cuestionamiento, por parte de cualquier académico, acerca de los criterios de asignación de tales programas; ello ha tenido impactos desfavorables en cuanto a la realización de proyectos académicos, ya que siempre surge la cuestión de quién se beneficiará con tales trabajos, quién coordina, quién asume la responsabilidad etc.

De igual manera estos programas determinan la identidad de los profesionales, quién está dentro o fuera logra cierto estatus económico y social, se piensa en determinados grupos para tomar acuerdos o lograr consensos; asimismo influyen

en las trayectorias sociales y académicas, para unos la información está a la mano, se conocen todos los acuerdos institucionales y proyectos de investigación, para otros esto es desconocido, es información cerrada a pequeños grupos, de esta forma algunos proyectos surgen de pequeños grupos políticos, así se buscan acuerdos, trabajos, proyectos que beneficien el incremento de estos estímulos, para beneficio del equipo que se considera con más confluencias políticas e ideológicas.

Bajo esta situación se desatan tensiones entre el proyecto institucional, que genera estas diferencias salariales, el proyecto profesional individual y la trayectoria profesional, ya que por un lado se tienden a medir los productos alcanzados por los docentes, se valoran ciertas situaciones académicas con valor más alto que otras y, por otro lado, los docentes orientan sus actividades hacia aquello que tiene más puntajes, sin considerar la selección de temas de investigación, si existe interés, condiciones para realizarlo o necesidades reales, como los programas de actualización, es más bien, según estos autores, la obsesión por tener comprobantes de producción.

La UPN no escapa a esta determinación, es de las universidades que presenta una situación especial por la controversial historia desde su surgimiento; como institución descentralizada de la SEP, cuyas funciones principales son la atención a la formación de profesionales de la educación que atienden las necesidades educativas del país, ha enfrentado cambios que determinan su futuro.

De acuerdo con Olac Fuentes(1992) se perfila como institución indispensable para el sistema educativo nacional; inmersa en la interacción de diversas fuerzas y grupos que la conforman, que la organizan y la llevan en cierta dirección; ha sido puesta en un lugar crítico por su producción como institución de educación superior, por las funciones que desempeña y sujetos a los que atiende; ello repercute en la redefinición de su decreto de creación como institución formadora de docentes, puesto que se considera que tiende a la duplicación de funciones

con respecto a otras instituciones formadoras, como por ejemplo los centros de maestros, las escuelas normales y centros de actualización del magisterio donde también se brinda actualización a maestros de educación básica.

De esta visión controversial lo que es reconocido es que la universidad ha posibilitado a un buen número de docentes acceder a otros estudios de nivel superior, a otras universidades, dando pauta para la profesionalización , hoy en día los egresados de las unidades UPN ya no son los maestros formados permanentemente en una escuela primaria y normal.

Actualmente la UPN enfrenta la responsabilidad de ratificarse como institución de educación superior de calidad a través de mecanismos de evaluación como el Programa Interno de Fortalecimiento Institucional y de Posgrado (PIFI Y PIFOP)\* que determinan de manera muy competitiva qué institución cubre ciertas exigencias de calidad a nivel superior, en ese proceso busca ser reconocida por diversas instancias y defender el espacio académico que hasta ahora le ha permitido sobrevivir aún con todas las contradicciones de una universidad que pretende, para unos ser un espacio de poder y como ya se ha mencionado trampolín político de las autoridades o como centro de investigación educativa que desde un cierto campo de fuerzas pretende transformar, crear, innovar y democratizar en un ámbito de competencias interinstitucionales que la dejan en desventaja en este contexto globalizador.

Ma. Esther Aguirre (1999,109), señala que el nuevo reordenamiento socioeconómico ha terminado por afectar los diversos planos de la vida social y cultural, así como cruciales transformaciones en la educación; en menos de una década se han establecido mecanismos que rebasan la lógica de las instituciones formativas y que confrontan a los docentes, con nuevas exigencias y condiciones de trabajo, esto corresponde a las nuevas políticas de excelencia académica , reflejo de la modernización educativa, generadas por organismos internacionales.

Entre Los indicadores establecidos en estas evaluaciones institucionales se encuentran los siguientes: porcentaje de profesores que tienen posgrado, doctorado, pertenencia al SIN, perfil deseable PROMEP, % de programas evaluados por las CIESS, % de programas actualizados en cinco años, % de programas que realizan seguimiento de egresados, índice de satisfacción de los empleadores sobre el desempeño de los egresados; todos con instrumentos aplicados.

El hecho de que el estado controle el subsidio otorgado a las universidades públicas y se mediatice de acuerdo a criterios de productividad, vía evaluación externa, es un reflejo de una política de excelencia que se observa como característica actual en las Instituciones de Educación Superior (IES); es una acción política que va transformando la forma de pensar de los actores universitarios que se encuentran enfrascados en el quehacer ante esta realidad.

Sobre este rubro el trabajo de Pontón ( 1997,58) es bastante claro: “La modernización educativa, como política oficial, se caracteriza por una tendencia de racionalización, tecnocracia y pragmatismo universitario, que intenta hacer funcionales a las instituciones de educación superior, frente a las demandas empresariales tanto del sector público como de la iniciativa privada”

Para el estado, la universidad es un medio de legitimación de políticas educativas, ya que es la instancia que representa el aspecto científico de la educación y a través de la cual se eleva la formación de profesionales de la educación, estos aspectos, son de gran trascendencia para los actores que en ella laboran, puesto que son elementos que permean los cambios y las reestructuraciones constantes de la institución, así como las relaciones entre grupos internos.

Al interior de la misma unidad Ajusco y entre ésta y las Unidades regionales o en relación al resto de unidades del DF. se encuentran grupos enfrentados por diferentes situaciones y estatus de poder, cuestión que hace todavía más difícil lograr una posición como fuerza única, contrariamente se pueden observar un

gran número de subgrupos, casi por cada proyecto académico, actual forma de organización académica.

De este proceso resalta que en las Unidades se continuó por muchos años con una forma de organización ligada a la tradición normalista, es decir con cierto paternalismo hacia los docentes, promovido por algunos directores bajo formas burocráticas, centralistas, jerárquicas, de simulación de trabajo por muchos docentes, con formas añejas de integrar al personal, ( los allegados ); es ya conocido que en muchas unidades se han conformado grupos unos más fuertes que otros, en términos académicos y políticos que construyen diversas estrategias para que sus proyectos obtengan financiamiento y cierto poder de decisión, esta situación varía en cada unidad, sin embargo existen ciertas fuerzas que se aglutinan en un momento determinado para lograr consensos en lo que respecta a decisiones estructurales.

De esta manera los docentes de dichas Unidades van asimilando que las decisiones son verticales, y sólo hay que acatarlas, esta situación se articula y mantiene relación con las concepciones en donde los imaginarios se dan en un entorno globalizado; se entiende el imaginario social desde la postura de Castoriadis entendido como la autonomía de la imaginación y creación de lo nuevo capaz de modificar las normas y leyes establecidas.

De acuerdo al análisis elaborado por Miranda la clasificación institucional ubica en campos a los agentes al interior de la universidad, asimismo reconoce tres subcampos de fuerzas: el académico, el burocrático y el político, el primero se distingue por el mantenimiento o desplazamiento de paradigmas de conocimiento, ya se señaló en el capítulo de saberes la forma en que se proponen, organizan y conforman grupos en torno de las propuestas curriculares, en las que se ponen en juego la legitimación de conocimientos de acuerdo a diversas concepciones de lo científico; al interior de las Unidades UPN se juegan una serie de relaciones en torno de este, se validan o se niegan ciertas propuestas lo cual trae consigo



cambios en las dinámicas de poder interno; el segundo se refiere a la regulación administrativa y académica bajo ciertas reglas que determinan la distribución y redistribución en función del intercambio y valorización del capital académico por el económico, esta situación se observa en la adquisición de contratos o plazas de acuerdo a las demostraciones de saber en diferentes espacios , se menciona también el intercambio de capital político por el académico; el último subcampo se refiere a la movilización estratégica de fuerzas de masas de recursos estratégicos para influir o controlar el conjunto de la institución, se busca la representatividad y la movilización universitaria, de acuerdo a diferentes intereses y orientaciones de la propia universidad y su relación con otras instituciones, universidades y el estado, así encontramos una amplia gama de subgrupos tanto en la Unidad Ajusco como en las seis Unidades de este estudio, en los que se aglutinan un conjunto de profesores, las relaciones se analizan en función de los acuerdos para realizar proyectos académicos, sin embargo influyen otros factores como la confluencia ideológica y hasta la incondicionalidad hacia las posiciones de los directivos.

La competencia se vive de igual manera hacia otras instituciones que tratan de monopolizar la atención de los maestros, tal es el caso de la Normal de maestros, los Centros de maestros, sin contar otras instituciones públicas y privadas que de igual manera ofrecen cursos de actualización, diplomados etc .y en las que la excelencia académica está a la orden del día, por ello en este apartado se incluyen las ideas de los docentes con respecto a la profesionalización docente y excelencia académica, rubros que constituyen elementos decisorios de transformaciones a nivel individual, grupal e institucional.

El análisis que a continuación se presenta, parte de los elementos periféricos de la representación identificados a partir de las entrevistas a profundidad de los 14 asesores involucrados, se recuperan de igual manera los componentes de la representación de acuerdo con ABRIC (1994) : representación de sí, de la tarea, de los otros y del contexto; sobre ellos se tratará de englobar las significaciones

sobre la universidad y el lugar de los sujetos en ella, considerando las actuales exigencias de profesionalización y excelencia. .

## **5.1 PROFESIONALIZACIÓN Y EXCELENCIA, UN NUEVO MARCO LEGITIMADOR DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES**

El tema de la profesionalización es un aspecto que ha sido relevante en lo que respecta al trabajo docente, se le menciona considerando que es algo positivo o beneficioso para los maestros, sin embargo, puede ser un término en el que se tengan varias connotaciones, una de ellas la menciona Medina, señalando una crítica al respecto: “ si por profesionalizar se entiende establecer una serie de mecanismos, sobre todo del control del acceso a determinada profesión, de legitimación de formas de adscripción, en donde se diferencian sujetos y saberes, excluyendo tradiciones e instaurando reglas de certificación, por vía de la sobre exigencia escolar,” entonces como señala esta autora , no estaríamos de acuerdo con el proceso, aunque para muchos docentes, sea un proceso necesario, dadas las actuales niveles de competitividad.

Lo cierto es que actualmente los criterios de selección de profesores requiere niveles académicos de posgrado para una plaza que sea medianamente aceptable para cubrir necesidades básicas de subsistencia, asimismo experiencias o producción académica, para algunos difícil de alcanzar, si bien es cierto que en nuestro contexto educativo se ha caído en malos manejos en lo concerniente a los docentes acreditados con títulos para ejercer la docencia, estas formas de distribución y designación, se han caracterizado por la corrupción en cada escuela, mucho de este control se ha derivado desde las mismas autoridades, quienes eligen sus comisiones evaluadoras, es entre estas instancias que se deciden los rumbos para cada docente.

Ahora bien si la profesionalización se piensa como un proceso de institucionalización del saber vía procesos de formación y actualización, esta se

separa del deseo interno del sujeto, se torna pura demanda externa vinculada a las exigencias de productividad institucional, a fin de acumular recursos o bien como medio para la existencia; en estos procesos se presenta un rompimiento en los intereses de los sujetos y de la institución, ambos se pueden perfilar en un momento dado como diametralmente opuestos.

Los docentes entrevistados expresaron lo siguiente acerca de la profesionalización y la excelencia académica, aspecto central de esta investigación:

PROFESIONALIZACIÓN:

“Hacer de esa práctica docente una práctica de calidad y que en términos formales este certificada”

EXCELENCIA:

“ Cumplir con los propósitos de la educación con eficiencia, si están enseñando se ven reflejados en el aprendizaje de los alumnos. Si el niño aprende hay una práctica de excelencia” (E2 M)

Se observa de igual manera, la tensión entre profesión-profesionalización que establece Patricia Medina ( 1998) en su tesis doctoral en cuanto a la lucha que se establece para legitimar saberes “ ya sea a través de la escolarización, instaurándose en un campo de conocimiento y o mediante el control de las formas de ingreso, permanencia y del ejercicio del ámbito laboral” aunque esta certificación de saberes de acuerdo a Medina no necesariamente constituyen un campo de conocimiento.

La cuestión de la calidad aparece reiteradamente en este y otros discursos de los docentes entrevistados, se identifica como núcleo central por ser un concepto muy utilizado en el que se ha interiorizado la idea del logro de propósitos, de expectativas que institucionalmente ya han sido avaladas y a las que se les ha dado buen término, significa eficiencia, eficacia, logro de objetivos planeados, reconocimiento como profesional que no sólo cuenta con un título, sino con una permanencia y apertura o aceptación de

instituciones que te reconocen, es en torno a esta idea que se ubica el núcleo central de la representación, la práctica docente de calidad, avalada institucionalmente, de forma que te incluya o que no te desaparezca, cuestión que preocupa a los docentes.

#### PROFESIONALIZACION

" Que los maestros incursionen profundamente y conscientemente acerca del papel que estén jugando, ofrecerles conocimientos para que ellos los reconstituyan, que hagan mejor lo que hacen cotidianamente" (E 3 M )

#### PROFESIONALIZACIÓN :

"Es como una reflexión en segundo grado del quehacer que se tiene como orientador del autoaprendizaje de los alumnos. Desarrollar la capacidad de crear y poner en práctica estrategias renovadas que hagan de la enseñanza algo interesante, agradable y útil, en medio de un ambiente de amor y afecto" ( E 4 M )

#### PROFESIONALIZACIÓN

" Perspectiva en la cual adquieres la responsabilidad de lo que haces , si eres profesional el maestro está en un nivel técnico, nos lo llevamos a un nivel licenciatura , sencillamente hay que ir ubicando las dimensiones de cada nivel" ( E 6 H )

#### PROFESIONALIZACIÓN

" Es un proyecto de vida, es un proceso."

Esta serie de concepciones responden a las demandas institucionales que presionan cada vez en mayor medida, hacia la reducción de posibilidades de acción en diferentes posiciones de la estructura ocupacional dentro la universidad, es en torno de la acción y el funcionamiento que se aglutinan una serie de preocupaciones que permean la visión de los sujetos acerca de la profesionalización y la excelencia, de forma que todo su discurso gira hacia la adaptación al sistema, sin cuestionamiento alguno.

" La profesionalización es atender esto que te vengo mencionando no se puede hablar de profesionalización si tu no tienes conciencia de ello. Y si no la tienes no puedes impartir valores que

te llevaría a una actitud dentro del aula, que tuvieras esa capacidad profesional de ejecutar tu práctica docente con todos los elementos tan complejos que e pueden visualizar; no es que tengas un título, yo le llamaría conciencia de lo que vas a hacer, mientras no la tengas otra vez caemos en los planos de la simulación, la profesionalización debe tener esencias, mucho más interés mas introspectivas combinadas con elementos teórico-prácticos, pero si tu tienes esa reflexión interna ese acto crítico autoreflejado, no viendo a los demás, viéndote a ti misma, eso va implicar planes mucho más filosóficos que te llevan a despojarte de juicios muy Kantianos de apriorismo, para que tu ejecutes lo que quieras hacer y no te estés viendo en otros espejos" (E 9 M )

Otra visión reitera la centralidad del núcleo sobre la acción de la profesión:

" Resultado de la formación docente en donde el profesor perfecciona e innova el trabajo académico, tendiente a elevar el nivel de calidad en los diferentes campos que incluye la formación docente"

Aquí la idea de profesionalización se liga con la perfección y la calidad" ( E 14 M )

#### PROFESIONALIZACIÓN

" Es que los docentes se comprometan con la docencia, dejando de andar de chambistas, se decir, tendría que ver con lo que llaman servicio civil de carrera y obviamente con una tabulación de sueldos adecuada" ( E 10 H )

La idea de calidad de la enseñanza, se puede ubicar en relación a dos aspectos: la gestión de los centros y los rendimientos educativos, es en esos términos que la profesionalización docente se está determinando en la actualidad, bajo criterios de evaluación externa que van midiendo qué tan productivos son los docentes, así como la misma institución: qué investigaciones se realizan, qué profesores pertenecen al SNI.

Se considera que sólo se puede mejorar la calidad de la enseñanza si ésta se transforma en una profesión con excelente preparación, con personal docente dispuesto a asumir nuevas responsabilidades acordes a las nuevas visiones de centros de excelencia que proponen organismos como CONACYT, Banco Mundial, UNESCO.

Pérez Gómez, Barquín (1999,19) señalan dos vías para la profesionalización: la reestructuración de la educación profesional con mayores niveles de exigencia, y los nuevos papeles que asumirán los

docentes, ello conlleva dos elementos clave en relación a la situación docente: el conocimiento formal, avalado institucionalmente y la autonomía en el puesto de trabajo, adelante plantean que la exigencia institucional de una posición profesional se basa en una competencia técnica que se intercambia por una autonomía técnica así como el intercambio del conocimiento práctico por el control sobre la práctica.

En estas situaciones entran en juego las posiciones laborales que los profesionales pueden escalar, al demostrar con base en una serie de conocimientos y aptitudes que son capaces de realizar una determinada forma de trabajo, así se refuerza el proceso de control de la profesión de enseñanza, se vende la idea que esta situación es conveniente para estos profesionales puesto que estarían en condiciones de reclamar un cierto monopolio de aquellos que estén cualificados, autorizados exclusivamente para realizar un trabajo pedagógico, una práctica adecuada en un área determinada, tal como sucede en la actualidad con ciertos niveles en educación preescolar.

Lo que está atrás de este proceso de profesionalización, es que ante una imagen de docente deteriorado, es posible cambiarla por otra con mayor estatus profesional y reconocimiento social, idea que no es del todo rechazada por muchos docentes, sin embargo habría que estar atentos a los procesos que se siguen y que exigen mayores niveles educativos sin ninguna condición laboral que los haga posibles.

Gómez y Barquín identifican varias posturas en torno a la profesionalización: la primera es la descrita en términos de las conveniencias para los profesionales afortunados que puedan reconocerse dentro de una elite privilegiada, los marxistas consideran que es una ampliación del control de clases bajo el disfraz de experto, o una tapadera para la proletarización ; los foucaultianos lo toman como un síntoma y un agente del poder disciplinario( Foucault 65,77 cita de los autores); los weberianos lo toman como



mecanismo para legitimizar el puro interés propio de grupos profesionales con posibilidades de ascenso social, otros que están a favor lo encuentran plagado de efectos secundarios negativos como la injusticia y el elitismo ( Sykes 86). Finalmente lo que se percibe es una iniciativa para la competitividad individual sin restricciones que en la mayoría de los casos dejará sin posibilidades de ascenso a muchos docentes, ello está fuertemente vinculado con el siguiente apartado.

Las posturas de los docentes en torno a la situación institucional en un marco globalizador se expresaron así:

## **5.2 Representaciones del contexto. La globalización ya no se discute si conviene o no , estamos en ella**

Las representaciones que se aluden en este capítulo, reflejan el momento histórico por el que atraviesa la universidad, ésta se encuentra en un proceso de reestructuración interna, en tal proceso se desdibujan diferentes estrategias a nivel estructural que pueden transformar la posición y las relaciones entre los sujetos y sus poderes al interior de la misma.

En lo que respecta a las representaciones que tienen los docentes acerca de su trabajo docente es muy variable, en esta percepción influyen los mecanismos de evaluación a que es sometido individualmente el docente en su rendimiento y productividad académica, a través de los diferentes programas de estímulos, diferenciados para cada docente, de acuerdo a los productos logrados, ello genera una serie de mecanismos de exclusión para unos y otros, lo cual influye en la apreciación que se tenga de la institución, lo que se ha desencadenado con estos programas, ya erradicados desde la década de los 20 en Estados Unidos (Barriga) es una serie de descontentos y apatía entre los docentes por considerarse arbitrarios los elementos a considerar en los puntajes alcanzados, así como incongruencias en las actividades privilegiadas, aquellas con las que se obtienen mayores puntajes, producto de esta situación es la conformación de subgrupos

jerárquicos al interior de la institución que mantienen ciertos privilegios de las mismas becas

Sobre este rubro resaltó en los discursos de los docentes la idea implacable de estar o vivir la globalización sin ninguna alternativa de rechazarla o pensar en otra forma de vida, así este modelo económico se torno para la mayoría de docentes como un hecho irreversible, en el siguiente discurso se observa un elemento contradictorio ya que, por un lado señala que hay que cuidar cómo le entramos y por otro termina su postura señalando que ya no se discute si esta situación beneficia o no, desde una visión particular, este tipo de concepciones llevaría por caminos indeterminados, ya que el cuidar cómo le entramos implicaría saber qué implicaciones tienen estos cambios institucionales para los docentes de nuestra institución, eso conlleva a determinar en qué nos beneficia o perjudica, se observan aquí contradicciones y otras concepciones que reafirman la misma idea

"En un entorno de globalización, y aún sin el entorno porque nosotros fuimos pensados para atender a maestros en su nivelación, para maestros con estudios de normal, y nos decían va a llegar un momento que ya no va a haber maestros que atender y nos moríamos de risa: en 87 egresa el primer normalista licenciado, si ganamos nos dan 12 años de vida para atender al último normalista, en los hechos el porcentaje de alumnos va bajando en 2000 en la unidad fue de 25%, en 01 del 12%, acabó nuestra función original, debemos formarnos para enfrentar el reto que viene, si ya tenemos licenciados ahora vamos sobre el posgrado, necesitamos una base sólida, la institución se deslinda, háganle como puedan y nosotros vamos a intentar responder a eso" ( E I H )

La reforma que determinó estos hechos fue la elevación de los estudios de normal a licenciatura en 1984, se observa (como señala este docente) que a partir del 87, cuando egresan los primeros maestros ya con licenciatura, la matrícula de docentes que ingresa a las unidades para estudiar la licenciatura va disminuyendo, en las unidades UPN se hacen estudios prospectivos que determinan cambiar el rumbo de los servicios que hasta esos años venían ofreciendo las unidades del D. F., perfilando que su atención debe orientarse hacia estudios de posgrado, sin embargo, el problema que enfrentan las instituciones es, precisamente, la formación de la mayoría de los docentes que no cuentan con el perfil que se exige para atender niveles de posgrado, los docentes que estamos en proceso de obtener el grado lo vivimos con presión, dado que está en juego nuestro trabajo.

La visión que se tiene de sí, puede orientarse desde un enfoque funcionalista, es decir, el docente debe adaptarse al sistema total a fin de que todo el organismo funcione adecuadamente, ello es reflejo del lugar que los docentes ocupamos en la estructura institucional, desde esa posición se concluye que hace falta algo ante las nuevas condiciones y que hay que responder a eso.

El lugar que se ocupó históricamente de acuerdo a nuestros perfiles, como lo señala el maestro, nos ha rebasado; actualmente nos miramos como carentes de algo, de esa posición académica de saber y poder que nos permitiría en un momento dado seguir existiendo, sobre este punto es que giran los discursos de los docentes; pero en forma yuxtapuesta a otro aspecto: el de la calidad; si se habla de estándares de calidad, de exigencias a nivel internacional, de hacer todo con calidad, apuntar a la calidad del producto etc., es consecuencia del desplazamiento de la significación compartida por la mayoría de este colectivo, sobre el capital académico hacia el capital económico de acuerdo con Miranda; lo que queda oculto es que existe otro aspecto que permitirá o no, ingresar a una posición, ya no de poder, sino un lugar que de existencia como sujetos, una posición en la que me identifique como individuo y como grupo, sin embargo este lugar está determinado políticamente de acuerdo a los ingresos de cada institución y mediado por relaciones entre los grupos de poder.

Por otro lado estaría la cuestión de la calidad, identificarla de su origen empresarial, vincularla al lugar que le dio origen, esto es la industria militar.

“ La globalización política mundial de la que no podemos salir nos guste o no subimos al carrito, sí ha impactado a las Instituciones de Educación superior (IES) en la tarea de establecer estándares de calidad, lo cual obliga a las instituciones a caminar hacia el mismo rumbo, orientadas a mismos objetivos generales, iguales tendencias, las obliga a revisar sus planes, programas propuestas educativas, a la luz de los estándares y exigencias a nivel internacional, no tenemos alternativa, le entras o te quedas a la zaga y hay que cuidar cómo le entramos, hay que buscar que sea de la mejor forma posible, ya no se discute si beneficia o no” ( E 14 M )

En este proceso el asignar a las instituciones un mismo rumbo, mismos objetivos iguales tendencias, refleja una idea de universidad en la que los agentes son una pieza más del engranaje que hay que ajustar para que camine de manera óptima,

es la visión de institución convertida en una máquina de producción que debe funcionar adecuadamente de acuerdo a estándares internacionales, todas iguales, sin considerar las condiciones particulares e historia de cada una.

" Nosotros estamos metidos en la globalización desde que estamos adoptando modelos educativos extranjeros ; la globalización empezó desde que llegaron los españoles, la vivimos con planes y programas del extranjero parecidos al español, esto no ayuda a diseñar carreras a nivel profesional y técnico que atienda las necesidades del país. Estamos pensando engancharnos a empresas que tengan que ver con intereses ajenos no estamos formando profesionales de ninguna manera que den soluciones pequeñas, medianas o grandes para que el país tenga un sentido propio; en esta globalización nosotros siempre hemos sido los socios que les toca cargar con el peso de la sociedad sin sacar provecho, es necesario entender la globalización para que a partir de este hecho inevitable , podamos sacarle provecho a partir de definirlo"( E 8 H )¿

"Creo que la UPN debe estar al día con los avances de la globalización yo no se si queremos entrar o no a la globalización estamos en la globalización y la UPN como que sea pedagógica. Como universidad. Pública no está al día en estas situaciones que en lugar de ser excluyentes seamos incluyentes y que podamos realmente impactar en la población de donde la UPN fue creada para atender a los profesores en servicio. Creo que la unidad Ajusco no responde a este criterio las seis unidades responden al perfil a diferencia de Ajusco que atienden bachilleres en una situación de poder dar una licenciatura en donde no está muy bien contextualizado el perfil de ingreso de la unidad Ajusco, con las 4 licenciaturas que tienen todos los elementos para poder responder a los decretos de creación con que fue creada a diferencia de las seis unidades a nivel nacional nosotros trabajamos con las expectativas para lo que fue creada la UPN poder nivelar a través de una licenciatura. a los profesores de educación. Básica.

A partir de 1984 cuando las normales ascienden al grado de licenciatura .con su plan de estudios LA UPN debe ir virando las expectativas de impacto de trabajo de atención a esta población cautiva que nos lo ha planteado, a mi misma me queda claro, lo ha dicho la rectora ,la Dra. Comboni, la universidad tiene que virar, girar hacia procesos de actualización, de investigación, procesos de posgrado; fue creada en un primer momento paulatinamente hemos tentativamente nivelado la mayor población estamos hablando de 1984, los egresados ya salen con licenciatura, qué pasado varias generaciones que los maestros de formación inicial que salen con el grado de licenciatura qué ha pasado esos 16 años todavía seguimos trabajando la LE94 en las 6 unidades y en la república nacional Pero eso tiende a desaparecer , la visión globalizadora nos está metiendo la UPN a nivel superior a que como UPN debemos de proyectarnos a procesos de actualización y a nivel de posgrado y la investigación aquí juega un papel muy importante todo fundamentado en la investigación .eso es lo que nos está metiendo la globalización" ( E 5 M )

Existe en este discurso una significación de sí que denota una idea de superioridad, un grupo que sí responde a la función determinada institucionalmente; asimismo la imagen de los otros (Ajusco) refleja una interrelación competitiva, se identifica una situación de fuerza determinada por el tipo de alumnos a los que se atiende : unos bachilleres otros normalistas, se observa una especie de regresión al proyecto inicial de pretender la atención exclusiva al magisterio, hay una clara identificación con el sector normalista, propio de su formación.

( E 7 M )

"Se ha dicho que la globalización trae procesos de aculturación, de condicionamiento económico, político, es cierto pero México no puede abstraerse de esos procesos, forma parte, aunque no quiera está dentro de la globalización, aunque el gobierno dijera no queremos participar , de todas formas habría impacto. En la dimensión en la que estamos , en un alcance muy limitado, analizar, conocer cómo esto está afectando al desarrollo de México, y en el ámbito educativo qué es lo que podemos hacer para contribuir a un México mejor. No tanto de imitar modelos como puede ser el estilo de vida de otros países como E.U. , países europeos ; pero aunque no queramos, están presentes esos modelos, en educación forzosamente te lleva a conceptos de desarrollo histórico social, del colectivo con el que tu estás trabajando, para mí no tiene sentido intentar modelos ajenos a un contexto que nos está atravesando . Yo no estoy en contra de la globalización, y no me convence lo que existe actualmente de la globalización, pero estoy convencida que no podemos creer que nos podemos mantener ajenos , aunque queramos no podemos hay una interdependencia económica, social, política ,cultural.

Ese impacto que haya no es pensado para favorecernos, las políticas piensan en sus intereses, el problema es que aquí en México hay un pensamiento ahistórico, no hay conciencia social, son pequeños grupos los que realmente están interesados en promover un desarrollo social, la mayoría de la gente está más preocupada en sobrevivir, en cómo conseguir el sustento diario para comer y resolver problemas de necesidades básicas y los que están en puestos de decisión, están interesados a ver qué obtienen en lo personal, es complejo; como instituciones educativas es importante tratar de pensar hacia dónde se puede favorecer el desarrollo social de México y no entrar en esa discusión de que no queremos estar , eso no tiene sentido, sino construir qué tipo de desarrollo aquí en zonas urbanas qué estilo de calidad de vida tenemos, estás relativamente mejor que en zonas rurales en las que su nivel de vida es de hace más de un siglo."

" La educación como uno de los factores de impacto social , hacia dónde se puede canalizar la política del sistema educativo, que obedece a la política que el gobierno en el poder decide, en función de los compromisos que establecen con instituciones interesadas en el país. Nosotros los que estamos abajo, trabajando con los alumnos con la gente que está dispuesta a participar en los procesos educativos, no siempre hay claridad , de qué tipo de formación o individuo es el que queremos favorecer.

En una institución de estado, la política obedece a intereses que el estado está marcando, nosotros como trabajadores de esta institución tenemos cierto margen hacia dónde pueden ir las cosas, pero otras las te las van a limitar, cuando no sean congruentes con esa política que está intentando que se siga , hay ciertos márgenes que en el discurso de la democracia se da la posibilidad de hacer, algunas cuestiones sociales, es preferible reconocer esto que caer en un extremo donde estás negando todo y te vuelves una gente de contra pero que no presentas algo constructivo, o el otro extremo nada más hago lo que la institución diga y de ahí no me salgo"

En la anterior idea se observa una representación del contexto como una interdependencia de la que no se puede estar ajeno, esta idea ligada a la percepción de sí misma, y de la tarea como trabajadora de procesos educativos, que, aunque ubicada desde abajo, en términos de su función social de docente universitaria, reconoce cierto margen de acción social para fijar el rumbo de "las cosas", identifica en el mismo nivel límites determinados por la política, en relación al camino a seguir; la limitante de la acción sería la imagen de los otros marcada por la falta de claridad del tipo de individuo que como educadores queremos formar.

Lo que es preciso reconocer es que toda propuesta educativa, lleva implícita una idea de sujeto en un contexto, de su papel en ese espacio, que la alternativa de presentar algo constructivo va ligada a la idea de posibilidad de hacer, y ese hacer



va marcado con una ideología, no se puede sostener una propuesta neutra, el trabajo por el trabajo mismo, éste necesariamente trae consigo una postura de la realidad, y esto es lo que en este discurso se escapa o se elude como elemento extraño que se rechaza de antemano, es en términos de la representación, una defensa que protege la idea central de interdependencia ante la globalización.

Otra De las maestras plantea que:

“ En lo económico la globalización reduce el presupuesto para educación y el renglón de lo social; en lo académico promueve cambios insustanciales de programas, en los libros de primaria que hay que conocerlos directamente. En la simplificación de las licenciaturas si nos afecta porque una carrera de cuatro años se quiere reducir a dos años y medio, no por motivos de formación, sino de ahorro de presupuestos en el terreno de la realidad de la estrategia neoliberal; sin embargo en el discurso político se maneja de manera camuflajeada una mayor atención al renglón educativo, pero es sólo de los dientes para afuera. Se nota en los discursos de gobierno, son contradictorios, porque estas estrategias neoliberales recortan el presupuesto del sector social, apoya a la empresa privada, recortando el presupuesto de lo social” ( E 4 M )

En una parte de este discurso se refiere un momento en el que una de las licenciaturas (LE 94) se pretende recortar, la iniciativa fue un intento de parte de las autoridades que entonces se veían presionadas como en otras universidades para cerrar aquellos programas cuya formación se veía cuestionada por considerarse con poco beneficio como producto, aunado al enfoque de corte crítico y humanista que, como otras carreras no reditúa, en esos momentos se dieron discusiones fuertes a nivel nacional en las que se dividió el personal: aquellos que avalaban la propuesta y aquellos que considerábamos que era un atentado a la educación y la formación de los maestros de básica, los cuales en varias unidades apoyaron tal propuesta por considerar que era práctica terminar en menos tiempo la carrera, lo peor de esta coyuntura fue que los mismos alumnos maestros de básica apoyaron en mayoría la propuesta del recorte.

Este tipo de coyunturas se han vivido permanentemente en la universidad; los docentes actuamos en el mejor de los casos reflexionando en torno de las propuestas de cada rectoría en turno 25 hasta la fecha (Miranda); algunas veces se trabajó para una propuesta que un mes después ya nadie recuerda; sin embargo la mayoría del personal de base continuamos trabajando y cuestionando esta situación. Lo que es relevante es el mecanismo de control para la



designación de recursos, lo cual cada vez se torna más diferenciado de acuerdo a la productividad de cada centro.

En el discurso se plantea una universidad en contradicción, en la que se reproducen intereses políticos sobre el tipo de conocimiento que una institución debe avalar, reproducir y cual debe desaparecer, es un interés de clase, que deja a un segundo término las cuestiones de interés social.

Otras de las docentes plantean que :

“ La educación ha sido parte del proyecto modernizador , estamos involucrados querámoslo o no; se va traduciendo una tendencia clara hacia la globalización a través de la educación en documentos como CEPAL, UNESCO, PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 2000. En la práctica hay muchos huecos , a nosotros apenas nos llegó el internet, no tenemos computadoras, mucha modernización pero no nos ha caído el veinte” ( E 2 M )

“Yo lo veo muy complejo, antes lo veíamos teóricamente pero ahora ya es una realidad, el nuevo docente que quiera entrar a una institución superior , mínimo se requiere título de maestría, cuando entramos nosotros se requería título de licenciatura, ahora es título mínimo de maestro, ni siquiera como pasante , yo ya no me preocupo mucho en estos dos años que faltan, ya cumplí cuarenta años de servicio, a cualquier hora yo me voy, me da tristeza no cumplir con el último reto *se refiere ala obtención del grado de doctor*, yo tengo que trabajar doble para aquí y para el poli, porque va a durar menos que yo o que tu porque ahora le van a dar horas frente a grupo, y con maestría , los grupos que yo tengo son de 50 , ¡imagínate tu garganta!, no rindes lo que tienes que rendir , yo creo que se tiene que ajustar cierto al mundo global pero también a las características regionales de los países: Los que vienen van a tener más exigencia y con menos apoyos como persona , cuando se habla de calidad, eficiencia y eficacia es discurso, ya no va a haber jubilación, concursos de oposición, lo que yo quiero es que ya no nos molesten, ¿porque no molestan a los que tienen tiempo completo aquí y allá? , trabaja su tiempo pero ellos no; ahorita están retirando con retiro voluntario lo que van a vivir los jóvenes es que tienen grados pero no van a tener experiencia, lo que está sucediendo es que el gobierno quiere adelgazar el sistema de maestros , quedarse con menos compromisos económicos: aguinaldos, jubilación que ya no va a haber, van a ser contratos, el maestro va a quedar desamparado, quizá le paguen un poco más , tiene que ahorrar, para su jubilación.” ( E 13 M )

Es a partir de los 80, que los cambios institucionales en las universidades, traen consigo transformaciones en la estructura de la ocupación profesional, ello como reflejo del proceso de modernización, entre ambas existen ritmos diferentes de desarrollo, sin embargo las universidades tratan de estar al mismo nivel en la dinámica de su desenvolvimiento, unas y otras pretenden beneficiarse, para lograrlo, exigen a los nuevos profesionales un alto grado de preparación científica y técnica , capaz de adaptarse a este nuevo entorno global.

La imagen que percibe la maestra como futuro de la universidad no está muy lejos de la realidad , actualmente las condiciones de trabajo en el sector educativo exigen mayor preparación y menos o nulas prestaciones, hoy la forma de ingreso a las instituciones educativas es únicamente por contrato que dura menos de seis meses, lo cual deja al trabajador en una situación de indefensión total, de igual manera los contratos actuales son limitados, es decir, ya no se tiene derecho a la continuidad del pago y se está en una posición muy condicionada , si la institución dice hasta aquí llegó el contrato el docente no puede hacer nada; los futuros docentes tienen que tener mínimo el Grado de maestros o doctores, publicaciones internacionales etc. todo esto indica una competencia rígida entre los académicos que traerá como consecuencia un individualismo exacerbado .

Las personas que se jubilan o se retiran ya no tienen oportunidad de trabajo en el sector público, la plaza que queda vacía desaparece, ya no es una reserva para futuros concursos de oposición.

“EL impacto de la globalización Denning No es lo mismo hablar en el plano industrial de la productividad en los países del primer mundo, que querer hablar de calidad o calidad total , la globalización nos ha llevado a pensar que una vía de acceso al primer mundo es hacer todo con calidad , pero si vamos a los pioneros durante la 2ª GM había un control estadístico de calidad se iba a los planos estadísticos era muy frío se aplicaba en la industria militar puntas de lanza en muchas modalidades y contextos diferentes adaptándolo a otros sectores, el que mejor lo ha hecho es el industrial, yo vinculo mercadotecnia con prospectiva, hay que adaptar cosas este autor fue adoptado por los japoneses , cómo empieza esto del mundo global los magnates japoneses, los encerraban en una isla para las convenciones sin ningún distractor, la idea es crear estrategias, a partir de los pasos que orientan la calidad de la producción , eso está en la conciencia de los trabajadores que pertenecen a una empresa , ahora de esa visión trasládala a la educación” ( E 9 M ).

Con este breve relato se puede identificar el origen que da pauta a la ubicación de la educación ligada a la empresa, a la calidad total, es precisamente sobre estos antecedentes que los docentes requerimos analizar y valorar , aunque de antemano se piense que de lo que se trata es cómo reacomodarse en este nuevo orden sin cuestionar nada más, sin información y sin análisis y reflexión de lo que es la universidad y su relación con el estado o con las empresas, no se entiende para dónde vamos, qué implicaciones existen en torno a las exigencias de

organismos que tratan de absorber a las universidades públicas, si embargo los docentes de estas unidades perdemos continuamente la brújula estamos en el camino equivocado.

Las distintas posturas guardan una estrecha relación y se percibe más o menos homogénea, varios de ellos sostienen y avalan los cambios que tienden hacia la conformación de una institución que requiere para su sobrevivencia estar en la globalización, los significados contruidos reflejan una visión tajante globalizadora de la UPN, se manifiestan concepciones desvalorizadas de universidad y de docentes; hay una relativa crítica, en algunos casos medida en otras implacable a partir de la relación de desventaja que se ha dado por muchos años de Ajusco hacia las unidades .

"Nuestra universidad en el D.F. no tiene comparación CON LA UNAM, POLI, UAM, y la abismal diferencia que hay con la UPN, nosotros no somos prioridad, Ajusco es la que se podría defender y ni así, nosotros estamos en un estado incierto porque los gobiernos de los estados se han hecho cargo de sus unidades, en el D.F. la central Ajusco recibe el dinero, somos una carga administrativa, pero sin nosotros pierde fortaleza en números la UPN del D. F. no puede competir contra tres monstruos, ellos tienen problemas para competir contra la modernización educativa porque se debe hacer énfasis en el medio superior el nivel básico ya no es prioritario, no es prioritario tener normales gigantescas, el número de maestros formados debe ser menor, se debe apuntar a la calidad del producto , se nos ha movido de secretaria tan tranquilamente y no podemos competir con las normales, cómo podemos competir con la mundialización, sólo trabajando lo que nadie ha cubierto: maestrías para los maestros, investigación con maestros en grupo y generar conocimiento sobre educación básica irnos a nuestra raíz" ( E 1 H )

En este discurso se vislumbran de alguna manera las condiciones en las que nos encontramos para competir con otras instituciones de nivel superior, en un ejercicio de contrastación con otras universidades, a la UPN le resulta sumamente difícil resistir esta competencia, se presencia en este estado la desaparición de proyectos que no estén ligados a un conocimiento visto como mercancía , que sirva a la empresa .

El siguiente ejemplo es válido para resaltar un futuro posible para la UPN; el estudio realizado por Hugo Aboites en el cual se menciona el caso de un antiguo estudiante de la universidad del sur de la Florida que fue sentenciado a tres años y medio de prisión como consecuencia de la negativa de éste de ceder a una empresa los derechos de una patente sobre un nuevo tipo de conocimiento, la universidad por su parte lo demandó argumentando que la investigación de donde resultó el nuevo conocimiento la realizó en laboratorios de la universidad y mientras percibía un sueldo de la misma; el autor resalta la opinión del jefe de investigación sobre este asunto :[ vendrá a destruir totalmente el sistema de investigación de la universidad...quiero saber qué industria se arriesgará en el futuro a contratar investigación en esta universidad si piensa que alguien puede robarles su inversión y hacer dinero] el estudiante-investigador argumenta que lo hizo en sus momentos libres, sobre aspectos de la investigación que no eran de interés para la compañía que pagaba.

Otro ejemplo es el proyecto generado en la UAM IZTAPALAPA , y su vinculación con una empresa trasnacional, dejando claro las ventajas que tiene para esta última los convenios instaurados; es a partir de este nuevo acuerdo que los docentes reciben cursos por parte de la empresa y posteriormente se exige que produzcan para su beneficio.

Los datos que se presentan tienen trascendencia para este análisis puesto que constituyen un posible futuro para las universidades, si estas tratan de conseguir financiamiento para sobrevivir, esto tendrá un costo elevado: la dependencia total de las empresas u otros organismos internacionales que dictarán la orientación de la misma siempre para el beneficio privado, esto es lo que hace falta saber por parte de los docentes que con los ojos cerrados plantean que ya no se discuta acerca de si o no a la globalización , la discusión ciertamente debe ser más profunda.

Aunado a lo anterior se enfrenta la permanente competencia entre docentes , como una consecuencia de las exigencias institucionales de excelencia académica; para situarse en niveles altos en los distintos programas o en plazas de jerarquía mayor se comparan constantemente unos a otros : qué grado tiene, cuántas publicaciones, libros, investigaciones etc., la división entre los mismos académicos que se enfrentan a la posibilidad de que sus proyectos desaparezcan de la noche a la mañana por no convenir a ciertos intereses..

Al respecto los docentes perciben un caos, del que no hay forma en que se pueda salir

"La situación de unidades ahora es catastrófica, sin vuelta de hoja, van a desaparecer tristemente, se cumple nuevamente el dicho " cuando el río suena, es que agua lleva" todos los vestigios que apuntan hacia desatención, desinterés, de no apoyar los programas educativos, no contratar maestros para que se incremente la planta y adquiera mejor calidad, no seguir programas de formación , nos han dejado como una isleta nada son síntomas, de que sirve que tengamos 500, 800 alumnos si aportan si quieres una cantidad irrisoria de recursos, pero pueden juntar recursos para la propia institución, pero todo se manda a Ajusco y ésta ; a través de un programa de distribución de los ingresos te mandan migajas que nunca han alcanzado, y te las mandan en especie, cien hojas, tres clips, dos lápices, que se tienen que repartir de manera fraccionada ! , y cuando tienes un programa obviamente cuando estás interesado en aportar no te sirve ; recuerdo en la maestría tuvimos que comprar la computadora , el escáner, participamos en un programa de CONACYT sobre la comprensión lectora en primaria que aportó 30.000 pesos repartido entre seis personas, era simbólico decidimos en equipo comprar material para aprovecharlo en la maestría ,para poder elaborar los materiales tenías que sacar tus propias copias ,después supimos que de la propia licenciatura se podía comprar algunos artículos ,pero dos pesos destinados a la maestría , a pesar de que es un programa importante dentro de las unidades que el mismo Ajusco lo avala , aún así de pronto la maestría participó en la aplicación un programa de educación ambiental a nivel nacional, Baja California ,Guerrero, Jalapa, Veracruz y Acapulco ,los resultados fueron favorables , tuvimos reconocimiento de gente especialista en educación ambiental , uno de ellos hizo un aporte , los vínculos empezaron a establecerse . ( E 12 H )

Lo relatado por este docente indica que el camino que están siguiendo, de participación en proyectos con otras instituciones, puede coadyuvar a la



ampliación de expectativas de desarrollo institucional, de impulso de la investigación u otros servicios de asesoramiento , cuestiones desatendidas en las unidades, sin embargo se observa paralelamente una desesperanza en particular en este discurso.

En la universidad se ha vivido en varias coyunturas cambios que se van perfilando primero a través del rumor, se manejan cientos de ellos : que si vamos a desaparecer, que si pasaremos a formar parte del gobierno del D.F. , que si van a fusionar a las unidades y dejar funcionando sólo a las que tienen posgrados , etc, se dicen un sin fin de situaciones a futuro, todas ellas sin elementos de base, al respecto Miranda hace una apreciación muy certera con base a planteamientos de Michael Crozier en torno a la libertad y control de zonas de incertidumbre que delimitan entre los actores espacios y posibilidades de acción; de dónde surgen estas ideas, cómo se van pasando de un docente a otro, qué implicaciones tiene que las autoridades de la UPN den o no información a los trabajadores de la misma , he aquí la opinión de otro docente :

"La idea de la fusión de las unidades sería una manera de ir consolidando la no desaparición de las mismas, yo creo que hay capacidad en las gentes de ir conformando un cuerpo académico, aquí mismo en Ajusco no tienen claridad de hacia dónde ir ni con quien participar , aparentemente ya está todo delineado hacia dónde se va pero hay una incertidumbre , hay intereses han discutido y discutido desde que inició la UPN y se han apoderado de ella de manera gansteril , nunca nos van a dejar estar al mismo nivel aunque haya capacidad , siempre nos han visto como maestros de segunda , en ese caso vamos a demostrar que somos de primera, pero si no hay contacto no hay comunicación, no hay encuentros va a ser más difícil , todo se resuelve por etapas como dice Silvia Schmelkes para resolver un problema primero tienes que darte cuenta que hay problemas , si no nos damos cuenta de ello cómo lo vamos a resolver , estamos en la primera etapa , tenemos que darnos cuenta de una serie de situaciones contextuales y ver qué queremos, para mí lo más difícil es la conciliación de los equipos porque hay características diferentes, no hay cuerpo definido ,puedo quedar en Ciencias Naturales , ( E M 9 )



Interesa en la perspectiva de este docente, igual que en otros discursos, que se reconozca que se puede ser de primera, el problema radica en quienes determinan esa situación, y /o cómo las prácticas discursivas determinan esas significaciones de unos y otros, unos de primera, reconocidos institucionalmente y otros, de segunda, qué situaciones, influyen en tal determinación; si los docentes de unidades se saben capaces de generar nuevas propuestas.

Desde esta idea, la toma de conciencia de los docentes-asesores en torno de su situación social, económica, institucional-laboral y política es un proceso complejo que avanza por etapas y , de acuerdo con él estamos en la primera etapa, que inicia por darse cuenta del problema, darnos cuenta de situaciones contextuales, lo cual implicaría un análisis del contexto globalizador en el que vivimos, sin embargo si los docentes entrevistados tienen una idea, en primera instancia aceptada de las consecuencias de la globalización sin saber las exactamente , si piensan que no hay posibilidad de cambiar este rumbo como lo plantearía Marcuse (Bizberg ) en términos de utilizar lo que se pueda del sistema, ya que es imposible salir de él; ¿en qué medida se puede transformar esta situación?, los mismos docentes no queremos mirar esa realidad que nos afecta, sin embargo sabemos que es real y contundente, algunos intentan vislumbrar otra realidad posible en este mismo contexto, imaginan que es otra realidad de la que se puede sacar ventaja y no hay más, no hay posibilidad de transformación desde los mismos sujetos, eso impide tener una idea de algo que puede ser posible en el contexto de las competencias institucionales: la desaparición de la universidad; esta visión se manifiesta en las siguientes opiniones:

### **5.3 Visión actual y futuro de las unidades UPN, las expectativas de sus actores la dependencia , interdependencia o autonomía :**

Una de las categorías encontradas en las representaciones de los docentes acerca de las expectativas al interior de sus centros de trabajo fue el de la

autonomía o dependencia interdependencia en relación a la Unidad central, se encontró que es el punto nodal con respecto a sus posibilidades de desarrollo profesional; unos lo plantean en términos de “ que nos dejen trabajar” y otros plantean líneas de integración, se observa que los docentes a través de su participación en la universidad han enfrentado ciertos mecanismos de control que consideran injustos y discriminatorios; estas dos visiones representativas marcan dos campos posibles del futuro de estas instituciones, y su relación con la SEP:

Otro elemento importante a considerar es el análisis de

“ No sé porqué las unidades no somos vistas con la misma calidad que aquí en Ajusco, empezando porque la universidad misma soslaya el trabajo de unidades se ve en las becas por ejemplo un grupo en Ajusco no vale lo mismo, si un maestro está en el COMIE y eres de Ajusco tus grupos valen un puntaje, si eres de unidades te vale menos; yo veo que pareciera que hay maestros de primera y de segunda, pero también me cuestiono si los maestros de unidades a veces no nos comportamos como tales, estamos esperando haber qué se está haciendo en Ajusco y haber cómo llega, hay una apatía así como muy gruesa; el hecho de que permitamos que los directores nos traten como si fuéramos maestros de secundaria, aquí por ejemplo (AJUSCO) cada quien tiene su carga y cada quien sabe cuando lo hace y cómo lo hace y tienes la libertad de ir y venir entrar y salir y al final por supuesto que tienes que justificar tu tiempo con productos, pero en las unidades tienes que firmar, y aquí a veces te vienes codeando, si entras a las ocho con el que entra a las nueve aunque no importe si haces o no haces , hay una estructura diferente a la que hay aquí en Ajusco, no entiendo porqué no se si sea porque en unidades muchos maestros son normalistas, estamos formados con otra perspectiva, yo he tratado de analizarlo pero no lo entiendo, pero si permitimos muchas cosas que aquí no permiten, y aquí también hay normalistas , hay de todo si tiene que ver que hay más maestros y haya más fuerza en sus luchas , esa impresión tengo, nos comportamos como de segunda, hay la gente que está al servicio del director sobre todo la gente de contrato que cuida su chamba , hay gente que no va con su profesión de académico, los mandan a hacer el inventario de los muebles de la unidad, o al Ajusco que venga por material, ya nada más les falta que les diga el director que barran y barren , como pueden ser académicos si su permanencia en la unidad no se está avalando, se está avalando su incondicionalidad.” ( E 11 M )

“ En cuanto a la especialización DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ,ha habido años que no se ha dado porque quien sabe qué problemas hay entre los directivos y el equipo de nosotros ,no siempre se ha difundido en el periódico, nosotros hemos tenido que hacer difusión de mano con los alumnos de la unidad ,así hemos captado alumnos , de la unidad nunca ha habido apoyo , a pesar de ser un posgrado cuando teníamos que informar sobre la especialización aparecía en actualización,

La situación referida por la compañera muestra cómo es la dinámica en algunas unidades, y su relación con la unidad Ajusco puede ser que esto se presente en unos periodos y en otros no con estas características, sin embargo algo cierto es que la situación de los docentes por contrato está muy condicionada, es una realidad conocida por todos , pero no analizada, es el lado incómodo de las unidades, es no aceptar que una situación así pueda pasar en un centro de educación superior pero pasa, por esta razón también se les ha nombrado como cazicazgos, como la escuelita etc. ;esta situación ha orillado a muchos docentes de unidades a trasladarse por diferentes vías a la central Ajusco, algunos lo

hacen por concurso de oposición, también depende de la situación que se tenga con las autoridades y con los proyectos de Ajusco, si te aceptan , si tienes trabajo previo con algún equipo, si tienes una buena relación con las autoridades etc. es una alternativa para trabajar en otras condiciones, donde existe mayor presupuesto y recursos para la práctica docente, para la investigación, no es lo mismo tener salas, auditorios, biblioteca, salones de cómputo, material en video disponible, cubículos etc.,que pedir el material desde una grabadora para ver si te la prestan , ver si alcanzas retroproyector, llevar la televisión. de una escuela a otra , la lista sería interminable y las condiciones diametralmente opuestas.

La realidad es palpable, existen limitaciones serias impuestas desde Ajusco hacia las unidades, el siguiente relato muestra cómo en algunas ocasiones el cambio o comisión es vetado, ello puede tener relación con la fuerza que representan las unidades para Ajusco :

"Lo de la fusión de unidades es un rumor ,yo me siento incierta de que no me hayan renovado la comisión, se que el director no quiso, aquí hace falta gente, pero las mismas autoridades no apoyaron que yo me quedara y creo que tiene qué ver con el proceso de reestructuración. Pero no se sabe cual , ese es el problema, tampoco las unidades hemos hecho un frente en común y nos hemos parado frente a la autoridad, y qué es lo que está pasando , qué nos espera a nosotros, qué podemos esperar las unidades, qué podemos empezar a hacer no nos organizamos, la rectoría no ha presentado un proyecto; hay muchos rumores que si se van a fusionar, que si van a ser dos , que si vamos a formar parte de la delegación , los rumores están desde la federalización pero no hay nada concreto.

El problema de las unidades es que hemos sido reproductores de lo que otros hacen yo no sé si le entramos a ese rollo de ANUIES , si esta es una universidad que está catalogada dentro de las instituciones de educación superior debe cubrir criterios de calidad y de productividad, en Ajusco se está trabajando en el PIFI Y PIFOE tampoco creo que las unidades no estemos a la altura, hay gente muy preparada en las unidades , hay doctores, pero eso no sé porqué no llega a las unidades , seguimos siendo apéndice, esperamos la reacción en cadena , estamos esperando haber que dice Ajusco, haber que nos dan, haber qué nos dicen, en las reuniones de Ajusco, en TEBES , nos quejamos pero siempre estamos a la expectativa de que se dice y hace en Ajusco, está medio difícil estar sujetos a esta carrera de calidad y productividad, los directores dicen que hay los grandes proyectos , pero no hay una investigación que digas salió de unidades, pero tiene que ver con las tareas , aquí hay gente dedicada a la investigación , allá le tenemos que hacer de todo disque de Difusión, Investigación, es otra lógica el trabajo de unidades .La ventaja que tiene Ajusco es que aquí se producen muchas cosas y las tienes a la mano, aquí hay cosas de calidad. ( E 11 M )

La situación de esta compañera es muy particular, puesto que vive el problema desde dos ángulos, al encontrarse en un seminario y haber trabajado en un proyecto de Ajusco, por varios años le permite visualizar la situación desde los dos puntos de referencia, es palpable su identificación con la unidad central, ya que

este trabajo ha sido trascendente en su formación; en cuanto a la representación de sí misma, asume una crítica de su hacer como reproductora, aunque recordando su trabajo , es de las docentes que ha estado involucrada en varios diseños, aún así ella misma reconoce que hay gente preparada, hay doctores, sin embargo “eso no llega, seguimos siendo apéndices” ....

“Las unidades en lugar de tener esa competencia , deberíamos tener líneas de integración, pero se ha propuesto y no se lleva a cabo, entienden las participaciones en relación a la competencia, quién va a coordinar, esa es la realidad de lo que está pasando. Ajusco abusa del poder que tienen para aceptar o rechazar una propuesta, y algo que no me gusta es ese papel que tienen de jueces tan drásticos en relación a lo que las unidades podemos hacer.; en las unidades más actuamos por buena voluntad que por que tengamos unos la facilidad de darnos recursos y apoyos en todo sentido y otros también en relación a las características mismas que tienen las unidades. ( E 9 M ).”

La relación con Ajusco es discriminativa , para dar informes ara que ellos se luzcan entonces si contamos las unidades pero para estímulos los demás no contamos ni para las hojas rojas ni préstamos ni nada ,no se entiende que todos formamos la UPN; para los de tiempo completo si hay igualdad ente los de Ajusco y las unidades , tienen derecho al año sabático, a la beca de desempeño un grupo de maestros que hacemos los mismos proyectos , estamos teniendo juntas para lo que ellos nos piden pero no sabemos qué vamos a hacer” ( E 13 M )

La situación descrita es un factor más que provoca diferencias entre los académicos, ya que se piensa por algunos docentes, no sólo los entrevistados que el trabajo no se distribuye de manera congruente con los tiempos de cada uno, ya que la carga de atención recae en buena parte sobre los tiempos parciales y medios tiempos, de forma que un docente que tiene 4 o 10 atienden hasta tres grupos, quedando en manos de los tiempos completos las distintas coordinaciones.

En el trabajo de MIRANDA( 1999,82) se sintetiza y evidencia de sobremanera cómo por parte de algunos sectores académicos se produjo lo que este autor llama: “apropiación patrimonialista del mercado académico” monopolizando y en momentos de coyuntura ( elaboración de nuevos programas ) sobreprotegiendo a los más allegados , a los que trabajan para el proyecto.

El proyecto constituye según este autor, en buena parte una racionalidad estratégica, asume a los otros sujetos y sus proyectos como potenciales de cálculo de sus intereses y expectativas, de acuerdo con este autor “ entraña siempre estrategias para dominar, controlar o manipular a otros sujetos y sus proyectos reales o potenciales” Señala al mismo tiempo que alrededor de este, se amalgaman necesidades, oportunidades, capacidades, y realizaciones que influyen en la relaciones entre los sujetos individuales y colectivos.

La situación institucional en la universidad cambia día con día, se puede decir que a partir de la federalización educativa , anunciada como parte del programa de Modernización Educativa, en el año de 1992 , cada entidad federativa se hizo cargo de lo administrativo, asimismo, cada unidad se organizó de manera distinta en lo que corresponde a sus programas académicos; aunque se sostuvo que la relación académica continuaba, la unidad Ajusco dejó de centralizar no sólo el presupuesto económico de las unidades a nivel nacional, sino que además surgieron distintas propuestas de formación docente, algunas elaboraron proyectos académicos y de investigación independientemente de Ajusco;\*\*

La situación descrita es trascendente, puesto que cambió la fuerza con la que dicha unidad aparecía ante las otras, como la única posible de realizar proyectos e innovaciones educativas; en mayor detalle se puede consultar los casos de Durango e Hidalgo descritos por Miranda .

Sobre este aspecto se señaló ya en la propuesta del Consejo de unidades UPN del D. F. en el 2001, la idea de un proceso participativo para la diversificación de la oferta educativa, “ en el que se conciba un plan verdadero y no la concentración de equipos en la unidad Ajusco.. se propone un sistema de planeación que involucre el conjunto de Unidades y los subsistemas de Información, planeación y evaluación “ ( Documento del Consejo de Unidades p.4,5 )

Asimismo se plantea en dicho documento “dejar de trabajar como verdaderas ínsulas o células aisladas que lejos de planear y evaluar proyectos de relevancia



interna derivados de la real iniciativa del contexto y de asesores, reproducimos lo planeado en Ajusco”

“Mira las Unidades son importantes para nosotros porque de allí vivimos, son importantes para los alumnos porque obtienen cierta actualización pero para la SEP, no se si seamos importantes” ( E 10 H )

Esta situación en constante transformación trae consigo nuevamente la desestabilización para algunos docentes, en mayor medida para los del D. F. , ya que en estos casos sí se continúa en mayor medida con esa relación dependiente que va de un dejar hacer en ocasiones a un control total como es la coyuntura actual de la desaparición de la LE 94, tal como lo designó la actual rectoría , por ordenes superiores y como en otros casos aún con respuestas por escrito por parte de algunas unidades 94 y 98, se hizo caso omiso de la postura de estos docentes.

Uno de los docentes expresa esa situación :

“ Que nos dejen trabajar, que nos apoyen , que no lo vean como una competencia, nosotros hemos tratado de concentrar esfuerzos y a veces entienden y a veces no, aquí en la Unidad ya llevamos tres elecciones por terna, pero en otras siguen igual” ( E 10 H )

A través de las entrevistas se reconoció como un discurso homogéneo que la posición de fuerza de la unidad Ajusco, se da en mayor medida por la población magisterial que se atiende en conjunto por las otras seis unidades, y que en términos globales se integra en los informes de planeación en forma global como si existiera una sola unidad, sin embargo hasta la fecha no existe una valoración sistemática del impacto que tienen las unidades en la profesionalización de la población magisterial, la cual en términos reales alude en buena parte a los cursos por que esos tienen valor escalafonario y muchos de los estudiantes-maestros han logrado ascensos importantes dentro de la SEP, a partir de los estudios realizados en las unidades.



Para el magisterio es claro que la universidad ha sido un espacio que les posibilita, por un lado, una formación más amplia en cuanto a un manejo del conocimiento con bases teóricas, por otro es la institución que les certifica estudios, lo cual les reditúa en el nivel escalafonario; lo primero permite a los profesores, los más reflexivos y críticos, salir de una visión de la educación reducida a la práctica; en este sentido tanto profesores principalmente de nivel básico como otros profesionales de la educación, de alguna manera sobredeterminan la institucionalización de la universidad, al ser el medio que promueve una serie de normas y reglamentos en torno a la profesionalización del magisterio en servicio.

En lo que respecta a los futuros posibles de universidad, MIRANDA (1999) sostiene cuatro posibilidades:

- 1) “ Cuando se articulan capacidades profesionales con el imaginario de la democracia y las fórmulas colegiadas de organización y toma de decisiones, en el seno del proyecto educativo de la coalición política de signo modernizador, habrá oportunidades para ampliar y consolidar el proyecto de universidad.
- 2) Cuando el proyecto de los actores académicos, en el seno de una coalición modernizador reivindique como eje vertebral de su propuesta las capacidades profesionales sobre las que descansen los mecanismos colegiados de organización, y margine las lógicas democráticas de masas en las formas de participación académica e institucional, la UPN será proclive a los modelos democráticos de formación, en su vertiente de Centro de Excelencia.
- 3) Cuando la inclusión plantee alguno de los elementos anteriores de manera aislada, o bien lleve implícitas contradicciones fuertes( por ejemplo, tomar decisiones democráticamente y justificar patrimonios académicos; ampliar la base profesional de cuadros sin sistemas de mérito), expresadas

dentro de una coalición con relativa convicción modernizadora, el sentido de la universidad estará circunscrita a una Agencia de Capacitación.

- 4) Cuando el proyecto de los académicos quede subordinado a un proyecto político. burocrático en el marco de una coalición tradicional (de tipo corporativo y patrimonialista, por ejemplo), la reestructuración institucional será eminentemente regresiva y excluyente, con lo cual la UPN quedaría situada como una Escuela Certificadora con un significado patrimonial dentro de los mercados académicos controlados políticamente.”

En los ejemplos anteriores se observa en todos la clara relación universidad – estado, de signo modernizador, en todas las posibilidades se encuentra inscrita la institución bajo esa característica, la universidad se vislumbra así, en relación a la esfera económica modernizadora, en la que la empresa se convierte en el beneficiario número uno, ya que contará con cuadros profesionales preparados para insertarse en los mercados cada vez más reducidos ; parece ser en todas el camino inevitable, aunque con matices de diferencia, una de las propuestas se torna más peligrosa, caracterizada como burocrática y tradicional, es una vía que ha caracterizado a la universidad, es decir , brindar cursos de actualización, que son avalados en carrera magisterial para conseguir mayores puntajes.

En otros análisis acerca de las universidades Pacheco y Barriga (97) ya se esboza el sentido que pueden tener algunos cambios estructurales en dichas instituciones, por ejemplo la cuestión de la profesionalización, aparece como resultado de la participación de profesionales en organizaciones profesionales y ocupacionales con una estructura cada vez más compleja de carácter gubernamental o privado; en este proceso se dan modificaciones en el plano de la estructura laboral, por ejemplo nivel académico cada vez mayor, en un marco de organización laboral moderna.

Señala a partir de los planteamientos de Bruner y Flisfish que la base de los procesos de profesionalización lleva implícito el paradigma estamentario de

sociedad, con sus respectivas connotaciones meritocráticas, ligada al prestigio o su parte contraria su pérdida entre los académicos.

Esta autora señala , a partir de planteamientos de Tenti (85) , que el grado de autonomía de una profesión llega a afectarse al corporativizarse la práctica profesional, así el control de la misma por parte de los profesionales es cada vez menos posible; ese modelo corporativo se expresa a partir de restricciones ocupacionales del mercado, ello como alternativa para readecuar la demanda de servicios profesionales, lo única que se salva es el tipo de cursos que se brinden y el tipo de conocimiento que ahí se genera.

La idea anterior se articula no sólo con el conocimiento que es posible generar por parte de los docentes de las Unidades, y , a partir de ello valorar las condiciones o espacios posibles para su desarrollo; influye de igual manera las consideraciones políticas e institucionales , que permean a un grupo de profesionales, los cuales van ganando o perdiendo espacios dentro de la estructura social moderna, ello depende de la orientación de sus proyectos y la ideología de los mismos

Un ejemplo de lo anterior pueden ser los procesos de formación , actualización y desarrollo curricular, los cuales se tornan como elementos que configuran cambios en lo que respecta a la relación entre unidades del D.F. Y el Ajusco; el hecho de que en dichas unidades se iniciaran procesos curriculares autónomos, permitió transformar en cierta medida las relaciones de poder entre unos y otros, aunque no en su totalidad, hoy por lo menos se piensa en una posible vida independiente, una organización no centralizada de la cual emanar todas las directrices a ejecutar por los docentes.

Con respecto a la autonomía de la UPN, ha sido una cuestión discutida reiteradamente por varios años en diferentes grupos académicos de la misma universidad, es un rubro sumamente complejo que repercute en la vida de todos sus integrantes, es el sentido del control, a partir del cual se logran ciertos

poderes, desde que la misma SEP designa qué figura estará a cargo de la rectoría y cómo este lugar sirve de trampolín a otros puestos, MIRANDA (1999)

Como otros aspectos académicos que se determinan verticalmente para algunos es algo que no nos conviene, y no nos queda otra más que seguir bajo la dependencia de Ajusco, para otros sería mejor independizarse, sobre este punto se señaló que :

"Bueno, creo que a estas alturas la autonomía, tiene que ser algo muy bien pensado para no caer en la trampa que llevaría a la extinción de las unidades; si es que se da llega un poco tarde; ya no es una institución nacional. Cuando había recursos pues era aconsejable, ahora que Fox anda ofreciendo autonomías me parece sospechoso y poco confiable Al poli se la ofreció; la autonomía a la UPN es una declaración que hizo una rectora de mouto propio; pues en principio caeríamos en el apartado A, si se logra un acuerdo para permanecer en el apartado B, pues sería bueno" E 10 H )

Lo que está en juego institucionalmente es la cuestión del proyecto de universidad que se perfila por parte de distintas fuerzas : por un lado las posturas de instancias externas como las empresas que promueven a futuro grandes beneficios para las universidades, esto se traduce en recursos para su desarrollo, , por otro lado se encuentran proyectos de distintos actores, grupos diversos al interior de la universidad que pueden aliarse con el proyecto modernizante, ligado al proyecto universidad-estado o aquellos que desean construir una propuesta que surja de los sujetos que la conforman, entre este confrontarse a aceptar lo irremediable es que existe la posibilidad de desarrollarse de manera independiente .

Algunos docentes sostienen que se requiere crecer como unidades, que no podemos seguir actuando como escuelitas en aislado, aunque a la unidad central le convenga ese vínculo desde el cual seguir manejando recursos, si hemos dependido de Ajusco, es claro que para estos docentes asesores esa dependencia imposibilita el desarrollo propio, los mismos docentes se cuestionan:

"Una Universidad con 600 trabajadores docentes y similar cantidad de administrativos, trabajando para el ámbito educativo , con impacto en diferentes niveles es importante?

La primera que anunció una ley orgánica fue Ortega, y ahora hay mucho ruido por los cambios de unidades a espacios de educación superior; nos han metido y sacado de Educación Superior en los últimos años según el capricho de la rectoría en turno." ( E 10 H )

Lo que ahora es cuestionable y es necesario analizar es que si las unidades o como se les pretenda llamar en lo futuro, se unen, ¿es posible, por la sola unión mover, o reacomodar fuerzas y así tener más posibilidades de autonomía? o bien qué capacidad de gestión se tendría, qué procesos educativos se podrían generar en esa nueva correlación de fuerzas? con el enfoque que se considere correcto, de forma que no afecte la situación profesional de los docentes.

La cuestión de la formación y profesionalización docente de profesores de básica se torna un problema político en el que la UPN está inmiscuida , ya se había señalado en el capítulo del contexto de las unidades, que el sector del sindicato oficial ha pretendido, desde el surgimiento de la universidad, controlar a los maestros en lo referente a las cuestiones académicas y en cuestiones laborales, inicialmente esta instancia ha presionado a la UPN para la titulación de los maestros egresados proponiendo diversos mecanismos como el promedio, cuestión que fue negada por la universidad, sin embargo , por ser una tradición al interior del magisterio el control burocrático, muchos maestros actúan de manera acrítica ante sus formación, lo ven con base al puro credencialismo, al respecto otro docente opina:

" Los titulan en bola o les dan cursos light como los de carrera magisterial ,ellos no los rechazan, lo que les interesa en realidad es la retribución económica.

En cierta forma la UPN tiene esa tendencia dada sus características de desconcentrada, el problema es preguntar ¿Quien se va a beneficiar, los de Ajusco con la autonomía ya no quieren justificar nada, que den cuentas a la comunidad, usan los recursos a manos llenas, viajan en primera clase, y a las unidades, con suerte les apoyan para un viaje nacional." (E 10 H )

Ante esta situación de clara desventaja, mientras que en Ajusco se tienen convenios con universidades extranjeras, en las Unidades se desconocen este tipo de acuerdos, y los beneficios que la institución obtiene de ellos, por lo menos entre los trabajadores de base; algunos docentes sostienen que es una alternativa viable, optar por la unión para cambiar la correlación de fuerzas, para cambiar la relación dependiente que ha caracterizado a ambas instancias.



Otro aspecto poco analizado en el procesos de la autonomía para la universidad es el cambio que se daría en torno a su reglamento de trabajo, el mismo docente señala esta situación así:

"El apartado A es para las Autónomas, son excepciones la UNAM y la UAM que están en el B y por tanto cotizan al ISSSTE, si nos convertimos en una institución autónoma, inmediatamente dejamos de cotizar a este y nuestras prestaciones se verían afectadas, así como la recategorización por antigüedad. Todas las universidades autónomas de los estados, con algunas excepciones como la de Guadalajara y Zacatecas cotizan al IMSS"

"Tendría que crearse otro escalafón porque somos homologados, en la UPN con el IPN .Somos institución desconcentrada pero federal con esto, por muy mal que estemos siempre aseguraremos nuestro presupuesto, el presupuesto de la UNAM, siempre llega a tiempo por el peso político que tiene. Las Universidades autónomas de los estados reciben su primer sueldo del año por allí de medio año. Lo del escalafón y categoría y aumento de plazas dependería de la amplitud de lo que llaman Techo financiero que en la actualidad lo rellenan con plazas de confianza administrativas y con sus bonos." (E 10 H

La situación de las unidades en términos de presupuesto es muy variable, en los hechos funciona de manera diferenciada para cada una de acuerdo a su productividad, lo mismo sucede con respecto al contrato de personal, bajo el mecanismo citado arriba, por ello la idea difundida, como incertidumbre de la fusión de unidades, podría cambiar la situación de las mismas, en función de la correlación de fuerzas a su interior, aunque en las unidades la mayoría de docentes es de contrato, lo cual los deja en desventaja ante la nueva reestructuración

" La Formación docente en la UPN está muy limitada por ejemplo, en comparación con el CCH que cada semestre hay dos o tres cursos ,en 10 años que llevo en la unidad si he llegado a tres cursos es mucho. Somos isletas a diferencia de Ajusco; no hay una propuesta , no hay cursos. por ello es importante conocer el proceso de globalización , ya que impacta internamente por el FMI Y BM por la deuda externa, te someten para que un país cumpla un doble discurso por un lado la calidad educativa y por otro no hay apoyo suficiente de recursos...la educación de calidad no se da si no se reciben prestaciones a los maestros, ni se atienden a los estudiantes con carencias, alimentación, libros, materiales" ( E 12 H )

Se puede señalar que los docentes-asesores de la UPN EN EL D. F. vivimos permanentemente procesos de reestructuraciones académicas y administrativas, en ciertos momentos se vive como incertidumbre , en otros como certezas; de la noche a la mañana se ha pasado de pertenecer al subsistema de educación superior al de básica y finalmente al superior en 2001. Durante estos veinticinco años se ha cuestionado a la institución pero también se ha logrado tener cierta presencia en lo concerniente a la formación y profesionalización de docentes de



diferentes niveles educativos; lo cierto es que una de sus fortalezas se viene quebrantando poco a poco, con la descentralización el carácter nacional se ha debilitado, ha orillado a algunas unidades a independizarse en lo administrativo y lo académico para unos la autonomía de la unidad central es un factor importante para su desarrollo, para otros es mejor continuar trabajando conjuntamente con la unidad central.

Considerando las palabras que los docentes utilizan para referirse a las unidades UPN se puede apreciar que existe en algunos una desesperanza y frustración en relación al futuro de las mismas, una idea introyectada por varios de los entrevistados refleja una desventaja enorme con respecto a la unidad central pero, al mismo tiempo, una fuerza por estar más vinculados con los maestros de educación básica, esto se traduce en mayores posibilidades de impacto en este sector ; se observa a partir de ello una relación deteriorada entre la primera y el resto de unidades del D.F. unos responden con coraje cuando se les califica que son de segunda, mientras que otros mantienen un sentimiento de desconfianza hacia la institución que mira de manera discriminatoria a sus trabajadores; aunado a una visión de competencia a fin de demostrar que sí se puede ser de primera.

Unos, los más privilegiados miran hacia fuera, sin considerar las condiciones que rodean a todos los trabajadores académicos en conjunto, se piensa en avanzar por proyectos en equipos cerrados, como "salvase quien pueda" la forma de vinculación entre ambas instancias fue ya señalada en el apartado de la contextualización de las unidades, ha sido evidenciada reiteradamente por cada uno de los y las docentes entrevistados de igual manera se ve al otro como ajeno .

Otro aspecto que ha provocado desconfianza es la dictaminación de propuestas curriculares ya tratadas en el capítulo anterior, puesto que después de varios intentos de formulación de proyectos son retardados por un año o más o definitivamente son dictaminados desfavorablemente, es ya una práctica constante la crítica de unos hacia otros, por esta situación y la presión de las y

organismos como: ANUIES, CONACYT, OCDE ,BM, hacia las instituciones de educación superior.

La idea de la autonomía o la continua dependencia se empezó a manejar, por considerar que la unidad central tiene más fuerza , medido en número de docentes y recursos; esta idea por momentos se fija y en ocasiones de diluye, cuando se piensa en la unidad central sin el sustantivo de nacional que es lo que le da fuerza cuando se señala a otras unidades que han logrado consolidar diversos posgrados o programas de investigación avalador por CONACYT, se han convertido en institutos autónomos como la unidad de Durango, han realizado proyectos independientes de Ajusco, es un vaivén, en ocasiones y por coyunturas parece tener fuerza y de pronto se desvanece .

Algunos investigadores de prestigio contratados por SEP la han planteado su falta de avance en materia de investigación, o la realización de investigaciones con escasa relación con la educación ( Ibarrola, Latapí, Fuentes Molinar, Martínez Rizo, ) de forma que ni para unos ni para otros es conveniente la crítica destructiva, unos plantean la conveniencia del trabajo integrado, otros proponen que dejen trabajar a las Unidades, que no se pongan cerraduras a las alternativas o diversas propuestas curriculares, a los proyectos de especialización puesto que la centralización académica llevaría a la extinción .

Actualmente la universidad se encuentra en una etapa de reestructuración interna propiciada en buena medida por exigencias externas, cada vez más se mira más de cerca la posibilidad de la vinculación universidad empresa, cuestión que no es visualizada como parte de la globalización por los docentes entrevistados, los que avalan este modelo, contemplan que estar ahí trae como consecuencia no desaparecer como institución , así como mayores recursos , lo que no se analiza es a costa de qué, cuál será el costo político de estas transformaciones , el imaginario social, el sentido del futuro posible estaría determinado por demostrar institucionalmente que somos maestros que producimos , que somos capaces de

desarrollar propuestas curriculares innovadoras que impactan en la educación básica principalmente, que participamos en la profesionalización de maestros de básica y en la mejora de la calidad educativa y que por ello es importante nuestra presencia en el sistema educativo, algunos van más allá considerando importante el desarrollo de la investigación.

A partir del llamado que hace la rectoría hacia las Unidades, en el marco de la Iniciativa de Organización y Funcionamiento Académico, aprobada en la II sesión Extraordinaria de Consejo Académico, del día 1 de marzo del 2002, para conformar Cuerpos Académicos; estos se definen como “ un grupo de académicos, que puede ser tanto de profesores de carrera como de asignatura, que mantiene un trabajo centrado en un objeto de conocimiento común dentro de un campo educativo” estas se dieron a la tarea, (una vez más atacando las órdenes de la nueva reorganización sin previa discusión) de plantear qué tipo de reorganización es la más conveniente para su desarrollo, así se conformaron dos propuestas : de la 095 y 096, la reorganización de cuerpos Académicos que identifican estas Unidades se integran en el anexo .

Las ideas que se exponen en estas propuestas delinean las visiones que se tienen con respecto a una nueva organización ; se piensa en agrupar líneas de trabajo derivadas de los proyectos que cada equipo de docentes desarrolla, por ejemplo, los docentes que trabajan Gestión Escolar, los que trabajan Interculturalidad y Diversidad, Práctica Docente y Educación Básica etc;;de esta forma se tendrían nuevos grupos, otras relaciones que reconfigurarían la orientación de la institución, sin embargo, el nuevo orden, sea cual sea, estará enmarcado en un tipo de universidad con intereses diversos, lo central es qué proyecto permitirá a los docentes desarrollarse profesionalmente con cierta autonomía, si la nueva organización incluirá a aquellos docentes que por décadas han servido a la institución con contratos limitados que en de un momento a otro se pueden desconocer, ya que no avalan ni definen seguridad alguna para estos trabajadores, esos es lo primordial.

Si se articulan estos elementos, en conjunto se tienen las presiones ejercidas hacia la institución en términos de calidad para ingresar al patrón de excelencia, los cambios institucionales producto de evaluaciones externas, las exigencias de la sociedad hacia la universidad así como la presión de otras instancias que se encuentran ofreciendo los mismos servicios, aunado a las presiones de la sociedad hacia las instituciones de Educación superior por formar profesionales que en realidad resuelvan problemas reales, se tiene como resultado un marco crítico para la universidad que trata de dar salida a esta crisis desde un marco eficientista, ya que se traduce la calidad en cantidad de alumnos, de programas ofertados, de egresados, de titulados, de profesores con alto nivel de especialización etc.

Quizás el primer planteamiento de Miranda sea el menos riesgoso para nuestro futuro profesional, lo que es un hecho es que los profesionales de esta institución nos enfrentamos a una feroz competencia, en la que la constante formación es ineludible, ya sea como presión externa o combinada con un interés propio particular .

Los acontecimientos político-académicos están a la orden del día; en las actuales circunstancias, el trabajo de los docentes se vuelca hacia una nueva licenciatura, a partir de mayo del 2003, se deja atrás la LE 94, por disposición de las autoridades, ahora se piensa en otros posibles caminos para continuar con la docencia, se perfilan nuevas perspectivas de trabajo una vez más vinculadas con las transformaciones de la política educativa: la certificación profesional en educación preescolar, exigida al personal que conforma este nivel, ante esta coyuntura aparece la UPN, con un programa virtual ofrecido vía internet, al que se sumarán posiblemente otros en cada una de las Unidades, tratando de dar atención urgente para la formación de este personal, estos procesos exigen analizar nuestra función como educadores en función de qué intereses trabajamos, a qué necesidades respondemos.

Este análisis permite visualizar el rumbo que los docentes perciben para la universidad, el compartirlo con ellos da la pauta para una reorientación de sus expectativas en torno a la institución; esta fue una reflexión que se espera sirva para futuras reflexiones entre los docentes de Unidades y con ello buscar nuestro lugar como sujetos pensantes, críticos, dispuestos a transformar la institución como bien dice su lema : Educar para transformar.

## CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo de investigación elaborado, referido a la Formación y Profesionalización docente constituye un primer acercamiento al análisis del auge de creación de programas de formación por parte de docentes de Unidades UPN en el D.F. y el papel que los sujetos docentes juegan en estos procesos, el análisis del contexto indicó que la proliferación de los programas de actualización y posgrado impulsados en las Unidades trato de responder a una coyuntura política , en tanto que, a partir de los años 70s en el caso de la UNAM y, posteriormente en los 80 para la UPN y hasta la fecha se ha puesto un acento especial a estos procesos educativos, como factores influyentes en la calidad de la educación; se aprecia como lo señala Ferry que al interior de las Unidades se coloca a la formación en un lugar mítico, como medio todo poderoso capaz de resolver problemas de la educación como consecuencia casi natural, así se deja de lado un proceso complejo en el que los participantes probablemente consigan puntos para escalafón y sigan su camino sin transformar su visión de la educación como un proceso de contraste entre teoría y realidad: de esta manera no se propicia un proceso sistemático de reflexión en torno a los procesos vividos como profesionales; se atiende a la Formación como exigencia institucional, sin embargo no existen espacios de formación permanentes; las experiencias realizadas como seminarios o círculos de estudio parten de los mismos docentes como actividades coyunturales ( discusiones de las propuestas curriculares, en la mayoría de los casos) que no tuvieron seguimiento. .

En cuanto a la profesionalización se le ubica un tanto descontextualizada sin comprender las implicaciones que conllevan su desarrollo, principalmente en lo que corresponde a la diferenciación de niveles entre los académicos, institucionalmente no se consideran los deseos, intereses, y expectativas de los que están directamente inmiscuidos en tales prácticas: los docentes en diferentes niveles educativos. Se tiende a identificar a la profesionalización como una institucionalización, como un proceso de certificación formal , más que real, pues los documentos no reflejan la realidad del saber de los docentes.



En esta investigación se dio mayor peso a las opiniones, representaciones de los actores involucrados en estos procesos, sus significaciones en torno a la formación , bajo una perspectiva cualitativa interpretativa, a través de entrevistas a profundidad, desde el enfoque de la representación social , considerando los trabajos de Abric; esta metodología permitió visualizar la profundidad y complejidad de análisis que se requiere para abordar procesos en los que intervienen los sujetos, así como los factores que subyacen en las relaciones del trabajo docente en las unidades UPN del D. F..

En este trabajo se atendieron aspectos poco tratados en las investigaciones, la parte subjetiva: deseos, intereses, expectativas y su relación con el poder y la ideología que se vive en la institución, se abordó tanto el ámbito público en donde los docentes ejercen la acción docente como el privado hasta donde los sujetos lo permitieron, muchas de las cuales no aparecen por cuestiones éticas .

En el apartado del contexto de las unidades, se trató de rescatar aquellos aspectos más relevantes de cada una de las unidades en veinticinco años desde su surgimiento, a fin de comprender cómo las condiciones que le dieron origen guardan relación estrecha con la relación de competencia que se da entre aquellas y la Unidad Ajusco, así como con las actuales transformaciones que vive la universidad, fue de suma importancia dar a conocer las condiciones institucionales en las que estamos trabajando los docentes formadores de otros profesionales de la educación entre los que se encuentran : profesores de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria , educación técnica, media superior de apoyo técnico, de educación especial etc., ello hace aún más rica la experiencia e intercambio de situaciones educativas en distintas zonas del D. F.

Otro aspecto trascendente en este estudio fue la forma en que los sujetos docentes expresaron la constitución de sus procesos de conocimiento, los saberes incorporados a sus prácticas y cómo estos influyen en sus relaciones y posiciones al interior de la universidad; acercarse al punto en donde se puede aclarar el porqué de las posibilidades de reflexión de los compañeros en torno a su formación y profesionalización , así como a los procesos de su conocimiento, enriqueció de sobremanera los procesos de reflexión propia, ya que fue a partir de este trabajo que se tuvo una relación más estrecha con los entrevistados, una

comunicación más amplia y continua, ello hacía más interesante el estudio, así se pudo afirmar lo dicho por autores como Honoré acerca de la importancia de la interexperiencia como parte de los procesos formativos.

A través de los relatos de vida se tuvo la oportunidad de atender, la forma en que los sujetos docentes en cuestión, vivieron ciertas etapas de la política educativa, atravesando por su situación laboral y los procesos sociales que en conjunto conformaron la identidad de los docentes; asimismo estos aspectos permitieron analizar los motivos por los cuales los docentes en cuestión decidieron en un momento específico, desarrollar diseños curriculares e identificar la existencia de un cruce entre su historia individual y las condiciones por las que atravesaba en ese momento la institución y las necesidades sentidas de los profesionales de la educación que se inscribían a los programas ofertados en cada unidad; al respecto aunque no se atendió el número de alumnos inscritos en cada programa, puesto que esto formaría parte de un seguimiento y evaluación, sí se consideró importante señalar que: en tanto que son programas que tienen un impacto entre los maestros, por ello continúan ofreciéndose año con año; sin dejar de lado que estos cursos son igualmente concurridos por un sector magisterial que busca afanosamente cursos para obtener mayores puntajes escalafonarios.

Este resultado todavía puede enriquecerse mucho más; el alcance logrado se refleja en varios apartados, uno de ellos es la integración de los relatos de vida y su articulación con las propuestas de diseño curricular de los compañeros docentes; inicialmente se intuía que existía cierta relación, a partir de la propia experiencia como diseñadora en el diplomado familia e interrelaciones escolares, sin embargo fue una sorpresa agradable constatar que había otras historias compartidas que formaban parte de la interrelación entre formación personal y profesional; es decir se encontró una marcada influencia entre estos dos aspectos en conjunción con las necesidades de formación profesional de los maestros en servicio. Considero que los relatos formaron una especie de narrativa de lo escolar, lo individual y lo colectivo de la educación

Se pudo constatar que para algunos existe una imagen del conocimiento como algo privado, los productos elaborados por cada uno se guardaban con sumo recelo, con una desconfianza franca ya que abiertamente se decía " el programa , no te lo puedo enseñar" ; en relación a esto se observaron conflictos entre docentes de Unidades por la autoría de propuestas curriculares

Fue significativo el haber revisado artículos elaborados por los compañeros, conocer sus intereses de conocimiento, un poco de sus saberes , ya que ello enriqueció la perspectiva de los procesos de conocimiento que viven cada uno de ellos; fue un proceso muy enriquecedor acercarme a los aciertos y errores disfrutados y padecidos por algunos docentes, el permitirme compartir junto con ellos sus pensamientos, sus apreciaciones en torno a la docencia y las situaciones que vivieron para entenderla y asimilarla es un regalo que agradezco profundamente, a aquellos que lo permitieron; se logró igualmente identificar los objetos de conocimiento que han sido abordados a través de los procesos curriculares, en este trabajo se esbozan algunas ideas, lo ideal es que sirvan para futuras reflexiones, como una forma de acercarse a sí mismos, a sus procesos formativos.

Por otra parte el último capítulo posibilitó la reflexión de cómo el sujeto docente visualiza a la institución a la que supuestamente pertenece, y desea pertenecer, puesto que sobresalió algo ya conocido en cuanto a la inexistencia de las unidades UPN; oficialmente hasta ahora el trabajo que las unidades UPN realizan empieza a aparecer y ser reconocido por algunas autoridades, aunque otras desconocen todavía su existencia.

Se reconoció en los discursos, que se tiene una idea superficial de las tendencias de la globalización económica de nuestro país, y las repercusiones de este modelo para la educación superior y, por tanto, de nuestra situación como profesionales inscritos en un sistema económico que enfrenta la modernización, a través de procesos de profesionalización y excelencia académica, al respecto se encontraron ideas muy generales que no permiten tener claridad a los docentes hacia dónde se dirigen las propuestas institucionales y como éstas se enfrentan o

se encuentran en tensión con las expectativas de los docentes; hoy en día vivimos la contundente certificación profesional, cada vez se exigen mayores niveles académicos y productividad para acceder a las plazas, en ocasiones son requisitos que nadie puede cubrir, de ahí que se tengan menores posibilidades de ubicarse en una plaza de alto nivel, ello nos indica a qué nivel de competencia nos enfrentamos los docentes .

Esta investigación pretende ser un documento de discusión no sólo de los actores que posibilitaron el escrito, sino de todos aquellos docentes que tienen un compromiso consigo mismos y con un colectivo social que desea transformar las condiciones de vida y trabajo. Esta investigación es el punto de partida hacia investigaciones más amplias, por ejemplo, a nivel nacional en la UPN, en los procesos de formación docente en otras universidades públicas atendiendo las expectativas de cada centro educativo en un marco social más amplio.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ARREDONDO GALVAN, VICTOR MARTINIANO (1988).Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios. En : Formación de profesores universitarios. Compilación de Carlos Zarzar Charur. México, Nueva Imagen.

ABRIC, JEAN CLAUDE.(1994). Prácticas sociales y representaciones. México, Ediciones Coyoacán , D. F. 227p.

BERNSTEIN, BASIL. (1993). La estructura del discurso pedagógico, España, Madrid. Morata, 237p.

BEILLEROT, JACKY. (1998). La formación de formadores, Buenos Aires , Argentina. Ediciones Novedades Educativas, 133p.

BEUCHOT, MAURICIO. ( 2002). Perfiles esenciales de la hermenéutica, México, D. F. UNAM, 109p.

BRAVO, MA. TERESA.(1991). "Estudios en torno a la formación de profesores. Contradicciones de una articulación" En Cuadernos del CESU No 24, México, CESU-UNAM.

CHEHAIBAR, EDITH y EVERARDO RIOS, MARIBEL. (1996) .La formación docente , perspectivas teóricas y metodológicas, México, CESU-UNAM.

CHAHAIABAR, LOURDES . (1988). Estudios en torno a la formación de profesores universitarios. Políticas de formación de profesores de la UNAM, (1968-1980)

CHOMSKY NOAM, y HEINZ DIETRICH . (1996). La sociedad global. Educación Mercado y Democracia. México, Joaquín Mortiz.198p.

DE IBARROLA, MARIA(et al). (1997). Quienes son nuestros profesores, México. Fundación SNTE.

DIAZ BARRIGA, ANGEL y PACHECO TERESA.(1993). El concepto de formación en la educación universitaria, México, CESU-UNAM.

\_\_\_\_\_ (1997). La profesión. Su condición social e institucional, México, CESU, UNAM.194 p.

DUCOING, PATRICIA y LENDESMAN, MONIQUE .(1996).Sujetos de la educación y Formación Docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México, COMIE. 361p.

ELIZONDO, AURORA. (2000). La Universidad Pedagógica Nacional, México, SEP-UPN.

ERICKSON, FREDERICK ( 1989). "Métodos cualitativos de investigación de la enseñanza" En Wittrock, Merlín(comp..) La investigación de la enseñanza. TI, Barcelona, Paidós. Pp.184

FERRARIS, MAURIZIO. (2000) . La Hermenéutica, México, Taurus.145p.

GILES , FERRY (1990). El trayecto de la Formación. La enseñanza entre la teoría y la práctica, México, UNAM, ENEP IZTACALA, Paidós.147p.

\_\_\_\_\_ (1997). Pedagogía de la formación, Buenos Aires, Argentina, EDICIONES novedades Educativas.127p.

GURUNDY, SHIRLEY(1991) Currículo : producto o praxis, Madrid, Morata.

GIMÉNEZ, GILBERTO (19 ). Estado Poder y Discurso, México, UNAM.

EUSSE, OFELIA (1994). "Proceso de construcción de conocimiento y su vinculación con la formación docente " En : Perfiles Educativos No 63, México, CISE-UNAM.

ESTEVE, JOSÉ, S. FRANCO y J. VERA (1995). Los profesores ante el cambio social, MÉXICO, Anthropos-UPN.297.

FUENTES, MOLINAR OLAC (1993). Reflexiones sobre el futuro de la UPN, México, UPN.

GONZALEZ MARTINEZ. LUIS, MEJIA ARAUZ, R. y SANDOVAL, S. A. (Coords.) (1999).La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En : Tras las vetas de la investigación cualitativa, México, Tlaquepaque Jalisco.

HONORE, BERNARD ( 1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad, Madrid, Narcea.

HIRSH, ANA )1984). Formación de profesores universitarios en México, México, Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica.

IMBERNON, FRANCISCO.(1994). La formación del profesorado, Barcelona, Paidós.

IANNI, OCTAVIO.(1996).Teorías De la globalización, México, Siglo XXI.

LAPASSADE, GEORGES. (1985). Grupos ,organizaciones e instituciones, Barcelona, Gedisa.

MEDINA MELGAREJO, PATRICIA (1998). La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de los maestros Normalistas frente



a Universitarios ¿ polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?. Tesis Doctoral, México, F.F.y L, UNAM.378P.

MIRANDA, FRANCISCO.(1999). Campos DE fuerza y procesos institucionales: la Universidad Pedagógica Nacional como organización del conocimiento, México, UPN.

MORENO, PRUDENCIANO (1993). "Neoliberalismo económico. Reforma educativa" En : Perfiles Educativos No 67, México, CISE-UNAM.

OCDE(1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional, México, Paidós.

PONTON, CLAUDIA.(1997). El corporativismo como expresión social de los intereses profesionales. En: La profesión su condición social e institucional., México, CESU-UNAM.

PEREZ GOMEZ, ANGEL.( 1992). Comprender Y transformar la enseñanza Madrid, Morata.

PEREZ GOMEZ, ANGEL ,Barquín, Ruiz, J. (1999). Desarrollo Profesional del docente política, investigación y práctica. Akal T.extos

PORLÁN, RAFAEL.(1995). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación, España , Diada Editora.

RUEDA, BELTRÁN MARIO, Y LANDESSMAN MONIQUE. (1999) . Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos, Pensamiento UNIVERSITARIO No 88, México, CESU-UNAM.

SHON, DONALD (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza –aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

STEFAN DIETRICH,HEINZ (1996). " Globalización y educación en América Latina" En :Formación Docente y Globalización, México, SEP-UPN.

TENTI, EMILIO (1996). " Una carrera con obstáculos" En: Formación Docente y Globalización, MÉXICO, SEP-UPN.

VILLORO,LUIS. ( 1986 ). Saber, creer y conocer, México, Siglo XXI.

ZARZAR CHARUR, CARLOS(1988) . Formación de Profesores universitarios. Análisis y Evaluación de experiencias, México, SEP, Nueva Imagen.

# ANEXOS

**ANEXO NUMERO 1  
REGISTRO DE CURSOS  
Y DIPLOMADOS  
DE ACTUALIZACION  
EN UNIDADES  
UPN DEL D.F.**

# DIRECCIÓN DE DOCENCIA

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN.

Registro de DIPLOMADOS.

DIPLOMADO

UNIDAD

1992.

|                                              |        |
|----------------------------------------------|--------|
| <i>Didáctica de las matemáticas</i>          | Ajusco |
| <i>El uso de la computadora en educación</i> | Ajusco |

1993

|                                                                             |        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|
| <i>Educación. Básica contenidos y metodología de enseñanza-aprendizaje.</i> | Ajusco |
| <i>La enseñanza del Civismo en la educación primaria</i>                    | Ajusco |
| <i>Psicología evolutiva y escolarización</i>                                | Ajusco |
| <i>La práctica educativa con adultos</i>                                    | Ajusco |

1994

|                                                                                                                            |                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <i>Alternativas educativas para el ejercicio doc. en la Educación Básica.</i>                                              | Ajusco                 |
| <i>Análisis conceptual y metodológico de la práctica educación.</i>                                                        | 101 Durango            |
| <i>Derechos humanos y educación ecológica</i>                                                                              | Ajusco                 |
| <i>Diseño y organización de la escuela para padres</i>                                                                     | 05A Saltillo, Coahuila |
| <i>Diseño y construcción de estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación. secundaria.</i> | 052 Torreón, Coahuila. |
| <i>Estrategias de aprendizaje y enseñanza. de la historia en EDUCACIÓN BÁSICA.</i>                                         | Ajusco                 |
| <i>Fomento a la lectura y prod. de textos para la escuela Primaria.</i>                                                    | Ajusco                 |
| <i>Formación para la docencia en Educación. Básica</i>                                                                     | 113, León              |
| <i>Investigación educativa</i>                                                                                             | Tlaxcala y Puebla      |
| <i>Las matemáticas en la escuela primaria</i>                                                                              | 20A, Oaxaca            |
| <i>La presencia de la comunidad en el aula: formas de aprovecharla</i>                                                     | Ajusco                 |
| <i>La profesionalización de la orientación educativa</i>                                                                   | 291 Tlax. y Apetitlán  |
| <i>Orientación Educativa</i>                                                                                               | Ajusco                 |
| <i>Práctica Docente</i>                                                                                                    | 099 Poniente           |
| <i>Problemus en el campo de la formación docente</i>                                                                       | Ajusco                 |

1995

|                                                            |                    |
|------------------------------------------------------------|--------------------|
| <i>Administración escolar y práctica educativa</i>         | Varias Unidades    |
| <i>Cultura en la Educación Básica</i>                      | Ajusco             |
| <i>Didáctica de las matemáticas en la Escuela Primaria</i> | 113 León, Gto.     |
| <i>El aprendizaje de los adultos</i>                       | Ajusco             |
| <i>El títore en la educación y la culiura</i>              | 17A Cuernavaca, M. |
| <i>Epistemología en la educación</i>                       | 099, poniente      |
| <i>Evaluación académica</i>                                | Ajusco             |
| <i>Dirección Escolar</i>                                   | 099 Poniente       |

1996

|                                                                         |                     |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <i>Educación ambiental</i>                                              | 021 Mexicali, B.C.  |
| <i>Educación Básica de Adultos</i>                                      | Ajusco              |
| <i>Educación para los medios</i>                                        | Ajusco, Oax.y otras |
| <i>El desarrollo humano del escolar y la creatividad</i>                | 099, poniente       |
| <i>El tratado de libre comercio y educación en México</i>               | 099, Poniente       |
| <i>Enseñanza de las C. Naturales en Educación. Primaria</i>             | 094, Centro         |
| <i>Fomento a la lectura y prod. de textos para la educación Básica.</i> | Oaxaca, Ajusco      |
| <i>Formación doc., basada en una práctica profesional</i>               | 096, Norte ✓        |
| <i>Investigación en la escuela y gestión escolar</i>                    | Ajusco              |
| <i>La gestión escolar en Secundaria</i>                                 | Ajusco              |

# DIRECCIÓN DE DOCENCIA.

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN.

Registro de CURSOS 1997-1998

| CURSO                                                                                                            | UNIDAD              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Adolescencia y práctica docente.                                                                                 | Ajusco              |
| Alternativas didácticas y experiencia docente en la enseñanza de la historia en la educación. media.             | Ajusco              |
| Análisis y perspectivas de los colectivos que hacen investigación en su escuela.                                 | Ajusco              |
| Apuntes para la construcción del objeto de estudio.                                                              | 096, Norte.         |
| Comunicación educativa y educación estética para la escuela primaria                                             | Ajusco.             |
| Didáctica y geometría en la escuela primaria.                                                                    | Ajusco              |
| Docencia alternativa en Educación superior.                                                                      | Ajusco              |
| El autoritarismo en la escuela y su influencia en el desarrollo de la creatividad.                               | Ajusco              |
| El cuento como estímulo para el desarrollo del niño                                                              | Ajusco              |
| Elementos introductorios a los sistemas abiertos de educación a distancia.                                       | 098, Oriente.       |
| Elementos para el diseño y desarrollo de programas de historia.                                                  | Ajusco              |
| El papel de la sensibilidad para la formación del sujeto integral.                                               | Ajusco              |
| El uso del video en el aula y la formación docente.                                                              | 098, Oriente.       |
| Formación de docentes para la Educación bilingüe-Bicultural.                                                     | Ajusco              |
| Fracciones y Aproximaciones                                                                                      | Ajusco              |
| Geometría espacial: un acercamiento intuitivo desde la perspectiva didáctica.                                    | Ajusco              |
| Geometrías: Metodología, problemática y prospectiva.                                                             | Ajusco              |
| Introducción a la educación ambiental.                                                                           | 094, Centro         |
| Introducción a la investigación en el espacio áulico. Aplicabilidad de la metodología "cualitativa".             | 094, Centro         |
| Introducción a la sexualidad para maestros del nivel de educación básica                                         | Ajusco              |
| Introducción a la teoría curricular                                                                              | 094, Centro         |
| Juegos y problemas para el desarrollo de los contenidos escolares de secundaria para la aritmética y el álgebra. | Ajusco              |
| La biblioteca escolar y los rincones de lectura.                                                                 | Ajusco              |
| La construcción del conocimiento en las Ciencias histórico-sociales.                                             | 096, Norte.         |
| La creatividad en el aula.                                                                                       | 098, Oriente        |
| La creatividad en la escuela.                                                                                    | 098, Oriente        |
| La creatividad en preescolar.                                                                                    | 098, Oriente        |
| La creatividad y la expresión en la escuela primaria                                                             | Ajusco (itinerante) |
| La didáctica creativa aplicada a la expresión artística.                                                         | Ajusco              |
| La demostración matemática                                                                                       | Ajusco              |
| La docencia y sus alternativas para la enseñanza de lo histórico-social                                          | Ajusco              |
| La elaboración de trabajos de investigación y/o tesis.                                                           | 098, y 095,         |
| La enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas                                           | 096, Norte.         |
| La enseñanza y el aprendizaje de la historia en la Educación Básica.                                             | Ajusco              |
| La matemática y su didáctica en la escuela primaria.                                                             | 098, Oriente        |
| Las nuevas tecnologías en la educación desde la perspectiva sociohistórica.                                      | 094, Centro         |
| La práctica docente en el medio indígena                                                                         | Ajusco              |
| La variabilidad: conceptos, problemas y áreas de aplicación.                                                     | Ajusco              |
| La práctica preescolar.                                                                                          | 094, Centro         |
| Los números reales y la recta.                                                                                   | Ajusco              |
| Matemáticas básicas para educación primaria.                                                                     | 099, Poniente       |
| Metodología de la investigación en la práctica educativa, hacia la innovación.                                   | 096, Norte          |

***UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL***  
***UNIDAD UPN 099, D. F. PONIENTE***

CATALOGO DE OFERTA EDUCATIVA QUE OFRECEN LAS UNIDADES UPN DEL  
D. F. (ACTUALIZADO AL MES DE MAYO DE 2001)

***UNIDAD UPN 094, D. F. CENTRO***

1. Licenciatura en Educación LE '94
2. Diplomado: La Enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Básica
3. Curso: Uso y mantenimiento de los microscopios, esferoscopios y de transmisión de la luz.

***UNIDAD UPN 095, D. F. AZCAPOTZALCO***

1. Licenciatura en Educación LE '94
2. Maestría: en Educación Ambiental.
3. Diplomado: Enseñanza del Alumno adolescente
4. Diplomado: Enseñanza de la Ciencia y Tecnología en Educación Básica.

***UNIDAD UPN 096, D. F. NORTE***

1. Licenciatura en Educación LE '94.
2. Maestría: en Educación con Campo en Planeación Educativa.
3. Diplomado: Una enseñanza Innovadora de las Matemáticas.
4. Diplomado: Planeación Estratégica y Gestión Escolar.
5. Diplomado: Formación Docente, basada en una práctica profesional.
6. Diplomado: Una Orientación del Proceso Educativo del Docente.
7. Diplomado: Educación, Género y Práctica Docente.
8. Diplomado: Una Construcción Social del Conocimiento en las Ciencias Histórica-Sociales.
9. Especialización: Planeación Estratégica y Calidad Total en la Educación.

***UNIDAD UPN 097, D. F. SUR***

1. Licenciatura en Educación LE '94.
2. Diplomado: Problemas y Propuestas de Gestión Pedagógica.



### ***UNIDAD UPN 098, D. F. ORIENTE***

1. Licenciatura en Educación LE '94.
2. DIPLOMADO: La Matemática y su Didáctica en Educación Básica.
3. diplomado: La Gestión Escolar.
4. Diplomado: Problemas en el campo de la Formación Docente.
5. Especialización: Desarrollo, Estrategias de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Básica.

### ***UNIDAD UPN 099, D. F. PONIENTE***

1. Licenciatura en Educación LE '94.
2. Maestría: en Educación con Campo en Planeación Educativa.
3. Diplomado: Práctica Docente.
4. Diplomado: Dirección Escolar.
5. Diplomado Universitario: en Epistemología de la Educación.
6. Diplomado Universitario: en Desarrollo Humano: La creatividad en el Escolar.
7. Diplomado Universitario: Modelos Pedagógicos Alternativos para la Educación Secundaria.
8. Diplomado Universitario: en Tratado de Libre Comercio y Educación en México.
9. Curso: Matemáticas Básicas para Educación Primaria.
10. Curso: Introducción a la Investigación Social.
11. Curso: Introducción a la Computación.
12. Curso: Redacción Práctica.
13. curso: Pedagogía Interconductual: Bases para la Planeación de Aprendizaje Inteligente.

### **EN TRÁMITE DE DICTAMEN ANTE LA UNIDAD AJUSCO:**

14. Diplomado: Problemas Educativos en la Escuela y sus Interrelaciones familiares.
15. Proyecto, Educación en Programas Virtuales: Propuesta de Modelo para diseñar y operar cursos a través de la Red de Redes.

ANEXO UNIDAD UPN 094 D.F. CENTRO

Curso: Rescate de la literatura oral mexicana

Curso: Pedagogía Operatoria y la Matemática Escuela

Curso: Visión interdisciplinaria del quehacer docente

Curso: Los problemas aritméticos: análisis y sus implicaciones  
en la escuela primaria

Curso: Teoría y Práctica Docente

# CUADRO DE RECTORES DESDE SU SURGIMIENTO

| RECTOR                            | PERIODO               |
|-----------------------------------|-----------------------|
| PROFR. MOISÉS JIMÉNEZ ALARCÓN     | SEPT.1978-AGOSTO 1980 |
| PROFR. MIGUEL HUERTA MALDONADO    | AGOSTO 1980-JUL.1982  |
| PROFR. JOSÉ ANGEL VIZCAÍNO PEREZ  | AGOSTO 1982-FEB. 1983 |
| LIC. MANUEL BARAVO JIMÉNEZ        | FEB. 1983-JUL. 1986   |
| PROFR. EDUARDO MALIACHI Y VELASCO | JUL.1986-MAYO 1989    |
| PROFR. JOSE ANGEL PESCADOR OSUNA  | JUL.1989-DIC.1989     |
| PROFR. MARIANO DIAZ GUTIERREZ     | FEB.90-JUL.1992       |
| PROFR. OLAC FUENTES MOLINAR       | JUL.1992-ENE.1993     |
| PROFRA. MAGDALENA GOMEZ RIVERA    | FEB 1993-DIC.1993     |
| PROFR. EDUARDO MALIACHI           | DIC.1993,1996         |
| JESÚS LICEAGA ANGELES             | 1996-1998             |
| SILVIA ORTEGA SALAZAR             | 1998-1999             |
| MARCELA SANTILLAN NIETO           | 1999-2004             |

**ANEXO NUMERO 2**  
**PERFILES DE DOCENTES DE**  
**UNIDADES UPN DEL**  
**D.F.**

|    | NOMBRE                                        | PERFIL                                                  | GRADO ACADÉMICO | CATEGORÍA/HORAS            |
|----|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------|----------------------------|
| 21 | MARTINEZ MARIN GUADALUPE MANUEL               | MEDICO VETERINARIO<br>ZOOTECNISTA                       | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 22 | MELÉNDEZ PÉREZ CYNTHIA                        | PSICOLOGIA                                              | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4<br>ASIG. "B" 6 |
| 23 | MEZA ANTONIO                                  | FILOSOFIA                                               | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 24 | MEZA NAVARRETE LUIS                           | PEDAGOGIA                                               | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 25 | MONDRAGON PEDRERO GUADALUPE LOURDES           | EDUCACIÓN<br>PREESCOLAR                                 | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 26 | NÚÑEZ VAZQUEZ MARCELA<br>(UNAM)               | PEDAGOGIA                                               | MAESTRÍA        | ASIG. "B" 12               |
| 27 | OJEDA SALCEDO BEATRIZ ISABEL TERESA<br>(UNAM) | EDUCACIÓN<br>MATEMÁTICA                                 | MAESTRÍA        | TIT. "C" T/C 40            |
| 28 | ORTIZ GOMEZ LUIS FELIPE                       | PSICOLOGIA<br>EDUCATIVA<br>EDUCACIÓN<br>MEDICO CIRUJANO | LICENCIATURA    | ASOC. "A" M/T 20           |
| 29 | PACHECO MORA ELVIA LUCINA                     | HISTORIA                                                | LICENCIATURA    | ASOC. "A" M/T 20           |
| 30 | PARGA DEL RIO ENRIQUE                         | PEDAGOGIA                                               | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 4                |
| 31 | PAZ RUIZ VICENTE<br>(UNAM)                    | CIENCIAS NATURALES                                      | MAESTRÍA        | ASOC. "A" T/C 40           |
| 32 | PEREZ CORDOBA RICARDO                         | LENGUA Y LITERATURA                                     | LICENCIATURA    | TIT. "C" T/C 40            |
| 33 | PINEDA CRUZ JESÚS                             | ACTUARIO                                                | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 34 | PRIEGO HERNANDEZ OSCAR                        | MATEMÁTICAS                                             | LICENCIATURA    | ASOC. "C" M/T 20           |
| 35 | RIOS BECERRIL JUAN GUILLERMO<br>(IPN)         | BIOLOGIA                                                | MAESTRIA        | ASOC. "B" M/T 20           |
| 36 | SANDOVAL HERNANDEZ HERMES PABLO               | EDUCACIÓN INDÍGENA                                      | LICENCIATURA    | TIT. "B" M/T 20            |
| 37 | SILVA FUENTES MA. DEL REFUGIO                 | SICOLOGIA                                               | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 38 | TOLEDANO MOO ALONSO<br>(DR. POR LA<br>ENSM)   | PEDAGOGIA                                               | DOCTORADO       | ASIG. "A" 4                |
| 39 | TORREBLANCA KRINIS MA. ELENA                  | CIENCIAS NATURALES                                      | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 40 | VERA LLAMAS ROBERTO                           | LENGUA Y LITERATURA                                     | LICENCIATURA    | TIT. "C" T/C 40            |
| 41 | VILLASENOR CORDOBA RAFAEL                     | BIOLOGIA                                                | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 42 | YAM MOHAR MARTHA PATRICIA                     | PSICOLOGIA SOCIAL                                       | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 43 | YUDELEVICH PEKALOK ANTONIA                    | HISTORIA                                                | LICENCIATURA    | TIT. "C" T/C 40            |

|    | NOMBRE                                     | PERFIL                                         | GRADO ACADÉMICO | CATEGORÍA/MEJORAS          |
|----|--------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------|----------------------------|
| 21 | MARTINEZ MARIN GUADALUPE MANUEL            | MEDICO VETERINARIO ZOOTECNISTA                 | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 22 | MELÉNDEZ PÉREZ CYNTHIA                     | PSICOLOGIA                                     | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4<br>ASIG. "B" 6 |
| 23 | MEZA ANTONIO                               | FILOSOFIA                                      | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 24 | MEZA NAVARRETE LUIS                        | PEDAGOGIA                                      | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 25 | MONDRAGON PEDRERO GUADALUPE LOURDES        | EDUCACIÓN PREESCOLAR                           | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 26 | NÚÑEZ VAZQUEZ MARCELA (UNAM)               | PEDAGOGÍA                                      | MAESTRIA        | ASIG. "B" 12               |
| 27 | OJEDA SALCEDO BEATRIZ ISABEL TERESA (UNAM) | EDUCACIÓN MATEMÁTICA                           | MAESTRIA        | TIT. "C" T/C 40            |
| 28 | ORTIZ GOMEZ LUIS FELIPE                    | PSICOLOGÍA EDUCATIVA EDUCACIÓN MEDICO CIRUJANO | LICENCIATURA    | ASOC. "A" M/T 20           |
| 29 | PACHECO MORA ELVIA LUCINA                  | HISTORIA                                       | LICENCIATURA    | ASOC. "A" M/T 20           |
| 30 | PARGA DEL RIO ENRIQUE                      | PEDAGOGÍA                                      | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 4                |
| 31 | PAZ RUIZ VICENTE (UNAM)                    | CIENCIAS NATURALES                             | MAESTRIA        | ASOC. "A" T/C 40           |
| 32 | PEREZ CORDOBA RICARDO                      | LENGUA Y LITERATURA                            | LICENCIATURA    | TIT. "C" T/C 40            |
| 33 | PINEDA CRUZ JESUS                          | ACTUARIO                                       | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 34 | PRIEGO HERNANDEZ OSCAR                     | MATEMÁTICAS                                    | LICENCIATURA    | ASOC. "C" M/T 20           |
| 35 | RIOS BECERRIL JUAN GUILLERMO (IPN)         | BIOLOGÍA                                       | MAESTRIA        | ASOC. "B" M/T 20           |
| 36 | SANDOVAL HERNANDEZ JERMES PABLO            | EDUCACIÓN INDÍGENA                             | LICENCIATURA    | TIT. "B" M/T 20            |
| 37 | SILVA FUENTES MA. DEL REFUGIO              | PSICOLOGÍA                                     | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 38 | TOLEDANO MOO ALONSO (DR. POR LA ENSM)      | PEDAGOGÍA                                      | DOCTORADO       | ASIG. "A" 4                |
| 39 | TORREBLANCA KRINIS MA. ELENA               | CIENCIAS NATURALES                             | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 40 | VERA LLAMAS ROBERTO                        | LENGUA Y LITERATURA                            | LICENCIATURA    | TIT. "C" T/C 40            |
| 41 | VILLASENOR CORDOBA RAFAEL                  | BIOLOGÍA                                       | LICENCIATURA    | ASIG. "A" 4                |
| 42 | YAM MOHAR MARTHA PATRICIA                  | PSICOLOGÍA SOCIAL                              | LICENCIATURA    | ASIG. "B" 12               |
| 43 | YUDELEVICH PEKALOK ANTONIA                 | HISTORIA                                       | LICENCIATURA    | TIT. "C" T/C 40            |



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD UPN 095 D.F., AZCAPOTZALCO**

OCTUBRE 17, 2003

# PLANTILLA DEL PERSONAL DOCENTE

| NO. | NUMERO                           | FILIACION         | PLAZA   | CAT. NIVEL               | TIPO DE CONT.       | GRADO ACADEMICO         |
|-----|----------------------------------|-------------------|---------|--------------------------|---------------------|-------------------------|
| 1   | AGUILAR MARTINEZ RAUL            | AUMR 541116 TU3   | 9500410 | ASIG. "B" 6 HRS.         | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 2   | AGUNDIS SALAZAR RODRIGO          | AUSR 660928 TL2   | 9500303 | TIT. "A" M/T             | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 3   | ALONSO BUSTOS CARLOS             | AJBC 660302       | 9500708 | ASIG. "B" 4 HRS.         | CONTRATO            | LICENCIATURA            |
| 4   | ARIAS ORTEGA MIGUEL ANGEL        | AIOA-690311 RC9   | 9500513 | ASOC. "B" M/T            | CONTRATO            | LICENC. Y MAESTRIA      |
| 5   | ALVAREZ VILLANUEVA JUDITH H.     | CAJA VJ621109 HC4 | 9500803 | ASIG. "B" 6 HRS.         | CONTRATO            | LICENC. Y MAESTRIA      |
| 6   | AVILES RAMIREZ JUAN WALBERTO     | AUJ 440712 N84    | 9500610 | TIT. "C" T/C             | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 7   | BENITEZ ESQUIVEL NANCY           | BEEN 700923 J86   | 9500215 | ASIG. "B" 4 HRS.         | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 8   | BRAVO ZAMUDIO JUAN               | PAZJ580327        | 9500616 | ASIG. "B" 10 HRS.        | CONTRATO            | LICENC. Y MAESTRIA      |
| 9   | BONILLA CASTILLO FELIPE          | BOCF680414        | 9500800 | ASIG. "B" 6 HRS.         | CONTRATO            | LICENCIATURA            |
| 10  | CERVANTES GUZMAN JOSE LUIS       | CEGL530721 J50    | 9500701 | ASIG. "B" 10 HRS.        | LICENCIA            | LICENC. Y MAESTRIA      |
| 11  | CORREU CHEHN ROBERTO             | COCR 430513 DK2   | 9500611 | ASOC. "A" T/C            | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 12  | CORTINA OLIVARES TOMAS EDUARDO   | COOT 640408 Q22   | 9510305 | ASIG. "B" 4 HRS.         | INTERINATO ILIMIT   | LICENCIATURA            |
| 13  | CUADRA FERREIRO MARTHA EDNA      | CUFM7012071G2     | 9500804 | ASIG. "B" 4 HRS.         | CONTRATO            | LICENCIATURA            |
| 14  | CUEVAS NUÑEZ ALMA LILIA          | CUNA611014        | 9500712 | ASOC. "A" M/T            | CONTRATO            | LICENCIATURA            |
| 15  | DE LEON CAMACHO RICARDO          | LECR 650928 1X5   | 9500407 | ASIG. "B" 6 HRS.         | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 16  | ENRIQUEZ PRIETO ALFONSO          | ELAL 641007 261   | 9500505 | ASOC. "C" M/T            | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 17  | ESCOFFO KUHN CAROLINA            | EOXC 480630 FA7   | 9500301 | ASIG. "A" 4 HRS.         | BASE SIN DICTAMEN   | LICENCIATURA            |
| 18  | FERNANDEZ CERNA LUIS BENJAMIN    | FLCL570331D16     | 9500709 | ASIG. "B" 4 HRS.         | CONTRATO            | LICENCIATURA            |
| 19  | GARCIA HERNANDEZ MIREYA          | GAHM 561227 AD5   | 9500510 | TIT. "B" T/C             | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 20  | GOMEZ TORRES JULIO CESAR         | GOJT 550412 CL4   | 9500202 | ASIG. "A" 4 HRS.         | BASE SIN DICTAMEN   | LICENCIATURA            |
| 21  | GONZALEZ ESCALENTE REINA         | GOER580106        | 9500802 | ASIG. "B" 6 HRS.         | CONTRATO            | LICENC. Y MAESTRIA      |
| 22  | GRIMALDO ARRIAGA JULIO RODOLFO   | GRJA 590730 SP8   | 9500608 | ASIG. "A" 12 HRS.        | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 23  | GUTIERREZ HERNANDEZ MARGARITA B. | GUHM 540401 4U0   | 9500514 | TIT. "B" M/T             | BASE DICTAMEN       | LICENC. Y MAESTRIA      |
| 24  | GUTIERREZ POPOCA ANTONIO         | GUPA 471012 8I6   | 9500411 | ASIG. "B" 6 HRS.         | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |
| 25  | JIMENEZ AGUILAR GUADALUPE        | JIAJ 550928 5F9   | 9500006 | <b>ASESOR/HABILITADO</b> | BASE/ADMINISTRATIVA | LICENCIATURA            |
| 26  | JIMENEZ ROBLES ANGELICA          | JIRA 640218 JDO   | 9500506 | ASOC. "C" M/T            | BASE DICTAMEN       | LICENC. Y ESPECIALIZAC. |
| 27  | JUAREZ GARDUÑO NICOLAS           | JUCM 600910 BD2   | 9500513 | TIT. "A" T/C             | BASE DICTAMEN       | LICENC. Y MAESTRIA      |
| 28  | LARA HERNANDEZ MISAEEL           | LAJV 570728 BTO   | 9500401 | ASIG. "B" 6 HRS.         | BASE DICTAMEN       | LICENCIATURA            |

|    |                                 |                  |         |                  |                   |                     |
|----|---------------------------------|------------------|---------|------------------|-------------------|---------------------|
| 29 | MARTINEZ MARTINEZ ARTURO        | MZ MA 840208 GAO | 9500406 | ASIG. "A" 8 HRS  | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 30 | MEIXUEIRO HERNANDEZ ARMANDO     | MFHA 681208 FNA  | 9500203 | TIT. "B" M/T     | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 31 | MENDOZA ORTIZ MA. DE JESUS      | MLOJ 460806 SC2  | 9500210 | ASIG. "B" 4 HRS. | BASE SIN DICTAMEN | LICENCIATURA        |
| 32 | MORALES JOSE LUIS SILVERIO      | MJSL500620 H80   | 9500711 | ASIG. "A" 4 HRS  | CONTRATO          | LICENC. Y MAESTRIA  |
| 33 | MOTA QUINTERO MÓNICO ALEJANDRO  |                  | 9500805 | ASIG. "A" 4 HRS  | CONTRATO          | LICENC. Y MAESTRIA  |
| 34 | ORTIZ CAMPOS FRANCISCO JOSE     | QICF 490129 UZ7  | 9500115 | TIT. "C" T/C     | BASE DICTAMEN     | LICENC. Y DOCTORADO |
| 35 | PICHARDO DIAZ JOSE              | PIDJ 541205 Q48  | 9500612 | TITULAR "A" T/C  | BASE DICTAMEN     | LICENC. Y MAESTRIA  |
| 36 | QUILES CRUZ MANUEL              | QUCM 500417 H98  | 9500802 | TIT. "C" T/C     | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 37 | RAMIREZ BELTRAN AXAYACATL ABEL  | RABA 601030 4P2  | 9500504 | TIT. "A" M/T     | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 38 | RAMIREZ BELTRAN RAFAEL TONATIUH | RABR 611228 EVA  | 9500516 | TIT. "A" T/C     | BASE DICTAMEN     | LICENC. Y MAESTRIA  |
| 39 | RUIZ CRUZ JUANA JOSEFA          | RUCJ 581207 IJA  | 9500601 | TIT. "C" T/C     | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 40 | SALAZAR ARZAVE ELSA             | SAAR 580907 QF7  | 9510313 | ASIG. "A" 4 HRS  | INTERINATO ILIMIT | LICENCIATURA        |
| 41 | SILVA FLORES FIDEL              | SIFS 90325 SK0   | 9500404 | TIT. "A" M/T     | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 42 | UBERETAGOVENA LOREDO JOSE LUIS  | UELL 541001 HH3  | 9500211 | TIT. "C" M/T     | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 43 | VACA LOPEZ SALVADOR             | VJLS 450727 QB4  | 9500507 | TIT. "A" M/T     | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 44 | VALDESPINO DOMINGUEZ LAURA M.   | VADL 630905 QX4  | 9500301 | ASIG. "B" 6 HRS. | CONTRATO          | LICENCIATURA        |
| 45 | VILLANUEVA ESPINOSA GEORGINA    | VLEG 680504 BH7  | 9500702 | ASOC. "B" M/T    | BASE DICTAMEN     | LICENCIATURA        |
| 46 | ZAVALETA SANTAMARIA MANUEL      | ZAMM 410927 FM1  | 9500311 | ASIG. "B" 4 HRS. | BASE SIN DICTAMEN | LICENCIATURA        |
| 47 | ZAVALA CORONEL FRANCISCO        | ZACF 520524 2LA  | 9500713 | ASIGN "B" 10 HRS | CONTRATO          | LICENCIATURA        |

A T E N T A M E N T E

LEONARDO CEJA AVALOS

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 098 D.F. ORIENTE

*CUERPOS ACADÉMICOS*

*OCTUBRE 2002*

# CUERPOS ACADÉMICOS DE LA UNIDAD UPN 098 D. F. ORIENTE

| NOMBRE DEL CUERPO ACADÉMICO                                                  | ASESOR                                              | CONDICIONES LABORALES |               | FORMACIÓN PROFESIONAL                                                                                              | ACTIVIDADES QUE REALIZA                                                                                           | PROGRAMAS CURRICULARES ASOCIADOS AL SUJETO                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                              |                                                     | HRS.                  | TIPO DE PLAZA |                                                                                                                    |                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                       |
| <b>EPISTEMOLOGÍA<br/>Y<br/>DOCENCIA</b><br><br>Coord. Jaime Raúl Castro Rico | • JAIME RAUL CASTRO RICO                            | 40                    | BASE          | NORMAL BASICA, LIC EN FILOSOFÍA; MTRIA. EN EDUCACIÓN                                                               | PY. DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN; CONSEJO EDITORIAL; COORD. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA                               | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>AREA ESPECÍFICA: OPT. VALORES<br>ACTUALIZACIÓN: CREATIVIDAD<br>ESPECIALIZACIÓN: FUNDAMENTOS<br>FILOSOFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS EN<br>LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE          |
|                                                                              | • MARCELINO MARTINEZ NOLASCO                        | 40                    | BASE          | BACHILLERATO, LIC. EN SOCIOLOGÍA; MTRIO EN SOCIOLOGÍA Y DOCTORADO EN SOCIOLOGÍA                                    | PY. DE LICENCIATURA<br>COORDINACIÓN DE TITULACIÓN                                                                 | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>LINEA SOCIOEDUCATIVA: FORM. DOC.<br>Y PROYECTOS EDUCATIVOS 1857-1940                                                                                                   |
|                                                                              | • MARIA EUGENIA CORTES GUZMAN                       | 40                    | BASE          | NORMAL PRIMARIA; MTRIA. EN MATEMÁTICAS - MAESTRA DE INGLÉS, MTRIA. EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA; DOCTORADO EN PEDAGOGÍA | ASESORA DE LICENCIATURA; DIPLOMADO; COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN. COORDINACIÓN DE PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUA | LIC. LE 94 LINEA PSICOPEDAGÓGICA: PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL PEA; GRUPOS EN LA ESCUELA. AREA COMUN: OPT. PRIM. LOS PROB. MAT. EN LA ESC. DIPLOMADOS: MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA      |
|                                                                              | • ROSA MARIA SORIANO RAMIREZ                        | 40                    | CONTRATO      | BACHILLERATO, LIC. PEDAGOGÍA; MTRIA. EN PEDAGOGÍA; DOCTORANTE EN PEDAGOGÍA                                         | ASESORA DE LICENCIATURA; RESPONSABLE DE CONSEJO EDITORIAL; DIPLOMADO                                              | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>LINEA PSICOPEDAGÓGICA: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOC. EL NIÑO: DESARROLLO Y PROCESOS DE CONSTR. DEL CONOCIMIENTO. DIPLOMADO: PROB. EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE |
|                                                                              | • ROBERTO L. RAMIREZ AVILA ( CIENCIA Y TECNOLOGÍA ) | 20                    | CONTRATO      | BACHILLERATO; LIC EN PEDAGOGÍA; MTRIA EN TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN                                                | ASESOR DE LICENCIATURA; DIPLOMADOS; CURSOS; COORDINADOR DE POSGRADO                                               | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>AREA ESP: OPT. GESTIÓN: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA ESCUELA                                                                                                         |

# *EPISTEMOLOGÍA Y DOCENCIA*

Coord. Jaime Raúl Castro Rico

|                                                       |    |          |                                                                                                                           |                                                                 |                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------|----|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • JULIA GUZMAN GUZMAN                                 | 20 | BASE     | NORMAL PRIMARIA; MTRA. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL; DOCTORADO EN PEDAGOGIA                           | ASESOR DE LICENCIATURA; DIPLOMADO; COORD. DE FORMACIÓN CONTINUA | LIC. LE 94 LINEA PSICOPEDAGÓGICA: PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN Y PEA. DIPLOMADO; PROB. EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE                                               |
| • BERNABE CASTILLO JUAREZ                             | 40 | BASE     | BACHILLERATO; LIC. EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA; MTRIA. EN ENSEÑANZA SUPERIOR; ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS | COORDINADOR DE LICENCIATURA; ASESOR DE CURSOS; DIPLOMADO        | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO COORD. DE LA LE 94                                                                                                                       |
| • RUBEN REYES BALDERAS                                | 32 | BASE     | NORMAL PRIMARIA; LIC. EN PSICOLOGIA EDUCATIVA;                                                                            | ASESOR DE LICENCIATURA; DIPLOMADO; CURSOS                       | LINEA PSICOPEDAGÓGICA: PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN EN EL PEA. EL NIÑO - DESARROLLO Y PROCESOS DE CONST. DEL CONOC. DIPLOMADO; PROB. EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE |
| • RICARDO FANDIÑO IZUNDEGUI                           | 12 | CONTRATO | BACHILLER; LIC. EN FILOSOFÍA                                                                                              | ASESOR DE LICENCIATURA                                          | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO AREA ESPECIFICA : OPT. PRIM. FORMACIÓN DE VALORES EN PRIM.                                                                               |
| • JAVIER MARQUEZ GUTIERREZ                            | 40 | BASE     | BACHILLER; LIC. EN LETRAS HISPANICAS; LIC. EN FILOSOFIA; MTRIA. EN FILOSOFIA; DOCTORANTE EN LINGÜISTICA                   | ASESOR DE LICENCIATURA COORD. DE PROYECTO.                      | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO AREA ESPECIFICA: OPT. PRIM. FORMACIÓN DE VALORES EN PRIM.                                                                                |
| • RAUL CRUZ MENDOZA<br>( CIENCIA, TECNOLOGIA Y EDUC ) | 20 | CONTRATO | NORMAL PRIMARIA; LIC. EN PEDAGOGIA; MTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR; ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN DOCENTE                     | ASESOR DE LIC. DIPLOMADO                                        | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO DIPLOMADO EN GESTIÓN                                                                                                                     |

# **GESTION ESCOLAR**

Coord. Ma. Elena Jiménez Flores

|                                     |       |                    |                                                                                                             |                                     |                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------|-------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • M.A. ELENA JIMENEZ FLORES         | 40    | BASE               | NORMAL PRIMARIA; LIC. EN PEDAGOGIA; MTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR                                             | ASESOR DE LIC.; DIPLOMADO           | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>ÁREA ESPECÍFICA: OPT. GESTIÓN;<br>BASES DE LA PLANEACIÓN ESCOLAR                                                                                            |
| • MIGUEL ANGEL GUTIERREZ<br>ANDRADE | 20    | CONTRATO           | NORMAL PRIMARIA; LIC. HISTORIA; MTRIA EN PEDAGOGIA; ESP. EN HISTORIA                                        | ASEOR DE LIC.; DIPLOMADO;<br>CURSOS | LIC. LE 94 LINEA PSICOPEDAGÓGICA:<br>EL NIÑO: DESARROLLO Y PROESOS DE<br>CONSTRUCCIÓN DEL CONOC. ;<br>CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL<br>CONOCIMIENTO: OPT. PRIM: PROB. DE<br>APRENDIZAJE EN PRIM. |
| • MIGUEL ESQUIVEL MARTINEZ          | 12+12 | BASE Y<br>CONTRATO | BACHILLERATO; LIC. EN SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN                                                            | ASESOR DE LIC.; DIPLOMADO           | LIC. LE 94 LINEA SOCIOEDUCATIVA:<br>FORMACIÓN DOCENTE ESCUELA Y<br>PROYECTOS EDUCATIVOS 1837-1940.<br>DIPLOMADO: GESTIÓN                                                                   |
| • EDGAR OLIVER CARDOSO<br>ESPINOSA  | 12+12 | BASE Y<br>CONTRATO | BACHILLER; MTR. EN MATEMATICAS; MTRIA. EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA                                          | ASESOR DE LIC; DIPLOMADO            | LIC. LE 94 LINEA ESPECÍFICA: OPT.<br>GESTIÓN; EVALUACIÓN Y<br>SEGUIMIENTO EN LA ESC.<br>DIPLOMADO: MATEMATICAS.                                                                            |
| • NOEMI LORENA AMAO GUEVARA         | 12    | BASE               | BACHILLER LIC. EN CIENCIA POLÍTICA; MTRIA. EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ;                                      | ASESOR DE LIC.; DIPLOMADO           | LIC. LE 94 ÁREA ESPECÍFICA : OPT.<br>GESTIÓN . LA CALIDAD Y LA<br>GESTIÓN                                                                                                                  |
| • RAUL CRUZ MENDOZA                 | 20    | CONTRATO           | NORMAL PRIMARIA; LIC. EN PEDAGOGIA;<br>MTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR;<br>ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN DOCENTE | ASESOR DE LIC. DIPLOMADO            | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>LINEA PSICOPEDAGÓGICA: EL NIÑO<br>DESARROLLO DE PROCESOS;<br>CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOC.<br>DIPLOMADO: GESTIÓN                                           |
| • JORGE SERRANO SANTAMARIA          | 12    | INTERINATO         | LIC. EN MATEMATICAS; MTRIA. EN ENSEÑANZA SUPERIOR                                                           | ASESOR DE LIC. ; DIPLOMADO          | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>ÁREA ESPECÍFICA: OPT. PREESC.<br>GENESIS DEL PENSAMIENTO<br>MATEMATICO EN EL NIÑO<br>PREESCOLAR<br>DIPLOMADOS: GESTION Y<br>MATEMÁTICAS                     |



|                                                                                             |                                                                     |    |          |                                                                                          |                                                                                           |                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CIENCIA,<br/>TECNOLOGIA<br/>Y<br/>SOCIEDAD</b><br><br>Coord. Juan Antonio Cruz Rodríguez | • JUAN ANTONIO CRUZ RODRIGUEZ                                       | 12 | BASE     | BACHILLER, LIC. EN BIOLOGIA; MTRÍA. EN BIOLOGIA; DOCTORANTE EN BIOLOGIA                  | ASESOR DE LIC. Y CURSOS                                                                   | LIC. LE 94 AREA ESPECIFICA: OPT. PREESCOLAR. EL NIÑO Y LA CIENCIA                                                                                                     |
|                                                                                             | • VIVIANA CECILIA FERNANDEZ PUMAR                                   | 12 | BASE     | BACHILLER, LIC. EN BIOLOGIA Y MTRÍA EN BIOLOGIA                                          | CURSOS DE LIC.                                                                            | LIC. LE 94 AREA ESPECIFICA: OPT. PRIMARIA. EL NIÑO, LA ESCUELA Y LA NATURALEZA                                                                                        |
|                                                                                             | • JAIME RAUL CASTRO RICO * ( PROYECTO DE EPISTEMOLOGIA Y DOCENCIA ) | 40 | BASE     | NORMAL BASICA: LIC. EN FILOSOFIA; MTRÍA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL                           | CURSOS: COORD. DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ; CONSEJO EDITORIAL                             | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO LINEA PSICOPEDAGOGICA. CONST. SOCIAL DEL CONOC. CURSOS DE ACTUALIZACIÓN: CREATIVIDAD ESPECIALIZACIÓN : EPISTEMOLOGIA                      |
|                                                                                             | • GONZALO A. GONZALEZ LLANES                                        | 40 | BASE     | NORMAL BASICA: MTR. DE INGLÉS; DOCTORADO EN PEDAGOGIA                                    | CURSOS, DIPLOMADO                                                                         | DIRECTOR DE LA UNIDAD                                                                                                                                                 |
|                                                                                             | • ROBERTO I. RAMIREZ AVILA ( EPISTEMOLOGIA Y DOCENCIA )             | 20 | CONTRATO | BACHILLER, LIC. EN PEDAGOGIA; MTRÍA EN TECNOLOGIA DE LA EDUCACIÓN                        | CURSOS, DIPLOMADO, COORD. DEL PROYECTO DE MAESTRIA EN GESTIÓN ESCOLAR                     | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO AREA ESPECIFICA: OPT. GESTIÓN, EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA ESCUELA                                                                     |
|                                                                                             | • MARCELINO MARTINEZ NOLASCO                                        | 40 | BASE     | BACHILLER, LIC. EN SOCIOLOGIA; MTR. EN SOCIOLOGIA, DOCTORADO EN SOCIOLOGIA               | PROYECTOS DE LICENCIATURAS; COORDINADOR DE TITULACIÓN; COORD. DE PROGRAMA SERVICIO SOCIAL | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO LINEA SOCIOEDUCATIVA: FORMACIÓN DOCENTE Y PROYECTOS EDUCATIVOS 1857-1940                                                                  |
| <b>EDUCACIÓN<br/>BÁSICA</b><br><br>Coord. Ana Helia Acosta Castro                           | • ANA HELIA ACOSTA CASTRO                                           | 40 | BASE     | BACHILLER, MTR. EN LENGUA Y LIT. ESPAÑOLA; ESPECIALIZACIÓN : MTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR | CURSOS DE LICENCIATURA; ESPECIALIZACIÓN                                                   | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO AREA ESPECIFICA. OPT. GESTIÓN; LA GESTIÓN COMO QUEHACER ESCOLAR ESPECIALIZACIÓN: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BASICA |
|                                                                                             | • MARIA GUADALUPE BARRON BERNAL                                     | 40 | BASE     | NORMAL PRIMARIA; LIC. EN PSICOLOGIA; MTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR                         | CURSOS DE LICENCIATURA ; ESPECIALIZACIÓN                                                  | LIC. LE 94 LINEA PSICOPEDAGOGICA: EL NIÑO DESARROLLO Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN ... AREA ESPECIFICA: OPT. PREESCOLAR: EL JUEGO LINEA AMBITOS GRUPOS EN LA ESC.        |

# EDUCACIÓN BÁSICA

Coord. Ana Helia Acosta Castro

|                                                                                                                                           |    |      |                                                                                           |                                                      |                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>HUMBERTO MANDUJANO ARROYO</li> <li>NOE HERNANDEZ CASTILLO</li> <li>ROBERTO SUAREZ GOMEZ</li> </ul> | 20 | BASE | BACHILLER; LIC. EN ECONOMIA;                                                              | CURSOS DE LICENCIATURA;<br>ESPECIALIZACION           | LIC. LE 94 LINEA AMBITOS: ESC.,<br>COMUNIDAD Y CULTURA EN...                                                                                                                        |
|                                                                                                                                           | 20 | BASE | BACHILLER; LIC. EN PSICOLOGIA; MTRIA. EN<br>TEORIA PSICOANALITICA                         | CURSOS DE LICENCIATURA;<br>ESPECIALIZACION           | LIC. LE 94 LINEA AMBITOS : GRUPOS<br>EN LA ESCUELA.<br>LINEA ESPECIFICA: OPT. PREESC.<br>DESARROLLO DE LA<br>PSICOMOTRICIDAD Y EDC. PREESC.                                         |
|                                                                                                                                           | 40 | BASE | NORMAL PRIMARIA; MTRIO EN HISTORIA;<br>MTRIA EN DESARROLLO DE ENSEÑANZA DE<br>LA HISTORIA | CURSOS DE LICENCIATURA;<br>CURSOS<br>ESPECIALIZACION | LIC. LE 94 LINEA SOCIOEDUCATIVA:<br>FORMACIÓN DOCENTE, ESC Y<br>PROYECTOS EDUCATIVO 1817-1940<br>AREA ESPECIFICA: OPT. PRIMARIA:<br>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO<br>DE LA HISTORIA |

# *TUTORÍAS*

Coord. Marcelino Martínez Nolasco

|                                                         |       |                 |                                                                                                               |                                                  |                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------|-------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • CARMEN ESPINO BAUER                                   | 12-12 | BASE Y CONTRATO | NORMAL PRIMARIA; LIC. EN EDUCACIÓN ESPECIAL; MTRIA.                                                           | CURSOS DE LICENCIATURA; ESPECIALIZACIÓN          | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO<br>ÁREA ESPECÍFICA: OPT. PREESC.<br>METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOC. EN PREESC.               |
| • LUIS REYES GARCÍA                                     | 12    | BASE            | BACHILLER: LIC. EN SOCIOLOGÍA; MTRIA EN SOCIOLOGÍA; DOCTORANTE                                                | CURSOS DE LICENCIATURA                           | LIC. LE 94 LINEA ÁMBITOS. GRUPOS EN LA ESCUELA                                                                                 |
| • HONORIO HERNÁNDEZ MEDRANO                             | 20    | BASE            | NORMAL PRIMARIA; MTRIO EN HISTORIA; MTRIA. EN ENSEÑANZA SUPERIOR                                              | CURSOS DE LIC.                                   | LIC. LE 94 LINEA ÁMBITOS: ESCUELA Y COMUNIDAD; ESCUELA Y COMUNIDAD. GRUPOS EN LA ESCUELA                                       |
| • ANGELINA HERNÁNDEZ MARQUEZ                            | 12    | BASE            | NORMAL PRIMARIA; MTRIA. EN MATEMÁTICAS; ESPECIALIZACIÓN EN MATEMÁTICAS                                        | CURSOS DE LIC. Y DIPLOMADO                       | LIC. LE 94 LINEA ESPECÍFICA: OPT. PREESC. GÉNESIS DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO. DIPLOMADO: MATEMÁTICAS                           |
| • VÍCTOR MANUEL SÁMANO TOVAR                            | 12    | INTERINATO      | BACHILLERATO; LIC. EN ANTROPOLOGÍA                                                                            | CURSOS EN LICENCIATURA                           | LIC. LE 94 ÁREA ESPECÍFICA: OPT. PREESC. EL NIÑO PRESC. Y SU RELACIÓN CON LO SOCIAL                                            |
| • MIGUEL ÁNGEL VERA MARTÍNEZ                            | 20    | BASE            | NORMAL PRIMARIA; MTRIO EN PEDAGOGÍA; MTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR                                              | CURSOS EN LICENCIATURA                           | LINEA ÁMBITOS: ESC. COMUNIDAD Y CULT. EN ... LINEA SOCIOEDUCATIVA: FORMACIÓN DOCENTE, ESC. Y PROYECTOS EDUCATIVOS EN 1857-1940 |
| • LÓIDA EUNICE CABELLO CORDOVA                          | 20    | BASE            | BACHILLER: LIC EN LENG Y LIT HISPANICAS; MTRIA. LETRAS IBEROAMERICANAS                                        | CURSOS DE LICENCIATURA                           | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO LINEA PSICOPEDAGÓGICA: PLANEACIÓN COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL PEA                              |
| • BERNABE CASTILLO JUAREZ (PY. EPSTEMOLOGIA Y DOCENCIA) | 40    | BASE            | BACHILLER: LIC EN LENG Y LIT HISPANICAS; ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS; MTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR | CURSOS DE LIC; DIPLOMADO                         | LIC. LE 94 ÁREA ESPECÍFICA: OPT. PRIM. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA                                               |
| • MARTINEZ ROSAS LANDA VÍCTOR HUGO                      | 40    | BASE            | NORMAL PRIMARIA; LIC. EN SOCIOLOGÍA; MTRIA. EN ENSEÑANZA SUPERIOR                                             | CURSOS DE LIC Y DIPLOMADO Y CURSOS ACTUALIZACIÓN | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO COORD. DE LA LE 94                                                                                 |

|  |                                |    |            |                                                                              |                                                                                           |                                                                                                                                              |
|--|--------------------------------|----|------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | • MARIA TERESA RAMOS PEREZ     | 12 | INTERINATO | BACHILLER: LIC. EN PSICOLOGIA; INTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA                | CURSO LICENCIATURA                                                                        | LIC. LE 94 LINEA AMBITOS: ESC., COMUNIDAD Y CULTURA EN ... LINEA SOCIOEDUCATIVA: FORMACION DOCENTE, ESC. Y PROYECTOS EDUCATIVOS EN 1857-1940 |
|  | • JOSE DE SESUS FABIAN SANTANA | 20 | BASE       | NORMAL BASICA; MTRO DE MATEMATICAS;                                          | CURSO LICENCIATURA                                                                        | LIC. LE 94 LINEA PSICOPEDAGOGICA: EL NIÑO DESARROLLO Y PROCESOS DE CONST. DEL CONOCIMIENTO                                                   |
|  | • MARCELINO MARTINEZ NOLASCO   | 40 | BASE       | BACHILLERATO: LIC EN SOCIOLOGIA; MTRO. EN SOCIOLOGIA DOCTORADO EN SOCIOLOGIA | PROYECTOS DE LICENCIATURAS: COORDINADOR DE TITULACIÓN: COORD. DE PROGRAMA SERVICIO SOCIAL | LIC. LE 94 AREA ESPECIFICA: OPT. GESTIÓN: COMPUTACIÓN BASICA                                                                                 |
|  |                                |    |            |                                                                              |                                                                                           | LIC. LE 94 EJE METODOLÓGICO LINEA SOCIOEDUCATIVA: FORMACION DOCENTE Y PROYECTOS EDUCATIVOS 1857-1940                                         |

### EN COOPARTICIPACION:

BERNABE CASTILLO JUAREZ  
COORDINACION DE LICENCIATURAS

JAIME RAUL CASTRO RICO  
COORD. DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

MTRO. GONZALO A. GONZALEZ LLANES  
DIRECTOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099 D. F. PONIENTE

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA PLANTILLA VIGENTE  
PERIODO: ENERO – JUNIO DE 2003

| NO M B R E                         | LICENCIATURA                 |   |   | P O S G R A D O S             |   |          |                                                         |           |   | NIVEL DE ESTUDIOS QUE IMPARTE | HORAS |                                 |          |
|------------------------------------|------------------------------|---|---|-------------------------------|---|----------|---------------------------------------------------------|-----------|---|-------------------------------|-------|---------------------------------|----------|
|                                    |                              |   |   | ESPECIALIZACIÓN INSTITUCIONAL |   | MAESTRIA |                                                         | DOCTORADO |   |                               |       |                                 |          |
|                                    |                              |   |   | NOMBRE                        | T | P        | NOMBRE                                                  | T         | P |                               |       | NOMBRE                          | T        |
| 1. AGUILAR IBARRA GPÉ. A.          | PREESC. Y PRIM. EDUC. FÍSICA | X |   |                               |   |          | PLANEAC. EDUC. ADMON. CULT. FIS. PLANEAC. EDUC.         | X         |   |                               |       | MAESTRIA/LIC/ACT. MAESTRIA/ACT. | 40<br>20 |
| 3. ARZATE AGUILAR JORGE H.         | PSICÓLOGÍA                   | X |   |                               |   |          | PLANEAC. EDUC.                                          |           |   |                               |       | LICENTIATURA                    | 20       |
| 4. AVILA BLANCO JOSE LUIS          | LIC. ECONOMÍA                | X |   |                               |   |          | DESAR.ECO.(CIDE)                                        | X         |   |                               | X     | MAESTRIA/LIC.                   | 40       |
| 5.BARRETO ARRINGTON LUIS R.        | PSICOLOGÍA                   | X |   |                               |   |          | PLANEAC. EDUC.                                          |           |   |                               | X     | LICENCIATURA                    | 40       |
| 6. CORDERO HIDALGO MA. JOSEFINA    | PEDAGOGIA                    | X |   |                               |   |          | PLANEAC. EDUC.                                          |           |   |                               | X     | LICENCIATURA                    | 04       |
| 7.CERVANTES MERCADO EDMUNDO        | MATEMATICAS                  | X |   |                               |   |          |                                                         |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 40       |
| 8. CHÁVEZ QUIROGA RAMÓN GVO.       | CIENCIAS SOC.                | X |   |                               |   |          | PLANEAC. EDUC.                                          |           |   |                               | X     | MAESTRIA/LIC.                   | 06       |
| 9. FLORES CAYETANO GABRIEL         | PSICOLOG. EDUC.              | X |   |                               |   |          | PEDAGOGIA                                               |           |   |                               | X     | LICENCIATURA                    | 40       |
| 10.FERNÁNDEZ MARTÍNEZ ARACELI      | LENGUA Y LIT.                | X |   |                               |   |          |                                                         |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 04       |
| 11. FONSECA MIRANDA BLANCA E.      | PSICOLOGIA                   | X |   |                               |   |          |                                                         |           |   |                               |       | LICENCIATURA/ACT                | 10       |
| 12. GÓMEZ GERARDO HILDA            | MATEM/DERECH O               | X | X |                               |   |          | MATEMAT. EDUC.                                          | X         |   |                               |       | MAESTRIA/LIC.                   | 04       |
| 13. GÓMEZ NAVAS MTEZ. SERGIO       | DERECHO                      | X |   |                               |   |          |                                                         |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 12       |
| 14. GÓMEZ NAVAS MTEZ. SERGIO       | DERECHO                      | X |   |                               |   |          |                                                         |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 20       |
| 15. GONZÁLEZ VILLELA ROSALBA       | FILOSOF. Y LETRAS            | X |   |                               |   |          |                                                         |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 04       |
| 16. GUZMÁN MORALES GRACIELA        | EN EDUCACIÓN                 | X |   |                               |   |          | PLANEAC. EDUC.                                          | X         |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 04       |
| 17. HERNÁNDEZ AGUADO ROBERTO       | MATEMÁTICAS                  | X |   |                               |   | X        | COMP. Y EDUC.                                           |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 40       |
| 18. HERRERA HERRERA MA. DEL CARMEN | EN LETRAS                    | X |   |                               |   |          | NVAS TECNOL. Y COMUNIC. EDUC. MASTER EN TECNOLOGIA EDUC | X         |   | EN LETRAS                     | X     |                                 | 20       |
| 19. HUESCA ESPERÓN MONICA          | PSICOL. EDUC.                | X |   |                               |   |          | INNOVACIÓN EDUC.                                        | X         |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 06       |
| 20.JUAREZ ORTEGA FABIOLA           | PEDAGOGIA                    | X |   |                               |   |          | EDUC. SUPERIOR                                          |           |   | X                             |       | LICENCIATURA/ACT.               | 04       |
| 21 LEÓN OLIVARES BERNARDINO        | HISTORIA                     | X |   |                               |   |          | METOD. CIENCIAS                                         | X         |   |                               |       | MAESTRIA/LIC.                   | 04       |
| 22 LOPEZ BERNAL JOSEFINA DE LA L.  | EDUC. PREESC.                | X |   |                               |   | X        | ENSEN/LENGUA                                            |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 04       |
| 23 MARTINEZ PALAU ENRIQUETA        | HISTORIA                     | X |   |                               |   |          | HIST. DEL ARTE ENSEN/JAPREND.                           |           |   | X                             | X     | LICENCIATURA                    | 40       |
| 24 MÁRQUEZ SANCHEZ ALEJANDRA       | ADMINISTRACIÓN               | X |   |                               |   |          | ADMINISTRACIÓN                                          | X         |   |                               |       | LICENCIATURA/ACT.               | 20       |
| 25 MAZA REDUCINDO JORGE J.         | FILOSOFIA                    | X |   |                               |   |          | FILOSOFIAS                                              |           |   | X                             |       | LICENCIATURA                    | 06       |
| 26 OLVERA MEJIA HUMBERTO           | PSICOLOG. EDUC.              | X |   |                               |   |          | EXCELENCIA EDUC.                                        |           |   | X                             |       | MAESTRIA/LIC.                   | 10       |
| 27 ORTEGA PIERRES GABRIELA I.      | SOCIOLOGIA                   | X |   |                               |   |          | SOCIOLOGIA                                              | X         |   |                               | X     | LICENCIATURA/ACT.               | 20       |
| 28. REYES MARTINEZ LAURENCIO       | EDUC. PRIM/ECONO             | X |   |                               |   |          | HISTORIA                                                | X         |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 10       |
| 29. RIVERA SANDOVAL RITA           | EDUC. BÁSICA                 | X |   |                               |   |          | PLANEAC. EDUC.                                          | X         |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 10       |
| 30. RODRIGUEZ ARRIETA CARLOS       | PSICOLOGIA                   | X |   |                               |   |          |                                                         |           |   |                               |       | LICENCIATURA                    | 10       |





**ANEXO NUMERO 3**  
**TRÍPTICOS DE CURSOS Y**  
**DIPLOMADOS**

### REQUISITOS

Entrevista previa.  
Curriculum Vitae.  
Carta de exposición de intereses y motivos.  
Constancia de trabajo o copia de la credencial actualizada.  
Certificado de estudios y/o Título.

SE CERTIFICARA MEDIANTE DIPLOMA  
CON VALOR ESCALAFONARIO

### DURACION

216 Horas.

### PERIODO

De abril de 1998 a febrero de 1999.

### HORARIO

Sábados de 8:00 a 16:00 Hrs.

### SOLICITUD E INSCRIPCIONES

Registro: Del 23 de febrero al 24 de marzo.  
Entrevistas del 24 marzo al 2 de abril.  
Lista de aceptados: 4 de abril

### INICIO DE ACTIVIDADES

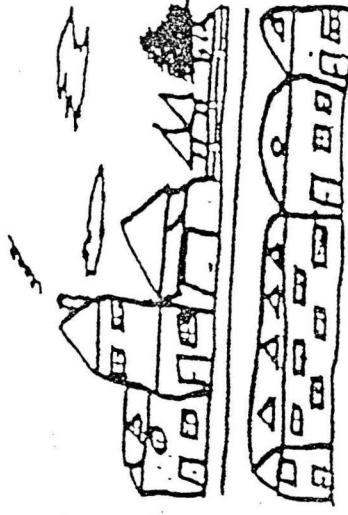
Sábado 25 de abril de 1998.

### COSTO

500 pesos.  
50% de descuento Credencial SEP.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

## DIPLOMADO UNIVERSITARIO EN: "EL DESARROLLO HUMANO DEL ESCOLAR Y LA CREATIVIDAD"



### INFORMES E INSCRIPCIONES

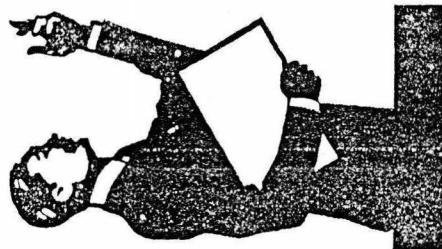
Unidad UPN 099 D.F. Poniente  
Nicolás San Juan No. 340  
Colonia del Valle  
Deleg. Benito Juárez  
C.P. 03100  
Tel. 639-0328 y 639-9328

- Prof.: ¿Y las personas?  
- Niño: Esas no porque todo  
lo descomponen.

UNIDAD UPN 099  
D.F. PONIENTE

## DIPLOMADO EN

## DIRECCION ESCOLAR



Unidad 099 D.F. Poniente

INFORMES E INSCRIPCIONES  
Unidad UPN 099 D. F. Poniente  
Nicolás San Juan No. 340, Col. Del Valle,  
Delegación Benito Juárez, C. P. 03100  
Tels: 56 39 03 28 y 56 39 93 28

UNIDAD UPN 099  
D. F. PONIENTE

### REQUISITOS:

Curriculum Vitae actualizado

Carta de exposición de motivos e intereses

Constancia de trabajo o copia de credencial actualizada

Constancia de estudios (copia)

SE CERTIFICARA MEDIANTE  
DIPLOMA CON VALOR ESCALAFONARIO

DURACION:

210 Horas

PERIODO:

Del 26 de mayo de 2001 al 26 de enero de

2002

HORARIO:

Sábado de 8: 00 a 12: 00 Hrs.

INICIO DE ACTIVIDADES:

26 de mayo de 2001

REQUISITOS:

- ° Constancia de trabajo o copia de credencial actualizada.
- ° Carta de exposición de motivos.
- ° Curriculum vitae actualizado.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 099 D. F. PONIENTE

COSTO:

- ° \$ 500.00

(\*) Profesores de SEP 50% de descuento.

- ° La acreditación de los módulos se certificará con Diploma con valor escalafonario.



Unidad 099 D.F. Poniente

INFORMES:

Nicolás San Juan No. 340  
Col. del Valle.  
Tels. 5 639 03 28/ 5 639 93 28