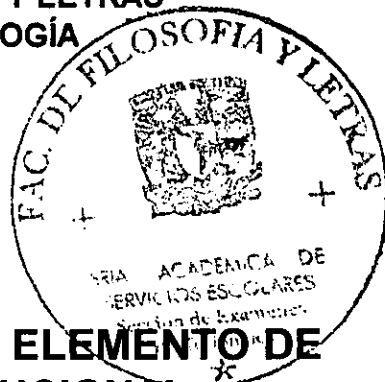


60



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



LA EVALUACIÓN COMO UN ELEMENTO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESIS CONJUNTA
QUE PRESENTAN:
MARÍA TERESA MARTÍNEZ DELGADO
TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

289336

A S E S O R:
MTRO. MIGUEL ÁNGEL NIÑO URIBE



**FILOSOFÍA
Y LETRAS
UNAM**

MÉXICO, D.F.

FEBRERO DE 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	5
Marco teórico-metodológico	6
Objetos de estudio	6
Orientaciones teóricas	7
CAPÍTULO PRIMERO	
LA FUNDACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA VIDA INSTITUCIONAL. UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA	13
1. Consideraciones para la fundación de la UPN	13
2. La cultura de la escuela como institución y de la cultura de los docentes como gremio profesional	17
El proceso de inserción de la política educativa en la cultura de la escuela y en la cultura de los docentes como gremio profesional	17
La inserción de la política educativa en la cultura de la escuela	21
La secularización de la enseñanza: laica, obligatoria y gratuita	24
La uniformidad de la enseñanza	28
Obligatoriedad de la enseñanza	31
Los procesos de indagación para conocer la situación escolar	33
El discurso de la extensión de las escuelas y condiciones	38
Los congresos, como dispositivos de estructuración de principios de verdad, formulación de consensos y mecanismos de hegemonía	39
La cultura de los docentes como gremio profesional	43
Características de los docentes en distintas perspectivas de formación	44
El docente como figura política y social	49
El docente inserto en la estructura burocrático-administrativa	54
Resumen	61
CAPÍTULO SEGUNDO	
LA UPN, FIN E INICIO DE DESARROLLOS INSTITUCIONALES: EL ESTADO, LA ESCOLARIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE	65
1. La imagen de la UPN y su constitución legal	65
2. Las reformas. Implicaciones conceptuales, metodológicas y técnicas	73
3. Ajuste entre la constitución legal y la instrumentación del proyecto, preámbulo para la creación del sistema de educación a distancia de la UPN (SEAD).	76
4. El desarrollo del SEAD	85
Creación del SEAD	85
Componentes del SEAD	88
Paquetes didácticos	88
Evaluación y acreditación en LEB'79	90
Asesoría	94
Biblioteca	97

Publicaciones	98
Servicios escolares	98
Unidades SEAD –unidades UPN	98
Composición social del SEAD	99
La Coordinación General del SEAD, después de Unidades UPN	99
Composición social de la Unidades	102
Cambios en la estructura de las Unidades	103
Resumen	108
CAPITULO TERCERO	
CURRICULUM, EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL	113
1. En el Sistema de Educación a Distancia	114
Consideraciones críticas al modelo de evaluación del SEAD	118
2. En la modalidad semiescolarizada	122
Consideraciones críticas al modelo de evaluación en la modalidad semiescolarizada	126
3. Riesgos presentes en las propuestas curriculares con fundamento en modalidades educativas no escolarizadas	133
4. Tesis: la evaluación del aprendizaje es un analizador de procesos educativos y de desarrollo institucional	136
CAPITULO CUARTO	
TALLER–DEBATE SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	144
Objetivos del proyecto	144
1. Seminario interno	145
2. Metodología del Taller–debate	151
3. Taller–debate en Unidades UPN. El debate	155
4. El debate	156
Prácticas y problemáticas de la evaluación en la LEB'79	156
Prácticas y problemática de la evaluación en LEPEP'85	158
Propuestas LEB'79 y LEPEP'85	162
Conclusiones del Taller–debate	163
REFLEXIONES FINALES	171

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta reconstruye la trayectoria de un pequeño equipo de personas que durante al menos diez años de nuestra vida profesional en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),¹ nos empeñamos en buscar fórmulas propositivas que articularan desde una perspectiva analítica y crítica el dominio teórico y técnico con la dimensión política del desarrollo institucional de las Unidades de la UPN en todo el país. Asimismo, por el lugar en el que nos tocó estar en la institución, nos enfrentamos al reto de poner constantemente en juego nuestra imaginación para planificar y organizar, con arreglo a diversos escenarios posibles, procesos educativos, de administración y políticos, tomando en cuenta las necesidades de formación de estudiantes, académicos y directivos de dichas Unidades.

De esta manera, presentamos algunas de las reflexiones y experiencias más relevantes con la finalidad de documentarlas y someterlas a la opinión académica.

La forma en que se sistematiza dicha experiencia es a través de la que fue nuestra materia de trabajo principal: *la evaluación*. Esto nos permitió ver a la Universidad tanto en su conjunto como en distintos procesos particulares. Por tanto, situamos a la evaluación como un elemento del desarrollo institucional.

El proceso de investigación desarrollado para la tesis nos permitió fundamentar, dimensionar, ordenar, reconstruir y valorar los alcances de las prácticas evaluativas e institucionales impulsadas para las Unidades UPN. Reconstruir el contexto en que se desarrolló la experiencia hubiera sido imposible. Así pues, merced a los sentidos articulados del pasado con el presente pudimos advertir y corroborar cómo podemos engañarnos cuando ideamos nuevos planteamientos, pues al hacer un recorrido histórico por las definiciones políticas, las estrategias pedagógicas instrumentadas, las medidas

¹ La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, cuya finalidad ha sido prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana. *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*, artículos 1 y 2. Publicado en el *Diario Oficial* de la Federación, el 29 de agosto de 1978.

A lo largo de su devenir institucional se ha abocado prioritariamente a atender las necesidades académicas del profesorado de educación básica y a los formadores de docentes, mediante carreras de licenciatura, especialización y maestría (y a partir de 2000, de doctorado), y programas de actualización para los maestros en servicio. Asimismo, las investigaciones educativas y la difusión de la cultura general y pedagógica han contribuido al quehacer educativo de nuestro país.

Para desarrollar sus servicios, la Universidad Pedagógica Nacional tiene su sede en la Unidad Ajusco y ha establecido 76 unidades UPN en el territorio nacional (Anexo 1).

administrativas y de control aplicadas, podemos identificar que, en muchos casos, se repiten al margen de sus sentidos de origen y alejadas de sus implicaciones contextuales en el momento de su aplicación.

Para que el lector pueda imaginarse lo que va a encontrar en este ensayo, resulta importante presentar los supuestos básicos a partir de los cuales arranca un proceso de reconstrucción e investigación, de modo que desde ese lugar se estructura una interpretación de la realidad estudiada y formula una hipótesis y una propuesta que confirma sus planteamientos.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En primer término, se parte del punto de vista de que las teorías explican diferentes sectores y planos de la realidad; por ello recurriremos a distintos enfoques teóricos como herramientas de comprensión y como marcos de explicación.

Con base en la revisión de la práctica evaluativa en la Universidad Pedagógica Nacional, tres son los objetos que tendrán que ser explorados para comprender que la revisión del proceso evaluativo es un elemento que incentiva el desarrollo institucional: la institución, el Taller-debate sobre evaluación y la evaluación educativa.

Objetos de estudio

La institución

La UPN ha sido constituida por los procesos definidos en el plano político-académico, la configuración de su papel social (elaborado a partir de los actores internos, de formar parte del sistema educativo nacional y de las expectativas sociales del magisterio, de los políticos e interesados en la educación en nuestro país), la conformación de los grupos y su dinámica, y, por último, las regulaciones, condiciones y recursos de administración y organización. Cada uno de los procesos se acotará a partir de su dimensión nacional, a través de la evolución del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y especialmente de las prácticas evaluativas en las Unidades UPN.

El Taller-debate sobre evaluación

Los talleres debate surgen como una estrategia para formar a los académicos de las Unidades UPN. Sin embargo, se transformaron en dispositivos de análisis de la dinámica institucional de cada Unidad UPN, abordando la influencia multidireccional de aspectos que dieron forma al desarrollo curricular, como la normatividad académico-operativa, los saberes y poderes que operan en las relaciones

interpersonales, las prácticas docentes y evaluativas que promovían grupos e individuos y los criterios que regulaban cotidianamente el uso del espacio y el tiempo. Como objeto de estudio, es importante reconstruir teóricamente esta experiencia, describir la metodología aplicada, así como los resultados y efectos derivados.

La evaluación educativa

En la institución escolar, la evaluación tiene una función, entre otras, de organizador institucional, ya que a partir de ella se controla el proceso curricular, en un símil de hilo conductor donde se pone en juego la norma, la disciplina, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la planeación escolar, entre otros.

La evaluación del aprendizaje permite observar además de la apropiación de los contenidos educativos, cómo se expresan afectos y valores en el acontecer curricular, así como evidencias sobre las condiciones del ejercicio docente y la dinámica de los sujetos en la institución escolar.

Como dispositivo analítico, la revisión de la práctica evaluativa permite reorientar procesos educativos más cercanos a la reflexión del quehacer de los docentes, del desarrollo curricular y de la institución escolar si se comparte la formulación de juicios de valoración. Esta perspectiva favorece el cambio desde el lugar concreto donde ocurre el hecho educativo y puede perfilarse una progresión futura de los actores educativos.

Este análisis requiere, a partir de la deconstrucción de la teoría, los conceptos y las prácticas evaluativas respecto a lo que se evalúa, formular planteamientos teórico-metodológicos sobre una nueva perspectiva de concebir y practicar la evaluación de la educación.

Como marco de interpretación y como metodología de trabajo nos apoyamos principalmente en tres grandes orientaciones: el análisis institucional, el enfoque iluminativo de la evaluación y la teoría curricular desde la nueva sociología de la educación.

Orientaciones teóricas

Del *análisis institucional*, en general, se usan los dispositivos analíticos elaborados por esta corriente, ya que apoyan el análisis más allá de la sola aplicación de una técnica.²

² René Lourau concibe que las técnicas tienen un significado y un uso más allá de su finalidad en sí mismas, ya que permiten comprender y observar otros procesos como la organización del tiempo y el espacio educativos. Cfr. *El análisis institucional*, p. 240.

Además, posibilitan una perspectiva diferente para la comprensión del concepto de institución, a la clásica —de tipo legal— o sociológica —desde una visión funcionalista— sobre las características y deberes de la institución escolar. Por nuestra parte, creemos necesario analizar la dinámica cotidiana de la vida institucional donde se entrecruzan aspectos de distinto orden como los legales, normativos, psicológicos, sociales, políticos y científico-académicos. Todos ellos de forma explícita e implícita dan sentido y orden al espacio y al tiempo de las instituciones.

En el marco anterior pero, de manera más puntual, se utilizan los aportes teóricos emanados de la pedagogía institucional para esclarecer el sistema burocrático de la escuela. Es particularmente útil el sentido que le otorga al sistema de referencia pedagógico como la “*mediación del saber instituido* [...] [saber que ya está ahí], instituido en el aula, [...] con sus modos de conservación, de representación, de transmisión, de control y de sanción”.³

De la misma forma, es pertinente sostener los referentes teóricos respecto a la institución, como una construcción fundamentalmente social, desde el punto de vista de Berger y Luckmann. También, los aportes de René Lourau permiten entender la propuesta de intervención del Taller-debate. Lourau plantea que “...el análisis institucional [...] [capta] la acción social en su dinamismo y, sin prejuizar acerca del sistema institucional existente, [trata] de poner en evidencia dónde está la institución, es decir, las relaciones entre la racionalidad establecida (reglas, formas sociales, códigos) y los acontecimientos, desarrollos, movimientos sociales que se apoyan implícita o explícitamente en la racionalidad establecida y/o la cuestionan”.⁴

Ahora bien, las consideraciones anteriores nos permiten clarificar el concepto de institución como aquél que “designa a la vez lo que vincula y lo que separa, lo que organiza los posibles y lo que organiza las prohibiciones, la institución se nos presentará cada vez más diferente de los objetos reales que designan empíricamente (tal o cual grupo, estructura o acontecimiento convencionalmente llamados ‘instituciones’). Así aparecerá reforzada la necesidad de construir el concepto de institución, ya no como representante de los objetos reales sometidos a los métodos empíricos de la sociología o de la psicología social, sino como objeto de conocimiento irreductible a sus manifestaciones empíricas.”⁵

Ambas orientaciones explican la constitución de las instituciones,⁶ así como plasmar, desde este punto de vista, la singularidad de la propia Universidad Pedagógica Nacional,

³ *Ibidem*, p. 239.

⁴ *Ibidem*, p. 144.

⁵ *Ibidem*, p. 161.

⁶ No “... se puede actuar como si las instituciones no existieran o no tuvieran importancia alguna. El hombre es determinado en primer lugar por la sociedad en la cual vive, y sus fantasmas, sus sentimientos, sus angustias, se

en tres planos: el primero, circunscrito al proceso de transmisión de saberes en la relación del maestro-alumno y el contexto de las instituciones internas definidas para el establecimiento de esta relación pedagógica; en el segundo, el que da sentido teórico y explicativo a las experiencias desarrolladas en el Taller-debate sobre evaluación, visto como una intervención (un modo de análisis en situación) en la cual se inspira el desarrollo de este trabajo; y el tercero, referido a la dimensión institucional amplia, generada en un establecimiento educativo (la UPN, en su sistema de Unidades UPN) a partir de fuertes tensiones externas e internas que la han signado hasta el momento de esta investigación.

Lo anterior permite examinar elementos del contexto y de los aspectos analíticos con la finalidad de visualizar el papel de la evaluación como medio para el desarrollo institucional, abordando dos de los objetos de estudio ya señalados: la institución (la UPN) y el Taller-debate.

El *enfoque iluminativo de la evaluación* orienta nuestros análisis hacia una perspectiva cualitativa de la evaluación y a considerar múltiples objetos e instrumentos como motivos y herramientas de evaluación. Desde este punto de vista, la evaluación, como práctica de formulación de juicios es un proceso de indagación con una connotación valorativa y, como tal, “no es un método regularizado sino una estrategia de investigación”,⁷ que quedará determinada por las características del objeto a evaluar y por el conocimiento del evaluador sobre dicho objeto.

Recuperar principios, desde el punto de vista iluminativo de la evaluación, permite revisar con una perspectiva analítica tanto prácticas evaluativas como marcos metodológicos desarrollados. Para Stufflebeam, “la evaluación iluminativa [...] pretende ser adaptable para descubrir las dimensiones, metas y técnicas de la evaluación, y ecléctica para proporcionar al evaluador una serie de tácticas investigativas. Las decisiones surgen del problema que debe investigarse. Ningún método se utiliza exclusiva o aisladamente; se combinan distintas técnicas para arrojar un poco de luz sobre un problema en común”.⁸

De la misma forma, el rol del evaluador troca su neutralidad aséptica por una mayor preocupación con el objeto de evaluación, “la preocupación del evaluador es familiarizarse con la realidad cotidiana del marco en el que está investigando. [...] No intenta manipular, controlar o eliminar las variables situacionales, sino abarca toda la complejidad de la escena:

desprenden de ella”; Michel Lobrot, en P. Juif y L. Legrand, *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, p. 187.

⁷ Daniel L. Stufflebeam, y Anthony J. Shinkield, en *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, p. 323.

⁸ *Idem.*

Su tarea principal es desenmarañarla, aislar sus características más significativas, esbozar los ciclos causa-efecto y comprender las relaciones entre las creencias y las prácticas y entre los modelos de organización y los modelos de los individuos.⁹

Lo anterior nos permitió nutrir de sentido teórico y metodológico al análisis tanto de las tendencias de la evaluación en las políticas y las prácticas institucionales como aquellas que impulsamos en la UPN y al mismo tiempo, prefigurar una serie de principios de carácter propositivo para sostener a la evaluación como un medio que favorece el desarrollo institucional.

Por su parte, tanto el análisis institucional como la evaluación iluminativa nos permitieron explicitar la dimensión normativa-formal y la dinámica en acto de los sujetos que, con sus prácticas y saberes, ejecutan el entramado institucional.

Por otro lado, se asume que para dar cuenta de la dimensión *curricular* en que se desarrollan las prácticas evaluativas, será provechoso utilizar teorías que no restrinjan su concepto de *curriculum* exclusivamente al plan de estudios sino que abarquen los aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales, políticos y culturales involucrados en el desarrollo de la formación, como lo sustentan distintas corrientes de *la nueva sociología de la educación*.

En este sentido, es importante señalar que “las teorías sobre el *curriculum* evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular. Ninguna teoría y práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del *curriculum*. [...] Lo que cuenta como ‘*curriculum*’, a lo que se refiere el término y lo que es y cómo debería ser aparece modelado por la historia. Tanto su teoría como la práctica están históricamente enmarcadas. Su campo de estudio [...] ha evolucionado [...] [conforme a] las ideas de lo que significa educar a las personas”.¹⁰ De esta forma, nos apoyaremos en nociones teóricas construidas por los autores a partir de estas experiencias y reflexiones sobre distintos aspectos del *curriculum* (Tyler, Jackson, Bourdieu, Kemmis, Stenhouse, Apple, Giroux, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, principalmente).

Bajo esta consideración, en este caso se hace una revisión de los aspectos históricos que enmarcaron la construcción de las distintas propuestas curriculares desarrolladas en la Universidad Pedagógica y se identifican algunos de los supuestos sobre la educación en los que se sustentan y los sentidos que las diferencian entre sí, así como las concepciones de los distintos actores (diseñadores, planificadores, directivos, asesores, estudiantes, entre otros), para esclarecer los ámbitos de creación y recreación del *curriculum*.

⁹ *Idem*, apud M. R. Parlett y D. Hamilton, *Evaluation in Illumination: A new approach to the study of innovative programmes*; en Hamilton y otros (comp.), *Beyond the numbers game*, Londres, MacMillan Education, 1997.

¹⁰ Stephen Kemmis, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, pp. 30-31.

En la UPN se asumió que los planteamientos curriculares desarrollados para los maestros en servicio eran *propuestas* que reinterpretarían los distintos actores para traducirlas en la práctica. Esta concepción coincide con la definición de curriculum dada por Stenhouse: “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”.¹¹

Desde esta perspectiva, la revisión del marco curricular que se desarrolla en este ensayo no se limitará al examen de cuánto se adecua la práctica a las propuestas educativas, sino a los vínculos entre los principios y teorías educativas y la forma de operar esas ideas. Más aún, cuando las propuestas curriculares de la UPN para los maestros en servicio, surgieron como innovadoras frente a las construcciones planteadas por otras instituciones de educación superior o de formación docente, lo que significaba un trabajo de construcción de nuevos procesos culturales, políticos, académicos, pedagógicos y de gestión institucional.

En el plano de lo curricular, podremos apreciar los criterios que han recortado u ordenado determinados saberes en los planes de estudios de la UPN, así como las formas de definir los sentidos pedagógicos, los alcances de la formación teórico-práctica, la racionalidad en la construcción de un curriculum nacional, en la definición de las modalidades, los materiales y los apoyos académicos, además de la concepción del sujeto en formación y los vínculos con el ámbito laboral.

Por ende, en el capítulo primero se reconstruye históricamente el proceso de escolarización en México, del cual derivaron los elementos que fundamentan la comprensión de la cultura de la escuela y de la formación docente como gremio profesional para entender las herencias que significaron sentidos y prácticas respecto a la UPN y de su labor frente a la formación docente.

El capítulo segundo presenta los diferentes proyectos y las representaciones existentes en la definición legal de la UPN como institución, las circunstancias políticas, históricas y económicas en las que emergió, así como la estructura de los sentidos para su desarrollo con una cobertura nacional.

Los procesos de evaluación del aprendizaje desempeñan un papel importante en el reconocimiento de las condiciones de desarrollo de la UPN a través de sus Unidades, para identificar sus pautas y costumbres, así como las prácticas instauradas y su desinstitucionalización. La experiencia documentada revela una concepción de evaluación que cuestiona los atributos clásicos adjudicados a esta práctica. Con todo ello se formula

¹¹ Stephen Kemmis, *Ibidem*. p. 28, apud Lawrence Stenhouse, *Introduction to curriculum research and development*, Londres, Heinemann. Trad. esp.: *Investigación y desarrollo del curriculum*, 2ª ed., Madrid, Morata, 1987. p. 5.

la hipótesis: la evaluación del aprendizaje es un medio para el desarrollo institucional. Todo esto se expone en el tercer capítulo

En el cuarto se describe la propuesta de Taller-debate, sus propósitos, metodología, resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llegó con esa experiencia y, por último, se presentan una serie de consideraciones que orientan las reflexiones finales del trabajo.

“Mirar hacia el pasado es una manera de entender las posibilidades del presente. El estudio de la vida diaria no se resume a las categorías y a los temas que la gente usa para describir su situación. Se basa en ilustrar lo peculiar, único y arbitrario de nuestra situación. La pedagogía, como ciencia de la enseñanza, debe desnaturalizar, desfamiliarizar y alejarnos de lo que creemos es nuestro mundo establecido.”

Popkewitz¹²

1. CONSIDERACIONES PARA LA FUNDACIÓN DE LA UPN

Para dar cuenta del proceso de fundación¹³ y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), partimos de dos consideraciones fundamentales desde las cuales adquieren sentido, y pueden explicarse diversos aspectos de su vida institucional. Surgen de un contexto macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones que definen y hacen de manera peculiar a la vida de la Institución escolar.

- La revisión de la cultura de la escuela como institución y de la cultura de los docentes como gremio profesional permite identificar las condiciones, los sentidos y los procesos culturales, políticos, económicos y sociales que operan de manera importante en la creación y desarrollo de la UPN.

Como institución educativa, la UPN conjuga y relaciona diversas cuestiones emanadas de la escolarización,¹⁴ tales como la estructuración del ejercicio docente como carrera

¹² “La historia de la pedagogía. La pedagogía como historia”, en *La vasija*, año 1, vol. 1, N° 2, 1998, p. 67.

¹³ Retomaremos de Josefina Granja Castro (que, a su vez, lo hace de Foucault y Derrida) la noción de fundación con el sentido de surgimiento y emergencia y no como origen primero o momento en que principia algo.

¹⁴ Para Thomas S. Popkewitz, la escolarización es “un concepto que presupone estructuras de gobierno en la sociedad en las que se reúnen los macro y microproblemas del Estado” y considera al Estado como “un problema de gestión y gobernación sociales dentro de las pautas de socialización y educación”; Thomas S. Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas*, p. 54.

y profesión, “el modo de interrelacionarse la formación del profesorado con las pautas escolares de la enseñanza y administración”,¹⁵ las definiciones y prácticas pedagógicas producidas desde las disciplinas sociales, al igual que la función de las instituciones universitarias estatales como instancias certificadoras, productoras de conocimientos y servicios educativos que contribuyen a la educación pública. Es decir, comparte formas de regulación social vía la producción y circulación de referentes para la disciplina moral, cultural y social de la población.

Dicha revisión plantea necesariamente asumir una visión histórica, que considera relevante no presentar una serie de hechos aislados o una evolución cronológica, sino, en cambio, las relaciones estructurales (principios estructurados y estructuradores de percepciones, disposiciones, actividades, conciencias y cogniciones) configuradas en prácticas y saberes que operan como pautas sociales desde el pasado y en el presente.¹⁶

Compartimos, pues, la “...preocupación por el desarrollo institucional y las estructuras del conocimiento (*mentalité*) que surge a través de la interacción entre distintos tiempos históricos: en cualquier momento concreto podemos ‘ver’ los hechos inmediatos y las percepciones de las reformas escolares en relación con periodos mucho más largos (*durée*), como las pautas de hechos y cambios sociales que subyacen a las reformas [educativas y] curriculares...”¹⁷

Reconstruir los procesos de fundación y desarrollo de la UPN, desde esta visión histórica,¹⁸ permite observar y mostrar “...reglas sociales y [...] relaciones de poder en las que se configura [...] la escolarización” en México.

Así pues, la relación entre el poder y el saber proporciona una perspectiva de análisis para el estudio de las reforma educativas como un componente que interviene en el desarrollo institucional en la UPN. Además de centrar las relaciones institucionales y el saber escolar como práctica social muestra, al mismo tiempo, los referentes desde los cuales se han configurado y aun configuran nuestras subjetividades.¹⁹

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Thomas S. Popkewitz señala que “El estudio del pasado en el presente supone situar interrupciones, discontinuidades y rupturas en la vida institucional. No hay movimientos secuenciados o sucesivos de hechos o instituciones, ni podemos adscribir cambios a los motivos o creencias de los actores históricos”; *ibidem*, p. 27.

¹⁷ Thomas S. Popkewitz, *ibidem*, p. 40.

¹⁸ Desde nuestra perspectiva es develar las instituciones incluídas en la institucionalidad; de esta forma “...la historia proporciona criterios sobre lo que ha cambiado. Pero la historia a la que nos referimos aquí no define una cronología de hechos o los propósitos de los individuos. El estudio del cambio contempla las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y cómo se produce y se hace aceptable ese saber en cuanto prácticas sociales y dentro de ámbitos institucionales”; (Thomas S. Popkewitz, *ibidem*, p. 27) Para nosotras, la identificación y el sentido respecto de lo que ha cambiado, son pautas desde las cuales podemos definir el desarrollo y que no responden necesariamente a procesos y hechos secuenciados o sucesivos, pues pueden situarse en rupturas, discontinuidades o situaciones imprevistas.

¹⁹ Thomas S. Popkewitz, *ibidem*, p. 43.

- La segunda premisa sostiene que “el desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa”.²⁰ Por ello, los sujetos en su cotidianidad, frente a la necesidad de contar con la pertenencia a una institución, mientras incorporan pautas institucionales, definen también “formas activas de interpretación y acción [donde] requieren la implicación voluntaria y personal de cada individuo, que desde su singular punto de partida intelectual, afectivo y social ha de utilizar las nuevas informaciones y experiencias que se le ofrecen para reconstruir de forma consciente [o inconsciente] sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación”.²¹

De manera concreta, en el caso de la UPN, los procesos de definición y los significados depositados en el discurso y en la operación de los Proyectos Académicos de 1979, 1985 y 1993, manifiestan acciones y formas que definen la pertenencia tanto humana como académica de los sujetos a dicha institución, puesto que en ellos se da cuenta de las interpretaciones que estructuraron ciertos sectores de la comunidad universitaria (autoridades y académicos) de acuerdo con condiciones externas e internas. La argumentación de cada uno de ellos permite observar las cuestiones conceptuales, culturales, políticas y económicas y distinguir reglas, normas y saberes predeterminados por la cultura de la escolarización e identificar las orientaciones que gestaban diferencias y cambios a lo largo de la vida de la UPN.

El análisis de las propuestas curriculares diseñadas en la UPN para la superación profesional de los maestros en servicio nos permite, por un lado, ver su dimensión como instrumento en el cual se inserta el saber experto, organizado en torno a las racionalidades de la ciencia²² y como un método consecuente con la idea de que lo racional se estructura merced a la planificación, la coordinación y la evaluación de los sujetos y de las instituciones y, por el otro, mostrar cómo el curriculum es una construcción social,²³ en un proceso constante de definición a partir de los sujetos implicados en su desarrollo (a través de su producción material y simbólica), cuyas

²⁰ Ángel Pérez Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, p. 128.

²¹ Ángel Pérez Gómez, *Ibidem*, pp. 158 y 159.

²² Thomas S. Popkewitz señala que “... como en el humanismo del siglo XVIII, la retórica pública de la escolarización de finales del siglo XIX afirmaba los nobles mitos de la Ilustración, pero interpretaba el mundo y la individualidad a través de determinados discursos científicos construidos en el seno de comunidades profesionales. [...] ‘Racional’ significaba que había de utilizarse como ayuda en la planificación, coordinación y evaluación de las instituciones. No obstante, las técnicas específicas del humanismo profesional reflejaban las tensiones existentes entre las pautas emancipadoras y reguladores sociales. Se inventaron métodos de administración social para organizar a las personas y sus pensamientos, actitudes, emociones y prácticas. Surgieron los elementos más detallados de la planificación social y de la psicología humana”; *op. cit.*, p. 52.

²³ “Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el *curriculum* es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y los equipos, los planes y guías del profesor, etc.”; José Gimeno Sacristán *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, p. 23, *apud* Walker, “What curriculum research”, 1973, en P. H. Taylor, *Curriculum, school and society*, Windsor, NFER, 1975, p. 247.

historias de formación y expectativas así como sus proyectos en el hacer y quehacer de la institución escolar²⁴ se entrelazan, dicotomizan y contravienen.²⁵

Bajo esta última consideración, en nuestro caso, es necesario reconstruir los aspectos históricos que enmarcan la construcción de las distintas propuestas curriculares desarrolladas en la Universidad Pedagógica e identificar los supuestos sobre educación en los que se sustentan, identificar las relaciones y las rupturas producidas en el pasado y que han entrado en las prácticas contemporáneas de la reforma²⁶ y las nuevas propuestas curriculares. Así, podremos reconocer el sentido que las diferencia. Al mismo tiempo, nos interesa exponer las concepciones en juego de los distintos actores (diseñadores, administradores, planificadores, directivos, asesores, estudiantes, entre otros), y esclarecer los ámbitos de creación y recreación del currículum y la estructura institucional en la que se insertaba cada propuesta curricular.

El currículum no es sólo una herramienta técnica sino un medio a través del cual se dispone una serie de procesos sociales,²⁷ a través del cual las personas, los grupos y los sistemas de gobierno postulan sus proposiciones educativas y desarrollan sus actitudes humanas consciente o inconscientemente.

²⁴ “Cuando definimos el *currículum*, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc. [...] Todas las finalidades que se le atribuyen y tiene asignadas implícita o explícitamente la institución escolar, de socialización, de formación, de segregación o de integración social, etc., acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que orientan todo el *currículum*, en la selección de componentes del mismo, desembocan en un reparto especialmente ponderado entre diferentes parcelas curriculares y en las propias actividades metodológicas a que da lugar. Por ello, el interés por los problemas relacionados con el *currículum* no es sino consecuencia de la conciencia de que es a través de él como se realizan básicamente las funciones de la escuela como institución.”; José Gimeno Sacristán, *ibidem*, pp. 16 y 18-19.

²⁵ “El *currículum*, en su contenido y en las *formas* a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, en una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar, está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis sociopolítico, como desde el punto de vista de su instrumentación ‘más técnica’, descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares”; José Gimeno Sacristán, *ibidem*, p. 18.

²⁶ Para Thomas S. Popkewitz “La reforma de la escuela es la historia de las relaciones cambiantes del nexo saber-poder que vincula a los individuos con los problemas de gobierno”; *op. cit.*, p. 56.

²⁷ “...el significado último del *currículum* viene dado por los propios contextos en que se inserta: a) Un *contexto de aula*, en el que encontramos una serie de elementos como libros, profesores, contenidos, niños. b) Otro *contexto personal y social*, modelado por las experiencias que cada uno tiene y aporta a la vida escolar, reflejada en aptitudes, intereses, destrezas, etc., además del clima social que se produce en el contexto de clase. c) Existe además otro *contexto histórico* escolar creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa, que han dado lugar a tradiciones introyectadas en forma de creencias, reflejos institucionales y personales, etc. Porque cada práctica curricular genera, de alguna forma, incidencias en las que le sucederán. d) Finalmente, se puede hablar de un *contexto político*, en la medida en que las relaciones dentro de clase reflejan patrones de autoridad y poder, expresión de relaciones del mismo tipo en la sociedad exterior. Las fuerzas políticas y económicas desarrollan presiones que calan en la configuración de los *currícula*, en sus contenidos y en los métodos de desarrollarlos”; planteamientos de King retomados por José Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p. 25.

El currículum pone en juego el vínculo teoría-práctica, las relaciones entre el saber y el poder, los mecanismos de comunicación social y sus consecuencias de representación del mundo,²⁸ la estructuración de referencias cognitivas y psicoafectivas desarrolladas en la interacción humana y, por consiguiente, su praxis configura las relaciones de la humanidad (organización, jerarquización, dominios, diferenciación y exclusión) en su noción de espacio y tiempo.

Las referencias históricas de la educación y la formación docente en México, que a continuación se presentan, nos permiten identificar desde dónde o cuándo algunas cuestiones prevalecen y, en distintos aspectos, se produce una oposición histórica. Lo interesante es explicarnos cómo, por qué y de qué manera persisten o se contraponen como formas de verdad y cuáles han configurado los procesos de fundación y desarrollo de la UPN y sus propuestas curriculares.

2. LA CULTURA DE LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN Y DE LA CULTURA DE LOS DOCENTES COMO GREMIO PROFESIONAL

En este apartado mostraremos algunas relaciones relevantes que han estructurado la educación en México y que estuvieron o están presentes en el proceso de fundación y desarrollo de la UPN. Entre ellas se destacan las que parten de la política educativa y su proceso de inserción en la cultura de la escuela, y la conformación de la cultura de los docentes como gremio profesional.

Estas relaciones se abordarán en temas específicos acotados a la historia de la profesión docente en México pues, desde esa perspectiva, puede mostrarse de qué forma estas relaciones han operado como estructuradoras de pautas sociales, culturales, políticas y económicas.

El proceso de inserción de la política educativa en la cultura de la escuela y en la cultura de los docentes como gremio profesional

Abordar de forma expositiva, analítica e interpretativa a la cultura de la escuela como institución y a la cultura de los docentes como gremio profesional es de una complejidad enorme. Sin embargo, creemos que podemos desarrollar en el presente apartado una semblanza lo suficientemente representativa de los procesos, hábitos, costumbres, usos,

²⁸ "Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social"; José Gimeno Sacristán, *ibidem*, p. 21, *apud* B. Bernstein, "On the classification and framing of educational knowledge", en M. Young (ed.), *Knowledge and control*, Londres, Collier MacMillan, 1980, p. 47.

rituales, mitos y prácticas socializadas, aprehendidas, reproducidas y reinterpretadas, en buena medida, en la formación docente y que operan tanto en la institución escolar como en el trabajo docente.

En primera instancia, para nosotras la cultura se compone de las representaciones con las que damos significado a nuestra forma de vivir y el sentido que adquiere nuestra existencia en este mundo. Dichas representaciones son heredadas, intergeneracionalmente pero, al mismo tiempo, las reconstruimos, al tiempo que formulamos otras con la finalidad de insertarnos en nuestro medio inmediato y mediato. De esta forma, coincidimos con Joan-Carles Mèlich: "...la cultura es interpretación, comunicación, cosmovisión. *La cultura es mediación*. Es una forma de *construir* el mundo. Toda sociedad humana, desde la más simple a la más compleja, posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que *da sentido* a su existencia".²⁹

Ahora bien, cuando nos referimos *al mundo* no lo concebimos como un tipo para todos, sino, más bien, como la combinación de diversas cosmovisiones, que, de hecho, cambian socialmente y con el tiempo.³⁰ Así pues, "cada sociedad tiene su propia cultura, su particular mundo de la vida. Una cultura puede poseer distintos mundos de la vida. Esto es particularmente notorio en las actuales sociedades complejas. El significado de las acciones sociales viene dado por cada mundo de la vida y, por lo mismo, no es algo estático, sino dinámico. Su 'dinamicidad', empero, no nos debe llevar a considerar que es imposible descubrir constantes simbólicas. Pero tratar de 'constantes' no significa pensar la posibilidad de un mundo de la vida 'general'".³¹

Para Mèlich, el mundo de la vida es el horizonte de las certezas espontáneas, el mundo intuitivo, no problemático, el mundo donde se vive y no en el que se piensa que se vive. Es, en definitiva, el mundo prerreflexivo. En este sentido, es subjetivo, es *mi* mundo, tal y como yo mismo, interactuando con los demás, lo siento; no es, con todo, privado o particular, sino *intersubjetivo, público, común* [...] *Es un mundo simbólico, mítico y ritual*.

32

Los procesos de adquisición y formulación de sentidos y significados respecto a nuestras acciones se insertan en un contexto social que contribuye a dicha adquisición y los aprendemos en la acción social misma. No obstante, "...no se reduce a una mera

²⁹ Joan-Carles Mèlich, *Antropología simbólica y acción educativa*, p. 57. El autor asume la definición de Habermas de cultura como acervo de comunicación y, aún más, de interpretación. Su postura es un horizonte significativo.

³⁰ Joan-Carles Mèlich, *Ibidem*, p. 59, considera que el tiempo y el espacio constituyen el *a priori* social y señala que éste se aprende en la socialización primaria, asentando al mismo tiempo que estaría de acuerdo con Norbert Elias cuando afirma: "... el individuo no inventa el concepto de tiempo por sí mismo, sino que aprende desde su infancia tanto el concepto de tiempo como la institución social del tiempo que le está unida de modo indisoluble..."; *apud* Norbert Elias, *Sobre el tiempo*, México, FCE, 1989, p. 20.

³¹ Joan-Carles Mèlich, quien a su vez retoma a Husserl, *Ibidem*, p. 58.

³² Joan-Carles Mèlich, *Ibidem*, p. 36.

interacción en el presente. Cada uno de nosotros orienta su acción en función de la interpretación subjetiva que realiza de las acciones de los demás, pero esta orientación se edifica sobre el trasfondo del horizonte del mundo de la vida, de su acervo simbólico y significativo".³³ No obstante, como lo señala Gimeno Sacristán, "admitir que arrancamos de lo que otros han hecho, considerar la acción como algo entroncado en la práctica preexistente, no niega la autonomía de la acción de los sujetos".³⁴

De esta forma, como señala Mèlich: "La educación, entonces, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre –aunque no exclusivamente– una *acción simbólica*".³⁵ El ser humano busca sentidos que, en buena parte, se estructuran por su capacidad de simbolizar, puesto que su "propia estructura biológica es la que hace posible la capacidad simbólica de la realidad humana". Comprender, pues, al ser humano no puede hacerse al margen del análisis de las pautas de la educación y de la cultura, donde esta última se estructura como "un universo simbólico constituido, al menos, por tres elementos: el símbolo,³⁶ el mito³⁷ y el rito.³⁸

Es necesario partir de las consideraciones anteriores para explicar los distintos elementos que constituyen la cultura del docente y de la institución escolar, como las creencias, los hábitos, las actitudes, las normas, los significados de sus acciones personales y profesionales, así como los sentimientos con los que los sujetos articulan el ámbito de su vida cotidiana y operan como supuestos hacia la formación docente.

Así, la cultura docente es una dimensión relevante de la cultura escolar, en donde una y otra se condicionan en un interjuego de subjetividades que posibilitan la permanencia de

³³ Joan-Carles Mèlich, *Ibidem*, p. 59.

³⁴ José Gimeno Sacristán, *Poderes Inestables en educación*, p.90.

³⁵ Joan-Carles Mèlich, *op. cit.*, p. 60.

³⁶ El símbolo es portador de sentido, evoca un significado que no es evidente a la experiencia inmediata, puesto que no hace referencia a una "cosa" en sí misma, por ello es importante comprender "el símbolo y aquello que el símbolo significa"; De esta manera compartimos el punto de vista de Joan-Carles Mèlich respecto a que no hay dos mundos, el real y el simbólico, sino, como él lo plantea "El mundo 'real' —por llamarlo de algún modo— es siempre 'simbólico', porque en todo momento es un 'mundo construido', y la construcción tiene lugar en función de un *a priori*: las formas simbólicas"; Joan-Carles Mèlich *Ibidem*, p. 63.

³⁷ Por su parte, el mito tiene la función de servir como gran marco referencial en donde adquieren sentido y justificación las acciones y decisiones humanas. Joan-Carles Mèlich lo reconoce como un paradigma, "un horizonte de inteligibilidad, que posee un carácter legitimador (en el sentido de justificador) [...] es un *relato fundador* de las interacciones e instituciones sociales. El mito es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato [...] cohesiona ilusiones colectivas"; p. 72. Además, lo identifica, por tanto, no como un fenómeno individual sino propiamente colectivo "un relato que tiene una estructura estable, una lógica interna que da sentido a la comunidad"; Joan-Carles Mèlich, *Ibidem*, pp. 72-73.

³⁸ Incorporamos para nuestro análisis la definición de rito que hace Joan-Carles Mèlich "El rito es: un acto simbólico, en el que la comunidad recobra la armonía que había perdido o estaba vacilante. De ahí el sentido de la víctima propiciatoria, que es inmolada en beneficio del grupo social. El rito es un regreso al origen, un retorno a la armonía originaria, al orden, al *kosmos*. El rito es inseparable del sacrificio o, en otras palabras, el sacrificio es el rito primario, fundamentador, el origen de todos los demás ritos. Las comunidades necesitan el sacrificio para 'purgarse', para vaciar en él la violencia perversa que ha dado origen a la crisis social"; Joan-Carles Mèlich, *Ibidem*, p. 89.

una estructura social concreta o su recomposición a partir de las acciones de los sujetos, ya que la acción social entraña decisión y motivos. Para Ángel Pérez Gómez, la cultura docente es "...el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí".³⁹

De este modo, tanto la cultura docente como la cultura escolar dan sentido a la *práctica educativa como cultura*, a la vez que son determinadas por ella.

Por su parte, la práctica educativa, en su dimensión cultural, se ha formulado tradicionalmente como un medio para "propagar otros rasgos de cultura a los sujetos que no disponen de ella. [...] Se desarrolla una tradición práctica de educar para dar continuidad a ciertos contenidos de la tradición que, obviamente, no sólo tienen que ver con el conocimiento. El conservadurismo, en el sentido de conservación, es la esencia de la actividad educativa, como afirma Arendt, (1996: 204), cuya 'misión es proteger al niño ante el mundo y al mundo ante el niño' para garantizar la continuidad de la cultura. La educación, más que inventar, [de manera preponderante] prolonga el pasado en el presente y lo proyecta hacia el futuro; en sus variadas formas es el instrumento básico de continuidad cultural".⁴⁰

Por el papel conservador que se le atribuye a la práctica educativa, las culturas docente y escolar se insertan en un margen muy limitado de creación y recreación de la cultura heredada, la cual les confiere un carácter fundamentalmente conservador. Pérez Gómez asevera que "La cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquiere mayor relevancia cuanto menor es la autonomía, independencia y seguridad profesional de los docentes. Es clave su comprensión por la fuerza de sus motivaciones y por la importancia de sus repercusiones en la vida social y académica de los estudiantes. La cultura docente proporciona significado, abrigo e identidad a los docentes en las inciertas y conflictivas condiciones de trabajo. Asumiendo la cultura de los docentes, sus valores y sus formas de actuar, los profesores y profesoras se sienten arropados por la fuerza y las rutinas del grupo de compañeros, por las señas de identidad de la profesión. Aprendemos pronto que reproducir roles, métodos y estilos habituales es la mejor estrategia para evitar problemas y conflictos con los compañeros y con los agentes exteriores: familias y Administración. Por ello, podemos afirmar que la cultura docente es un factor importante a considerar en todo proyecto de innovación, pues el cambio y la mejora de la práctica no requiere sólo la comprensión intelectual de los agentes implicados, sino fundamentalmente su voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada".⁴¹

³⁹ Ángel Pérez Gómez, *op. cit.* p.162.

⁴⁰ José Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p.91.

⁴¹ Ángel Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 163.

Por lo expuesto, nunca la cultura docente ni la escolar por sí solas definen el comportamiento del profesor. Ello le toca al conjunto de relaciones entre el comportamiento del docente, la cultura docente y la estructurada en la institución escolar. Estos tres entes comportan valores, intereses, ideologías, hábitos, pautas y costumbres que responden a modos de interpretar las condiciones, necesidades y sentidos teóricos y prácticos de la educación en una sociedad determinada y las formas de intervenir en poblaciones específicas.

Las interrelaciones de dichos entes son complejas por lo cual para su comprensión es necesario propiciar un entendimiento dialéctico, como señala Pérez Gómez. De esta forma, pueden comprenderse las relaciones entre el comportamiento situacional del docente y su dependencia de la cultura profesional heredada y compartida por el gremio, los conceptos de educación que los docentes poseen teórica y prácticamente (que configuran su pensamiento pedagógico) y el conocimiento pedagógico acumulado en la tradición académica y profesional, así como la función social que la escuela ha adquirido en cada época y cada contexto, además de su regulación política, académica y administrativa.

La inserción de la política educativa en la cultura de la escuela

En este apartado nos interesa mostrar cómo surgió y se ha desarrollado el proceso de escolarización en México. Reconocemos, por supuesto, que en éste se definen estructuras de gobierno (relaciones institucionales en las que se reúnen los macro y microproblemas del Estado) que crean ambientes de socialización y educación para los sujetos y regulan la constitución de su "yo",⁴² lo que desemboca en la formulación de valores, voluntades y deseos vinculados con determinados sentidos sobre la inserción del sujeto en una sociedad.

La cultura de la escuela, como institución, opera al menos en cinco aspectos⁴³ que en el devenir histórico han adquirido un lugar relevante:

Un espacio escénico: espacio físico que ha definido estructuralmente un tipo de arquitectura, cuyos lugares han adquirido un valor y un significado simbólico relevante para la definición de pautas de comportamiento, hábitos, costumbres, etcétera. Lugares como el aula, el patio y los objetos propios de cada uno de ellos (pizarrón, pupitres, mesa

⁴² Thomas S. Popkewitz formula que la constitución del yo es un proceso en el que subyace el poder como estructura de gobierno, a través de los mecanismos que censuran el yo; es decir, la elección, frente a distintas alternativas, de un conjunto de prácticas como componentes de la producción de la identidad; *op. cit.*, p. 55.

⁴³ Estamos utilizando la denominación de los cinco elementos que describe Joan-Carles Mèlich como parte del rito en la escuela, aunque hemos ampliado y, en algunos casos, profundizado su explicación; Joan-Carles Mèlich, *op. cit.*, pp. 90-91.

del profesor, en el caso del primero, o bien, el asta bandera, los arriates, las canchas deportivas, los escenarios para actividades públicas, etcétera, para el segundo) fueron conformando reglas prácticamente indudables.

Una estructura temporal: definición de sucesión temporal de etapas y secuencias estructuradas en la escuela (que incluyen desde horas hasta semanas, meses, años, ciclos, entre otras denominaciones). Todas ellas simbolizan y estructuran mitos propios respecto a ciclos, horarios, fechas relevantes que contribuyen a la estructuración espacio-temporal de los sujetos tanto en este ámbito institucional como en los de la vida cotidiana. Entre los elementos que operan como medios para la estructuración temporal, se encuentran la evaluación, las festividades, las ceremonias, la programación de las asignaturas o de los cursos, las nociones temporales incluidas en los contenidos educativos referidos a ciclos de vida o de recortes históricos de personas o sociedades, el ciclo escolar en sí y todas aquellas actividades que dan estructura temporal al currículum y a la institución escolar.

Unos protagonistas: los actores que desempeñan roles y estructuran relaciones institucionalizadas, esto es “los individuos [que] realizan acciones institucionalizadas aisladas dentro del contexto de su biografía. Esta biografía es un todo meditado en el que las acciones discontinuas se piensan, no como hechos aislados sino como partes conexas de un universo subjetivamente significativo cuyos significados no son específicos para el individuo, sino que están articulados y se comparten socialmente. [sic] Sólo por la vía de este rodeo de los universos de significado socialmente compartidos llegamos a la necesidad de una integración institucional”.⁴⁴ Los protagonistas no son sólo los maestros, alumnos y padres, sino también las autoridades educativas de distintos niveles como los directivos, inspectores, jefes de sector, etcétera.

Una organización simbólica: se refiere a la estructura jerárquica que comparten todos los actores y desde la cual operan sentidos de ordenación de las acciones de los sujetos en una dirección determinada. Dirección que tiene que ver con las formas constitutivas de la escolarización estatal –institución escolar– como medio “fundamental para la transmisión de las orientaciones, valores y estilos culturales de los enfoques cognitivos [conceptos y normas como razón y verdad que en el caso de la escolarización están] asociados con la modernidad”.⁴⁵ De esta forma, como señala Popkewitz, “los problemas de gestión del Estado en el macronivel introdujeron también nuevas cuestiones de gestión en el micronivel. Este problema aparece articulado con características más concretas en la producción de la escolarización moderna. La exposición del individuo al escrutinio público forma parte integrante de las nuevas pedagogías. Existen concepciones sobre la información correcta (aprendizaje), actitudes (socialización), inferioridades (retrasados y minusválidos), sexualidad, asuntos domésticos, así como medidas de competencia e

⁴⁴ Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, p.88.

⁴⁵ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 65.

incompetencia. Mediante la combinación de las observaciones jerárquicas y los juicios normalizadores, todas las características humanas se convierten en categorías potenciales de observación y administración social...”⁴⁶

Una eficacia simbólica: que remite a la creencia sobre la legitimidad de la institución escolar, en el sentido de cumplir con su misión de origen, de tal forma que sus acciones y los sujetos que las protagonizan adquieren un valor incuestionable (sagrado). Mèlich asegura que en el marco de la posmodernidad toda institución social se ha debilitado. Sin embargo, que “...es posible que la escuela resista la ‘debilidad’ de lo sagrado mediante la revitalización del valor político fundamental: el poder, pero soy pesimista respecto a su fortaleza. La escuela, como toda institución social, también se ha debilitado aunque esto no significa que los símbolos tradicionales hayan desaparecido sino solamente ‘enmascarado’.”

Estos cinco aspectos adquieren forma y sentido cuando se revisan las representaciones sociales construidas en el siglo XIX y principios del XX en el marco de “las transformaciones sociales y económicas acaecidas [durante esa época, que se caracterizan por que la] formación del Estado moderno es un proceso donde se mezclan] los problemas de gobierno. La organización de la escolarización, el trabajo, la pedagogía, la formación de los profesores y las ciencias de la educación configuraron un campo social en el que surgió y tomó forma el gobierno del individuo. Los problemas de la reforma de la escuela y de la profesionalización están incorporados a estas relaciones de organización”.⁴⁷ Hoy pueden observarse los procesos de ruptura o continuidad frente a los configurados en ese tiempo respecto a la escolarización y los preexistentes en las reformas de los años noventa del siglo XIX mexicano.

“Desde esta perspectiva podemos apreciar” –como lo plantea Karen Kovacs– que “la actividad normativa y organizativa que despliega el Estado mexicano en el ámbito educativo durante la mayor parte del siglo XIX, y la primera década de este siglo, [se plasma] en tres procesos estrechamente interrelacionados: el debate acerca de los valores sobre los que se habría de basar el sistema educativo de la naciente República; la creación de un cuerpo normativo que reflejara dichos valores; y, finalmente la organización de una estructura administrativa e institucional basada en las leyes, decretos y reglamentos expedidos para regular el funcionamiento de este sector del aparato estatal”.⁴⁸

En este marco podemos reconocer que la reforma liberal de 1833 marcó el inicio de la educación pública en el país como política de atención del Estado, ya que por primera vez se creó una instancia normativa para la educación: “la Dirección General de Instrucción

⁴⁶ *Ibidem*, p. 53.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 58.

⁴⁸ Karen E. Kovacs Strumpfner, *Intervención estatal...*, p. 71.

Pública para el Distrito y los Territorios Federales, constituyéndose ésta en el primer antecedente de la SEP. [...] Se sustrae la enseñanza de manos del clero y se estatuye la enseñanza libre. Se dispone el fomento de la instrucción elemental y se promulga la fundación de las escuelas normales”.⁴⁹

Sin embargo, este antecedente no repercute en la instrucción pública nacional hasta prácticamente treinta años después, cuando se promulgó la Constitución de 1857. Del Artículo 3º se desprendieron legislaciones⁵⁰ respecto al papel del Estado como rector del sistema educativo y el tipo de educación que habría de ofrecer a los ciudadanos (laica, obligatoria y gratuita), pero además habría que reconocer todos los procesos que sentaron las bases sociales, culturales y políticas que posibilitaron un proceso de legitimación, si no absoluta, suficiente para dicha formalización legal, como se mostrará en este apartado.

La secularización de la enseñanza: laica, obligatoria y gratuita

Cuando México se independizó, los gobiernos se dieron a la tarea de organizar las instituciones políticas del país, entre ellas la educación pública que ya impartían los ayuntamientos, aunque con escasos recursos y posibilidades de organización, con esquemas similares a los coloniales: la mayoría de las escuelas estaban en manos de la Iglesia y de los particulares. Los liberales lucharon contra los conservadores durante el primer tercio del siglo para entregar el control de la educación al Estado, instituir la enseñanza libre, sustraer la enseñanza de manos del clero, fomentar la instrucción elemental y fundar escuelas normales. Sin embargo, esta legislación de 1833 fue postergada numerosas ocasiones por los diversos conflictos que tuvo que encarar el país, especialmente por los enfrentamientos entre liberales y conservadores.

Durante gran parte del siglo XIX, la Compañía Lancasteriana⁵¹ realizó un papel importante en la organización de la educación elemental, en la formación docente y en la concesión de licencias para ejercer el magisterio, tarea que incluso le asignó formalmente el Estado de 1842 a 1845, puesto que en ese momento atravesaba por recurrentes crisis políticas y económicas. Sin embargo, a la par del gobierno nacional, también fue imponiendo su

⁴⁹ *Ibidem*, p. 73.

⁵⁰ Algunos ejemplos son: “Ley de 1861 promulgada por Juárez; Ley de Instrucción Pública expedida por Maximiliano en 1865; y las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios Federales (1887 y 1889), establecidas después de la restauración de la República”; Karen Kovacs, *Ibidem*, p. 74.

⁵¹ En el sistema lancasteriano los procedimientos estaban estrictamente reglamentados: “...mantenían el orden e inculcaban la disciplina; su instrucción moral no sólo trataba de infundir los valores tradicionales del trabajo denodado y de la obediencia, sino también la precisión, la normalización y las rutinas elaboradas [...] incluía planes de catecismo y de clase que facilitaban el trabajo de profesores poco preparados. Los sistemas de supervisión hacían hincapié en la recitación; los niños participaban de forma continuada en grupos competitivos que incrementaban la motivación. Para aumentar la eficacia de la pedagogía, la evaluación entró a formar parte del proceso. La presencia continua de pruebas aseguraría el dominio, al tiempo que los premios y el espíritu competitivo sustituirían como medio fundamental de motivación a los crueles castigos corporales”; Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 72.

creciente injerencia tanto en la organización de las escuelas como en el diseño de métodos de enseñanza.

La intervención del gobierno apunta hacia los procesos de laicidad y gratuidad que tienen de fondo, como señala Josefina Granja Castro, la diferenciación entre los espacios públicos y privados; son representaciones, a su vez, del proceso de secularización.

La secularización de las sociedades la caracteriza Popkewitz como “el paso a una mentalidad que convierte el mundo de la naturaleza, las instituciones y el yo en algo problemático [formando] parte de una transformación que llevaba consigo la construcción de unas relaciones estructurales distintas. La secularización del concepto de salvación resaltaba el trabajo de las personas en la tierra y el gobierno de la sociedad. Las concepciones de progreso, la ciencia, la planificación racional y el Estado se convirtieron en elementos de la práctica social. [...] La reforma se convirtió en un esfuerzo público, primero para llevar la palabra de Dios a la organización de la vida individual, y después, como estrategia racional para la mejora social”.⁵²

Bajo esta caracterización se comprende que Granja califique como fundamental la distinción entre lo público y privado, ya que encierra “el reconocimiento de los ámbitos de actuación y desempeño [...] para situar la propia historia personal en la historia colectiva, [proceso] que se ve germinar desde el siglo XVIII, [y se constituye] durante el siglo XIX [en] una fuente de problematizaciones en torno al lazo social entre individuos y poderes públicos”.⁵³

En las siguientes descripciones, ella muestra la diferenciación de ámbitos generada por la intervención de las instancias de poder público.

Así pues, por ejemplo, “en 1831 el Ayuntamiento dio a conocer una disposición para efectuar visitas a establecimientos de instrucción primaria, bajo la siguiente argumentación y criterios:

Por ser de mucha recomendación y entidad el arreglo de las Escuelas de primeras letras, ha acordado este Ayuntamiento... se haga una visita general en todas las referidas escuelas que hay en esta municipalidad exigiendo de los Mtos. de ellas las licencias con que tienen abiertos esos establecimientos y mandando cerrarlos a quienes no las presenten...⁵⁴

⁵² *Ibidem*, pp. 46-47.

⁵³ Josefina Granja Castro, *Formaciones conceptuales en educación*, pp. 106-107.

⁵⁴ Josefina Granja Castro, *ibidem*, p. 107, *apud* “Acuerdo para que la Comisión del Ramo practique una visita general á los establecimientos de instrucción primaria y clausure los que no tengan licencia”, octubre 1831; AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2478, exp. 303.

En adelante, el lector encontrará citados algunos párrafos procedentes de documentos del siglo XIX. En estos casos se ha respetado la ortografía tal como Josefina Granja los transcribió.

Esta disposición se moderó días después:

...permitir que continuen en sus Escuelas abiertas los maestros que carezcan de título pero que en su concepto [se refiere a los visitadores] tengan aptitud; entendiéndose esta licencia mientras se presentan o son llamados a examen...⁵⁵

El síndico Buenrostro se opuso a dicha iniciativa, apoyándose en un decreto de 1814 (*Instrucción para el Gobierno Económico-Político de las Provincias y su Reglamento General de Instrucción Pública*) que instituyó los límites del ayuntamiento: "...el derecho de visita que ha querido abrogarse el ayuntamiento, que lo ejerza en los casos de tener noticias o advertir abusos trascendentales que deba remediar la autoridad pública... le asiste asimismo si se quiere la facultad de visitar con el objeto de mera policía, para imponerse de la capacidad suficiente de las escuelas, su buena ventilación, aseo y limpieza y que no ocurran a ella niños plagados de enfermedades contagiosas que infeccionen a los demás. Mas ir a fiscalizar a los directores en ellas el día menos pensado, pedirles cuentas sobre el plan, arreglo, distribución y adelantos, no encuentro ningún texto o reglamento en que puede apoyarse semejante procedimiento..."⁵⁶

De acuerdo con Granja, los aspectos del dominio municipal (como autoridades gubernamentales), según lo señala la respuesta de Buenrostro, eran ámbitos directamente ligados con intereses de la colectividad, pero existía otro dominio de actividades y procesos escolares sobre los cuales no tenía injerencia, como, por ejemplo, la libertad de cátedra.

Para esta autora, "La diferenciación entre lo público y lo privado como espacios distintos y distinguibles de la actividad escolar y de la intervención del Estado en ella, constituyó un momento posibilitador en el proceso de secularización de la enseñanza, entendida no sólo como laicidad sino también como incorporación de nuevas representaciones sobre el lugar de la escuela en la vida individual y social, así como en la formación de criterios sobre gratuidad".⁵⁷ Este juicio coincide con la caracterización de Popkewitz.

También podemos apreciar cómo el proceso de secularización fue construyéndose con arreglo a posiciones y prácticas contrastantes, contrapuestas o superpuestas, respecto al papel de la educación, mientras se insertaba en el discurso educativo tanto referencias al bien público como a los principios religiosos. Muestra significativa de ello son los discursos sobre la formación de las juntas de instrucción pública en diversas regiones del país, cuya creación representaba la naciente autonomía de sus órganos al tiempo que se encomendaba a los santos de su devoción:

⁵⁵ *Ibidem*, p. 108.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 109.

⁵⁷ *Idem*.

La junta reconocerá solamente como Patrona á Maria Santísima de Guadalupe, bajo cuyos auspicios implorará de la Providencia el acierto en sus deliberaciones, por medio de una misa que mandará celebrar el tercer domingo de Enero de cada año, con asistencia de los socios y de los alumnos de todas las escuelas presididos por sus preceptores.⁵⁸

Sin educación ni puede haber moral publica ni virtudes sociales y por esto vemos que las naciones mas cultas, los Gobiernos mejor organizados cuidan con toda preferencia de formar buenos ciudadanos por medio de la publica educacion, que en nuestro pais desgraciadamente ni se fomenta ni se atiende con aquel empeño y dedicacion que reclama la caridad cristiana y el interes nacional...⁵⁹

La secularización del tiempo escolar es otra de las dimensiones de la vida que fue modificada, "al igual que los ciclos agrícolas, y de la naturaleza en general, el calendario de las fiestas religiosas significó durante siglos un recurso para organizar el tiempo. Cumplían una función estructurante del tiempo social e individual, de ahí la perdurabilidad de sus huellas. Sobre la base de esa cronología sagrada, se va dando una incorporación de fiestas secularizadas en los ritmos de la vida social tales como el 16 de septiembre, el 5 de mayo, entre las primeras".⁶⁰ Esta situación se observa con la referencia a la inconformidad sobre el calendario a observarse por los establecimientos de enseñanza de primeras letras que nos documenta de la siguiente manera:

El Supremo Gobierno ha observado que en las Escuelas y casas de enseñanza de uno y otro sexo que estan bajo la vigilancia de las autoridades, se conceden feriados a los alumnos, no solamente los Domingos y dias de entera guarda, sino en los de media fiesta en los que unicamente obliga la misa, y ademas en las tardes de los Sabados de cada semana; resultando de ahí que al excesivo numero de días de descanso, se añaden otros en que esta permitido el trabajo...⁶¹

La complejidad que representa el problema de instaurar paulatinamente la laicidad como principio de convivencia social, atraviesa, pues, por los intereses derivados del deslinde entre lo público y lo privado y el papel de mediación atribuido al Estado. Muestra de ello es la preocupación manifestada en el Primer Congreso Pedagógico:

Saber cuál será la sanción que el Gobierno debe fijar para asegurar el caracter laico que le corresponde á la instrucción primaria obligatoria. Este problema se relaciona intimamente con los derechos del individuo y con los principios fundamentales del Estado.⁶²

⁵⁸ *Ibidem*, p. 111, *apud* "Reglamento para el régimen interior de la Junta de Instrucción publica del Estado de Querétaro", noviembre de 1851. AGN, Justicia e Instrucción pública, vol. 82, ff. 249.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 110, *apud* "Informe del estado en que se halla la enseñanza de primeras letras", octubre de 1834 en "Orden Suprema para que el E. Ayuntamiento cumpla con la ley del 1° de Mayo, en cuanto al establecimiento de las Escuelas de Artes y Oficios", mayo 1833; AHDF, Instrucción pública en general, Vol. 2478, exp. 297.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 111.

⁶¹ *Ibidem*, pp. 111 y 112, *apud* "Orden Suprema para que en los establecimientos de instrucción pública solo se consideren feriados los días de entera guarda y el 16 de Septiembre", mayo 1835. AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2478, exp. 322. *Cfr.* punto 1.7 de este mismo capítulo.

⁶² *Ibidem*, p. 113, *apud* Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, Imprenta de "El Partido Liberal", 3° de independencia, México, 1889, p. 462.

El Estado en la sociedad es la institución que representa el derecho, entidad que observa las necesidades de las demás esferas sociales, que comprende sus fines especiales y solicita, busca y proporciona para el desenvolvimiento de esas esferas las condiciones y medios indispensables para el progreso y perfección; por este motivo, al Estado se hallan ligadas la Ciencia, el Arte, la Industria, el Comercio y la Agricultura, se interesa en su adelantamiento y en sus conquistas. Esta liga explica de modo más claro y terminante las relaciones del poder público con la enseñanza y la intervención que tiene en la vida de las instituciones científicas.⁶³

Si el Gobierno debe respetar todas las creencias y todos los cultos, nada más estrictamente lógico, que al abrir sus escuelas para todos los niños que habitan en el país, prohíban la instrucción religiosa y determine que la enseñanza sea laica.⁶⁴

...si en las escuelas oficiales se imparte á los niños una enseñanza desprovista de carácter religioso y conforme a nuestras libres instituciones y en las otras [las privadas] se les inculca odio profundo á estas mismas y á los hombres más prominentes de nuestra historia patria, acostumbrándolos á mirar la religión como el tamiz por donde debe pasar ó detenerse todas las ideas y todos los sentimientos ¿en donde está la tan deseada uniformidad? ⁶⁵

Estos argumentos se constituyen poco a poco en marcos desde donde se configura la institución escolar. Así, la escuela también se va constituyendo en universo simbólico que acciona principios y sentidos de la institución para los sujetos que la habitan y, al mismo tiempo, la reviven.

Por esto, se comprende que Granja explique que el “corolario de la redefinición de los límites y relaciones entre espacios públicos y privados, fue el fortalecimiento de la noción de gratuidad de la enseñanza. Fortalecimiento y no emergencia ya que [...] a lo largo de casi todo el siglo se registran datos e indicios claramente asociados con la presencia de la idea de formas de enseñanza gratuita: los ‘niños de balde’ las noticias de 1820-1822 o los ‘lugares de gracia’ hacia mediados del siglo”.⁶⁶ Sin embargo, el cambio respecto al sentido de gratuidad se entrelaza con el de obligatoriedad y uniformidad, lo que significa “hacer pasar la gratuidad de iniciativa voluntaria y aislada para poner la escuela al alcance de la mayoría, condición *sine qua non* para hacer posible la obligatoriedad de la enseñanza”. ⁶⁷

La uniformidad de la enseñanza

La unificación de marcos de referencia de los distintos ámbitos de la vida socioeconómica de la población mexicana se llevó a cabo con base en definiciones elaboradas durante el

⁶³ *Ibidem*, p. 114.

⁶⁴ *Idem*.

⁶⁵ *Ibidem*, pp. 114 y 115.

⁶⁶ *Idem*.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 116.

siglo XIX, como, por ejemplo, la instauración de un sistema único de pesas y medidas (1852) o la unificación de criterios en el régimen fiscal de los estados, al suprimirse las alcabalas por acuerdo de 1884.⁶⁸

A partir de la modernidad, al dejarse de lado la sacralidad del rey, las necesidades humanas se individualizaron, concibieron como “instrumentales y empíricas en relación con el funcionamiento del Estado”.⁶⁹ Por eso, el pensamiento positivista pretende “crear un fondo común de verdades”.⁷⁰ En la opinión de Gabino Barreda y los positivistas mexicanos dicha aspiración se explicita:

para alcanzar el orden social que conduce al progreso, era necesario primero lograr la uniformidad en las conciencias individuales, que entre otras cosas significaba desarrollar en los ciudadanos la aptitud para apreciar todos los hechos de manera semejante: proveer de los elementos requeridos para tal construcción era el objetivo del fondo común de verdades cuyo primer lugar de inculcación sería la escuela. Al abrigo de estas convicciones se funda la Escuela Nacional Preparatoria y se consigna legalmente el principio de primaria obligatoria, cuya efectiva implantación no fue temporalmente homogénea en los distintos estados del país.⁷¹

Podemos observar que la idea de progreso se sustentaba en la individualización de los sujetos, los cuales deben ajustarse a una regularidad y normativización de sus conciencias y aptitudes. De esta forma, retomando a Popkewitz: “...las distinciones y la gestión de la personalidad pasaron a formar parte también de un discurso público que había de ser científico y capaz de ayudar al individuo en la dirección de su vida cotidiana y de sus relaciones sociales”.⁷²

Lejos de ser un agregado más al universo simbólico que estructura el proceso de escolarización, la idea de uniformidad se convirtió en el eje que articulaba las nociones de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, nociones que entran en un proceso de definición a partir del Primer Congreso Pedagógico (1889), en un esfuerzo de ordenación, sistematización y jerarquización de elementos que, de manera desarticulada, aparecieron en décadas anteriores.

Los resolutivos significaban establecer una ordenación espacio-temporal de la institución escolar, donde se entrecruzan elementos del macro y micro contexto para la regulación del gobierno de los sujetos: “uniformar la enseñanza obligatoria, laica y gratuita implicaba en un primer sentido aplicar parámetros homogéneos en cuanto edad, asignaturas, programas, tiempo para cursarlas así como extensión de los conocimientos. Los acuerdos alcanzados sólo llegaban a la identificación de los aspectos a considerar porque en el

⁶⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 149 y 150.

⁶⁹ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 51.

⁷⁰ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 150.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 51.

plano de los criterios delimitantes de cada uno y en las propias definiciones dadas, las divergencias eran notorias”.⁷³

Por ejemplo, preocupó mucho la unificación del calendario escolar y, particularmente, la definición de los días feriados. Situación que, como señala Granja, entrañaba una tarea difícil dada la existencia de una “...racionalidad de rituales todavía no secularizados...”⁷⁴ Así, se intentó igualar el calendario escolar en 1835, cuando se dio a “...conocer por medio de rotulones distribuidos en puntos de confluencia pública, una providencia que ordenaba restringir los días feriados en las escuelas a los domingos, los tres últimos días de semana mayor y el 16 de septiembre. En un esfuerzo posterior se decretó, en 1854, que el año escolar abarcaría del primero de enero al 15 de noviembre; sin embargo, subsistieron otros usos”.⁷⁵

De igual forma, el asunto de las horas de clase fue discutido con frecuencia entre 1874 y 1881. Hasta entonces se mantenía el horario matutino y vespertino de lunes a sábado, de conformidad con las narraciones hechas por las noticias de principios del siglo XX.

Otro aspecto relevante y que constituía la uniformidad en su sentido literal era el relativo a la distribución del tiempo diario dedicado a la enseñanza de cada materia; en otras palabras: “la regularización en la duración de los estudios y los esbozos de trayectorias internas son aspectos que, aisladamente, se empiezan a mencionar en relación con la uniformidad hacia 1867–1870”.⁷⁶

Granja señala, por ejemplo, un proyecto de 1867 que establecía los siguientes criterios:

- “duración promedio para las materias establecidas (dos años y medio),
- duración mínima de aprendizaje (un año) en caso de ‘niños con extraordinaria capacidad o dedicación especial del maestro’; en contraste no establece duración máxima,
- condiciones para pasar a instruirse de un ramo a otro”.⁷⁷

Corroborar que a partir de los congresos pedagógicos, hacia la última década del siglo XIX, se establecieron resoluciones precisas sobre la “semana escolar”, el “año escolar”, la “duración máxima de cada clase” y el “tiempo máximo de trabajo escolar diario”.

Paralelamente se realizaban esfuerzos de unificación en relación con el arreglo y ordenación del personal escolar. Resalta Granja dos momentos relevantes: el

⁷³ *Ibidem*, p. 151.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 141.

⁷⁵ *Idem*.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 142.

⁷⁷ *Idem*.

establecimiento en 1877-1878 del mecanismo de oposición para la asignación de la dirección de escuelas y el nombramiento de auxiliares a partir de 1885-1886, y acota que "con el tiempo este proceso habría de desdoblarse y especificar su función uniformizadora: por una parte en términos de una formación homogénea en los maestros de primaria y, por otra como elemento de una administración escolar estandarizada".⁷⁸

La preocupación respecto a una formación homogénea acreditada en un título académico, ya tenía antecedentes y cobraba notoriedad, por ejemplo con el impulso que había recibido la educación normal. De hecho, éste fue uno de los temas más discutidos en ambos congresos (apreciación en la que coinciden Tenti, Moreno, Kalbtk y Kovacs).⁷⁹

Obligatoriedad de la enseñanza

Podemos imaginar que a lo largo de medio siglo, los ayuntamientos acrecentaron paulatinamente su injerencia en la enseñanza elemental. Durante la República Restaurada, así pues, se incrementó el número de escuelas laicas oficiales sostenidas por los municipios: "...los nuevos sistemas escolares ofrecen sus servicios a los padres de familia, cuya obligación es enviar a sus hijos a las escuelas y reclamar para ellos la educación obligatoria como un derecho: los padres dejan de ser clientes y se convierten en derechohabientes. [...] Los maestros dejan de rendirles cuentas a sus clientes para rendírselas a sus superiores en las oficinas escolares y educativas de los distintos niveles de gobierno. [...] Esta última transformación tiende a repetirse en la enseñanza privada. El lugar preeminente de los maestros que individualmente ofrecían sus servicios a los padres de familia a cambio del pago de honorarios previamente estipulados, tiende a ser reemplazado por escuelas que contratan los servicios de dos o más maestros que no tienen una relación contractual directa con los padres y alumnos. A veces, las escuelas particulares llegan a ser organizaciones tan grandes y complejas como las propias escuelas oficiales de cobertura completa".⁸⁰

Paulatinamente, la formación moral que proporcionaban la familia y la Iglesia era asumida por la escuela por intermedio de la figura del profesor, quien fue arrogándose una autoridad sobre los niños incluso mayor que la de los padres. "...La autoridad se asignaba al profesor. Hacia el final del siglo XIX, la autoridad externa del profesor se había modificado a través de estrategias pedagógicas diseñadas para estimular a los niños a desarrollar una disciplina individual. Se dirá que ese cambio vinculaba los logros individuales a prácticas sociales y económicas útiles".⁸¹

⁷⁸ *Ibidem*, p. 143.

⁷⁹ Emilio Tenti, *Estado, educación y sociedad en México (1867-1980)*, mimeo, Fundación Javier Barros Sierra, 1980; Salvador Moreno y Kalbtk, "El Porfiriato: primera etapa (1876-1910)", en Fernando Solana et al. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE, 1981; Karen Kovacs Strumpfner, *op. cit.*

⁸⁰ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión...*, p. 25.

⁸¹ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p.70.

En la medida que aumentaba la importancia social de la educación primaria, “de su obligatoriedad y de la facultad del Estado para garantizarla, se desarrolla la noción de que es un derecho de los niños, cuya obligación le corresponde al Estado”,⁸² el cual se arrogó el papel de defensor de los derechos de los ciudadanos.

De igual forma, la obligatoriedad representaba a los padres asumir que debían llevar a sus hijos a la escuela, pese a lo cual la asistencia era muy irregular, ya que esta institución carecía de relevancia en la vida de las personas. (Esta situación ha sido documentada de manera excelente por Granja.) La asistencia a la escuela era un problema para los padres principalmente por dos causas: la “miseria pública” y las concepciones de sentido común sobre la escuela. Ejemplifica esta aseveración con las siguientes descripciones:

a proposito seria hablar de la decidia con que los padres pobres ven la educación de sus hijos y de los inconvenientes que muchas ocasiones son Invencibles porque la suma pobreza los hace servirse de ellos para todos sus usos y medios de adquirir la subsistencia y no les queda un instante libre para mandarlos a la escuela...⁸³

...a los padres debe haberles parecido muy largo el tiempo que debian emplear sus hijos en recibir su educacion primaria y estar aptos para aprender algun oficio...⁸⁴

La autora abunda:

La magnitud del problema de la irregularidad de la asistencia había empezado a ser señalada desde 1837 llegando a ser ampliamente asumida y tematizada, esto es constituida como problema, hacia 1866 y 1872 [lo que propicia los pronunciamientos] orientados a poner en práctica medidas tempranas a fin de regularizar la asistencia dejando entrever ya un reconocimiento de la presencia de este problema en el terreno de los procesos escolares.⁸⁵

Esta preocupación se expresó en un anteproyecto de reglamento para las escuelas de instrucción primaria promulgado en 1836 que impuso a los preceptores:

3° llevar ‘lista circunstanciada’ de sus nombres, [se refiere a los alumnos] Padres, casas, día de su ingreso, 4° pasar lista diaria señalando las faltas de cada uno, informarse de si la falta ha sido por causa justa y con conocimiento de los padres, 5° remitir a la comision mensualmente la lista de faltas asignadas las justificaciones.⁸⁶

⁸² Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 25.

⁸³ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 100, *apud* “AHDF, Instrucción pública en general, Vol. 2479, exp. 386.

⁸⁴ Por la forma como Josefina Granja lo cita en *ibidem*, p. 101, creemos que es fragmento del documento: “El Ministro de Justicia e Instrucción publica por conducto del Gobierno del Distrito pide informe del N° de Escuelas dependientes del Municipio que existían a principios del presente año y de las que existen actualmente y el estado que guardan”, junio 1872; AHDF, Instrucción Pública en general, Vol. 2 485, exp. 1007.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 99.

⁸⁶ Josefina Granja transcribe este anteproyecto de “Apuntes para la formación de un reglamento de instrucción primaria!”, 1836. AHDF, Instrucción pública en general, Vol. 2 478, exp. 347; *idem*.

Para contrarrestar la escasa asistencia a la escuela, en cambio, se instrumentó la “...iniciativa tendiente a otorgar a niños ‘lugares de gracia’ en las escuelas, es decir, colocarlos gratuitamente en ellas, previo acuerdo con los maestros respectivos”,⁸⁷ vigente entre 1846 y 1869 aproximadamente, y la “impartición de clases en horarios distintos para los niños que no pudiesen asistir durante las horas establecidas; así como el nombramiento de ayudantes para atender a los niños que no podían asistir a la escuela a las horas de clase”.⁸⁸

Otro hallazgo interesante de Granja, por otro lado, ha sido que dada la preocupación por la asistencia, se formuló la tematización sobre el aprovechamiento, aspecto poco referido en otros contextos y momentos. De manera relevante, desde 1837 empezó asimismo a entablarse una correlación explícita entre la asistencia y el aprovechamiento.⁸⁹

Como podemos apreciar, estas referencias muestran pautas que acuñan nuestras valoraciones acerca del funcionamiento de la escuela hasta nuestros días, configuraciones que contribuyen con el sistema de símbolos que articula las interacciones e instituciones sociales. Pero, además, operan en el plano psicológico, puesto que dan sentido a la vida de la escuela y a la vida individual.

Los procesos de indagación para conocer la situación escolar

Una de las prácticas importantes para conocer el funcionamiento de las escuelas son las visitas, que se instituyeron con “los ‘veedores’ como funcionarios del gremio, con puesto y tarea precisa, [...] la práctica de las visitas constituía un modo de conocer frecuente, heredero sin duda de una antiquísima ‘concepción de la vista como fuente esencial del conocimiento que lleva a la idea de que ‘el que ve’ es también el que sabe”.⁹⁰ El propio gremio, en efecto, designaba a los “veedores”. Este cargo existió desde el siglo XVIII hasta 1829, cuando la vigilancia de la educación recayó en los ayuntamientos. La ciudad de México, por ejemplo, se encontraba dividida en cuarteles, cuyos regidores se encargaban de ejecutar las visitas. En 1869 se dispuso que éstas fueran realizadas por un ciudadano electo entre “ciudadanos respetables” de los cuarteles.⁹¹ Su trabajo fue muy importante, ya que proporcionaban datos, descripciones, y rendían dictámenes o recomendaban medidas correctivas.

Granja plantea que “...antes de llegar a establecerse como práctica de supervisión sistemática, los sucesos típicos que daban lugar a la realización de visitas se originaban a

⁸⁷ *Ibidem*, p. 101.

⁸⁸ *Idem*.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 102.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 28

⁹¹ *Cfr. Ibidem*, p. 29.

raíz de disputas entre los preceptores por el no cumplimiento de las ordenanzas con que se regía el gremio de maestros”.⁹² Así, su función era regular las relaciones entre los preceptores y vigilar el cumplimiento de las normas que entonces se orientaban más a la regulación de los intereses de los maestros y a su inserción en el oficio que al cuidado del bien público.

También acostumbraban realizar visitas “sorpresa”. Con base en un informe de abril de 1746 acerca de la visita a 44 escuelas, Granja describe lo siguiente: “se inicia [el informe] con la toma de juramento de los veedores ante un escribano como compromiso de fidelidad en el ver y garantía de verdad en el informar. [...] Las noticias respectivas son breves crónicas, apiñadas unas a otras y ordenadas conforme al número de diligencia, es decir, la secuencia en que se fueron visitando las escuelas”. A partir de la transcripción de una de esas visitas inesperadas, “los emplazamientos de observación (objetos y situaciones) puestos de relieve en esta visita se refieren a:

- ‘Ubicación del establecimiento’ con la clasificación de ‘oculto’ o con ‘puerta pública’,
- ‘tipo de establecimiento’ conforme a la distinción de ‘escuela’ o ‘amiga’,
- ‘asistencia’, distinguiendo entre ‘varones y/o hembras’,
- ‘cualidades del maestro’, en los aspectos a) ‘con o sin licencia’, ‘con o sin examen’ y b) condición socio-étnica o ‘pureza de sangre’ según la expresión de la época.⁹³

Las visitas se celebraron con mayor frecuencia en el siglo XIX y se encauzaron paulatinamente más a conocer las condiciones en que operaban las escuelas y a su funcionamiento. De este modo, se elaboraron tipologías, por ejemplo, como la de los maestros en ejercicio:

- ‘profesores con título’,
- ‘profesores solo escsaminados sin título’,
- ‘profesoras con título’,
- ‘profesoras sin título solo ecsaminadas’,
- ‘pendientes para escsaminarse’; especificando en cada caso el número de maestros, sus nombres y la ubicación del establecimiento que dirigían.⁹⁴

Hacia 1869 la práctica de las visitas se modificó: las comisiones de vigilancia⁹⁵ y la designación de miembros de la sociedad civil como visitadores reemplazaron a los regidores municipales. Las comisiones estaban compuestas por tres individuos por cada cuartel mayor en que estaba dividida la ciudad, cuyas facultades se limitaban a:

⁹² *Idem.*

⁹³ *Ibidem*, p. 32.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 35.

⁹⁵ Como dato relevante que apunta Josefina Granja es el hecho de que “en la primera ronda de comisionados se encontraban personalidades que años después serían distinguidos políticos y literatos como Guillermo Prieto, Ignacio M. Altamirano, Justo Sierra y José Baranda”; *Ibidem*, p. 36.

ver si en estos se guarda el orden, si los alumnos aprovechan la enseñanza y si en estos planteles se cumple con todo lo que previenen las reglas de la materia [...] Indicar mejoras que a su juicio deban hacerse. ⁹⁶

Debían, pues, vigilar y recabar información acerca de su funcionamiento si bien no podían resolver litigios. Administrarían y optimarían, a su vez, los recursos dedicados a la enseñanza:

La Comisión de Instrucción pública deseando que este ramo tan importante tenga los mejores resultados, y que el ayuntamiento vea que los sacrificios que se impone para sostenerlo en el estado en que se encuentra no son infructuosos, para lo cual es preciso ejercer la mas esquisita vigilancia en los establecimientos... ⁹⁷

Durante la última década del siglo XIX volvieron a modificarse estas prácticas, esta vez se orientaron a establecer la supervisión de aspectos de higiene a cargo de una nueva figura: el “médico inspector”. En el mismo sentido, se instituyó que las comisiones de vigilancia trabajaran mediante formatos uniformes, o sea, registros de asistencia de alumnos, registros de aprovechamiento, actas y reportes de vigilancia, entre otros.

Por su consistencia este tipo de visitas no sólo se aplicaron a la instrucción primaria sino que se extendieron y difundieron a otros niveles educativos: “hacia mediados del siglo existía ya un pormenorizado reglamento impreso para identificar y organizar los aspectos a considerar en las visitas a colegios donde se impartía educación a nivel superior”. ⁹⁸ Como puede observarse, se pasó gradualmente de una recolección de datos singulares a la definición de generalidades que configuraban normas o, bien, las normas definidas identificaban los rasgos generales como un proceso articulado en un sentido u otro.

Otro instrumento para captar información fueron las “noticias” y las “razones circunstanciadas”, mediante las cuales los propios maestros a petición de las instancias reguladoras, evaluaban sus labores. Desde la Colonia hasta los congresos pedagógicos de 1890 y 1891, estas noticias se caracterizaron por presentar la información con parquedad, en forma de recado y de manera aislada.

Granja presenta ejemplos de éstas:

razon de las niñas que concurren a mi Escuela; lo que cada una paga al mes; lo que enseño; metodo que observo; libros en que leen, horas de escuela al dia y casa y calle en que la tengo, conforme a lo acordado por el Exmo. Ayuntamiento. Siete niñas de leer y costura, á cuatro pesos cada una al mes: Diez y siete de leer a dos pesos cada una y Ocho que enseño de caridad. Les enseño la doctrina cristiana por los catecismos del P. Ripalda y del Abad Fleury y

⁹⁶ *Ibidem*, p. 36, *apud* “Proposiciones para que se nombren comisiones de vigilancia para los Establecimientos Municipales de Instrucción Primaria”, 1869; AHDF, Instrucción Pública en general, Vol. 2 483, exp. 814.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 37.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 38.

el de las Escuelas pías de Madrid: los misterios y su explicación. A leer por el Silabario, libro Segundo de los niños, el compendio de Fleury y la Ortografía castellana. Las horas de escuela diaria son de 8 á 12 por la mañana y de 3 á 5 por la tarde. No enseño a escribir.⁹⁹

Otro de sus rasgos radica en que la memoria de la escuela recaía en un individuo particular. Esto quizá se debía a que la escuela (sobre todo durante la primera mitad del siglo XIX) era representada por el maestro que tenía la licencia, el cual asumía todas las funciones y tareas derivadas de su funcionamiento —aseo, docencia, administración—. En la medida que crecieron los establecimientos escolares, el profesor a cargo asumió también el rol de director. Hacia 1870 se observa en los informes, empero, que en varias escuelas ya había profesores, directores y ayudantes.

Poco a poco la autoridad empezó a requerir las peticiones con elementos de mayor regularidad, desde las noticias escuetas hasta el surgimiento de “esqueletos”, o modelos uniformes, y posteriormente “boletas estadísticas”. Así pues, se distinguen cada vez más nociones que reconocían referentes empíricos: “empiezan a ser utilizadas para conocer las condiciones de los establecimientos: desde nociones indiferenciadas como ‘conurrencia’ hasta conceptos con mayor desagregación como ‘asistencia media mensual’, ‘niños en edad escolar’; el paso a una tipología recurrente de escuelas según su sostenimiento en substitución de las clasificaciones laxas y abiertas de momentos anteriores, etcétera”.¹⁰⁰

Las noticias se elaboraron en un formato por columnas e hileras y puede identificarse la influencia de los esquemas de organización de la información seguidas por la administración pública municipal para otras dimensiones de la vida pública, como los padrones poblacionales, los censos de los contribuyentes, la circulación de las mercancías, la administración de hospitales, el ejército y las prisiones, etcétera.

Un aspecto que Granja resalta es el problema de clasificar las características de la población escolar y el grado de aprendizaje logrado, al tomar en cuenta lo heterogénea e inestable que era la población. Otro elemento interesante es que la gran mayoría de los informes y noticias de las provincias se asemejaran a los elaborados por el ayuntamiento de la ciudad de México.

De esta forma, podemos observar los cambios en el proceso de indagación sobre las condiciones de la escuela e identificar de qué manera se desarrollaron los procesos de evaluación de la institución y de los sujetos. Apuntamos, por ende, la siguiente conjetura: mientras la gran mayoría de las escuelas estuvieron en manos de los particulares, además de la fuerte voluntad para consolidar un sistema escolar de masas legítimo ante la población, cobró importancia el papel de la evaluación para la toma de decisiones

⁹⁹ *Ibidem*, pp. 50 y 51, *apud* “Contestaciones de Maestras de Amigas.” Maestra Casimira Ruiz de Castañeda, enero 1821. AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2 477, exp. 251.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 53.

sobre el funcionamiento y las condiciones en que se desarrollaban; a la inversa, a medida que se edificaba un sistema escolar sostenido preponderantemente por el Estado — merced al reconocimiento sacramental de la escuela como medio básico para la socialización y educación de los niños—, el papel de la evaluación institucional se desvanece.

Por otro lado, también puede apreciarse cómo la idea de racionalización fue incorporándose a los procesos escolares tanto en la definición de sus características y exigencias, como de su control y seguimiento.

Popkewitz expone las diferentes formas que adquirió la noción de racionalidad y que ubicamos en tres sentidos:

- La idea de que las personas se liberaban de una visión teológica para reconocer que podían reflexionar sobre sus condiciones, al igual que definir los medios para mejorarla de manera racional, “lo ‘racional’ significaba que había de utilizarse [para tal fin la] ayuda [de] la planificación, coordinación y evaluación de las instituciones”.¹⁰¹
- El papel que el positivismo otorga a la ciencia como medio para el progreso “legitimó a las ciencias sociales como portavoces que proporcionarían un curso racional a la historia”,¹⁰² y
- “... el Estado moderno efectúa una evaluación que define y organiza el espacio público. Para operar con eficacia, el aparato administrativo del Estado precisaba un saber concreto, específico y mensurable. Las demandas de información sobre el ambiente, población, recursos y problemas del Estado requerían el desarrollo de un sistema de métodos empíricos para planear, organizar y supervisar las actividades sociales. La estadística se ocupó de la recogida de toda una serie de datos descriptivos y matemáticos sobre las poblaciones que pudieran ayudar a los funcionarios del Estado a clasificar a personas y problemas. Las ciencias del Estado hicieron de los problemas privados cuestiones públicas sujetas a escrutinio y control administrativo. [...] [Así] los ámbitos privados, sólo sutilmente alcanzados mediante la supervisión teológica, quedaron sujetos a escrutinio a través de metodologías que permitían observar los sentimientos, actitudes y disposiciones, así como organizar los hechos y la información”.¹⁰³

¹⁰¹ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 52.

¹⁰² *Idem.*

¹⁰³ *Cfr.* Thomas S. Popkewitz, *Idem.*

El discurso de la extensión de las escuelas y condiciones

Resultan interesantes los argumentos para incrementar el número de escuelas, pues en el fondo de esta cuestión reside el debate respecto a la cantidad y la calidad de la educación, además de la confrontación de dos visiones de la institución escolar frente a la sociedad: la primera responde a una concepción universalista —como medio obligado de socialización y educación—; la segunda obedece a una concepción eficientista justificada por el gasto público.

Quienes abogaban por el aumento del número de establecimientos escolares “gozaban del respaldo proveniente de las ideas iluministas de universalización de la enseñanza. Al abrigo de tales consignas se hacía una defensa incondicionada del incremento de las escuelas y se estimaba incluso el número de escuelas que debían estar funcionando de acuerdo con el volumen de población de una ciudad”, idea que sustentaban con la experiencia de otros países, como Francia. En cambio, otros valoraban la extensión de la enseñanza a la población, aunque les preocupaba que “el progreso de la enseñanza’ se planteaba en vinculación con el ‘buen régimen’ de las escuelas y no con su cantidad”.¹⁰⁴ Ambas posiciones se enfrascaron en una pugna que, al parecer, se resolvió por las condiciones materiales; como lo documenta Granja:

...aunque en principio se puede sostener con toda seguridad que es conveniente multiplicar hasta lo infinito el numero de escuelas, el Ayuntamiento de la capital que no tenía que sostener una teoría sino un hecho, creyo que haciendo facil la Instruccion prlmaria, podia obtener con menos costo los mismos o mejores resultados...¹⁰⁵

De esta forma, desde 1866¹⁰⁶ se cerraron escuelas y se efectuaron mejoras¹⁰⁷ en las existentes para cubrir la demanda. Puesto que se había decretado la enseñanza obligatoria, los argumentos fueron los siguientes:

¹⁰⁴ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 103.

¹⁰⁵ *Ibidem*, pp. 103 y 104, *apud* “El ministro de Justicia e Instrucción publica por conducto del Gobierno del Distrito pide informe...”, junio 1872; AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2485, exp. 1007.

¹⁰⁶ En años anteriores ya se habían planteado otras iniciativas con el objeto de mejorar las condiciones de las escuelas: en 1838 se pretendía activar una medida adoptada en 1815 que consistía en el cobro de impuestos a la venta de vino, aguardiente y vinagre, cuya recaudación fuera destinada para tal fin. De igual forma, en 1841-1842 se lanzó una iniciativa para que nuevamente los conventos abrieran escuelas, de tal forma que los recursos de infraestructura no fueran cubiertos por la municipalidad, aun cuando ya existiera una fuerte oposición a la participación del clero en la educación y que se viera el inconveniente de que estos establecimientos no cumplirían el propósito de ampliar la disposición de espacios. Argumentaban, pues, que no acostumbraban hacer pública y visible que el establecimiento se trataba de una escuela.

¹⁰⁷ Existe una apreciación de condiciones deplorables de las escuelas y que fueron persistentes a lo largo del siglo XIX. Esta valoración se sustentó no sólo por falta de recursos sino que hacia finales del siglo incorporó otras temáticas como los métodos y dispositivos de enseñanza, distribución de las actividades, condiciones físicas e higiénicas de las escuelas, condiciones de instalación de las casas, hacinamiento (caracterizado por número de niños, ramos y clases atendidas por un solo maestro)

Actualmente cada escuela eroga por termino medio un gasto de ciento diez pesos mensuales; y escuela hay que presenta por termino medio, una asistencia de doce o quince alumnos; de manera que cada uno de estos alumnos cuesta al Ayuntamiento siete pesos mensuales, esto es mas de lo que le costaría pagar la instrucción de cada uno de ellos en un colegio particular.

108

Podría creerse a primera vista que al hacer semejante reducción el municipio no podría ya impartir en sus escuelas la educación á los diez mil niños que de ordinario concurren á ellas, pero esto no sera así, porque si hoy la capacidad de las casas que ocupan las escuelas y el personal de que estas disfrutan solo es suficiente para recibir en cada una de ellas á cien alumnos por termino medio, arregladas... podrían bien servir para doble numero, es decir para docientos, de modo que llegandolas a reducir a la mitad el Ayuntamiento continuaría sosteniendo el numero de planteles de instrucción suficientes para diez mil educandos y aun algo mas...¹⁰⁹

Además de la proporción entre la inversión y el número de estudiantes, otro criterio que operó fue el de la cantidad mínima de alumnos examinados y aprobados para clausurar o no las escuelas. Esta medida fue dispuesta en agosto de 1886, mediante el

Acuerdo que previene que los directores que no presenten á exámen 40 alumnos pierdan la dirección que desempeñan así como los que no obtengan 30 aprobados. ¹¹⁰

Las iniciativas y los argumentos que las justificaban muestran claramente cómo fue reiterada la utilización de los mismos instrumentos de unas épocas en las reformas educativas posteriores. Aun cuando operasen en otras circunstancias, coexistió “una ‘nueva’ definición y [...] residuos de prácticas que no logran desterrarse del todo para siempre. Se echa mano del bagaje de experiencias disponibles, de las estructuras ya formadas, de los dispositivos de organización que se conocen, en una palabra, del ‘instrumental’ como llama Le Goff a los recursos materiales y simbólicos que una sociedad produce para subsistir y construir sus propios horizontes de inteligibilidad”. Esta situación se agudizó aún más cuando se imponen ciertas herramientas de unas sociedades a otras —mismas que se sacralizan—, lo que no ayuda a imaginar otras fórmulas ni realidades posibles.

Los congresos, como dispositivos de estructuración de principios de verdad, formulación de consensos y mecanismos de hegemonía

En el siglo XIX los congresos desempeñaron un papel importante como medios para definir las condiciones que consolidarían la escolarización como práctica hegemónica para la

¹⁰⁸ Josefina Granja Castro, *ibidem*, p. 104, *apud* “Dictamen de la Comisión que consulta que las escuelas cuya asistencia diaria sea menor de cuarenta alumnos sean clausuradas”, abril 1886. AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2 497, exp. 2 029.

¹⁰⁹ *ibidem*, p. 105.

¹¹⁰ *ibidem*, p. 104.

educación y la socialización de los sujetos. Fueron los espacios donde se debatieron los distintos marcos que configuraban identidades relativas a la escuela, que finalmente arribaron a acuerdos respecto a la misma que, aunque con unidad inestable como identidad social, permitían articular los distintos elementos de la escolaridad (el qué, cómo, para qué de la institución escolar y de la educación) ¹¹¹ De ahí que desempeñaran una función articuladora las nociones de método, uniformidad y obligatoriedad, como puede advertirse en el siguiente párrafo:

...La uniformidad de la enseñanza purificará el lenguaje pedagógico precisando el valor de terminos técnicos, efectuará un cambio radical y saludable en el criterio público, hoy tan falseado, sobre asuntos pedagógicos... significará un gran progreso en materia de estadística escolar [...] los datos que poseemos son sumamente deficientes, y como su observación no ha obedecido á un mismo principio, carecen de valor comparativo [...] en cuanto á la administración, inspección y vigilancia de las escuelas simplificará en alto grado los trabajos relativos haciéndolos á la vez mas fructíferos.¹¹²

La noción de método tuvo distintos sentidos y aportó los cimientos de la institución escolar que aún prevalecen. Como vimos anteriormente, una de sus acepciones tenía que ver con mecanismos uniformes para conocer las condiciones escolares (características sobre los edificios y su localización, espacio interior, materiales de instrucción, mobiliario, datos sobre los maestros y estudiantes), descritos tanto en los reportes elaborados por las visitas a los establecimientos como en los informes solicitados a los maestros.

Paulatinamente fueron incorporándose nuevas formas para desagregar y especificar los aspectos a observar y sus características. Así pues, se desplazó la noción de método hacia la diferenciación de componentes en dos sentidos: a) en el procedimiento de adquirir conocimientos y b) en el arte de transmitirlos: “los primeros tenían que ver con leyes y principios lógicos y psicológicos; los segundos, con las formas y los procedimientos para la enseñanza. [...] El deslinde entre uno y otro fue marcado por su correspondencia, para el caso del primero, con las ‘ciencias que tratan del entendimiento humano’, la ‘Psicología’ y la ‘lógica’, mientras el arte de transmitir los conocimientos los vinculaban propiamente como materia pedagógica”.¹¹³

¹¹¹ Josefina Granja nos documenta al respecto: “...en 1873, había tenido lugar el Congreso Pedagógico Veracruzano, primer evento de su género en el país y precursor de los congresos nacionales. Fue convocado para discutir y acordar la formación de una ley reglamentaria de instrucción pública y un plan de estudios, [...] ‘concebidos [en su época] bajo los principios mas progresistas y según las prescripciones de la ciencia’”; (p. 146) En 1882 se lleva a cabo el Congreso Higiénico Pedagógico; algunas de sus resoluciones se incorporan en el terreno de las acciones y reflexiones; el 1^{er} Congreso de Instrucción de Instrucción Pública se efectúa en 1889 y es valorado por muchos sectores de la sociedad como el que marca el origen en materia de educación; en 1990 se efectúa una reunión de profesores, profesionistas diversos, políticos y algunos pedagogos, representantes de los estados y de instituciones educativas importantes de la Ciudad de México, y es denominada como Congreso Constituyente de la Enseñanza Nacional; al año siguiente se celebraría el Segundo Congreso Pedagógico para liberar y resolver los aspectos inconclusos en el primer congreso; *Ibidem*, pp. 145-146.

¹¹² *Ibidem*, p. 225, apud *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, Imprenta de “El Partido Liberal”, México 1889, p. 18.

¹¹³ *Ibidem*, pp. 221 y 222.

De igual forma, a través de la práctica de sistematización y los medios para efectuarla, se avizoraba una acepción de método vinculada a la organización escolar influida por la administración, pero esta dimensión aún no ha sido claramente diferenciada ni inteligible.

Otra noción vinculada al método —y que aparece latente desde principios del siglo XIX, pero que hasta sus postrimerías se formaliza como problema y concepto— es la de “sistema” que, de alguna forma, estaba presente como práctica cuando se buscaba ordenar los establecimientos de enseñanza conforme a criterios comunes, mientras se refería a la forma de captar información sobre los establecimientos. Los congresos de 1889 y 1890 contribuyeron significativamente a incorporar de manera formal dicho término, cuando se pronunciaron por un “Sistema Nacional Mexicano de Educación Popular”, noción que apareció en un controvertido debate entre Enrique C. Rébsamen y Luis E. Ruiz.

Según Ruiz,

la palabra sistema tiene significado bien fijo y determinado en pedagogía: por consiguiente no podemos darle una acepción diversa. Hay sistema individual, simultáneo, mutuo y mixto; pero no hay sistema nacional en el sentido puramente pedagógico. ¹¹⁴

“Rébsamen argumentó que ‘la palabra sistema’ sí tenía dos acepciones en la Pedagogía y una tradición histórica de sustento:

Sistema de enseñanza es una cosa meramente mecánica que se refiere á la organización de las escuelas, que establece reglas sobre el número de profesores que deba haber en ellas, en relación con determinado número de alumnos, etc., abarca métodos, procedimientos, programas de estudio, etc... Sistema nacional de educación popular no es un término nuevo, ni inventado por la Comisión; es un término usado en el mundo antiguo y aceptado por la gran revolución francesa [...]: Francia en julio de 1793; Alemania en 1807 y más adelante en 1848].¹¹⁵

De esta manera, podemos anticipar que se gestaba las relaciones entre quehaceres educativos e instituciones que configurarían la estructura del Estado moderno con el objetivo de solventar las necesidades identificadas con el bienestar social, aunque, como bien señala Josefina Granja: “...un ángulo que no fue abordado de manera orgánica era el referido a sistema como encadenamiento de segmentos de enseñanza en una relación de antecedente-subsecuente y como esquema organizacional del conjunto de establecimientos”. ¹¹⁶

Presidida por Rébsamen, la comisión encargada de analizar la uniformidad señaló que

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 160, apud *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, p. 48.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 161.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 162.

Hemos creído conveniente lanzar estas palabras Sistema Nacional Mexicano de Educación Popular [...] comprende mucho mas que la educación elemental [...] comprende varias clases de otros establecimientos [...] comprende ciertos medios indirectos entre los cuales contamos los ya citados por el representante de Tlaxcala: teatros, conciertos, bibliotecas, exposiciones, museos, la prensa y todo aquello que pueda levantar la cultura popular. ¹¹⁷

Por su parte, la obligatoriedad representa el nexo entre las representaciones de la vida familiar: el maestro, la escuela, los valores culturales y los modelos de socialización heredados de la ilustración y son la base desde la cual se sustentó la conceptualización de la escuela como “institución social” y de la educación como bien público. “Este intrincado proceso conduciría al virtual abandono del ánimo que alimentaba apreciaciones como aquella según la cual

...no son utiles al Publico las Escuelas sino a los Maestros...¹¹⁸

Dentro de este marco, los congresos se convirtieron en un apoyo institucional a través del cual se reconocía una red de prácticas, saberes y problemas valorados y estructurados desde determinados conceptos y nociones, lo que hacía que sus resoluciones fueran verdades legítimas de difusión social e instrumentación política.

Con lo expuesto, podemos entender a los congresos como espacios que propiciaban “la emergencia de nuevos modelos de identificación y una nueva relación entre elementos (viejos y nuevos) que modifica las identidades previas de dichos elementos”. ¹¹⁹ Los últimos congresos apuntaron a una negación o ruptura con formas de volver inteligible la escolaridad:

“Desde la consumación de la independencia hasta el ‘Congreso Constituyente de la Enseñanza Nacional’ habían transcurrido casi ochenta años de afanes y empeños diversos en torno a variados asuntos de la enseñanza; acertados unos, errados otros; viables pocos e improcedentes muchos. Esfuerzos por hacer inteligible la escuela, por conocer la distribución de los establecimientos, identificar y describir sus componentes, por nombrar sus procesos internos. Se formularon de manera insistente, y desde diversos espacios sociales, propuestas y ensayos procedentes de iniciativas civiles, colectivas e individuales, relacionadas con los diversos aspectos en juego en la enseñanza como recaudación de fondos, planes de estudio, métodos de enseñanza ‘novedosos’, textos, materiales didácticos, muebles, locales escolares, etcétera. No faltaron, por supuesto, pronunciamientos y políticas de gobierno para organizar y dar rumbo a la enseñanza mediante leyes, decretos y reglamentos, etcétera”. ¹²⁰

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 161, *apud Debates del Congreso Nacional...*, p. 48.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 228.

¹¹⁹ Rosa Nidia Buenfil Burgos, *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, p. 17.

¹²⁰ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, pp. 146-147.

Todos esos afanes, como hemos visto, fueron desvalorados y relegados: “lo antiguo” pasaría por el tamiz de la ‘ciencia’. Esta noción trazó las “fronteras políticas y equivalencias que identifican a los participantes de un mismo proyecto y al enemigo”.¹²¹

De modo que, como asevera Granja, “la uniformidad parece agudizarse y ensancharse; expresa todo lo que sea opuesto a ‘irregularidad’, ‘desemejanza infinita’ e incluso ‘desorden’ así es validado todo elemento posible de generalización en menoscabo de los que emergen de la subjetividad”. Se transitó, al fin y al cabo, de un orden de saberes con lógica propia (saber narrativo) a un orden distinto de saberes con su lógica respectiva (saber científico).

La cultura de los docentes como gremio profesional

A continuación presentamos algunas referencias que, desde nuestro punto de vista, muestran ciertas circunstancias históricas a partir de las cuales adquirieron significado determinados valores, hábitos, costumbres, pautas de comportamiento y prácticas que representan símbolos en la cultura de los docentes al tiempo que constituyeron los mitos del gremio.

En la exposición de los temas se resalta la cultura de los maestros entrelazada tanto a la estructurada en la institución escolar como a las pautas del comportamiento del docente configuradas por la cultura profesional heredada y compartida por el gremio, los conceptos de educación que conforman su pensamiento pedagógico y el conocimiento pedagógico acumulado en la tradición académica y profesional, así como la función social que la escuela ha adquirido en cada época y cada contexto a partir de su condición como ente de regulación política, académica y administrativa, aspectos que la condicionan. Las circunstancias históricas se remontan a mediados del siglo XIX y principios del XX, cuando se consolidaron, como tendencia dominante en el mundo, los procesos de escolarización en un contexto de transformaciones sociales, económicas y políticas.

La escolarización se insertó en una visión ilustrada del siglo XVIII a partir de la cual “las personas reciben una identidad colectiva, anónima y concreta a la vez. Los conceptos abstractos de libertades civiles y de reglas constitucionales, democráticas, produjeron nuevos conjuntos de límites, expectativas y posibilidades de la idea general de ciudadano”.¹²² A esta visión de la realidad social la acompaña la aparición del Estado-nación.

¹²¹ Rosa Nidia Buenfil Burgos, *op. cit.*, p.16.

¹²² Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 45.

De igual forma, operaron las concepciones seculares que realizaban el papel de la ciencia, el trabajo de las personas como parte de un ámbito público y terrenal, y la planificación racional que desempeñarían el papel de herramienta que mejoraría la vida tanto individual como social. Se acuñaron, pues, los sentidos bajo los cuales se significaron las prácticas sociales, mediante las cuales "...la modernidad aparecería como el resultado lógico de la Ilustración, con la cognición y la volición humanas como promotoras del cambio".¹²³

La escolarización, como veremos en este capítulo, es una de las construcciones sociales resultantes de esta visión del mundo, ya que a la vez que define su existencia en dichas nociones, las revivifica con sus prácticas. Al respecto, Berger y Luckmann destacan que "la transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social de aquélla como solución 'permanente' a un problema 'permanente' de una colectividad dada".¹²⁴

En México el proceso de escolarización y de conformación del Estado-nación se constituye en el tránsito del Estado liberal decimonónico al posrevolucionario. De acuerdo con los ideales liberales de la época, "el desarrollo de nuevas instituciones —tanto económicas como políticas— sólo habría de ser posible sobre la base de una estructura cultural homogénea la cual requería, a la vez, de ciudadanos 'instruidos'".¹²⁵

Características de los docentes en distintas perspectivas de formación

La formación docente, en general, ha estado ligada siempre a los propósitos de las reformas educativas y se ha vinculado a las necesidades y procesos de consolidación de las acciones e imágenes requeridas por una sociedad determinada en función de su articulación entre los procesos de escolarización¹²⁶ y los propósitos e intereses de los estados-nación.

Podría considerarse que históricamente la formación surge justo en los momentos en que la práctica educativa y el rol del docente estaban centrados más en el carácter del maestro (la escuela podría reconocerse como materialización del maestro que la atendía), cuyo propósito consistía fundamentalmente en manifestar una conciencia moral determinada por el estilo pastoral-ministerial (visiones teológicas de la docencia) sobre

¹²³ *Ibidem*, p. 47.

¹²⁴ Berger y Luckmann, *op cit.*, p. 93.

¹²⁵ Karen Kovacs Strumpfner, *op. cit.*, p. 71, *apud* Emilio Tenti, *Estado, educación y sociedad en México (1867-1980)*, mimeo, Fundación Barros Sierra, 1980, pp. 26-29.

¹²⁶ Thomas S. Popkewitz define a la escolarización como: "un concepto que presupone estructuras de gobierno en la sociedad en las que se reúnen los macro y microproblemas del Estado", a su vez plantea que el concepto de Estado como "problema de gestión y gobernación sociales dentro de las pautas de socialización y educación"; Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 54.

las formas adecuadas de comportamiento en una sociedad o en un estrato social determinado.

Popkewitz formula que la educación de la época "...tenía que inculcar en los estudiantes la comprensión de la relación del lenguaje con el mundo y el compromiso con los principios religiosos, morales y sociales del cristianismo. La pedagogía estaba pensada para regular la unidad moral y la disposición humana. Se daba una tendencia a envolver por completo al niño en un sistema que no sólo se hacía cargo de su existencia intelectual sino también de su vida física y moral con el fin de penetrar de forma más completa y profunda en la naturaleza más íntima del niño, para impedir que ninguna faceta suya se hurtase a ese control". ¹²⁷

De igual forma, este autor señala que "la enseñanza de la gramática pretendía instruir la mente para obedecer leyes y reglas específicas que dictaban formas de expresión. La retórica y la dialéctica se orientaban a la defensa de la verdad, que se pensaba residía en las reglas del lenguaje hallado en los textos. Así, la gramática representaba un microcosmos de procesos y situaciones más amplios mediante el cual la visión y el intelecto humanos podían ordenarse y organizarse para lograr un mundo moral, estable". ¹²⁸ Esta caracterización muestra el papel que desempeñaron los maestros de primeras letras al comenzar el México Independiente, labor que realizaban de manera independiente o a través de corporaciones civiles y eclesiásticas.

A medida que avanzaba la intervención del Estado en la educación, fundamentalmente mediante la autorización de licencias y la supervisión de la profesión docente, así como la configuración de la escuela como establecimiento público, con la imposición de mayores exigencias tanto en el ámbito pedagógico como en la infraestructura física y el control de los servicios, se desdibujó el gremio de maestros de primeras letras heredado del Virreinato. De hecho, la licencia para ser maestro la emitían los municipios y durante 48 años (de 1842 a 1890), la concesión, tanto para la formación de maestros como para la expedición de las licencias, la detentó la Compañía Lancasteriana, reconocida por la labor que realizaba y la confianza depositada en ella como institución semipública.

Durante el Porfiriato, sin embargo, se fomentó la expansión de la educación oficial al mismo tiempo que se instrumentaron reformas en los métodos y contenidos de la educación primaria. Para ello, se importaron teorías y métodos de los países avanzados de la época. Estas reformas propician condiciones, a su vez, de expansión de las "escuelas normales modernas" que se encargarían de instruir a los maestros para difundir los nuevos contenidos y métodos de enseñanza en toda la República.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 46

¹²⁸ *Ibidem*, p. 113.

De esta forma, la noción de “método” apareció nuevamente estructurada como saber técnico diferenciando la forma del contenido. Lo pedagógico exalta la forma de enseñar y no así su contenido. Esta visión plantea una ruptura con la enseñanza centrada en la memorización, por lo que se cuestiona también la utilidad de los libros de texto.

Estos cambios se ejemplifican claramente con las descripciones siguientes:

Para Rébsamen, “...pues, hablar de la *forma* de enseñanza. De hecho se encuentran en nuestras escuelas dos formas muy distintas: La enseñanza por medio del texto, y la clase oral, que bien podría llamarse enseñanza por medio del maestro.

“La pedagogía moderna y el sentido común condenan la primera de estas formas, porque convierte a alumnos y maestros en puros autómatas, reduciendo el papel de unos a aprender de memoria el texto, y el de otros a tomar las lecciones al pie de la letra. Increíble parece que haya todavía maestros y maestras que se complazcan en un papel que tanto rebaja su dignidad, pues les obliga a renunciar el libre uso de sus facultades y a renegar hasta de su personalidad, convirtiéndoles en esclavos del texto, [...] esto no quiere decir que sea de reprobarse incondicionalmente el uso de textos en la enseñanza. Lo que pretendemos es que ya no más ocupe el texto el lugar que únicamente corresponde al maestro, sin negar, por otra parte, que el texto, si reúne las cualidades necesarias, puede ser uno de tantos medios secundarios de que dispone el maestro para hacer más fructuosa la enseñanza”.¹²⁹

Carlos A. Carrillo opinó: “No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes, de los más insignes pensadores; niño quiere decir alma, inteligencia, corazón y vida, vida que se aspira a la luz de la verdad, como la planta a la del Sol. Educar al niño no es embodegar en su cabeza frases que otro cerebro elaboró, y que para él carezcan de sentido; no es vaciar en su memoria libros; es enseñarle a pensar por sí propio, a discurrir él mismo, a expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo también; es, en suma, ejercitar todas las fuerzas de su espíritu, darle impulso para que recorra su camino, prestar alas a su actividad para que tienda el vuelo al cielo luminoso de la verdad para la que ha nacido. [...] ¡...las palabras tan exactas y fecundas del escritor americano Wickersham que encierran un sistema de educación completo! ‘El espíritu, dice, no es un simple recipiente que tiene que llenarse como un cajón para medir semillas; es un poder que aspira a desarrollarse. No es una tabla rasa, una página en blanco, en la que puede uno escribir; sino una actividad innata que tiende a su fin, una fuerza que modifica todo lo que se pone en contacto con ella’.”¹³⁰

¹²⁹ Enrique C. Rébsamen, “La enseñanza de la historia”, en Milada Bazant (antolog.), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, pp. 99-100.

¹³⁰ Carlos A. Carrillo, “Libro de Texto. ¡Malditos libros!”, en *ibidem*, pp. 112-113.

Además, la reforma encerró la unidad en los contenidos y, al mismo tiempo, la uniformidad técnica o científica de la enseñanza primaria. En este sentido, los procesos de formación de los docentes y su práctica educativa tienen como principal componente el dominio de los recursos pedagógicos, especialmente los de carácter práctico en lugar de la toma de conciencia moral. Así, por ejemplo, en la Escuela Lancasteriana se modificó la formación especializada en materias por programas cuyo eje articulador era los contenidos pedagógicos (tendencia dominante de las escuelas normales en esa época).

Entretanto, la reforma pedagógica representaba un proceso de centralización tanto técnica (aprender y respetar normas técnico-pedagógicas en el diseño de planes y programas y en la utilización de los libros de texto) como administrativa que se caracterizó por la expansión de un sistema jerárquico y por su diferenciación burocrática regulada a través de la reglamentación del trabajo escolar y, por consiguiente, del docente.

La creciente intervención del Estado en la educación y su centralización aceleró el avance del magisterio hacia una profesión de Estado. Los docentes cobraron un carácter de empleados y la facultad de autorizar licencias o títulos para ejercer la profesión fue depositada inicialmente en los gobiernos municipales y, posteriormente, con mayor fuerza, en el federal y los estatales, los cuales incrementaron su intervención reguladora. De igual forma, se reconoció a las normales como los establecimientos apropiados para la formación de docentes y el reclutamiento preferente de sus egresados.

El proceso de intervención estatal¹³¹ fue acompañado por los preceptos estructurados con antelación respecto a la unificación de la enseñanza y armado con nuevos mecanismos de organización del trabajo que regulan las relaciones al interior de la institución escolar (a través de la reforma pedagógica) y con los mecanismos de control y supervisión cada vez más centralizados por el gobierno federal.

En este contexto, nació la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal "...para servir a la reforma pedagógica y como uno de los medios institucionales para centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que fuese el ejemplo de las demás instituciones de enseñanza normal del país y el semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república".¹³²

Sin embargo, la Escuela Normal Veracruzana, fundada unos días antes, produjo mayor número de profesores que la de la ciudad de México, al igual que otras normales del interior del país. Difundieron a continuación la reforma pedagógica en distintas entidades por la disposición de sus egresados para laborar en lugares diferentes a los de su origen.

¹³¹ Que podemos identificar en la etapa que comprende los periodos anteriores y posteriores a la Revolución Mexicana.

¹³² Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 21.

Cuatro años después, en 1890, se fundó la Escuela Normal para Profesoras, y en 1901 se decretó la creación de la Dirección de Enseñanza Normal con el propósito de coordinar los planteles creados, y, finalmente, en 1910, Justo Sierra instituyó la Escuela de Altos Estudios abocada no sólo a formar profesores de alto nivel, sino a fomentar la investigación en el campo pedagógico, instancia educativa que Alberto Arnaut y Karen Kovacs¹³³ reconocen como remoto antecedente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Todo ello apunta a una formación docente cada vez más centrada en los principios de la organización científica del trabajo y en enfoques más sistemáticos de la enseñanza que van desplazando la idea de la enseñanza por descubrimiento a través de la actividad del alumno. Como bien lo señala Popkewitz: “la instrucción hacía hincapié en los métodos, más que en el dominio de las materias. Este concepto de métodos de enseñanza estaba relacionado con la necesidad sentida por los calvinistas del siglo XVIII de formas de organización social bien ordenadas.¹³⁴ Dentro de las relaciones institucionales contemporáneas, incorporaba un significado científico, concreto. La metodología de la enseñanza consistía en ordenar y controlar los procesos de la escolarización a través de procedimientos racionales y normalizados, en vez de hacerlo por medio de un enfoque más general en el que las estrategias eran reacciones ante el problema que se presentara y las ambigüedades propias de las situaciones en las que se encuentran las personas”.¹³⁵

Igualmente, el proceso de especialización del “saber técnico” del docente formuló su imagen social —que la distingue de otras profesiones— como “la exaltación del cómo enseñar frente y, a veces, contra los que saben el qué. Es lo que marca la diferencia entre el maestro, por un lado, y el sabio y el investigador por el otro. El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente. Para eso, por eso y de eso vive: eso es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales”.¹³⁶

El surgimiento de las escuelas normales y su expansión no acabó con el reclutamiento de profesores sin título profesional. “La mayoría de los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública o las propias escuelas normales a las que se les transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión, que hasta entonces había sido facultad casi exclusiva de los ayuntamientos para ejercer la docencia”.¹³⁷

El normalismo representa un proceso de distinción dentro de la propia profesión según el prestigio de la escuela de procedencia donde se había estudiado. Ello, a su vez, se articula

¹³³ Karen Kovacs Strumpfner, *op. cit.* y Alberto Arnaut, *op. cit.*

¹³⁴ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 86, *apud* D. Hamilton, *Towards a theory of schooling*, Londres, Falmer, 1989.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 86.

¹³⁶ Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 26.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 24.

con el lugar y el tipo de institución donde se ejercía la docencia (en la ciudad o en el campo; particular, del ayuntamiento, del gobierno estatal o el federal). Sin embargo, en las escuelas podían encontrarse maestros lancasterianos y municipales con normalistas.

Es importante destacar que estas diferencias han operado como relaciones que permiten configurar la identidad social de la profesión, aunque paradójicamente se sobreponen negativamente una a otra, lo que podríamos interpretar como “subversión de las identidades sociales y de este modo revelar su carácter contingente”.¹³⁸ Así pues, el proceso de identidad de la profesión configurada por los maestros y las instituciones que los forman y donde trabajan, se desarrolló en una permanente búsqueda de reconocimiento social, en tanto que el consenso respecto a los objetivos que las instituciones escolares deben perseguir y los valores que deben fomentar, siempre han sido susceptibles a la interpelación, pues la relación de elementos que fija su identidad es temporal.

Dicha identidad temporal se formula en “la *práctica articuladora* [que] viene a restaurar la identidad negada por la opresión, ligando y recomponiendo la totalidad discursiva desarticulada, proponiendo un nuevo imaginario colectivo que reemplace el orden simbólico estallado, organizando y reconstruyendo un orden con fragmentos de identidad negada y nuevos elementos, con las ruinas de los anteriores *edificios simbólicos* (Castoriadis) y proyectos inéditos”.¹³⁹

Bajo esta perspectiva, podemos interpretar los roles atribuidos a los docentes en determinados periodos históricos, o bien los mecanismos de reconocimiento profesional o laboral instrumentados a lo largo de la escolarización en México. La formación docente y su vínculo con procesos de certificación han desempeñado un papel relevante como prácticas articuladoras.

El docente como figura política y social

Hacia la etapa revolucionaria y posrevolucionaria por su origen sociodemográfico (de clases medias y bajas, en su mayoría del interior del país), los maestros presentan mayor afinidad al discurso y acciones de los revolucionarios y agentes posrevolucionarios. Sin embargo, las escuelas normales ejercieron una función diferencial ya que estuvieron fuertemente condicionadas por su relación con los jefes revolucionarios de cada región, de tal forma que el basamento de uniformidad sostenido a través de las escuelas normales se desdibuja. Por ello, como lo señala Alberto Arnaut “...las escuelas normales fueron, al mismo tiempo, nidos conservadores y cuna de revolucionarios. Ya fuesen unos y otros, lo

¹³⁸ Jacob Torfing, “Un repaso al análisis de discurso”, en Rosa Nidia Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, p. 39.

¹³⁹ Rosa Nidia Buenfil, *Cardenismo...*, p.18

cierto es que los maestros en servicio, normalistas o no, fueron transformados por la Revolución”.¹⁴⁰

El rol del docente se orienta más como agente de socialización que de carácter técnico-pedagógico, cuyas labores se dirigen hacia la organización y gestión de los campesinos, jornaleros y obreros, así como la difusión de un programa revolucionario y estatal en el cual la salud, la higiene, el civismo, la lengua nacional y el ideario revolucionario sean los contenidos de su acción educativa. Al mismo tiempo, se constituye como un agente político, por el trabajo cotidiano¹⁴¹ y, como gremio, por su cobertura y organización.

De esta forma, el normalismo fue desplazado por el magisterio rural. De hecho, fue valorado como contrarrevolucionario, por lo que el normalismo posrevolucionario se configuró con los estudiantes que egresaban de las normales rurales y de los diversos programas para profesionalizar, normalizar y nivelar laboralmente al magisterio en servicio.

“Entre los maestros urbanos y los rurales había grandes diferencias: los urbanos tenían más normalistas en sus filas y mayores niveles de escolaridad, mientras que gran parte de los rurales apenas habían terminado sus estudios de primaria. Los urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza; los rurales, en cambio, eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y, en consecuencia, aliados de la obra educativa del nuevo régimen”.¹⁴²

Pero incorporaron y construyeron, desde sus perspectivas particulares, un “patriotismo profesional y el nacionalismo educativo y pedagógico del magisterio”.¹⁴³ De esta forma, por ejemplo, las normales “tenían que difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria. Su tarea consistía en difundir en el país la formación básica de los mexicanos, de acuerdo con un programa previamente definido por el Estado mediante sus órganos de dirección y consulta educativa”.¹⁴⁴

A través de la labor de los maestros rurales, la enseñanza primaria en México se expandió de manera centralizada. Posteriormente cobró una mayor relevancia para la instrumentación de la educación socialista. Se introduce un nuevo concepto en el discurso de proyecto educativo oficial: “la federalización de la enseñanza”, cuya connotación

¹⁴⁰ Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 39.

¹⁴¹ Un ejemplo claro de ello son las Misiones Culturales que tenían la función de fundar escuelas, reclutar, orientar y capacitar a los maestros rurales en servicio. Para esta labor fueron auxiliados por inspectores quienes participaban en el reclutamiento y efectuaban la supervisión del trabajo.

¹⁴² Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 59.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 39.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 48.

representaba la intervención del Estado federal en las entidades del país. En efecto, durante la presidencia del general Plutarco Elías Calles, la Secretaría de Educación Pública (SEP) transformó sus delegaciones estatales en direcciones federales.

En esos años se gestaron varias y pequeñas sociedades magisteriales y sindicatos de maestros en algunas entidades de la república. “En el Distrito Federal dos agrupaciones pretendieron un carácter nacional. En 1920 se funda la Liga Nacional de Maestros (LNM), promovida y dirigida por un grupo de antiguos maestros egresados de la Escuela Normal Veracruzana [...] adopta un carácter predominantemente pedagógico y mutualista, y define los requisitos para aceptar nuevos miembros, entre otros que fueran maestros titulados en alguna escuela normal”.¹⁴⁵ La segunda fue promovida por ciertos egresados de la Escuela Nacional de Maestros y surgió “de una pequeña Liga de Profesores del Distrito Federal a la que pertenecían maestros de las escuelas primarias, preparatorias y superiores de la ciudad de México”. Fue el antecedente de la Federación Nacional de Maestros en 1926 que contaría con el apoyo de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM).

Así pues, el papel del docente y su participación se inserta en los ámbitos académico, social, político y laboral, en un contexto de transformaciones de las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales de país y del mundo. El Estado mexicano se estructura cada vez más como interventor en el territorio nacional,¹⁴⁶ ampliando las bases jurídicas y administrativas para su centralización en el poder ejecutivo y la estructura política partidista que corporativizó en su interior a grandes organizaciones populares.

El ideal revolucionario otorgó sentido al proceso de la escolarización de las masas. La escuela tendría que trabajar en defensa de las clases desposeídas y, al mismo tiempo, igualar las condiciones de la escuela rural con la urbana. Sin embargo, no se pretendía una homogeneización en términos curriculares, lo cual representaba una marcada diferencia con los planteamientos de unificación de la enseñanza estructurados con antelación, situación que se percibía difícil. “Kneller, académico estadounidense que visitó México en aquellos años, sostenía que la situación dual de la enseñanza rural y urbana era incompatible con la ‘educación socializada’ cardenista ya que un sentido de comunidad y una preparación global para la ciudadanía nacional, ‘necesariamente’ superaba el regionalismo y el esfuerzo local”.¹⁴⁷

De esta forma, la educación socialista heredó del pasado la concepción del docente como agente de socialización, principalmente en las áreas rurales. El ideal del profesor, en efecto, según los manuales de la SEP de entonces se configuraba de la siguiente forma:

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 61.

¹⁴⁶ Ocurrió un proceso de conversión del Estado en empresario público, junto con un nuevo sistema financiero y hacendario; la nacionalización de los recursos naturales y el impulso de la industria, con una protección estatal; cfr. Leopoldo Solís, *La realidad económica mexicana; retrovisión y perspectivas*.

¹⁴⁷ Rosa Nidia Buenfil, *Cardenismo...*, p. 252.

En la mañana, atiende a la instrucción de los niños en el aula [...] En la tarde, el maestro guía a sus alumnos en su trabajo en los campos o en tareas productivas [cría de abejas, pollos, cultivo de frutales], actividades constructivas [construcción de un teatro al aire libre, de letrinas, etc.] y recreación [música, juegos, danza, etcétera.] En la noche, esta escuela se convierte en un lugar donde los adultos se reúnen para leer el periódico, discutir noticias del momento, clases de lectura, escritura, contabilidad y agricultura elemental [...] Durante su contacto con los adultos, el maestro está siempre a la búsqueda de oportunidades para inculcar las nuevas ideas socialistas en los asistentes y discutir con ellos los tópicos de interés que estén relacionados con el programa nacional total.¹⁴⁸

En esta época, emerge nuevamente la identidad del docente vinculada a su carácter moral y a un reconocimiento de la subjetividad como criterio para el ejercicio de su práctica, aunque en un marco de atributos mayor en los maestros de primeras letras. De esta forma, la complejidad de la labor refería a capacidades técnicas –la ingeniería agrícola, la salud e higiene y la pedagogía–, al igual que a una acentuada identidad política orientada a socializar y difundir el ideario revolucionario y a favorecer los valores de la solidaridad y la organización social. Estos atributos se ejemplifican con el siguiente texto:

El nuevo maestro es un amigo leal, un buen consejero, un paladín al servicio del trabajo de renovación social. El maestro es, al mismo tiempo, un conductor, un guía de los niños y los adolescentes, y para ello requiere de una condición básica: capacidad científica, probidad absoluta. [...] Al ser] un ejemplo viviente, debe hacer de su vida un ejemplo moral; no es suficiente que el educador sea un hombre de ciencia, es necesario que viva pública y privadamente de acuerdo con la moralidad social –no con la hipócrita moralidad burguesa tradicional, sino con un credo moral tenaz de solidaridad humana.¹⁴⁹

El reconocimiento de la subjetividad se muestra en el discurso del presidente Lázaro Cárdenas, respecto a la identidad docente:

Nunca más debe figurar el educador como el individuo que desde estrecho recinto se conforma con impartir a sus educandos nociones generales muchas veces confusas, de una ciencia que en multitud de ocasiones se halla al margen de las realidades de la existencia. Frente a este tipo magisterial que no ha alcanzado en la sociedad ni la influencia ni la consideración que se debe a su ministerio, debe alzarse un guía social que penetre con valor en la lucha social; no el egoísta [...], sino el conductor que penetre con pie firme al surco del campesino organizado y al taller del obrero fuerte por su sindicalización, para defender los intereses y aspiraciones [...] [de ambos]; el encauzador que defienda los intereses y aspiraciones del niño proletario, en el calor de la lucha social, porque tanto como saber modelar en forma integral las aptitudes y funciones espirituales del niño, interesa el

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 251, apud G. Sánchez, *A revolution by education*, Connecticut, Greenwood Press Publishers, 1936, p. 133.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 261, apud George C. Booth, *Mexico's school-made society*, New York, Greenwood Press Publishers, 1941, p. 151.

encarrilamiento legal de los padres en la conquista cada vez más firme y dignificante de los derechos del trabajador.¹⁵⁰

La educación socialista atacó las estructuras mentales prevalecientes y que aún prevalecen en los ámbitos de la vida privada de la sociedad mexicana, “como es el arraigo de la Iglesia católica en la mentalidad popular [...] y la red institucional religiosa”. A pesar de las leyes constitucionales que restringían su influencia educativa, dominaba todavía la labor educativa del clero. Además, durante la guerra cristera de finales de los años veinte los insurrectos apoyados por la jerarquía católica gozaron de la ayuda del Vaticano, y de Estados Unidos. Estos hechos, en efecto, llevaron en parte la formación de una asociación política conservadora: el Partido Acción Nacional (PAN).

De igual forma, se manifestó con mayor fuerza la tensión entre las instituciones imperantes sujetas al papel del Estado como educador: la Iglesia y la Familia (esta última sufría un proceso paulatino de transformación de sus costumbres cotidianas, sobre todo en las ciudades donde, a través del radio, cine y televisión, recibía el influjo de hábitos y costumbres del *American way of life*).

Otra de las Instituciones que opuso una fuerte resistencia a la educación socialista fue la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual, por su carácter autónomo, propugnó la libertad de cátedra y las libertades civiles en general. Sin embargo, este discurso se articulaba junto con elementos ideológicos y religiosos:

...Antonio Caso [...] desde su alta posición en la cátedra de Filosofía de la Universidad, dictó conferencias y escribió sesudos artículos en defensa de la filosofía cristiana y en contra del marxismo.¹⁵¹

El movimiento universitario generado en la UNAM fomentó la resistencia a la enseñanza socialista en otras instituciones universitarias del país, sobre todo en Zacatecas, Coahuila, Nuevo León, Tampico, Jalisco y Puebla. Así pues, se construyó una imagen de dicha universidad y de los universitarios como enemigos de los sectores populares. El conflicto “termina con la renuncia del rector y sus funcionarios, [...] [se instaló un nuevo rector que] acepta las condiciones gubernamentales [...] [pero prevalecen los preceptos de] autonomía, la libertad de cátedra y establece, al mismo tiempo el Servicio Social obligatorio y otras medidas similares que, de una u otra manera, vinculan al universitario con los problemas nacionales”.¹⁵²

Se crearon a continuación distintas instituciones de enseñanza superior e instituciones culturales de investigación, como el Instituto Nacional de Antropología, la Casa de España

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 267, apud Lázaro Cárdenas, *Ideario político*, México, ERA (Serie Popular), 1972, p. 212.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 168, apud C. William C. Townsend, *Lázaro Cárdenas, demócrata mexicano*, México, Biografías Ganesa, 1959, p. 124.

¹⁵² *Ibidem*, p. 170.

en México —que concentró a los intelectuales hispanos refugiados en México—. La Escuela Nacional de Maestros, donde se integraron la Normal de profesores y de profesoras y la Normal Nocturna, la Universidad Obrera, el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Normal Superior. También la Secretaría de Educación Pública creó el Instituto de Orientación Socialista con el fin de capacitar a los maestros en servicio. Asimismo, como estrategia de reentrenamiento se formaron las misiones de orientación socialista, conjuntamente con la impartición de conferencias, así como la edición de libros de texto y otras publicaciones.

El docente inserto en la estructura burocrático-administrativa

Dentro del marco de proceso de regulación administrativa de la SEP, que se reforma estructuralmente atendiendo a su tamaño y complejidad, durante el interinato del presidente Emilio Portes Gil se promulgaron disposiciones jurídicas e instancias para encargarse de la dirección educativa y el control sobre aspectos de la profesión docente.

De esta forma, los procesos de ingreso, permanencia (inamovilidad) y movilidad (escalafón) dentro del servicio se legislaron. En consecuencia, nació una red de intereses en la cual la SEP ocupó un lugar desventajoso, a causa a que en el Consejo Técnico de la Educación la reciente creada Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) alcanzó una mayor representación apenas se emitió la Ley de Escalafón y la de Inamovilidad del Magisterio. Se desataba una fuerte tensión entre las organizaciones magisteriales por la disputa para el control del magisterio nacional.

La SEP se organizaba entonces con arreglo a un proceso de enorme burocratización:

el mecanismo meramente burocrático, pero que, por lo mismo, en México significa un lastre que grava todo esfuerzo, de los intereses creados —sueldos y jerarquías— con los que tuvo que luchar, y muy hábilmente, como paso preliminar de la gestión educativa, y el problema doloroso en general de la incapacidad y falta de cumplimiento en el trabajo.¹⁵³

Un mecanismo jurídico que impuso la unidireccionalidad de las organizaciones magisteriales es la expedición del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión, que originó a la Federación Sindical de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE). Dicho estatuto estableció “un régimen especial para los trabajadores que presten su servicio al Estado; al mismo tiempo reconoce a los empleados públicos el derecho de agruparse en sindicatos; impone considerables restricciones en el ejercicio del derecho de huelga, obliga a constituir únicamente un sindicato en cada unidad burocrática y establece que esos sindicatos sólo podrán pertenecer a la FSTSE, prohibiéndoles cualquier vínculo orgánico con cualquier central obrera o campesina”.¹⁵⁴

¹⁵³ Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 67, *apud* Antonio Luna Arroyo, “Estudio preliminar”, en Antonio Luna Arroyo (comp.), *La obra educativa de Narciso Bassols*, México, Patria, 1934, p. xvii.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 91.

Entre otras acciones, ésta marcó el inicio del periodo —denominado por Luis Medina de la “unidad nacional”—, antes de concluir el sexenio del presidente Cárdenas, durante el cual se consolidó una estructura central del sistema educativo, al igual que un esquema sindicalizado.

Así pues, la profesión docente fue regulada administrativamente por la Ley de Escalafón y su representación y su participación políticas operarían a través del sindicato, aunque soportó fuertes tensiones y disputas internas y externas por su dominio. Sin embargo, por su actividad social y educativa el potencial político siempre ha ido más allá del proceso sindical. Arnaut lo describe de la siguiente forma: “hasta los años setenta, con excepción de una o dos posiciones en cada legislatura federal, la mayoría de los profesores normalistas obtendrán sus curules en la cámara o en el senado, no por el apoyo del SNTE sino como resultado de una carrera política personal en el sector popular o en el campesino, o como hombres del presidente o del gobernador en turno”.¹⁵⁵

En la etapa identificada como “el crecimiento estabilizador”, Jaime Torres Bodet cuando fue Secretario de Educación Pública, inició la reorientación ideológica moderada, por la cual se reformaron los planes y los programas de estudio de la enseñanza primaria y normal.

El gobierno de la República reconoció formalmente a la representación legal del SNTE en 1943 por lo cual se expidió un nuevo Reglamento de Escalafón, que distribuyó las áreas de influencia tanto del SNTE como de la SEP en diferentes dependencias y regiones, al igual que en los niveles y modalidades del sistema educativo federal.¹⁵⁶

Se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) con el propósito de regularizar a los profesores sin título mediante dos estrategias: La escuela por correspondencia y la escuela oral. Se pretendía anular la relación entre las misiones culturales, las normales urbanas y las rurales con los maestros en servicio. Este Instituto fue reconocido en el discurso oficial como una gran innovación debido a su estrategia de capacitación y a la cobertura de su atención; era, al fin y al cabo, “la escuela normal más grande del mundo”. Al mismo tiempo, ofrecía sus servicios vinculados a un sistema de movilidad escalafonaria y aumento progresivo de sueldos a sus alumnos hasta igualarlos a la categoría y sueldo de aquellos que contaban con título de profesor de educación primaria. Mientras tanto se unificaron los planes de las normales rurales con el de las urbanas.

El discurso de formación docente, por tanto, se instaló nuevamente en la profesionalización de un saber entendido como un saber experto, organizado en torno a

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 55.

¹⁵⁶ *Cfr. ibidem*, pp. 93-124.

las racionalidades de la ciencia. Al respecto, Popkewitz apunta: “Las cambiantes relaciones entre pautas sociales, culturales, económicas y religiosas [producen] un campo político que ponía en relación las ciencias sociales con el moderno Estado planificador. En un sentido importante, el Estado moderno efectúa una evaluación que define y organiza el espacio público.”¹⁵⁷ Y agrega: “Para operar con eficacia, el aparato administrativo del Estado precisaba un saber concreto, específico y mensurable. Las demandas de información sobre el ambiente, población, recursos y problemas del Estado requerían el desarrollo de un sistema de métodos empíricos para planear, organizar y supervisar las actividades sociales. La estadística se ocupó de la recogida de toda una serie de datos descriptivos y matemáticos sobre las poblaciones que pudieran ayudar a los funcionarios del Estado a clasificar a personas y problemas. Las ciencias del Estado hicieron de los problemas privados cuestiones públicas sujetas al escrutinio y control administrativos”.¹⁵⁸

En el caso de México, en la etapa referida —que abarca aproximadamente treinta años: de mediados de los años cuarenta hasta mediados de los setenta— se diversifican los agentes y las instituciones del Estado que intervienen en las poblaciones. Por ello los docentes fueron excluidos de programas de salud, higiene, gestión administrativa, entre otros, que prácticamente habían realizado solos. Paulatinamente, las cuestiones políticas, sociales y económicas se transformaron en problemas educativos a resolver, centrados en la creación de estrategias de enseñanza, procedimientos para la búsqueda de “eficiencia” y mejor administración. De este modo, los problemas de éxito y fracaso eran atribuibles al individuo y la atención educativa se centró en la autodisciplina y en la motivación individual.

Se incorporaron perspectivas cada vez más distintas de las ciencias sociales respecto a la educación. Efectivamente, la influencia y el desarrollo paulatino en México de las ciencias de la educación propició el desarrollo de múltiples líneas que se interrelacionan, pero también su incorporación a los procesos de la escolarización y del quehacer pedagógico fue conflictiva. De la misma forma, los espacios educativos, acotados predominantemente por los pedagogos o normalistas se veían cada vez más influidos por otras profesiones y profesionistas.

La estructura de las relaciones institucionales que compartían los valores sociales revolucionarios, las aspiraciones y creencias del trabajo docente como práctica social y política vinculada a las comunidades, que definían estilos de vida y conductas de los maestros en servicio y de los formadores de docentes y, por ende, redes establecidas entre los espacios de formación docente, configuradas en la etapa anterior fueron hondamente modificados. A diez años de creado el IFCM la ruptura de estas relaciones es muy clara, situación que se muestra cuando la Junta Nacional de Educación Normal criticó

¹⁵⁷ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 53, *apud* P. Bourdieu, “Espacio social y poder simbólico”, en *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988, pp. 127-142.

¹⁵⁸ *Idem.*

severamente a la organización del sistema de formación de maestros, señalando que “existen diversos tipos de instituciones federales encargadas de formar maestros: escuelas normales de educadoras, primarias, superiores, de especialización, de educación física, de educación musical y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio”,¹⁵⁹ entre las cuales existían muy pocos vínculos y un control técnico y administrativo diferenciado. Por tanto se decidió organizar a la educación normal sobre la base de un sistema nacional, que no unificara lo administrativo sino lo fundamental: “en la doctrina y en la función de la Educación Normal, sin desconocer, de cada una de las instituciones, la misión que desempeña, sus derechos legales y su soberanía legalmente consignada”,¹⁶⁰ condición que imperaba hasta los años noventa.

De igual forma, se diferenció la formación de docentes en el ámbito rural del urbano, lo que plantea la necesidad de trabajar con distintos planes basados en las características de su campo de trabajo más que en su esencia normalista.

Las escuelas normales asumieron cada vez más un papel de transición entre el campo y la ciudad; al igual que la profesión misma ha sido un trampolín para más tarde cursar profesiones más ventajosas. A mediados de los años cincuenta aconteció una fuerte deserción de estudiantes de las escuelas normales “...los subsistemas federales de enseñanza normal urbana (73%) y rural (75%); mucho menor, era en cambio, la deserción de la ENM (30%)”.¹⁶¹ Entre sus causas se ubicaron el movimiento demográfico del campo a la ciudad, la nula atracción económica, moral y social del magisterio, el régimen de distribución de los destinos del lugar de trabajo, los vicios del régimen de selección y manutención de los alumnos. A finales del sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, los distintos sectores públicos, políticos y sociales coincidieron en evaluar a la educación en estado crítico, tanto por el sistema de formación como por las condiciones de trabajo del magisterio. Frente a lo cual surge el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años).

En el marco de dicho plan —cuyo propósito fundamental era reforzar el proceso de expansión del sistema educativo en el territorio nacional—, para los profesores representó la ampliación de su mercado ocupacional y un aumento tanto de su movilidad horizontal (campo-ciudad) como de la vertical (maestro de banquillo a director de escuela y de éste a inspector de zona, etcétera), al igual que un aumento de *status* en el mismo cargo (de primer grado a maestro de grados superiores, o de la transformación de su centro de trabajo (de escuela unitaria a cobertura incompleta o completa).¹⁶²

¹⁵⁹ Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 103.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 105, *apud* Manuel Boneta M. et al., “Estructura del sistema nacional de educación normal”, en SEP, *Junta Nacional de Educación Normal*, t. II, México, SEP, 1954.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 109.

¹⁶² *Cfr.* Alberto Arnaut, *op. cit.*, pp. 115-124.

Nuevamente se reformaron los planes y programas de estudio de la normal. El ciclo de secundaria, por su parte, se convirtió en antecedente de la enseñanza normal. El plan de estudios “se integra por dos ciclos: el preparatorio, que abarca el primer año de estudios, en el que el alumno recibe los conocimientos científicos, teóricos y prácticos ‘que complementan la cultura general humanística indispensable en la formación de todo ser humano’, y el profesional, que comprende dos años de cursos y uno de extensión docente”.¹⁶³

El IFCM descentralizó e incrementó sus servicios. Desde el punto de vista de Alberto Arnaut, en 1958, concluyó la etapa academicista de dicho Instituto y empezó su etapa sindicalista y, en cierta medida, amplió su cobertura gracias a programas más flexibles, que cumplían el papel de certificación mediante la emisión de títulos para los maestros en servicio, la regularización laboral de los maestros que pueden “basificarse” con el certificado obtenido, mejoría progresiva de sueldos de conformidad con el avance de sus estudios, y su incorporación al escalafón y su ascenso al terminarlos. A finales de los sesenta, los maestros contaban, en general, con título y, por tanto, con plaza definitiva y la mayor parte se había formado y trabajaba en zonas urbanas, además de que una buena parte compartía su tiempo entre la educación primaria y la secundaria o se había incorporado a la secundaria de tiempo completo, pues este nivel era uno de los más atractivos salarialmente y en expansión en el mercado de trabajo.

En los años setenta, ya no hay más que nivelar. La pirámide burocrática se desdibujó y lo que podía movilizarla ya no estaba depositada en el terreno profesional sino en el plano económico, situación que acarrea graves problemas por la crisis fiscal del Estado y por el tamaño (cantidad de docentes en el país) y el alto grado de homogeneidad alcanzado. Sin embargo, aún la cobertura docente responde a los fuertes requerimientos de zonas rurales y conurbadas.

Frente a su incapacidad para responder a las demandas económicas del magisterio, la SEP acordó con el SNTE reconstruir y reanimar la circulación interna de la pirámide mediante la profesionalización del magisterio. Esto tuvo por objeto cubrir la demanda del gremio por actualizarse y obtener un desembolso económico moderado respecto al aumento de sueldos. Se autorizó, por ende, la creación de plazas dobles: el 20% de nueva creación para los docentes así como los dobles turnos para los directivos, lo cual benefició sobre todo a los maestros de las grandes capitales del país. El sistema escalafonario fue modificado y se agregaron nuevas categorías. Aumentaron igualmente las compensaciones salariales de los directores e inspectores y la representación sindical ganó una mayor influencia en las decisiones escalafonarias.

De esta forma, el proceso de formación docentes se orientó nuevamente a la profesionalización y a cubrir las plazas de la estructura escalafonaria. Dicha política

¹⁶³ *Ibidem*, p. 117.

favoreció el reconocimiento de estudios en las escuelas normales tanto estatales como particulares y universidades públicas, lo que propició una multiplicación de instituciones de educación normal junto con el incremento de las ofertas educativas en modalidades a distancia y semiescolarizada. Se ofreció por igual una mejora profesional a los maestros normalistas que contaran con licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía, con lo que se pretendía una nivelación con otros profesionales de la educación egresados de otras instituciones.

En este contexto, las escuelas normales superiores se expandieron por diversas partes del país y se multiplicaron los servicios, lo que obtuvo aunado a la formación inicial de maestros para secundaria, el nivel en expansión. Sin embargo, su crecimiento acelerado y las condiciones reales para hacerlo las convirtieron en instituciones de emergencia: “Una deficiente planta de profesores, especialmente en las escuelas particulares y estatales, por lo general integrados por profesores transitorios y de tiempo parcial, [...] falta de recursos económicos [...] e infraestructura adecuada y de materiales escolares, [...] la matrícula [se concentra] en cursos intensivos, [...] en las que es imposible investigar y hacer otras actividades que requieren una mayor constancia y acumulación institucional”.¹⁶⁴

Bajo este mismo esquema de mejora profesional, se puso en marcha, a través del IFCM,¹⁶⁵ una licenciatura en educación preescolar y primaria (1975) como programa paralelo y complementario a la enseñanza normal con el fin de ofrecer a los maestros en servicio posibilidades de ascenso salarial y escalafonario. Para Alberto Arnaut esta licenciatura fue “el punto de partida (no pensado como tal) de las posteriores reformas y creaciones institucionales del sistema de formación de maestros de educación primaria”.¹⁶⁶

En la década de los años ochenta entraron en la escena algunas continuidades de los campos de la escolarización producidos a lo largo del siglo XIX y principios de los XX, los valores sociales respecto a la nación, los principios revolucionarios, las aspiraciones y creencias en el Estado de bienestar que establecieron estilos de vida y conductas en relación con las instituciones, los intereses sociales y las estructuras del poder posteriores y discontinuidades fuertemente influidas por los cuestionamientos y nuevos significados formulados a finales de los años sesenta respecto al papel de las instituciones educativas y los procesos de escolarización que sostienen, estructurados fundamentalmente en nuevos paradigmas de las ciencias sociales. Estas continuidades y discontinuidades se

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 135.

¹⁶⁵ Una diferencia importante de carácter operativo y político es el hecho de que el IFCM surgió como un organismo descentralizado, cuyo su personal docente y sus directivos estaban al margen del estatuto jurídico del SNT. Su situación de emergencia cambió por una de mayor permanencia al encomendárseles titular a todos los maestros de educación primaria en servicio. Sin embargo, cuando se ofreció la licenciatura en preescolar y primaria se adscribió este programa a la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN), lo cual apuntó su centralización y ajuste a las líneas tradicionales de autoridad de la SEP.

¹⁶⁶ Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 144.

enfrentaron en la reconstrucción del aparato burocrático del Estado, por lo que, durante esta década, se fundaron los procesos que desembocaron en las reformas educativas de los años noventa.

Ha sido un periodo que inició con diversos diagnósticos hasta arribar a la conveniencia de evaluar tanto a las instituciones como a los individuos. Popkewitz señala que “el examen de las relaciones estructurales del sistema político revela una fachada externa de descentralización de la toma de decisiones impulsada por un movimiento más fuerte hacia la normalización y regulación”.¹⁶⁷

De este modo, la ruptura gradual con los patrones estructurados comenzó planteando como problema de fondo la dicotomía entre la centralización y la descentralización. Sin embargo, esta apreciación se desplazó paulatinamente, como marco de explicación sobre los problemas de la educación pública, hacia la identificación de la “crisis” educativa en la vinculación entre la escuela y el trabajo. En México esto se manifestó claramente en la fallida descentralización educativa instrumentada en el sexenio del presidente Miguel de la Madrid y más tarde en la contundente y abrupta federalización educativa instaurada con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en mayo de 1992.

En efecto, el proceso, la discusión y la fuerte tensión en la que se dio la creación de la UPN en 1979 contribuyeron a hacer evidentes las fracturas de la estructura corporativa del Estado y del intercambio de bienes políticos entre la estructura gubernamental y los intereses del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

El proceso de normalización y racionalización planteaba: “...en el nivel estatal como en el federal, las políticas dan por supuesto que el sistema puede dirigirse de forma *útil* y *racional*; es decir, una política lógica y abstracta puede definir y orientar unas prácticas que tengan resultados mensurables. Las leyes, orientaciones administrativas, ayudas locales y organismos estatales definen una serie de prácticas específicas destinadas a canalizarlas diversas presiones sociales que se ejercen sobre las escuelas, como la educación de la sensibilidad de los profesores en relación con los estudiantes pobres o pertenecientes a minorías (relaciones humanas) y la formación de los profesores para la integración de los alumnos minusválidos; éstos elementos se combinan también para hacer mayor hincapié en la eficiencia en el trabajo y en controles fiscales más estrictos de fiscalización [...] en las escuelas”.¹⁶⁸

Nuevamente aparecía la ciencia como medio idóneo para la formación de competencias, destrezas y habilidades de los sujetos. Pero, desde una perspectiva novedosa, su vinculación en el ámbito internacional hace que este discurso circule con mayor rapidez y eficiencia. De igual forma, se puso el acento en el dominio tecnológico y la formación de

¹⁶⁷ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 212.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 137.

pautas de comportamiento que promuevan una actitud para el cambio, al considerar la rapidez de la producción de ambos componentes y la flexibilidad con que operan las estructuras institucionales para enfrentar a las situaciones adversas de un mercado mundial. Así pues, los contenidos educativos y las pautas de la escolarización en la reforma apuntaron a esta renovada visión científica y a procesos de aprendizaje más centrados en la solución de problemas que en una estructura cognitiva de mayor versatilidad hacia el cambio. Además, se trataba de incluir otros discursos que renovaran las axiologías estructuradas históricamente, pero que también incluyeran temas propios de este momento histórico, como los derechos humanos, la protección al medio ambiente, la sexualidad, la renovación de valores nacionales y multiculturales, etcétera.

Por consiguiente, tanto los discursos liberales como los conservadores emplearon estrategias semejantes, aunque con direcciones diferentes. Por ejemplo, en el caso del profesionalismo, “la retórica sobre el profesionalismo asegura una mayor responsabilidad y autonomía al docente; ha de generar valores que apoyen la creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico individuales. Sin embargo, se presta atención al conocimiento administrativo, técnico y a cuestiones relacionadas con la categoría de los profesores, disminuyendo la atención a las cuestiones sociales y políticas que subyacen al ejercicio docente y a la normalización, aumentando la centralización y el control”.¹⁶⁹

Resumen

En suma, podemos reconocer en forma muy sintética tres reflexiones generales:

1. Respecto de los procesos de identidad y de la formación docente.

En la formación docente hay ciertas regularidades que ubicamos en tres rubros que caracterizan los procesos de identidad y de formación de la docencia para la educación básica en este recorrido histórico. Dichas caracterizaciones transitan entre la formación de un maestro con conciencia moral hacia uno con formación científica respecto del trabajo docente y viceversa. Estas caracterizaciones, habría que ubicarlas en su contexto para comprender el significado que tenía en su época. De ahí se desprende la importancia de la revisión histórica, ya que, de no hacerla, se correría el riesgo de pensar en estas características como atributos aislados y neutrales.

a) Características para profesionalizar

- **Funcionalizar saberes o conductas:** lograr que la formación pase de un plano individual a la adquisición de competencias universalmente aplicables con arreglo a normas externas que favorezcan la evaluación de individuo y muestren parámetros de calidad.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 131.

- Obtener conocimientos acerca de las formas de optimizar los procesos organizativos vinculados a la profesión, mediante la supervisión escolar, las formas de organización de las tareas, el manejo de grupos y de liderazgos, la definición de ambientes meritocráticos, entre otros.
- Obtener conocimientos sobre aspectos legales y normativos vinculados a la labor profesional y laboral.
- Perfeccionar el dominio tecnológico ligado a las tareas y prácticas profesionales: metodologías y técnicas para la transmisión de contenidos, conocimiento de diversos materiales, así como aprendizajes sobre su diseño y elaboración.
- Elaborar herramientas analíticas para la comprensión de diversas propuestas curriculares de carácter prescriptivo.
- Externar observaciones o realizar prácticas en el campo laboral.
- Definir el permiso para el ejercicio a través de la certificación de sus saberes por medio de títulos o exámenes.

b) Características para la formación científica

- Formación científica derivada de los conocimientos y métodos de las disciplinas afines a la profesión (en este caso, biología, química, medicina, entre otras).
- Dominio técnico y metodológico del quehacer científico para la transmisión del mismo hacia los estudiantes (clasificación de contenidos por áreas).
- Conocimiento de las técnicas didácticas definidas específicamente para cada área disciplinaria.
- Conocimiento y dominio del orden racional centrado en la acción pedagógica, derivado de las ciencias de la educación.
- Dominio del discurso académico para su expresión tanto verbal como escrita.

c) Características para la formación de un sujeto social

- Formación centrada en la personalidad del profesor: preparación moral para el desarrollo del ejercicio de la práctica profesional, reconocida como práctica social.
- Conocimientos que permitan identificar aspectos políticos, sociales, culturales, educativos, del contexto de la profesión y de los ámbitos de su práctica profesional.
- Formación teórico-práctica para tener un análisis crítico de su papel como profesional.
- Fomento de habilidades y nociones analíticas sobre los fines y medios de la práctica profesional.

- Definición de situaciones o dispositivos centrados en el plano actitudinal y axiológico de la práctica profesional.
- Reconocimiento de los saberes y experiencias del sujeto en formación.
- Estrategias para la revisión de los sujetos como agentes culturales: reconocimiento que transmiten y construyen cultura que puede ser cerrada, estereotipada, autoritaria, o bien abierta, flexible y democrática.

2. Sobre la evaluación educativa

También podemos ubicar las formas como van adquiriendo lugar determinadas prácticas y mecanismos de regulación de los sujetos en la institución escolar a través de procesos de evaluación, que empezaron siendo maneras de indagar las situaciones escolares y puntos de partida para crear criterios de unificación de condiciones para su funcionamiento de las escuelas.

Así se van creando procesos de jerarquización respecto a quienes pueden enjuiciar la situación escolar: los veedores, las comisiones de vigilancia y el médico inspector; a quienes ejercen la función docente: con licencia o con título o examinado; a quienes ejercen diferentes roles: director, profesor y ayudante. La delimitación de objetos a evaluar pone de relieve aspectos de mayor significado (a partir de los propósitos y los medios para recabar información), tales como la asistencia, las cualidades de los maestros, la condición socioétnica de docentes y alumnos, la higiene y los contenidos de enseñanza.

El vínculo entre los objetos a evaluar y los medios para recopilar la información van dando sentido a la unificación de pautas que incluso llegan a reglamentarse, pero estando presente antes como ahora el problema de encontrar los medios apropiados para dar cuenta de lo heterogéneo e inestable, mientras que por su parte la estadística se convierte en una herramienta que permite captar y al mismo tiempo encauzar las regularidades.

Lo interesante es reconocer el papel que adquiere la evaluación de la institución escolar y sus actores en este proceso cuya temporalidad podríamos enmarcar en un espectro de larga duración desde el México independiente hasta el proceso de definición de la Constitución de 1917 y cómo paulatinamente al conformarse un proceso de legitimación del sistema escolar público, esta dimensión de evaluación institucional se desvanece, desplazándose hacia el terreno de los actores como agentes individuales y centrándose en el dominio de conocimientos y habilidades.

3. En relación con la escuela

A partir de la necesidad de unificación se constituyen pautas respecto al uso del tiempo – calendarios, planes y programas– y del espacio –la implementación de métodos de enseñanza y formas de organizar las actividades escolares– que han marcado, aunque

con significaciones distintas para cada mundo de vida escolar, estructuras de ordenamiento de la institución escolar.

Así cobran sentidos particulares, al tiempo que comunes, las ceremonias, la arquitectura del espacio escolar y su extensión territorial, las actividades rutinarias de trabajo, procederes que difícilmente son puestos en cuestión.

Una expresión de esta unificación son las condiciones de burocratización del trabajo docente que lograron su máximo sentido de homogeneidad a través del escalafón.

Finalmente, podemos ver cómo en los procesos de definición de la escuela, la evaluación y la formación docente convergen elementos de distinta procedencia temporal pero que además se entrecruzan produciendo redes complejas a partir de las cuales difícilmente podrían verse cambios y permanencias, si no es en una lectura de larga duración, y desde ahí entender el impacto de los cambios de orden político-económico en las producciones sobre la escuela y la evaluación.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA UPN, FIN E INICIO DE DESARROLLOS INSTITUCIONALES: EL ESTADO, LA ESCOLARIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE

“Entre la angustia de vivir la contradicción y arbitrariedad, y la disolución personal de aceptar la indiferencia, se encuentra, también en el panorama ecléctico actual, la posibilidad de buscar la coherencia personal y social en la comprensión compartida, en el debate y contraste de pareceres y en el acuerdo provisional y contingente, siempre renovable, con uno mismo, con los componentes del grupo cercano y con la comunidad más general.”

Ángel I. Pérez Gómez¹⁷⁰

1. LA IMAGEN DE LA UPN Y SU CONSTITUCIÓN LEGAL

La Universidad Pedagógica Nacional se constituye de una multiplicidad de representaciones que sobre ella formulan distintos sectores sociales. Por tanto, su imagen responde a una heterogeneidad de representaciones. Es un espacio que han compartido los diversos actores involucrados adentro y fuera de él. Desde su creación, la UPN ha representado una fractura con la visión de la educación normalista, que ha alterado la imagen “sagrada” de las instituciones formadoras de docentes, de “las escuelas eméritas”.¹⁷¹ En el escenario público se han expuesto las controversias de los intereses

¹⁷⁰ *La cultura escolar en la sociedad liberal*, p. 117.

¹⁷¹ La idea de lo universitario como pauta institucional de rigor intelectual elevado, contraviene a la del claustro de los profesores que se configuraba desde el interior de las escuelas normales o, bien, de los institutos de formación de maestros. Ésta se caracterizaba como una formación *personalista*, basada en preceptos morales constituidos por raíces nacionalistas, patrióticas o de un “positivismo clásico”, al igual que de valores ensalzados de su rol como promotor social y cultural de personas y grupos, además de *tradicional-artesanal*, caracterizada por la capacidad de adaptación a condiciones adversas y de intuición para improvisar, y *técnico-normativa*, derivada de la normalización de la enseñanza en la perspectiva de una pedagogía que regula las cualidades individuales en función de reglas de comportamiento y aprendizaje universalmente aplicables y fuertemente ideologizada ya sea como agente del sistema como crítico del mismo.

El planteamiento de que la formación docente fuese de carácter universitario responde a un “nuevo profesionalismo” basado en una renovada postura del progreso social vinculado con la ciencia. Esta visión abre espacios de intervención a los científicos sociales (universitarios) en las cuestiones de política y planificación educativa. Ya no es la figura del docente como autoridad moral, cultural y política que aún pesaba, sobre todo, en los sectores populares como herencia de la educación socialista, ni el docente que por su trayectoria política o en la burocracia estatal y producto del normalismo, adquiría un lugar de influencia en la estructura de decisiones del sistema nacional de educación, sino un docente que profesionaliza su saber y se convierte en un profesional “experto”, que utiliza las reglas de la lógica con referencia a lo empírico para seleccionar, organizar y evaluar el

políticos implicados tanto en la formación docente como en la educación pública. De esta forma se muestran direcciones distintas a las pautadas en el quehacer político del Estado posrevolucionario.

Desde diversos puntos de vista, la producción y explicitación de la imagen de la UPN¹⁷² ha entrañado la revisión de las relaciones estructurales que han dado forma a la escolaridad en México hasta la década de los años setenta, lo que significa que “todo [la política educativa, la estructura burocrático-administrativa tanto de la SEP como del SNTE, la función de la escuela y las perspectivas respecto a la formación docente, el papel de las ciencias de sociales respecto a la educación y sus implicaciones tanto en las propuestas curriculares como en la gestión y administración escolar] es susceptible de ponerse en cuestión. No solamente surge [explícita y públicamente] la pluralidad sino la relatividad [de los procesos sociales y de la educación]”. ¹⁷³

La UPN emergió, pues, de una lucha política, aspirando a un cambio que para algunos entrañaba la solución definitiva para la formación de maestros mientras para otros significaba tan sólo un progreso importante aun cuando muy estrecho.

Estas representaciones podemos identificarlas con las siguientes aseveraciones:

Para Olac Fuentes, “desarrollar una opción educativa para el maestro exige un debate profundo, que aclare el significado de la universidad que se está desarrollando pero que vaya mucho más allá, y que someta a discusión el patrón de formación de educadores que ha prevalecido en México durante décadas, que descubra sus implicaciones ideológicas y prácticas que, finalmente, plantee la crítica de la conducta profesional del maestro y de los efectos sociales que ella ejerce. [...] Transformar el sistema de formación de los maestros es mucho más que una acción educativa; en esencia, se trata de una lucha ideológica que contribuya a reconquistar el papel democrático y popular que el magisterio desempeñó en sus momentos de mayor presencia histórica. Es decir, se trata de una lucha política”. ¹⁷⁴

Carlos Muñoz Izquierdo, por su parte, plantea: “...la Universidad Pedagógica deberá aceptar el reto de conciliar dos objetivos que hasta ahora han sido antagónicos, a saber: el contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben las clases mayoritarias de

saber escolar y para explicarse problemas del individuo y su educación desde un abordaje de la psicología y complementados por otras ciencias de la educación. Los problemas educativos son asumidos como “problemas de aprendizaje” del individuo y se reconoce a las características del medio como factores de influencia: vida urbana o rural, tensión familiar, desarrollo social, etc. Esta visión se legitimó en las distintas capas sociales y en los noventa se considera un marco de verdad.

¹⁷² De acuerdo con la cronología de Jaime Vicencio Nino, el 9 de octubre de 1970, “en la II Conferencia Nacional de Educación del SNTE, celebrada en Oaxtepec, se propone la creación de una universidad pedagógica para lograr la profesionalización del magisterio”, *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*, p. 15

¹⁷³ Joan-Carles Mèlich, *op. cit.*, p. 109.

¹⁷⁴ Olac Fuentes Molinar, “Los maestros y el proceso político de la UPN”, en Vicencio Nino, *op. cit.*, pp. 75 y 83.

nuestra sociedad, y el de satisfacer las legítimas aspiraciones de movilidad social y superación académica que ha expresado el magisterio. Esto sólo será posible si el establecimiento de dicha universidad forma parte de una política que pretenda remodelar, radicalmente, las estructuras y procedimientos conforme a los cuales se desarrolla en la actualidad la educación del país. Esto exige, en primer lugar, sustituir la 'educación artesanal' –es decir, aquélla en la cual una sola persona desarrolla casi todas las funciones de la enseñanza–, por otra más compleja que sería desarrollada por personal de diferentes niveles y tipos de calificación, el cual desempeñaría, concomitantemente, diversas tareas.

Esta complejidad se reflejaría tanto en sentido vertical (es decir, en las categorías ocupacionales), como en sentido horizontal (es decir, en las especializaciones profesionales). Así, por ejemplo, se requeriría personal altamente calificado para planificar la docencia en función de las características de cada una de las regiones geográficas y grupos sociales existentes, y para diseñar procedimientos de evaluación de los resultados obtenidos a través del proceso de enseñanza–aprendizaje. Se requeriría también personal de un nivel distinto de calificación, para supervisar y dirigir los procesos educativos, así como para orientar el desarrollo de los alumnos. Además, se debería contar con personal que hubiera adquirido una calificación equivalente a aquella que en la actualidad se obtiene en las escuelas normales, para ejecutar *in situ* las labores docentes relacionadas con las distintas áreas de los planes de estudio".¹⁷⁵

Respecto a la dirección que tomará la Universidad, Pablo Latapí se pregunta: "¿será una universidad de maestros o una universidad de las ciencias de la educación? ¿Orientará sus estudios a la práctica docente o a una formación amplia de carácter universitario? El funcionamiento del sistema educativo requiere no sólo maestros sino planificadores, investigadores, supervisores, diseñadores de planes de estudio, evaluadores, productores de material didáctico y un sinnúmero de servicios de apoyo técnico y administrativo, y el desarrollo de las ciencias de la educación requiere cuadros de personal en muchas disciplinas y a diversos niveles. Hasta no conocer el funcionamiento académico y las carreras que se cursen, no sabremos qué orientación adopte la nueva universidad".¹⁷⁶

En el Plan Nacional de Educación de 1977 en el rubro de educación normal se señala que la fundación de la UPN:

implica revisar a fondo la estructura, el funcionamiento y los servicios que hoy integran la educación normal, a fin de fortalecerlos, reformarlos y articularlos conforme a un nuevo propósito.

Es pues, anhelo de los maestros de México, convicción de sus más ilustres pedagogos y decisión de las autoridades de la República, crear una gran institución nacional que coordine los esfuerzos en la formación de profesores, fortalezca su unidad y coadyuve a vincular las

¹⁷⁵ Carlos Muñoz Izquierdo, "Lo que se espera de la Universidad Pedagógica", en *ibidem*, pp. 93–94.

¹⁷⁶ Pablo Latapí, "Indefiniciones de la Universidad Pedagógica", en *ibidem*, pp. 88–89.

acciones de la Federación, los Estados y los particulares y constituya el resguardo de la doctrina fundamental que promueve la identidad nacional. [...] El país puede y debe emprender un gran esfuerzo para hacer realidad el postulado de la Ley Federal de Educación, que eleve la carrera normalista al nivel de la educación superior, y otorgarle una calidad equivalente a las que se imparten en los institutos técnicos y en las universidades. [...] Para lograrlo, el Plan Nacional de Educación ha previsto, desde los lineamientos iniciales trazados por el Secretario de Educación Pública, la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional.¹⁷⁷

Por su parte, en los Programas y Metas del Sector Educativo (PMSE) promulgados en 1979 se advierte un énfasis diferente: ya no se deposita en la UPN la integración del sistema de enseñanza normal sino que debía ser:

una institución que permitirá complementar el sistema de formación de maestros ampliando las opciones de los educadores.¹⁷⁸

César Carrizales propone que el proceso de creación de la UPN puede analizarse como un objeto de propaganda política. Desde octubre de 1975 hasta 1979 su fundación fue caballito de batalla de Vanguardia Revolucionaria, grupo político cuyos miembros más reconocidos eran militantes destacados del PRI, por lo que existía una correspondencia entre el discurso “vanguardista” y el del gobierno federal. Por ello, el anuncio de la creación de la UPN fue uno de los principales adornos de los discursos de la campaña electoral de José López Portillo y los primeros años de su régimen. De tal suerte, la UPN se erigía en respuesta del gobierno a los problemas profesionales del magisterio, al igual que en

respuesta del gobierno del presidente López Portillo a la urgente necesidad de crear las nuevas bases, los nuevos motores que precisa la entrada de México en los años 2000.¹⁷⁹

Otro objetivo importante, sin embargo, era alimentar la confianza y el apoyo del magisterio a un poder político preocupado por el desencanto que había cundido en buena parte de los burócratas y algunos grupos magisteriales. Dicha correspondencia es claramente expuesta en los discursos del presidente López Portillo y de Andrade Ibarra, dirigente en turno del SNTE, pronunciados en la celebración del Día del Maestro del 15 de mayo de 1977.¹⁸⁰ El primero manifestó:

el educador es por excelencia quien hará posible que la alianza para la producción, entendida como un llamado a la responsabilidad y a la congruencia, sea una realidad cotidiana, sea un

¹⁷⁷ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Educación (1977-1982)*, pp. 8-13.

¹⁷⁸ Karen Kovacs, *op. cit.*, p. 145. Al respecto, Kovacs plantea que diversos analistas del sector educativo identifican el cambio de proyecto de la UPN entre el Programa Nacional de Educación formulado en el periodo de Porfirio Muñoz Ledo como secretario de Educación y los PMSE estipulados por Fernando Solana tras sustituir a Muñoz Ledo.

¹⁷⁹ Declaración de Fernando Solana en el *Excélsior*, 16 de mayo de 1978, *apud Carrizales*, “La Universidad como medio para la manipulación ideológica del magisterio”, en Vicencio Nino, *op. cit.*, p. 123.

¹⁸⁰ Carrizales, en *ibidem*, p. 124.

sistema de compromisos recíprocos, sea un proyecto de trabajo en el que cada quien tenga algo importante que hacer.

Andrade replicó:

nada de lo que acontece en México es desconocido por el magisterio y ante esta realidad objetivamente, hoy más que nunca los 500 mil miembros de nuestra organización sindical, sentimos nuestro esfuerzo por engrandecer a México y salvarnos de la crisis económica actual [...] Lucharemos con nuestra unidad para contribuir en el esfuerzo común que demanda la Alianza para la Producción.

Esta convergencia perduró hasta el proyecto elaborado y firmado por la comisión mixta SEP-SNTE¹⁸¹ el 30 de junio de 1977 donde el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE fincó su posición en dos aspectos fundamentales: la UPN como instancia unificadora del sistema nacional de educación normal,¹⁸² y como medio para la profesionalización del magisterio a través de grados académicos de licenciatura, maestría y doctorado.

No obstante la aparente orientación común entre autoridades y sindicato, empiezan a ventilarse diferencias a través de los discursos de los funcionarios de la SEP e incluso del mismo López Portillo. Llegaron a declarar que la UPN no afectaría a las escuelas normales e incluso se alteró el acuerdo de la primera comisión respecto a que esta Universidad sería la instancia que unificaría el sistema de educación normal, perspectiva que se acentuó con el nombramiento de Fernando Solana Morales como Secretario de Educación Pública y la instalación de una segunda comisión.

Estos acontecimientos fueron confrontados por la dirigencia del SNTE presionando a la SEP, con una concentración magisterial frente a la sede de la dependencia el 8 de agosto de 1978 que reunió a 25 mil maestros. Allí Andrade Ibarra, empero, expresó:

quiero decirles a mis compañeros de la prensa que lo que genera esta participación de los maestros es el reclamo de que no quieren que su Universidad nazca con dudas y que habremos de buscar que la Universidad que ustedes soñaban surja estrictamente de acuerdo a como nos la ha autorizado el presidente López Portillo.¹⁸³

Por lo expuesto, Carrizales concluye lo siguiente: "Pensar que la disputa de la Universidad se originaba a raíz de interpretaciones distintas de la formación de maestros es evadir el elemento fundamental del conflicto que ha sido la lucha por el poder".¹⁸⁴

181 Esta comisión se instaló en marzo de 1977 y sometió un anteproyecto para la nueva institución en julio de ese mismo año.

182 El grupo de Vanguardia Revolucionaria (VR) tenía claro que la propuesta de unificación del sistema nacional de formación de maestros, a través de la UPN, representaba la posibilidad de extender sus ámbitos de influencia y por su puesto de consolidación del proceso de legitimidad que requería.

183 Carrizales, en Vicencio Nino, *op. cit.*, p. 129.

184 *Idem.*

Como podemos apreciar, la confrontación no solamente giró alrededor del papel que desempeñaría la UPN en el sistema de educación normal sino, centralmente, de los intereses de poder respecto a quienes obtendrían mayor cobertura e influencia dentro de la institución. Hacia el sistema educativo nacional y, por ende, hacia el magisterio, importaría la cobertura, la orientación y el sentido que la UPN definiría para la formación docente y las concepciones de educación que promovería, sus modalidades educativas y los criterios de exclusividad respecto a la población que la conformaría (académicos, estudiantes y autoridades).

Pablo Latapí y Karen Kovacs¹⁸⁵ señalan que al formalizarse legalmente la creación de la UPN quedan una serie de cuestiones sin respuesta a pesar de casi tres años de intensos debates y numerosos estudios y negociaciones en diversas comisiones. Las preguntas fundamentales para una definición política de su identidad, no resueltas con el decreto de creación,¹⁸⁶ fueron: ¿educación masiva o de excelencia académica?, ¿vinculada a las normales o independiente?, ¿orientada a la práctica docente o a la formación universitaria?, ¿limitada al D. F. o nacional?, ¿docencia directa o sistemas abiertos?, ¿reforzadora de privilegios o popular?, ¿institución de enseñanza o instrumento de política educativa?, ¿apéndice sindical o una auténtica universidad?

En el fondo de cada una de estas preguntas estriba la orientación no sólo de la UPN sino también de la educación pública y las acciones de gobierno.

Se trataba, pues, de mejorar las condiciones de la escolaridad existentes o reformarlas. Reformular los planes de estudio, edificar la infraestructura por la expansión, construir el sistema de decisiones, constituir la estructura de poder y definir las relaciones y pautas de comportamiento han sido los puntos del debate así como, por tanto, la exigencia de los

¹⁸⁵ Pablo Latapí, *op. cit.*, pp. 87-90 y Karen Kovacs, *op. cit.*, p. 156.

¹⁸⁶ El decreto establece que será una institución de educación superior, organismo descentralizado de la SEP, que brindaría servicios encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país. Deberá mantener el equilibrio y la armonía con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional (docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y difusión de la educación y cultura general). Sus recursos para su funcionamiento los asignaría el gobierno federal del presupuesto de la SEP y podría recibir ingresos derivados de convenios de entidades federativas, servicios que preste la institución y otras instancias que quieran apoyarla. El Secretario de Educación vigilaría y establecería las modalidades académicas y de organización que requiriera el desarrollo de la UPN, resolviendo aquéllas que proponga la propia universidad, y de igual forma éste podría proponer al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares vinculadas con la UPN en regiones determinadas del país. El perfil de ingreso sería tanto de egresados de normal básica como de bachillerato. Expediría constancias y certificados de estudios y otorgaría diplomas, títulos profesionales y grados académicos de conformidad con los requisitos que estableciera y las normas de educación y de ejercicio profesional. Finalmente, se definieron los órganos de gobierno, las facultades y las obligaciones de cada uno de ellos (Rector, Consejo Académico, Secretario Académico, Secretario Administrativo, Consejo Técnico y Jefes de Área Académica: Docencia, Investigación, Difusión, y Servicios de Biblioteca y de Apoyo Académico). Escuetamente define una Unidad de Planeación que asesorará al Rector y colaborará con los diversos órganos de la institución, así como las características del personal académico y administrativo (cuyo ingreso estaría sujeto a concurso de oposición practicado por una Comisión Académica dictaminadora designada por el Secretario de Educación a propuesta del Rector) *cfr. Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional.*

últimos treinta años. Dentro de este marco surgió la noción de *calidad de la educación* y la aspiración de *modernizar* el sector educativo, nociones que han estructurado los discursos oficiales respecto a las acciones realizadas y a la política educativa emprendida por la administración del sexenio de 1964 a 1970¹⁸⁷ y que sólo dio una orientación más contundente a finales de los años setenta y, posteriormente, en los noventa.

Al respecto, Olac Fuentes plantea que “a partir de 1979 arranca una política estatal vigorosa y relativamente consistente,¹⁸⁸ en la cual tanto el discurso como los programas de acción se articulan sobre los ejes paralelos de la ‘modernización’ y de la democratización social por medio de la escuela. Expansión escolar y programas de cambio avanzan o se estancan envueltos en una maraña de limitantes y contradicciones, pero a final de cuentas puede afirmarse que la administración de López Portillo deja como herencia un aparato educativo con rasgos sustancialmente nuevos”.¹⁸⁹

Carlos Matus, a su vez, señala que “...la preocupación del momento no es la *velocidad*, sino la *dirección* del desarrollo”.¹⁹⁰ Y advierte: “...la dirección del proceso requiere más pensamiento crítico e imaginación que velocidad, pues de otra forma se corre el riesgo de sacrificar la dirección en beneficio de la tasa de crecimiento”.¹⁹¹

Desde esta perspectiva pueden comprenderse algunas de las razones de la constante ambivalencia de la reforma,¹⁹² pues el cambio de dirección supone dirigirse a propósitos distintos el proyecto social vigente. El hecho de efectuar reformas a las estructuras no acordes con un proyecto social distinto representa no solucionar realmente el problema de la indefinición de la dirección del proceso de desarrollo. Por ello, las “reformas” se orientan hacia lo que se ha denominado *modernización* a los “ajustes de lo constituido” con una dirección ambigua hacia el desarrollo. Esto ha permitido delimitar espacios para

¹⁸⁷ Cfr. Karen Kovacs, *op. cit.*, pp. 108-112.

¹⁸⁸ Aunque también plantea que esta iniciativa no es sólo del Estado sino que “...dentro del sistema escolar o actuando sobre él, fuerzas sociales y corrientes políticas de diversa naturaleza se desenvuelven y presionan, en un complejo esquema de confluencia y enfrentamiento. Grandes sectores, como los maestros de educación básica y los trabajadores universitarios, un nuevo tipo de burocracia técnica instalado en los mandos de la SEP, los cuadros corporativos del SNTE, organizaciones partidarias y no partidarias de la izquierda, los grupos tecnicopolíticos que se fortalecen en la educación superior, las organizaciones empresariales que impulsan un proyecto propio, el sector ‘duro’ de las burocracias regionales –fuertemente integrado a las burguesías locales–, son los actores centrales de las luchas que, irregularmente y cada una con una dinámica particular, se desarrollan en toda la extensión del sistema educativo”; Olac Fuentes Molinar, *Educación y política en México*. p. 10.

¹⁸⁹ *Idem.*

¹⁹⁰ Carlos Matus. *Estrategia y plan*. p. 18.

¹⁹¹ *Idem.*

¹⁹² Pablo Latapí nos muestra claramente a través del siguiente cuestionamiento lo que aquí se expresa: “¿La reforma que se inició en 1968 es la misma que está en marcha desde 1965 y la misma que se va a iniciar en 1971? Ni el esquema hegeliano de tesis-antítesis-síntesis ni la aceptación de una diacronía intemporal parecen ser capaces de conciliar estas tres versiones sobre la reforma educativa; aunque quizá no falte quien intente reducir estas pequeñas incongruencias a una sucesión cronológica inteligible, mediante la fecunda teoría de la continuidad de la acción revolucionaria”; Karen Kovacs, *op. cit.*, p. 110, *apud* Pablo Latapí, *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972. Una opinión independiente*, México, Centro de Estudios Educativos, 1979. p. 25.

el intercambio político que, en los últimos veinte años, se han establecido con márgenes cada vez más estrechos.

Kovacs apunta que el poder de negociación estatal ya “...no sólo depende de la capacidad que éste tenga para imponer sus intereses, ya sea en una mesa de negociaciones, o bien a lo largo de la instrumentación de una determinada política, *sino también del costo que puede implicar en el largo plazo esta imposición*”.¹⁹³ Ejemplifica esta situación con el proceso de negociación política vivido en la UPN: “en el caso de la Pedagógica tenemos que, a pesar de que a principios del sexenio salinista se entrevé una victoria –probable y aún poco clara– para la tecnocracia de la SEP e, incluso, para una gran mayoría de los supuestos beneficiarios de esta política educativa, este resultado se obtiene a costa de un desgaste político, una pérdida de tiempo y un desperdicio de recursos financieros que el Estado ya no parece estar en posición de resistir”.¹⁹⁴

Ahora bien, este proceso de negociación (iniciado desde que se formula una demanda política, que pasa por una “reconversión” de la demanda en los términos de la agenda de gobierno, y se constituyen comisiones, definen proyectos, y finalmente, se concreta en la creación de un nuevo ámbito institucional) es mediado y regulado por dispositivos técnicos¹⁹⁵ derivados de aspectos legales, administrativos y económicos, en donde cobra un lugar relevante la noción de *planeación*.

Esta traducción de la demanda política a una dimensión técnica y la lentitud con la que progresa, es un ejemplo claro del *modus operandi* del sistema político en México, proceso que Kovacs describe de la siguiente forma: “llevar a cabo una primera ronda de negociaciones entre los actores involucrados en una política estatal en la etapa posterior al compromiso oficial y público con la misma, pero anterior a la decisión legislativa que habrá de permitir instrumentarla, [se legisla en los términos que el sistema político pretendía, pero sus] resultados todavía pueden ‘ajustarse’ en el período que transcurre entre la expedición del decreto y la instrumentación del proyecto”.¹⁹⁶

Así, las respuestas pendientes, el ajuste entre el decreto y la instrumentación de la UPN han sido por igual la larga y corta historia del desarrollo institucional revisada ininidad de veces, en la cual se han respondido interrogantes y definido proposiciones aun cuando también se han formulado problemas con mayor contundencia sobre la educación pública, la formación docente y la propia universidad.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 247.

¹⁹⁴ *Idem*.

¹⁹⁵ Karen Kovacs lo documenta de la siguiente manera: “Durante los primeros dos años del sexenio 1976–1982, las autoridades gubernamentales se abocan a la elaboración del plan de gobierno en materia educativa. Este hecho les permite abrir un espacio político para convertir la demanda de la UPN en un ‘problema técnico’”; *Ibidem*, p. 237.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 238.

Los actores importantes de sus inicios, fueron otros en los años ochenta y a finales de los noventa se han diversificado aún más, dados sus intereses personales y profesionales, necesariamente definidos por las circunstancias, los hechos y los acontecimientos de la biografía personal y la inclusión en ella de los significados institucionales, así como por los límites que institucionalmente se negociaron.

Un número considerable de académicos e incluso de autoridades han desempeñado una diversidad de “roles” atribuidos y asumidos como producto de las mediaciones en las que han operado los universos simbólicos derivados de las disciplinas e instituciones en que fueron formados. Los conocimientos construidos para responder a las demandas académicas, administrativas y políticas en la UPN, vinculadas directamente con la SEP; las condiciones de la escolaridad en las escuelas de educación básica y las escuelas normales, los planes y programas de educación básica; los libros de texto; las tendencias teóricas y las tradiciones prácticas; las producciones culturales de las ciencias sociales y del ejercicio docente, los propios saberes y experiencias en la conformación de equipos o grupos de pertenencia, han sido factores que, en su conjunto, han establecido determinados “órdenes institucionales” y, al mismo tiempo, de manera directa e indirecta han influido en los procesos de la escolaridad en México, y sobrepasado los alcances establecidos en el decreto de creación.

Por el origen de la UPN, no han dejado de resentirse los intentos de sectores de la burocracia de la SEP empeñados en considerar a la UPN como arena de lucha de intereses políticos de corte burocrático-administrativo y gremial, dando vida reiteradamente a los argumentos cuestionadores de la UPN y pretenden de tanto en tanto instalar un solo “orden”, en la inmediatez, en pro del eficientismo y, realmente, sin una orientación clara.

2. LAS REFORMAS. IMPLICACIONES CONCEPTUALES, METODOLÓGICAS Y TÉCNICAS

Ahora bien, lo descrito hasta el momento motiva una reflexión más general a fin de desentrañar el sentido que la planeación ha adquirido como medio para las reformas y las acciones de gobierno.

Carlos Matus identifica que en América Latina la planificación se ha convertido en un método de análisis, un criterio para proyecciones a mediano y largo plazos frente a los problemas que se presentan en un patrón predominante de desarrollo, en franco agotamiento, dada una indecisión para reemplazarlo por otras opciones. Por ello, no opera como un amplio concepto de método y acción del gobierno. De esta forma, aun cuando los proyectos de reforma estuviesen cargados de intenciones de “racionalidad” y se prevea su operación técnica y planificada, su instrumentación y sus resultados no obedecen a los esfuerzos de planificación sino a los procesos de negociación política,

procesos que son complejos y no se resuelven de manera inmediata sino que sufren modificaciones, reorientaciones en las diferentes etapas de operación. Esta condición de la planeación Matus la define de la siguiente forma: “la pérdida de contenido sustantivo de los planes tiene su explicación lógica en la falta de definición de nuevos patrones de desarrollo y [...] [en el] aislamiento perceptible entre los órganos de planificación y los de decisión política [a consecuencia de] la visión parcial y restringida del proceso social a que son proclives”.¹⁹⁷

Así con el afán de corregir el rumbo hacia nuevas direcciones en los procesos de desarrollo, se definen nociones que en ocasiones trastocan elementos cualitativos del modelo vigente que refieren a la idea de “crisis”, pero que sin embargo, no alcanzan a conformar una crítica integral a las formas de abordar las brechas entre el desarrollo y el subdesarrollo; entre estas nociones se encuentran: marginalidad, sector moderno, sector no moderno, reformas de estructura, redistribución del ingreso, calidad, eficiencia, equidad, estrategia, imagen objetivo, retos, diversificación de financiamiento, incentivos para el desempeño, etc.¹⁹⁸

La reforma escolar, por tanto, constituye una de las medidas importantes para convertir a las instituciones sociales en eficientes, efectivas y, al mismo tiempo, susceptibles para equilibrar demandas de igualdad social. De este modo, el papel de las ciencias de la educación se orienta al perfeccionamiento de la escolarización, por lo que cobra relevancia la investigación de diversas disciplinas sobre los aspectos educativos y escolares que definen la necesidad de profesionalizar el saber tanto de docentes, directivos, niños, niñas, y padres de familia.

Al mismo tiempo, se pretende que la escuela favorezca hábitos, destrezas, habilidades y competencias acordes con una cultura que se desarrolla cada vez más de acuerdo con la lógica de la industrialización, la circulación y el consumo de bienes resultantes del avance de la ciencia y la tecnología. Popkewitz describe estas características, de manera muy clara, en el contexto estadounidense: “la vida cotidiana se hizo más dependiente de la ciencia y la tecnología, desde una mayor automatización que modificó las pautas de trabajo hasta los medios de comunicación social, como la televisión. El discurso de los años de posguerra caracterizaba la ciencia como una fuente de mejoras de la vida diaria y como una vía de desarrollo a través de la cual podrían satisfacerse las necesidades y deseos humanos”.¹⁹⁹

Estas intenciones se transparentaron en las reformas de los planes y programas de estudio (1971 y 1993) y libros de texto para educación básica (1973, 1980 y 1993). Un

¹⁹⁷ Carlos Matus, *op. cit.*, pp. 23.

¹⁹⁸ Puede observarse el uso de estas nociones de una manera contundente en el texto *El desarrollo de la práctica. La enseñanza superior*, Washington, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1995.

¹⁹⁹ Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 156.

ejemplo lo observamos en el papel que la ciencia ha desempeñado en las reformas de los libros de texto en los años setenta, que Olac Fuentes Molinar ilustra de la siguiente manera: la reforma de los libros de texto de 1973 pretendía superar el "...tradicionalismo pedagógico, su patriotismo declamatorio y la pesada construcción de la ciencia que ofrecían, [los cuales] resultaban inútiles en un programa de modernización populista. Para producir nuevos materiales, se integraron equipos de científicos, educadores y maestros en servicio, ajenos a la tradición educativa dominante y con una fuerte participación de gente progresista".²⁰⁰ De la misma forma, contenían: "una sostenida valoración de la actitud inquisitiva y participativa de los niños, traducida en el estímulo de su capacidad para preguntar; una idea del conocimiento científico como proceso en desarrollo y del método experimental como modo de razonamiento; una noción actual de la sociedad y de la historia que, aun de manera sesgada, explica la realidad a partir de fuerzas sociales y no de la intervención mágica de los héroes".²⁰¹

Sin embargo, se ha desarrollado de manera paralela, entrecruzada y, en algunos casos, en franca oposición un par de tendencias para incorporar la ciencia en el curriculum. Una pretende la *responsabilidad-eficiencia* como objetivo primordial en la vida social, la cual se ha generalizado en la población como sinónimo de calidad. En consecuencia, "...la inteligencia, la personalidad, el rendimiento y la moralidad se tratan como 'hechos objetivos', que pueden descubrirse y medirse con independencia de las propias relaciones con la comunidad".²⁰² El reconocimiento de los atributos de los individuos, la sustentación científica para la construcción de sus parámetros de verdad se deriva de una orientación psicológica donde las habilidades, cualidades y estados concretos del desarrollo de cada individuo son propiedades innatas y éste puede definir su propio valor y estilo de vida como un perfeccionamiento social. Popkewitz denomina a esta visión "individualismo posesivo" y Pérez Gómez como "individualización y debilitamiento de la autoridad". Para éste, el proceso de "elección personal" como ruptura de toda tradición, es un proceso similar al de la secularización religiosa suscitado a finales del siglo XIX e inicios del XX, si bien ahora constituye una secularización política, es decir, un descreimiento de las instituciones políticas, en el Estado de bienestar.

El Estado estructurador de la colectividad y "educador" está transfiriendo y se apoya en un utilitarismo de la ciencia resurgido como componente de la individualidad, lo que propicia en el sujeto una fuerte susceptibilidad a las leyes del mercado y, aun más, a identificar al mercado como una necesidad social. Así, lo que adquiere connotación de "científico" es un indicador de un *status* elevado e incuestionable. Su consecuencia pedagógica ha sido que en los "diseños curriculares [se promueve] la idea funcional del saber que define a los individuos en relación con las estructuras sociales y económicas existentes [...]. La instrucción significaba el desarrollo de habilidades, cualidades y [competencias definidas

²⁰⁰ Olac Fuentes, *op. cit.*, p. 36.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 37.

²⁰² Thomas S. Popkewitz, *op. cit.*, p. 159.

en objetivos conductuales] [...] la escolarización ha de facilitar oportunidades para que los niños desarrollen los rasgos apropiados que poseen de forma innata y utilizarlos para su propio perfeccionamiento social".²⁰³ Desde esta perspectiva el currículum puede definirse y evaluarse con referencia a un criterio, o bien a una norma.

El otro punto de vista reconoce *la cualidad productiva de la ciencia*, pero al mismo tiempo hace hincapié en la provisionalidad del saber, el origen social del conocimiento y la importancia de la comunidad, y pone de manifiesto los conflictos de los valores derivados de los diferentes intereses creados en la historia de la humanidad. Sus consecuencias pedagógicas se reflejan en el desarrollo de principios derivados de las ciencias sociales como fuente para interpretaciones, con el fin de formular un pensamiento crítico así como nuevos problemas en lugar de respuestas prácticas. Las disciplinas de base han sido, aunque no exclusivamente, la antropología, la sociología, la lingüística, el psicoanálisis, la historiografía, entre otras. Esta tendencia promueve modalidades de enseñanza abiertas, la utilización de diversos materiales de estudio, el abordaje de temáticas sobre los derechos humanos, la educación para los medios, el medio ambiente, la sexualidad, la educación de adultos y las cuestiones de género, entre otras. De igual forma ha definido estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje así como de investigación que recuperan desarrollos artísticos, artesanales, experiencias culturales de la vida cotidiana y de carácter científico como medios para reconstruir y construir conocimiento, revalorar las tradiciones, favorecer el respeto a la diferencia y la conciencia de la contingencia histórica de las formaciones humanas.

3. AJUSTE ENTRE LA CONSTITUCIÓN LEGAL Y LA INSTRUMENTACIÓN DEL PROYECTO, PREÁMBULO PARA LA CREACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UPN (SEAD).

En este apartado exponemos cómo se han conjugado las condicionantes políticas, las implicaciones teóricas, metodológicas y técnicas derivadas de una nueva perspectiva de la educación, así como con las tradiciones de la escolaridad y de la formación de la docencia en el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la UPN.

Como se señaló en el primer apartado de este capítulo, en la UPN, el proceso de negociación no concluyó al publicarse el decreto de creación sino la presión se agudizó durante los inicios, en la ejecución de los acuerdos. La demanda de una mayor injerencia tanto en los nombramientos de las autoridades como en cuanto a contratación de académicos, fue una petición contundente de la Vanguardia Revolucionaria, al igual que

²⁰³ *Idem.*

de los normalistas y de la disidencia magisterial, aunque estos últimos proyectaban también intervenir en planes y programas de estudio.

Al respecto, José Ángel Pescador señala: “El SNTE continuó insistiendo a las autoridades de la SEP respecto del nombramiento del rector de la UPN y su secretario académico. Los primeros dos rectores de la UPN fueron maestros vinculados directamente a la corriente normalista con gran prestigio entre la burocracia magisterial, pues ambos habían tenido importantes posiciones funcionales dentro de la estructura de la SEP. Ellos fueron apoyados por el liderazgo del SNTE. La estructura administrativa también estuvo a cargo de la tradicional burocracia magisterial. La secretaría académica y los equipos directivos de las áreas académicas dentro de la UPN, en contraste, fueron funcionarios muy cercanos al Secretario de Educación y no exclusivamente procedentes del sector magisterial”.²⁰⁴

Dentro del marco de esta negociación se configuraron algunos puntos de partida para la construcción del proyecto académico de la universidad. En un intento de conciliación entre las posturas del SNTE y de la SEP, el 22 de noviembre de 1978 (a escasos tres meses de publicado el decreto) el rector Moisés Jiménez Alarcón publicó en el *Boletín de Información*²⁰⁵ las siguientes definiciones:

“Como respuesta a las aspiraciones de superación académica de los maestros normalistas y con fundamento en los artículos 2º, 3º, 4º, 5º y 12, fracciones I, II, III y V del Decreto Presidencial que crea la Universidad Pedagógica Nacional, la rectoría ha propuesto al Secretario de Educación Pública las siguientes políticas de aplicación a corto plazo:

1. Que el plan de estudios de la UPN comprenda la licenciatura (8 semestres), la especialidad de postgrado (2 semestres, postlicenciatura), la maestría (4 semestres, postlicenciatura) y el doctorado (4 semestres, postmaestría).
2. Que se ofrezca la licenciatura en varias especialidades. Entre ellas una de carácter general que incluya, gradualmente, opciones terminales en educación preescolar, primaria, secundaria, educación técnica, educación física, educación artística, etc., además de otras que respondan a necesidades prioritarias del Sistema Educativo Nacional como: psicología educativa, sociología de la educación, administración escolar y pedagogía experimental.
3. Que a partir de marzo de 1979 la Universidad Pedagógica Nacional incorpore a sus planes de estudio, las licenciaturas de educación preescolar y primaria y expida los títulos correspondientes, una vez que se cumplan los requisitos académicos que

²⁰⁴ José Ángel Pescador y Carlos Alberto Torres, “La Universidad Pedagógica Nacional (UPN): la dialéctica entre política y educación. (Un estudio de caso)”, en Vicencio Nino, *op. cit.*, p. 97.

²⁰⁵ UPN, *Boletín de Información*. México, 22 de noviembre de 1978 (díptico)

establezca la institución. Por otra parte que la UPN revalide los estudios de estas licenciaturas y ofrezca a los egresados la oportunidad de presentar el examen profesional.

4. Que en cuanto la demanda lo determine y el presupuesto de la Universidad Pedagógica Nacional lo permita, se establezcan Universidades Pedagógicas Regionales que coordinen sus actividades con el organismo central ubicado en la ciudad de México, el cual funcionará en un edificio propio, que contará con las instalaciones necesarias para cumplir sus objetivos de docencia, investigación, difusión, biblioteca y apoyos académicos. Que además se establezcan convenios con los gobiernos de los Estados, a fin de que las escuelas formadoras de docentes se coordinen académicamente con la Universidad Pedagógica.
5. Que la Universidad Pedagógica procure que en todos los niveles educativos, el mínimo académico para ejercer la docencia sea la licenciatura y que ésta pueda estudiarse y acreditarse por sistema escolarizado o por sistema a distancia.
6. Que, según lo ordena el decreto presidencial, el personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional se seleccione mediante concurso de oposición, pero que en igualdad de circunstancias se prefiera al candidato que posea antecedente normalista.
7. Que la Universidad Pedagógica Nacional, como institución al servicio del Magisterio Nacional, integre su matrícula fundamentalmente con profesores normalistas y que los bachilleres que no provengan de las escuelas normales y que ingresen a la licenciatura en pedagogía, acrediten en el plantel un curso de nivelación pedagógica.
8. Que a partir de marzo de 1979, la Universidad Pedagógica Nacional ofrezca a los licenciados en educación preescolar y primaria, dos especialidades de postgrado: administración escolar y planeación educativa, cuyos créditos sean revalidables para los estudios de maestría en la propia institución”.

Si analizamos detenidamente este texto, el tono en el que se expresa la información evidencia haber sido producto de las negociaciones, especialmente si se compara con el proyecto de la SEP, expresado en el decreto de creación. Los términos de la negociación y las acciones a emprender denotan asimismo al sujeto protagónico de la negociación y sus interlocutores. En primer término, está dirigido a “las aspiraciones de superación académica de los maestros normalistas”. Dichas aspiraciones se concretan en:

Para aquello que se tenga que hacer. El tiempo para obtener grados académicos; las opciones terminales referidas directamente a los niveles y tipos de enseñanza de donde los maestros laboran o aspiran a laborar —como es el caso de la promoción de docentes

de primaria hacia secundaria, muy probablemente—, que *los estudios puedan acreditarse* en modalidades presenciales o a distancia, o *integrar preferentemente a normalistas* tanto estudiantes como académicos —la delimitación de un territorio propio— y la preponderancia del saber pedagógico y la extracción social popular atribuida al docente frente a la condición de los bachilleres, que lo consideraban desde el gremio magisterial como invasores.

Y lo que urge. En marzo de 1979, se establecieron *dos especializaciones* en administración escolar y planeación educativa, que se ofrecerían exclusivamente a los egresados de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM). Además, los cursos o sus créditos serían considerados parte de los estudios de maestría. Finalmente, *el aval que la UPN otorgaría* a las licenciaturas que imparte la DGMPM a través de la *certificación y titulación*.

¿Qué le dejaban la SEP y el Sindicato a la Pedagógica? Por un lado, el diseño apresurado de dos especializaciones, y un año más tarde dos maestrías, así como una licenciatura con al menos siete líneas terminales —cuatro de interés para SEP—; por otro lado definir con premura los mecanismos de infraestructura y operación para que se convalidara y diera continuidad a los estudios de los profesores matriculados en las licenciaturas del plan 1975.

De esta forma, podemos identificar que la superación académica tenía un fuerte significado credencialista ya que para este grupo tenían prioridad los mecanismos de certificación y titulación relacionados con valor social de mayor reconocimiento. Así, en algunos ámbitos, la UPN se percibe más como ejecutora o agencia de servicios que como una institución de educación superior. Su apertura, de todos modos, estaba sujeta a servicios predeterminados desde una perspectiva administrativa y poco reflexiva para definir con mayor mesura qué permitiría realmente lograr las expectativas de reforma planteadas en las declaratorias para el sistema de formación de docentes y la educación del país.

Así las cosas, en enero de 1979, dos meses después de la difusión del *Boletín*, fue publicado un folleto denominado *Información General*,²⁰⁶ donde la Universidad difunde su filosofía política, se establecen los márgenes de su influencia con respecto al normalismo —cuestión que había causado fuertes tensiones políticas— y se delinea la estructura que tendrían las licenciaturas, así como los requisitos de ingreso a los servicios y la ubicación física de sus instalaciones. En los planteamientos apuntados en este folleto pueden apreciarse significados adicionales a los expresados en el decreto de creación, los cuales reflejan ya la modificación de algunos acuerdos y entrañan el punto de partida de subsecuentes procesos de negociación:

²⁰⁶ UPN, *Información General*, México, enero de 1979 (folleto)

El deslinde político: “La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior que contendrá en su seno la universalidad del conocimiento pedagógico, poniéndolo al servicio de la causa profesional del magisterio, proyectando su actividad a todo el país a través de las dependencias que para ello se establezcan. Desde sus orígenes esta institución adopta y exterioriza una actitud de respecto hacia las instituciones de educación normal, a las que busca complementar y no sustituir. No pretende competir con ellas, sino fortalecer la formación de los maestros, en todos los niveles”.²⁰⁷

“Se ha propuesto alcanzar y mantener una alta calidad académica, al tiempo de evitar caer en toda expresión de elitismo. Abrirá sus puertas a normalistas y bachilleres cuya disposición, conocimientos y aptitudes respondan a los objetivos de la institución. Ello representa para el Estado, la sociedad y, en particular, el magisterio un compromiso de respeto y apoyo a la seriedad que el trabajo académico exige, a fin de garantizar a los egresados la calidad profesional que les permita hacer frente a los problemas que nuestro tiempo habrá de plantearles”.²⁰⁸

Como podemos observar, se evita la duplicación de las funciones y propósitos de las escuelas normales y, aunque postula que el ingreso de los normalistas sería preferido con respecto a los bachilleres, los requisitos de admisión los colocan en igualdad de circunstancias. Para el ingreso a la licenciatura se requería el título de maestro normalista o el certificado de bachillerato así como aprobar un examen de admisión y presentar la documentación requerida. En el caso de las especializaciones, se solicitaba que los alumnos presentaran el título de licenciatura, aprobaran examen de admisión y entregaran la documentación requerida. De esta forma, la proporción de normalistas aceptados quedó sujeta a la demanda. En realidad, estas condiciones sólo operaron en el sistema escolarizado pues en los servicios creados para los maestros en servicio, se aceptó el ingreso de todo normalista interesado sin examen de admisión.

La definición de los servicios de docencia. La universidad sólo se comprometía a ofrecer cinco licenciaturas: Administración Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Pedagogía y Educación Básica, esta última dirigida a los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria. No asume empero el ofrecimiento de otras opciones terminales, aunque tampoco lo niega: “Las opciones terminales serán las tres anteriormente mencionadas, y algunas otras afines tales como: educación física, educación artística y educación tecnológica”.²⁰⁹

²⁰⁷ UPN, *op. cit.*, p. 5.

²⁰⁸ *Ibidem*, pp: 5-6.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 16.

Las especializaciones se sostenían conforme a los acuerdos pactados: una de Administración Escolar y otra en Planeación Educativa. Se estipuló que los créditos obtenidos serían reconocidos para estudios de maestría y doctorado.

La estructura curricular. El documento de referencia anticipaba una estructura metodológica para el diseño compuesto de troncos comunes por nivel (licenciatura y especializaciones) y grupos de materias específicas por plan de estudios. Las asignaturas de licenciatura estaban organizadas en tres áreas: *formación básica*, de carácter propedéutico-formativo a fin de “igualar” el nivel de conocimientos de los alumnos y la adquisición de rigor metodológico; *integración vertical*, caracterizada por tres atributos: ser unidad orgánica entre las licenciaturas y con los posgrados, buscar que los profesionales se orientaran simultáneamente a la docencia y a la investigación, y que los egresados combinaran habilidades y capacidades para asumir responsabilidades, independientemente de la denominación de la carrera; y *concentración profesional*, que respondía a requerimientos particulares de cada licenciatura y a las problemáticas nacionales a las que se abocaba. Se pretendía que el estudiante analizara los problemas que enfrentaría en su desempeño profesional.

Se planteaba, por otra parte, que las especializaciones contarían con dos cursos como área común (Estructura y Organización del Sistema Educativo Mexicano y Evaluación Educativa) elaborados conforme a los principios señalados por la institución para el diseño de los programas docentes: rigor académico —combinado con una señalada orientación a la práctica—, así como la interrelación entre docencia e investigación. Asimismo, se definió la necesidad de vincular el servicio ofrecido con el trabajo que desempeñarían los estudiantes (maestros en servicio), con cargas académicas que, por su programación y extensión, fueran efectivos para el tipo de estudiante y con distintas opciones para cursar la especialización, según la modalidad que eligiera el estudiante (dos, tres o cuatro semestres).

De esta forma, según estas descripciones, las licenciaturas y especializaciones planteadas en enero de 1979 no muestran los sentidos formativos que pudieran estar en juego sino solamente los aspectos formales de la estructura de un plan de estudios.

Así pues, puede apreciarse una fuerte insuficiencia entre el sentido que tenía, curricularmente hablando, una área de formación y las razones que se le adjudicaban en el discurso del documento referido, puesto que se centraba en las imágenes sobre cómo podía operar administrativamente un plan de estudios. Por ejemplo, “ser unidad orgánica entre las licenciaturas y con los posgrados”, que “los egresados combinen habilidades y capacidades para asumir responsabilidades, independientemente de la denominación de la carrera”, “igualar” el nivel de conocimientos”. ¿Por qué tendrían que estar orgánicamente unidas las licenciaturas y además con los posgrados? ¿Cómo iban a desarrollarse habilidades y capacidades de los egresados en un solo grupo de asignaturas

para asumir un sentido de responsabilidad y no como principio de todo el plan de estudios?

Uno de los aspectos implícitos en el discurso es la noción de nivelación, que como recordaremos se acuña en las peticiones de las autoridades educativas e incluso del gremio magisterial por lograr, en distintos momentos históricos, que los docentes cubran una serie de requisitos. Éstos en cada época han sido considerados como indispensables para el ejercicio de la profesión y al mismo tiempo han adquirido el sentido de superación académica. Esto es, exámenes a quienes no tenían licencia para abrir establecimiento, título de normal a los que enseñaban por contar con mayor dominio en la lecto-escritura, título de licenciatura para tener un reconocimiento profesional y no ser un subprofesionista, etcétera. Esta noción simbolizaba una carencia y, al mismo tiempo, un sentido de completud, de igualdad y de *status* negado; se incorporaba también en el discurso oficial una distinción administrativa por su relación con el escalafón y, posteriormente, en el contexto del debate de los ámbitos de competencia de la UPN, como un deslinde político hacia las normales: en fin, la UPN “nivela”, las normales “forman”.

De esta suerte, en los argumentos sobre el tronco común de las licenciaturas, cuando se plantea “para ‘igualar’ el nivel de conocimientos de sus alumnos”, se manifestaban diferentes sentidos de la noción de nivelación: para los normalistas ello significaba adquirir conocimientos generales y para los bachilleres, ello se refería a aprender conocimientos pedagógicos por medio del curso propedéutico.

Finalmente, se avizoraron tres principios fundamentales que formarían parte del debate permanente y de los retos de imaginación e innovación de la UPN durante su desarrollo: la orientación teórico-práctica, la interrelación entre docencia e investigación y el vínculo entre el trabajo de los maestros en servicio y las cargas académicas que, por su programación y extensión, fueran efectivas para el tipo de estudiante. Además, el tiempo para cursar los estudios variaría según la modalidad que escogiera el estudiante.

Este mismo documento anunció la apertura de la enseñanza a distancia; especifica: “Los cursos se diseñarán para las mismas licenciaturas y especialidades que se cursen en el sistema escolarizado y tendrán la misma validez”²¹⁰ así como los requisitos de admisión. En septiembre de 1979 se promovió el ingreso a la primera generación.

De los asuntos pendientes y las preguntas no resueltas en el decreto de creación, expuestas por Latapí y Kovacs, podemos observar que a través de estos dos documentos (*Boletín de Información e Información General*) la institución definió parcialmente algunos aspectos:

²¹⁰ *Ibidem*, p. 19.

- *¿Educación masiva o de excelencia académica?* Pretende condicionarse la apertura masiva de los normalistas mediante mecanismos de carácter académico y evitar preferencias estableciendo oportunidades equitativas tanto para los bachilleres como los normalistas a través de un examen de admisión.
- *¿Vinculada a las normales o independiente?* Se desligó tajantemente a la UPN de las normales, si bien solamente se deslizó esa posibilidad a través de algunos convenios.
- *¿Orientada a la práctica docente o a la formación universitaria?* Se asumieron ambas orientaciones: una a través de la licenciatura en Educación Básica y la otra con las licenciaturas en Administración Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Educativa y Pedagogía.
- *¿Docencia directa o sistemas abiertos?* Se definieron ambas modalidades en igualdad de circunstancias.
- *¿Reforzadora de privilegios o popular?* Se señaló que no sería elitista, si bien condicionaba el ingreso y la permanencia tanto de los normalistas como de los bachilleres a la disposición de plazas, los conocimientos y las aptitudes que respondieran a los objetivos de la institución, de tal suerte que explícitamente no habría ningún privilegio pero, en los hechos, al incorporar las licenciaturas de Mejoramiento una matrícula de 26 mil estudiantes y un proceso de titulación en el corto plazo de 8 mil egresados,²¹¹ se aceptó la acreditación de los planes de estudio tal como estaban y de los alumnos con el nivel que ya hubieran adquirido.
- *¿Institución de enseñanza o instrumento de política educativa?* El papel que desempeñaría la institución es el de instrumento de negociaciones políticas.
- *¿Apéndice sindical o universidad auténtica?* Definitivamente la UPN representaba el inicio de un proceso de ruptura con la estructura burocrático-administrativa del sindicato (VR), aun cuando varios de sus servicios de docencia hayan debido negociarse hasta enero de 1979, pues su diseño e instrumentación motivaría que predominara un programa académico. Su instrumentación respondió, en consecuencia, a una visión más de *responsabilidad-eficiencia* y a una decidida tendencia hacia el "individualismo posesivo", descritos en el apartado anterior²¹² y que, de manera puntual, podrán reconocerse más adelante.²¹³
- *¿Limitada al D. F. o nacional?* Nacional. A pesar de señalarse en noviembre de 1978 que se establecerían universidades pedagógicas regionales cuando hubiera el

²¹¹ Olac Fuentes, *op. cit.*, p. 67.

²¹² *Vid. supra*, p. 75

²¹³ *Vid. infra*, capítulo III.

presupuesto y lo exigiera la demanda del servicio, en septiembre de 1979, según advirtió una circular del rector de la UPN, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) y la UPN establecieron los mecanismos para la regularización y la continuidad de los cursos y la titulación de egresados de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, planes de 1975 (LEPEP'75), señalando que dichos servicios se ofrecerían en los centros SEAD y se inició, a su vez, los servicios de una nueva Licenciatura en Educación Básica, para los que desearan ingresar a la UPN. A continuación se presentan fragmentos del texto:

“...se han coordinado estrechamente [DGCMPM y UPN] para poner en práctica diversas acciones, que hasta ahora han propiciado y facilitado el traslado a la citada Universidad, de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria. De conformidad con esta coordinación, los alumnos de la primera y segunda generaciones que acreditaron en forma completa sus estudios de licenciatura y los de la tercera generación que lo harán en breve plazo (agosto de 1979), podrán realizar inmediatamente sus trámites de titulación, ajustándose a las normas contenidas en el documento titulado PROCEDIMIENTO PARA LA TITULACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LAS LICENCIATURAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EDUCACIÓN PRIMARIA [...] A partir del mes de septiembre de 1979, la Universidad Pedagógica Nacional iniciará las actividades relativas a la impartición de las licenciaturas en el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) [...] En consecuencia, la Universidad Pedagógica Nacional establecerá en toda la República, centros SEAD cuyos domicilios y sedes se darán a conocer oportunamente. [...] La inscripción y atención docente a los maestros que, cumpliendo con los requisitos necesarios, ingresen al primer grado de la *Licenciatura en Educación Básica, plan 1979*. La información general y específica acerca del plan y programa de estudios, de la modalidad y tipo de cursos, de los materiales de estudio, y de otros aspectos importantes de esta licenciatura, se hará llegar a los aspirantes en la mayor brevedad y por los conductos adecuados”.²¹⁴

Como bien señalan Javier Blanco González y sus colaboradores, de esta suerte, “...el nacimiento del SEAD se encuentra indisolublemente vinculado con la asimilación de las licenciaturas transferidas por Mejoramiento” (sic).²¹⁵ En el terreno de la negociación política, el SEAD representa culturalmente la recuperación de modos de formar, actualizar, certificar e incluso condicionar el ascenso económico de los docentes, estructurados como parte de los procesos de la escolaridad en el sistema educativo mexicano. Una práctica muy arraigada ha sido los cursos de verano que tanto “éxito” tuvieron tanto en las escuelas normales, normales superiores y en el IFCM.

En el terreno académico, el SEAD incorporó principios derivados de las dos tendencias entonces vigentes de inclusión de la ciencia en el curriculum. Por un lado, asumir

²¹⁴ UPN, *Boletín UPN*, núm. 2, julio 15 de 1979, p. 3.

²¹⁵ Javier Blanco González et al., *Sistematización de la Información acerca del SEAD*, pp. 9-10.

principios de la educación permanente y de la educación de adultos, la aspiración de romper con los procesos escolares y la intención de respetar los propios ritmos del estudiante, aunque, por el otro, incorporar un esquema didáctico centrado en el cumplimiento de objetivos conductuales, fomentar el proceso de individualización de los sujetos y valorar sus procesos de aprendizaje en función de los atributos psicológicos predeterminados por un modelo ideal de estudiante y una organización administrativa justificada en el discurso de una perspectiva sistémica.

4. EL DESARROLLO DEL SEAD

Creación del SEAD

En este apartado se presentan las características que, en el papel, se le atribuyeron al SEAD, los dispositivos que operaron para su instrumentación y los cambios históricos que sobrevinieron.

Como ya se revisó antes, en los inicios de la Universidad Pedagógica Nacional, sus observadores se preguntaban si sería una institución de excelencia académica o si se abocaría a satisfacer la demanda masiva de superación profesional del magisterio.²¹⁶ Con ello aludían, sobre todo, al método de selección de los alumnos: o se llevaba a cabo una selección rigurosa de los aspirantes mejor preparados o se admitiría a cualquier maestro interesado sin aplicar filtro alguno, de manera que se hiciera efectiva a todo el magisterio. En términos del planteamiento inicial, ambas eran opciones excluyentes.

Uno de los resultados más importantes de las negociaciones fue que a escasos meses de haberse publicado el decreto de creación, la Universidad creó el Sistema de Educación a Distancia (SEAD). Antes de ponerlo en marcha, durante 1979 se emprendió una serie de estudios que definieron su sentido y sus características. A finales de ese año, en el primer proyecto académico de la UPN, se dieron a conocer los fines, la organización y el funcionamiento de la institución y del SEAD así como los lineamientos básicos para la operación académica y administrativa de las Unidades SEAD. De acuerdo con este documento, el SEAD fue creado para cubrir los objetivos siguientes:²¹⁷

- Alcanzar los más elevados niveles posibles de calidad académica.
- Lograr a corto plazo la superación profesional del magisterio en servicio.

²¹⁶ Pablo Latapí, en Vicencio Nino, *op. cit.*, p. 87; Carlos Muñoz Izquierdo, "Lo que se espera de la Universidad Pedagógica", en *ibidem*, pp. 91-94.

²¹⁷ SEP *Proyecto Académico*, México, UPN, 1978, p. 26.

- Igualar las oportunidades de superación académica para un número considerable de personas que desearan dedicarse a la educación en forma profesional.
- Proporcionar a los maestros la oportunidad de continuar estudiando, a nivel superior, sin menoscabo de su actividad laboral.
- Desarrollar la cultura dentro del marco de la educación permanente.
- Habituar al usuario del SEAD a la toma responsable de decisiones en cuanto a tiempo, organización y perseverancia en el estudio.
- Promover el autodidactismo en los usuarios del sistema, habituarlos a acercarse por sí mismos a las fuentes bibliográficas, a las bibliotecas y a la lectura en general.

El Sistema de Educación a Distancia constituyó la organización mediante la cual la Universidad Pedagógica Nacional se enlazaba con el profesor en servicio en todo el país. En 1979 se lo había definido como “una estructura académico-administrativa encaminada básicamente a la planeación y operación del sistema abierto de la UPN, con el propósito fundamental de llevar los servicios educativos a la población [magisterial] que por distintas razones, no puede asistir regularmente a las aulas”.²¹⁸

Los documentos que constituyeron la base conceptual inicial, resultado del periodo de planeación, fueron integrados en dos gruesos tomos a los que se dio en llamar “la Biblia del SEAD”, dados a conocer en la Primera Reunión Nacional de Directores de las Unidades SEAD, celebrada en Cocoyoc, Mor., en octubre de 1979. Estos documentos fueron la referencia para crear 64 Unidades y su coordinación nacional:

1° *Fascículos de información sobre aspectos académicos del SEAD.*

Contiene los siguientes fascículos:

- *El SEAD de la UPN.*
- *Las Unidades SEAD.*
- *El estudiante del SEAD.*
- *Paquetes didácticos.*
- *Sugerencias para iniciarse en el autodidactismo.*
- *Técnicas de dinámica individual y grupal.*
- *Evaluación.*

2° *Manual administrativo para directores de las Unidades SEAD.*

²¹⁸ Fascículo “El SEAD de la UPN”, en *Fascículos de Información sobre Aspectos Académicos del SEAD*, p. 16.

Estos documentos “preliminares” fueron de gran importancia, pues con ellos se inició el SEAD, aun cuando por la natural dinámica de la discusión y decisiones posteriores así como por la operación real del proyecto, quedaron rápidamente rebasados.

Los recién nombrados directores y jefes administrativos de cada Unidad SEAD cumplieron la misión de fundar su respectivo plantel en las localidades definidas. Ello entrañó arrendar un recinto medianamente apropiado, reclutar el personal académico y administrativo²¹⁹, e iniciar la difusión de los servicios del SEAD entre los maestros de educación preescolar y primaria, así como con las autoridades locales.

De esta suerte, empezaron a incentivarse los saberes de los profesores respecto a cómo promover, crear, instalar y sostener una escuela. Lejos de fundamentarse en un estudio de mercado efectuado conforme la lógica de la “modernización”, las Unidades se ubicaron en las ciudades con mayor concentración de profesores. En algunos casos, se tomó en cuenta la afluencia de los antiguos centros de la DGACM. El espacio de trabajo destinado a estas Unidades se definió así merced a una serie de condiciones y circunstancias variables. Los centros de la DGACM eran lugares “prestados durante los sábados” o en “comodato”, parte de cuyos espacios, horarios y días de actividades regulares para educación primaria, secundaria, bachillerato, etcétera, se destinarían a la UPN. De esta forma, el proceso vivido fue muy similar al experimentado en los principios de las escuelas públicas, cuando se preguntaban cuáles lugares serían los adecuados para volver público un servicio, o cómo darlo a conocer, además de cómo arreglarlo para que se volviera atractivo.

Así pues, los académicos, los administradores y los directores fundadores de Unidades UPN narran la labor de convencimiento y de promoción que tuvieron que realizar para darse a conocer, crear ambientes de confianza y establecer las condiciones apropiadas para emprender sus labores. Con ello, podemos darnos cuenta de cómo en el terreno de la realidad de la base magisterial han adquirido sentido, o no, los debates respecto a la masificación de la UPN y, por tanto, constituyen diferentes expresiones de su relevancia.

Para la Universidad, tanto el Sistema de Educación a Distancia como la modalidad escolarizada –que sólo se ofrecería en la Unidad Ajusco– tendrían la “particularidad de que se [procurarían] sin detrimento de la calidad académica ya que ambas modalidades, con sus características propias cada una, responden plenamente a los objetivos institucionales”.²²⁰ Este propósito fue asumido por un significativo número de académicos y autoridades como un compromiso de trabajo expresado en sus programas y estrategias de desarrollo.

²¹⁹ Algunas Unidades “heredaron” el personal de lo que fueron los “Centros de Mejoramiento” que ofrecían las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, planes 1975 y 1978.

²²⁰ *Ibidem*, p. 12.

Como sistema abierto el SEAD se planteó, pues, cuatro sentidos básicos:

- ***Al magisterio nacional.*** Incorporar a todo maestro de educación básica del país, para realizar estudios superiores que le permitieran profesionalizarse como docente, opción de la que no disponía institucionalmente. Coadyuvar, a su vez, con el sistema educativo nacional a que los maestros con estudios universitarios no abandonen el aula para dedicarse a una segunda profesión.
- ***A nuevos espacios.*** Reconocer que cualquier espacio es viable para aprender; no es ya el edificio de la Universidad el único lugar para aprender: están el hogar, el lugar de trabajo o cualquier otro sitio.
- ***A las ideas.*** Su carácter universitario propicia la pluralidad de corrientes científicas e ideológicas, y se alimenta de la cultura universal a la que a su vez nutre con la cultura nacional.
- ***A la innovación pedagógica.*** Se encuentra en constante búsqueda de elementos que permitan una mejor comprensión del proceso educativo con la finalidad de favorecerlo.

El modelo del Sistema de Educación a Distancia se estructuró con distintos componentes: modalidad educativa, los paquetes didácticos, el servicio de asesoría, un modelo de evaluación y los servicios de acreditación, la biblioteca y la infraestructura mínima para el funcionamiento de las Unidades. El trabajo de los equipos humanos, los apoyos académicos y los servicios administrativos fueron diseñados y operados en función del maestro-alumno. A continuación, se enuncian brevemente los planteamientos formales de cada uno de estos elementos, interdependientes tanto en cuanto a su diseño como a su aplicación y al mismo tiempo se expone qué características fueron permaneciendo, cuáles cambiaron y cómo se insertan en la propuesta de plan de estudios de 1994.

Componentes del SEAD

El modelo de 1979

Paquetes didácticos

Son el conjunto de medios impresos para cada asignatura que orientan el aprendizaje del estudiante.

El paquete didáctico básico destinado para el estudiante de la Licenciatura en Educación Básica, plan de 1979 (LEB'79) se integra con el *manual del estudiante*, los materiales de

estudio para cada curso (volúmenes), los *cuadernos de evaluación formativa* y el *instrumento de evaluación sumaria*.

El *manual del estudiante* informa acerca de los objetivos, la organización y el funcionamiento del SEAD, las técnicas que favorecen el autodidactismo y los servicios académicos y administrativos que ofrecen las Unidades SEAD. Es un documento introductorio al sistema de trabajo del SEAD.

Los *volúmenes* son, a su vez, los materiales de estudio en los que se desarrolla los contenidos programáticos del curso de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Han sido diseñados para facilitar un estudio autodidacta por parte del estudiante. El número de volúmenes por curso varía de acuerdo con la extensión del contenido y su naturaleza. Han sido elaborados según un modelo instruccional que se compone de los siguientes elementos: instrucciones para el manejo del volumen, importancia y sentido de la asignatura, tabla de contenido, objetivos de la asignatura, esquema general de la asignatura, unidades de estudio, glosario de términos, bibliografía general y bibliografía complementaria. Cada unidad, a su vez, presenta los objetivos, desarrolla los temas, incluye un cuadro resumen, sugiere bibliografía que, para mayor utilidad, se presenta comentada y ofrece un cuestionario con carácter de evaluación autoadministrable con los respectivos elementos para la retroalimentación.

El *tema* es la parte esencial del volumen: el desarrollo de los contenidos propiamente dichos. Se presentan en forma dosificada con el auxilio de notas al margen, preguntas intercaladas, notas aclaratorias, ilustraciones, ejemplos, ejercicios o actividades de estudio y actividades complementarias.

Con estos elementos estructurantes del modelo instruccional se conformaron los volúmenes de los primeros dos niveles de la Licenciatura en Educación Básica, plan de 1979. Para los subsiguientes semestres, la naturaleza de la temática requirió introducir cambios en el diseño de los volúmenes, de manera que se descartaron aquellos elementos de estructura conductista, aunque se mantuvieron las características que permitían el estudio independiente, como la presentación de la información suficiente acerca del tema y de actividades de estudio individual para el tratamiento de cada temática.

El *cuaderno de evaluación formativa* es un instrumento didáctico que permite evaluar los avances parciales en el aprendizaje de una asignatura sin fines crediticios. Su resolución satisfactoria es requisito para presentarse a la evaluación sumaria del curso, por lo que constituye el medio para llevar a cabo la evaluación formativa. El estudiante resuelve por su cuenta los cuadernos de evaluación formativa y, posteriormente, los presenta al asesor, quien los revisa y retroalimenta al alumno.

Nuevo modelo de enseñanza–aprendizaje en 1985 y su uso en 1990.

Con la propuesta curricular de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria, planes de 1985 (LEPEP'85), el concepto de *paquete didáctico* se transformó en *materiales de estudio* con una estructura y uso diferentes, aun cuando se conserva su función. Los estudiantes de estos planes disponen para cada asignatura de una guía de trabajo y una antología.

La *guía* señala al alumno los objetivos, el programa, las unidades temáticas, la bibliografía básica, así como actividades de estudio de tres tipos: preliminares, de aprendizaje y finales, y los criterios de autoevaluación; la *antología*, por su parte, incluye los fragmentos o capítulos de publicaciones pertinentes para el estudio de la asignatura. Los materiales de estudio están dosificados para que el estudiante desarrolle una serie de actividades como trabajo individual previo a cada una de las dieciséis sesiones de trabajo grupal sabatino al semestre.

Dentro de este mismo esquema fueron elaborados los materiales de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, planes de 1990 (LEPEPMI'90).

Los ajustes en 1994

Para la Licenciatura en Educación, plan 1994 (LE'94) se elaboró el paquete de *materiales de estudio* que consiste en una guía del estudiante y dos antologías: una básica y otra complementaria y se incluye por primera vez en los modelos curriculares de la UPN una guía del asesor; en esta última se expone la lógica del curso, así como las sugerencias didácticas y de evaluación que el asesor puede poner en práctica en el trabajo con los estudiantes.

Evaluación y acreditación en el SEAD

En este apartado se hace una descripción sintética de las características de la evaluación de aprendizaje, ya que su análisis se realizará en el siguiente capítulo.

La evaluación se consideraba como un servicio académico para el estudiante y la institución, mediante el cual ambos reconocen el avance hacia el logro de los objetivos por parte del estudiante. En el modelo del SEAD comprende acciones de autoevaluación, evaluación formativa y evaluación sumaria con fines de acreditación de cada uno de los cursos. Se previeron, asimismo, las acciones de evaluación de los distintos elementos del SEAD.

En la LEB'79 se estructura un modelo de evaluación del aprendizaje que valora los logros del estudiante, en seis momentos:

- **evaluación previa:** exploración de las habilidades para el estudio independiente;
- **evaluación diagnóstica:** identificación del dominio de los conocimientos básicos para iniciar el abordaje del tema;
- **evaluación autoadministrable:** examen, que el estudiante se aplica a sí mismo, para sopesar los avances alcanzados en el estudio de cada unidad temática;
- **evaluación formativa:** reconocimiento que realiza el asesor con fines de retroalimentación inmediata del aprendizaje, considerando los avances del alumno en el estudio de la asignatura;
- **evaluación sumaria:** valoración del dominio de los objetivos de la asignatura con fines de acreditación, por parte de la institución, y
- **evaluación terminal:** certificación, por parte de la institución, de los conocimientos y habilidades de la profesión adquiridos por el estudiante con fines de titulación.

La evaluación previa y diagnóstica quedaron, así, en manos del asesor ya que, a diferencia de los siguientes cuatro momentos, en estos dos primeros ni los medios ni la forma de realizarlas se establecieron, únicamente se definió su importancia. La evaluación autoadministrable está incluida en los volúmenes de los primeros niveles mediante de un cuestionario y de un apartado en el cual el estudiante encontraba las respuestas correctas, con la intención de que las contrastara con las que él había formulado y valorara, en consecuencia, su logro de los objetivos. En los volúmenes de los últimos niveles este momento de evaluación se descarta porque se considera que las actividades de estudio involucran un nivel mayor de análisis de la experiencia docente de los estudiantes.

Los Cuadernos de Evaluación Formativa consistían, por su parte, en cuestionarios estructurados por preguntas de ensayo y de opción múltiple acerca de cada tema y unidades tratadas en los volúmenes. Solamente una versión de cuaderno de evaluación formativa se elaboró para cada una de las materias, que al cabo del tiempo dejaron de desempeñar la función para la que fueron creados. En sus inicios, los alumnos los resolvían y los asesores formulaban sus juicios y apoyos académicos a partir de los resultados obtenidos, pero pronto empezó a desvirtuarse su sentido formativo —las respuestas comenzaron a transmitirse entre los alumnos— y perdió su función académica al convertirse en un requisito administrativo para obtener derecho a examen y, finalmente, cayeron en desuso. En su lugar, los asesores realizaron una valoración a partir de sus propios criterios sobre el nivel de preparación de los estudiantes para presentar una evaluación sumaria.

La evaluación sumaria se llevó a cabo mediante instrumentos de opción múltiple que abarcaba las distintas unidades y temas de cada asignatura. Los resultados obtenidos en la evaluación sumaria constituían la calificación en el curso. Para los periodos de evaluación sumaria se elaboraron distintas versiones de cuadernillos a los cuales se les designaba un Número de Instrumento de Evaluación (NIE), clave para el control por parte del Departamento de Evaluación y por las Unidades UPN de las diferentes versiones de los exámenes. El Banco de Exámenes siguió vigente hasta agosto de 1998, cuando se determinó la liquidación de la licenciatura, con la alternativa de incorporarse al esquema de convalidación a la LE'94.

Cambios en 1985

Para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, planes de 1985 (LEPEP'85) se formuló otro modelo de evaluación, considerando algunos principios experimentados en el de la LEB'79, los problemas encontrados, así como las características del nuevo modelo de formación de profesores. En concordancia con este modelo, las guías de estudio contenían criterios de evaluación explícitos, que procuraban ser congruentes con los propósitos, objetivos y metodología de los cursos, con la finalidad de que estudiantes y su respectivo asesor contaran con pautas sugeridas para valorar el aprendizaje.

Este modelo buscaba diferenciar claramente la evaluación con fines formativos de la de acreditación, a la vez de formas que las complementaran, por lo cual se establecieron dos grandes momentos para llevarla a cabo: la evaluación del asesor y la evaluación sumaria. Ambas eran consideradas al momento de acreditar el curso; la primera tomaba en cuenta las situaciones en el proceso de aprendizaje y los aprendizajes adquiridos por los individuos; la segunda se abocaba a valorar resultados finales.

En las LEPEP'85 se encauzaron las intenciones del modelo de LEB'79 no realizadas: "...esta licenciatura contempla la necesidad de la evaluación en diferentes niveles; la evaluación del aprendizaje del estudiante, la del proceso de enseñanza-aprendizaje y la de la licenciatura misma, con el propósito de retroalimentar a los participantes y fundamentar la toma de decisiones",²²¹ es decir, los objetos de evaluación no sólo se limitaban a la evaluación del aprendizaje. Además, se extendían a los usos de los juicios emitidos acerca de la evaluación de aprendizaje, como puede apreciarse en la definición siguiente: "La evaluación del aprendizaje valora el nivel y cualidad de los logros del estudiante y es una situación de aprendizaje, con un claro significado de integración y síntesis. De sus resultados se obtienen elementos para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la licenciatura".²²²

221 UPN. *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 1985*, México, UPN, 1985, p. 41.

222 *Idem.*

Los elementos que distinguen a los modelos se relacionaban con el concepto de proceso en el marco de la evaluación permanente, porque en la LEPEP'85 se consideran los procesos y los productos como objetos de evaluación y con la participación de los involucrados directamente en el proceso —asesor y alumno—, así como otras instancias corresponsables de los mismos.

La operación de los modelos de la LEB'79 y la LEPEP'85 tuvo una gradual y diferente apropiación por parte de los sujetos involucrados, lo cual generó diversas e prácticas evaluativas, de calidad y de confiabilidad. Esta situación había planteado una serie de preocupaciones, tales como el fortalecimiento de la descentralización de la evaluación, la formación de los asesores, la definición de normas y criterios nacionales y locales, la transformación formal de los modelos, la modificación en los estilos de gestión y de las condiciones Institucionales.

Replanteamientos en 1990–1991

Para abordar esta problemática a escala nacional, se formuló una estrategia denominada **Taller–debate sobre evaluación del aprendizaje** que se volcó fundamentalmente a revisar las prácticas evaluativas y curriculares de la totalidad del personal académico y directivo de cada Unidad UPN en sesiones de discusión que duraban una semana. Así pues, se realizaron talleres–debate en cada unidad o cada región, con el propósito de revisar las prácticas evaluativas de los asesores y estructurar propuestas, centradas en resolver la necesidad de contar con elementos teóricos y metodológicos acerca de la evaluación más que en su dominio técnico. Este proceso concluyó con la definición de principios teóricos y metodológicos que tendrían la función de regular los procesos de evaluación en el ámbito nacional.

Nuevos planteamientos en 1994

Para la Licenciatura en Educación, plan de 1994 (LE'94), el modelo de evaluación precisa aspectos de carácter teórico y metodológico, al formular principios²²³ para que los sujetos involucrados en el proceso de evaluación —evaluadores, evaluados y otros corresponsables del mismo—construyeran el sentido de la evaluación en el plano individual e institucional. Ello requería que se definieran qué, cómo, para qué y cuándo evaluar, de tal forma que, como consecuencia de estos acuerdos, se delimitaran diversos objetos de evaluación (referidos a procesos y productos), se estructuraran distintos instrumentos a utilizar (necesariamente más de uno) acordes con la “naturaleza” de los objetos y se formularan juicios acerca de los resultados obtenidos con base en los criterios definidos, una de cuyas consecuencias debía ser la calificación. Esta propuesta formaba

²²³ La construcción del modelo de evaluación está basada en los resultados obtenidos por los talleres–debate efectuados en las unidades UPN de 1989 a 1991 por parte del Departamento de Evaluación y Titulación de la Coordinación de Unidades UPN.

parte del modelo de formación global de la licenciatura, cuya operación ha dependido de las condiciones específicas en que se desarrolló esta licenciatura.

Asesoría

El surgimiento de la asesoría, en la LEB'79

Consiste en el apoyo académico a los estudiantes para el desarrollo de su trabajo con fines de aprendizaje: en lo referido a las actividades sugeridas por los materiales de estudio, en la comprensión de los contenidos de las asignaturas, en la orientación para efectuar el análisis y discusión de tópicos específicos, además de auxiliarlos en el desarrollo de habilidades para el estudio independiente.

Se organizaron, así pues, tres tipos de asesoría: "estudio orientado", "círculos de estudio" y "entrevista", con el propósito de compartir preocupaciones académicas, ritmos y dinámicas de la vida institucional, cuyas especificidades tienen que ver con los vínculos entre los sujetos involucrados: en el primer caso, la relación se entabla entre el asesor y un grupo de estudiantes; en el segundo, un grupo de estudiantes se reúne para trabajar y apoyarse mutuamente; en el tercero, la relación se establece entre un asesor y un solo estudiante.

La planta docente de las Unidades UPN se integró con perfiles apropiados a las asignaturas de los primeros niveles de la Licenciatura en Educación Básica (LEB'79), lo que origina su composición disciplinaria y de formación profesional. Las asignaturas fueron Historia de las Ideas, Matemáticas, Redacción e Investigación Documental, y Sociedad Mexicana. El hecho de que hubieran sido diseñadas como áreas disciplinarias y no coincidieran con una disciplina o carrera, repercutió en dos sentidos: por un lado, se conformaron equipos de trabajo con una gama amplia de perfiles disciplinarios para asesorar una asignatura²²⁴ y, al mismo tiempo, tenían perspectivas diferentes en torno a su rol como docentes según su procedencia institucional –normal superior o universidades–. Por otro lado, fue escaso el número de académicos incorporados con formación pedagógica.

Tres años después, se empezaron a contratar académicos con formación psicopedagógica, ya que hasta entonces los alumnos llegaban al tercer semestre y se requería de especialistas para asesorar las asignaturas del área de concentración profesional que Inician en este semestre. Como esta contratación se había realizado con las plazas disponibles, se habilitaron maestros de otras especialidades para la asesoría psicopedagógica.

²²⁴ Por ejemplo, para Historia de las Ideas principalmente se contrataron filósofos, historiadores, politólogos y sociólogos; para Matemáticas, matemáticos, maestros de matemáticas, contadores y actuarios; para Redacción e Investigación Documental, lingüistas, licenciados en letras españolas y maestros de español; para Sociedad Mexicana, sociólogos, abogados, historiadores, politólogos, economistas, maestros de ciencias sociales y de historia.

El proceso de apropiación de los tres tipos de asesoría por parte de los académicos fue diverso. Sin embargo, las expectativas de los maestros-estudiantes, la carga vivencial del ser docente —y de haber sido antes alumno—, las condiciones administrativas y organizativas de las Unidades y las exigencias de la Unidad Ajusco fueron definiendo paulatinamente un tipo predominante de asesoría: la escolarizada sabatina. Ésta consistía en la organización de grupos de estudiantes, a los que se les asignaban horarios y asesores por asignatura, y un calendario de inicio y término del ciclo escolar en función de los periodos de evaluación sumaria.

A pesar de esta dinámica dominante, muchos de los asesores exploraron constantemente nuevas formas de relación docente, en el contexto de los sistemas abiertos, considerando las necesidades propias de los maestros en servicio.

Cambios en el sentido de la asesoría, 1985

Al establecerse la modalidad semiescolarizada,²²⁵ con las LEPEP'85 y LEPEPMI'90, se instituyó formalmente la asesoría semanal en grupos, con sesiones de una hora treinta minutos de duración para cada materia, con calendario semestral y, aunque la modalidad supone un trabajo individual previo, la asesoría sabatina se convirtió en la forma de trabajo tanto de los alumnos como de los asesores. La modalidad semiescolarizada recuperó y formalizó las prácticas que, en la realidad cotidiana de las Unidades, resultaron las más adecuadas para los requerimientos de los estudiantes (profesores en servicio).

En cualquier estilo o concepto de asesoría, en efecto, quien sostiene la relación académica con el estudiante es el asesor.

A partir de 1985, con la apertura de las LEPEP'85 y más tarde con las LEPEPMI'90, la matrícula se incrementó notablemente, se diversificaron las materias a impartir y se requirió un mayor número de asesores del área psicopedagógica, por lo que la planta docente creció en cantidad y en tipos de perfil: de 750 (1980-1984) a 1,600 (1985-1989) y, finalmente, a 2,500 asesores (1990-1992). Desde la federalización de los servicios educativos, esta magnitud se ha mantenido relativamente estable hasta la fecha.

La asesoría, así pues, fue definiéndose de acuerdo con diferentes exigencias, condiciones y circunstancias. Entre ellas y las más importantes eran las exigidas por los diferentes planes de estudio, que se convertían en los aspectos de referencia para la discusión, definición de normas y criterios del ejercicio de la asesoría. Por otra parte, los momentos de ingreso de cada asesor a la Unidad tornaban diferente su valoración y reconocimiento

²²⁵ Para profundizar sobre la concepción que se sostiene respecto a la modalidad semiescolarizada en la UPN, consulte el capítulo tercero de este ensayo, intitulado: "Curriculum, evaluación del aprendizaje y estructura institucional", en el inciso 2.

de la labor de la asesoría: los procesos de socialización y transmisión del saber; la cultura de las instituciones en las que se formaron —que los influían con grados diferenciales—. Por estas razones, en algunas Unidades la discusión académica sobre el papel de la función de sus docentes era constante, pero en otras cada sujeto establecía su propio “estilo de asesoría”.

Entre las estrategias que se instrumentaron para socializar, discutir, debatir y definir roles y contenidos en el proceso de asesoría, se promovió un programa de formación de asesores basado en los “grupos de aprendizaje”. Consistió en la formación, en cada Unidad, de “un grupo de aprendizaje” con los asesores con la finalidad de que analizaran la composición del grupo, así como sus roles y competencias, capacidades de liderazgo, etcétera. Para ello, se estructuró un programa de trabajo con el apoyo de una antología de documentos teóricos y metodológicos sobre los grupos, basado en los grupos operativos y en las perspectivas interaccionistas, experiencia que desafortunadamente no continuó.

Otra experiencia importante, aunque también abandonada por la institución “a la mitad del camino”, fue la Especialización en Educación a Distancia que intentó formar a los asesores para que tuvieran mayores elementos de comprensión sobre su trabajo como docentes en una modalidad no escolar, considerando las características de los estudiantes y los contenidos de la formación que deberían promover. Esta Especialización causó fuertes expectativas entre el personal académico de las Unidades UPN, no sólo porque representaba una opción de superación profesional sino sobre todo porque constituía un programa original —que por cierto se ofrecía en modalidad a distancia—, que estaba enfocado directamente a ofrecer una formación de carácter disciplinaria y pedagógica para resolver los problemas teóricos y prácticos de la función de asesor a distancia. La alta proporción de matriculados, por largo tiempo siguió insistiendo en la importancia de su continuidad.

La estrategia de mayor alcance y duración, sin embargo, consistió en la celebración de reuniones regionales y nacionales semestrales. Éstas sirvieron como punto de encuentro, como medio para compartir preocupaciones, intereses y perspectivas de trabajo. A ellas acudían representantes por líneas de formación y cursos, al igual que los diseñadores de las licenciaturas y de los materiales. Se abordaban diversos temas desde el contenido y estructura de cursos y de las líneas curriculares, hasta los problemas en la operación de las licenciaturas, los análisis políticos en torno a las condiciones de exigencia pedagógica de los maestros y, obviamente, se ponían en escena los intereses implicados desde visiones diferentes de corte cultural como, por ejemplo, los del Ajusco (D. F.), los del norte, del sur, los universitarios, los normalistas, los vanguardistas, los institucionales, los disidentes, etcétera. Estas reuniones permitían arribar a acuerdos con el objeto de orientar el curriculum a través de la asesoría e instauraba el sentido de pertenencia institucional de carácter nacional.

Las reuniones regionales y nacionales tenían un importante valor legitimador tanto para los procesos de aceptación de las propuestas diseñadas como para la inclusión de diversos puntos de vista. En esas experiencias puede reconocerse la herencia y el sentido de los congresos pedagógicos y de instrucción de finales del siglo XIX. En el fondo, reinaba una fuerte preocupación por definir los caminos y los sentidos de la labor educativa y acordar mecanismos de regulación socioacadémica con una fuerte base consensual. Ello impedía que los servicios educativos se regularan mediante reglamentos inamovibles sino merced a acuerdos pertinentes al momento histórico y a las tendencias construidas para un marco común desde la diversidad.

Por el tipo de institución, la UPN ha sido prioritariamente formadora de docentes de educación básica. Ello la distingue de otras universidades al tiempo que de las demás instituciones del sistema de formación docente. Sus posibilidades de relación con otras instituciones fue difícil en el corto plazo. De hecho, tenía mucho que hacer hacia el interior, por lo cual sus procesos de gestión, organización del trabajo y producción durante un largo tiempo fueron desconocidos fuera de la UPN y, en muchos casos, incomprensidos: “daban la apariencia de anarquía”, y, de ahí la preocupación de la SEP por imponer “orden”.

Por todo ello, las formas de gestión adoptadas estructuralmente por la institución, —más allá de lo prescrito en el decreto de creación y en los distintos proyectos académicos, tanto en el Ajusco como en cada Unidad UPN particular—, han motivado que ser asesor tuviera connotaciones diferentes en la constitución de la identidad como profesor de la UPN.

Biblioteca

Contiene el acervo bibliográfico básico, tanto general como especializado, que posibilita al estudiante profundizar los conocimientos que va adquiriendo así como propiciar la investigación universitaria.

En las Unidades UPN las bibliotecas se conformaron paulatinamente, sobre todo, a partir de la bibliografía sugerida en los materiales de estudio de las licenciaturas. Puede considerarse que su abasto se desarrolló en dos momentos: el de su creación y en 1990, gracias a un financiamiento externo que abarcó a las Unidades UPN y a las principales escuelas normales del país. Posteriormente, el crecimiento del acervo ha dependido de las gestiones con las autoridades educativas estatales.

Aun cuando el número de volúmenes sea relativamente pequeño, las bibliotecas pueden considerarse actualizadas y especializadas, pues contienen títulos vigentes en el rubro de educación. Además, ofrecen un servicio muy recurrido por la comunidad de las Unidades.

Publicaciones

Se había previsto que el SEAD publicaría un periódico y una revista especializada como apoyo académico y medio informativo. En realidad, la Universidad ha formulado una política de difusión en órganos únicos de toda la institución, asignando su responsabilidad al Área de Difusión, la cual ha publicado irregularmente un *Boletín de la UPN*, el *Periódico UPN*, la *Gaceta UPN* y la *Revista Pedagogía*. Por su parte, las Unidades UPN han editado periódicamente boletines locales para la difusión cultural y la información sobre la programación de actividades en la Unidad: la calendarización de las sesiones de grupo, los periodos de evaluación, etcétera. A partir de 1990 comenzaron a publicarse revistas, ya por Unidad, entidad federativa o por región, con el fin de difundir su producción académica. Las revistas de este tipo cobraron un importante auge, pero a partir de la federalización sólo se han sostenido las que han podido financiarse merced a las gestiones y voluntades de las autoridades educativas locales y de los académicos de las Unidades UPN e, incluso, muy pocas han mejorado presentación, contenido, tiraje y distribución.

Servicios escolares

Comprende los trámites de inscripción, reinscripción, revalidación de estudios, entrega de calificaciones y titulación. Se ofrecen en cada Unidad UPN con base en una normatividad nacional emitida por la Unidad Ajusco. Entre 1980 y 1995 los procedimientos estaban centralizados y únicamente las Unidades recibían y expedían las solicitudes. En 1996 concluyó la descentralización de los servicios escolares a las Unidades UPN, quedando a cargo de las autoridades educativas estatales.

Unidades SEAD – Unidades UPN

Las Unidades SEAD fueron creadas como centros de estudio de la Universidad en todo el país, con el propósito de que ellas prestaran directamente a los alumnos los servicios académicos y administrativos requeridos para el desarrollo de sus estudios de licenciatura, tales como asesoría académica, control de estudios, matriculación, evaluaciones, venta de paquetes didácticos, publicaciones, biblioteca, etcétera.

A finales de 1979 iniciaron sus labores las primeras sesenta y cuatro Unidades SEAD ubicadas en todas las entidades del país. La amplitud de esta cobertura representó el principio del carácter nacional de la Universidad Pedagógica. El sistema de Unidades se amplió a finales de 1981 con la creación de otras diez Unidades en las ciudades con mayor concentración de maestros, con buen potencial de atención regional y que estaban lejos de las ciudades donde ya existían otras Unidades.

Ahora bien, éstas fueron insuficientes para atender a los maestros que habitaban muchas otras ciudades, en la sierra, las rancherías y los poblados dispersos por todo el territorio

nacional, por lo que, para acercar más los servicios de la Universidad, cada Unidad, por su propia iniciativa, fue creando “círculos de estudio” en aquellas localidades con mayor demanda. Estas formas de atención a los maestros se institucionalizaron paulatinamente, lo que originó la figura de las “subsedes”. De manera que, para 1996, se habían registrado 217 subsedes. Algunas crecieron y se consolidaron de tal modo que, en 1995, por iniciativa de las autoridades estatales —ya federalizados los servicios educativos—, dos se convirtieron en Unidades.

El proyecto académico de 1985 otorgó a las Unidades SEAD un diferente *status* institucional, análogo al de centros universitarios, ya que “se amplían las oportunidades y las modalidades del servicio [...] de tal manera que los maestros tengan acceso a los beneficios que ofrece la institución [en su conjunto], como son el de obtener un grado académico superior, recibir orientación profesional en su labor docente, aprovechar los recursos de información, participar tanto en programas de extensión y difusión universitaria como en proyectos de investigación”.²²⁶ Por tanto, desde tal fecha son denominadas “Unidades UPN”.

Aun cuando no existía un ordenamiento jurídico general que rigiera a la UPN desde su constitución en 1979, las Unidades dependían normativa, financiera y operativamente de la Unidad Ajusco hasta 1992. Con la firma del “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”,²²⁷ la administración de las Unidades fue transferida a los gobiernos de las entidades federativas junto con los servicios de educación básica y normal.

Composición social del SEAD

Para dar cuenta de los aspectos fundamentales que daban soporte social e institucional al SEAD, a la definición de sus políticas, ideas, acciones, prácticas y formas de relación social, se expondrán algunos rasgos y tendencias que caracterizan a dos grandes estructuras: la Coordinación General del SEAD y las Unidades SEAD. Para ello describimos las características que permiten identificar, merced a la narración de la experiencia, los rasgos que le dan continuidad y cómo su cambio se perfila a partir de la transformación del SEAD en Sistema de Unidades UPN.

La Coordinación General del SEAD, después de Unidades UPN

La Coordinación General del SEAD, dependiente de la Secretaría Académica, se concebía como una instancia de enlace entre ésta y las Unidades SEAD. En realidad, era un elemento centralizador de carácter político, académico y administrativo. El papel que

²²⁶ UPN, “Presentación”, en *Proyecto académico*, 4^o p.

²²⁷ El 18 de mayo de 1992, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los gobernadores constitucionales de las 31 entidades federativas firmaron dicho acuerdo con el Presidente de la República como testigo de honor.

desempeñó consistió en regular los procesos de instauración, operación y ejecución de los aspectos diseñados para el SEAD.

Para efectuar dicha actividad se entrecruzaba una serie de aspectos complejos y variados: los de carácter *laboral*: contratación, permanencia y promoción del personal académico, administrativo y directivo de las Unidades; *de planeación*, o sea los criterios y mecanismos de distribución de los recursos financieros, materiales y de servicios; *de negociación política* entre diversos actores del ámbito educativo, sindical, partidista y de correlación de las fuerzas propias de las localidades o de carácter nacional; *de operación académica*, es decir, los criterios curriculares para el desarrollo de los cursos y sus secuencias horizontales y verticales; ciclos de estudio, autorizaciones especiales para uso de calendarios, asesorías en subsedes y cumplimiento con las sesiones mínimas de trabajo, entre otros; los propios del *diseño curricular*: asesoría pedagógica sobre los contenidos de los cursos, diseño de los materiales, edición, impresión y distribución de los paquetes didácticos; diseño de instrumentos de evaluación, pruebas de confiabilidad y validez, impresión, distribución y organización de su aplicación simultánea en todo el país al igual que el procesamiento de sus resultados y, por último, la elaboración de informes sobre seguimiento de las licenciaturas y de las necesidades y características de las Unidades SEAD

La coordinación fue integrada por académicos que se agruparon con arreglo a dos orientaciones sobre el trabajo. En primer lugar, los que respondían al carácter político normativo de la Coordinación y establecieron roles y estilos de intercambios de bienes políticos con las Unidades UPN y, al mismo tiempo, impusieron su autoridad centralizadora de los procesos, por lo cual su labor se concentraba más en aspectos administrativos y operativos. La otra agrupación de académicos se dedicaba a la elaboración de los materiales, el desarrollo de los procesos de evaluación del aprendizaje y la resolución de problemas de operación académica en el desarrollo curricular. También ejercían un ejercicio político-normativo, si bien derivado del desarrollo curricular. Su carga de trabajo era intensa y abrumadora lo que volvía pequeños a los equipos de trabajo, pues difícilmente había académicos dispuestos a enfrentarse a tal dinámica; además, las visitas a las Unidades del interior del país constituían parte de su trabajo.

En entrevista, una académica señala lo siguiente: “Siempre elegían con muchísimo cuidado quién colaboraría de otras áreas en la elaboración de un material, pues en todos tenían confianza para manejar un grupo, pero no de hacer un volumen. Todos habían sido examinados por la Comisión Académica y, por lo tanto, eran considerados ‘buenos’, pero a la hora de trabajar para el SEAD, no a cualquiera lo involucraban, tampoco había muchos que aceptaran el reto”.

“De hecho, en todos los volúmenes trabajó la gente que consideraban como la mejor, la más preparada y con mayor disposición, porque como era de trabajar no sólo todo el día, [puesto] que, al comienzo, todos teníamos horario discontinuo, sino de dedicar varias

horas de la noche en la elaboración de los materiales. También había que tener disposición a elaborar, revisar y corregir tantas veces como fuera necesario”.

También señala cómo percibía a los académicos que integraban la coordinación del SEAD: “Era una composición con características muy mezcladas, pues ingresaron académicos con diferentes procedencias. Recuerdo a uno que en su discurso y la fama que lo acompañaba era de un líder con muchas influencias, pero, en realidad, fue alguien que no aportó ni ideas ni trabajo a su área, pero tampoco hizo trabajo político-laboral entre la gente del área. Hubo también quien ingresó, pero trabajó lo mínimo. Aquí parece ser que sobrevivieron en el examen de oposición y, en su paso por la Coordinación, porque instalaron su prestigio en el de otros. Por ejemplo, familiares de renombre, un grupo de liderazgo laboral, desde luego veladamente. Así pues, este tipo de gente también le dio un cierto sesgo a la imagen de la Coordinación. También influyó el estilo de cada coordinador, ya que podía o no estar vinculado al trabajo académico. En realidad, hubo una época donde existió la figura de ‘coordinación académica’ (ejercida por dos coordinadores sucesivamente) y en la primera gestión es donde puede hablarse de un cuidado académico sobre el trabajo de la gente del SEAD, más allá del que tenían los propios académicos o sus jefes de departamento. Los niveles superiores generalmente ejercían funciones organizativo-políticas.

Los rasgos revelados sobre la coordinación del SEAD pueden articularse a una descripción de Javier Blanco y sus colaboradores sobre su imagen de la Coordinación: “...en los hechos se consolidó como un elemento político-burocrático-administrativo sin visión académica y sin clara concepción de lo que significa sistema de educación a distancia, situación que lo convirtió en un elemento obstaculizador del avance del sistema”.²²⁸

Se habla de manera generalizada de que el SNTE conservó su espacio de acción en las Unidades y que en la mayoría había personas muy ligadas al sindicato, lo que influía mucho en el papel que debía desempeñar la Coordinación, en términos de una importante función de regulación política.

Entre 1985 y 1990, ya como Coordinación de Unidades UPN, diversificó sus funciones y surgieron otras preocupaciones: el diseño de nuevos materiales de estudio, un fuerte debate en torno a la orientación de la nueva licenciatura, a la delegación de la evaluación del aprendizaje a las Unidades UPN, y a una enorme demanda de titulación de egresados tanto de LEPEP’75 como de LEB’79.

A partir de 1991 se desconcentró una serie de actividades de planeación y operación administrativas gracias a la instrumentación del programa-presupuesto para cada Unidad UPN y a la instrumentación del contacto directo entre las Unidades UPN con las áreas tanto académicas como administrativas de la Unidad Ajusco. El papel que desempeñó la

²²⁸ Javier Blanco González et al., *op. cit.*, p. 15.

Coordinación se convirtió en más estratégico respecto a identificar fortalezas, debilidades y posibilidades de impacto y desarrollo de cada Unidad impulsando la diversificación de sus servicios: docencia (tanto licenciaturas, como especializaciones y maestrías, diseñadas por los académicos de las propias Unidades), desarrollo de proyectos de investigación, y el impulso de las publicaciones por Unidad o región.

De mayo de 1992 –con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica– a septiembre de 1993 –cuando se publicó el nuevo Proyecto Académico– se experimentó la incertidumbre respecto a los mecanismos con los que las Unidades UPN operarían académica y administrativamente, al ser transferidas a los gobiernos estatales, situación que formalmente no ocurrió inmediatamente después, sino que fue ocurriendo poco a poco y de manera diferenciada, a medida que se identificaban los procedimientos y los espacios de dirección donde fueron ubicadas en las estructuras estatales.

Composición social de la Unidades

Las Unidades se conformaron con tres tipos de agrupaciones. El primero se integró predominantemente con académicos de extracción normalista, más interesado en conseguir posiciones político-burocráticas que en la academia, frecuentemente ligado tanto a las costumbres más arraigadas de sumisión a la autoridad como a obtener derechos y prestaciones asociados al autoritarismo y al corporativismo característicos del SNTE.

La segunda agrupación, en cambio, ha luchado permanentemente en favor de participar en las decisiones. Lejos de dejar que otros orientaran la vida de la Unidad y la Universidad, empezaron, por ende, a caracterizarse como *disidentes*. En general éstos profesores proceden del sector universitario o tienen formación mixta, aunque también se han involucrado académicos de extracción normalista. Su base de sustentación estriba en el trabajo académico, en la discusión para definir, orientar, organizar programas, proyectos, ritmos, cargas de trabajo, criterios y formas de validación de la calidad de la producción orientadas por lo que significa contar con un espacio laboral “propio”; anteponen el compromiso social de su desempeño profesional y les preocupa, por tanto, la imagen institucional de los servicios educativos. Este grupo ha adquirido, en su devenir histórico, diferentes composiciones y se han asentado sobre un discurso distintivo, aunque como tal el grupo se diferenciaba asimismo por sus propias prácticas y haceres. Por un lado, los roles de los académicos se sostenían con arreglo a imágenes protagónicas estructuradas en periodos importantes de la dinámica institucional, lo cual representaba la imagen colectiva. Ésta cobijaba procesos prácticos subjetivos que no correspondían necesariamente con dicha imagen. Así pues, podían reconocerse evidentemente a quienes trataban de ser congruentes con el discurso propio y con su actuación y a quienes, por el contrario, si bien se respaldaban en la imagen, actuaban con negligencia y hasta

arbitrariedad, y no faltaron los simuladores de distinto género. O bien aquellos que elaboraron o se “montaron” sobre una imagen de un “protagonista”, a la cual se convirtió posteriormente en una carta de presentación simbólica que ha justificado la inacción, dados los procesos propios de la burocratización institucional.

Si contrastáramos las configuraciones de estas dos agrupaciones identificaríamos cómo opera la noción de espacio laboral. Para el caso de la primera, en el proceso de escolarización, los roles y las actividades de trabajo han sido fuertemente dominados por una determinación de la capacidad de decisión de los sujetos.

Las prácticas conservadoras impelen al sujeto a esperar instrucciones de las autoridades; en este caso recae en el sujeto docente un papel de ejecutor que cumple con la exigencia de una actitud disciplinada del “yo” ante la imagen de la autoridad que, por añadidura, es reforzada por la pertenencia a la cultura magisterial y del normalista. Por otra parte, el discurso de lo académico permeado por lo “científico” posibilita un distinto margen de actuación sustentado en el saber, donde operan las rupturas en la vida cotidiana, donde se objetivizan en las personas los procesos de ruptura, sin embargo frente a la necesidad externa de legitimidad social de la institución en su conjunto, persiste una continuidad sobre la valoración de que la imagen de moralidad impacta al entorno social. Quizá adquiera mayor sentido si habláramos acerca de comunidades urbanas medianas o pequeñas, semiurbanas, rurales, etcétera, donde las redes de relación son muy estrechas.

La tercera agrupación, por su parte, podría identificarse por los que cumplen con su trabajo, cuyo quehacer se ha centrado en realizar lo que una persona o un colectivo dispongan; no juzgan a quien determina las funciones o actividades. En todo caso, podrían preocuparse por los estilos o formas, pero finalmente realizarán las tareas encomendadas con sentido de “responsabilidad”. Les interesa, por supuesto, sostener una imagen de neutralidad unida a una aparente reserva que procura evitar el compromiso. En esta agrupación se manifiesta otra visión del trabajo “moderno” que coincide con la inclinación denominada de *responsable-eficiente*.

Cambios en la estructura de las Unidades

De 1980 a mediados de 1985 la función de las Unidades SEAD fue operar el modelo SEAD para “dar asesoría” a los estudiantes inscritos en los cursos LEB’79 y de la Licenciatura en Educación Física, plan 1980 (LEF’80),²²⁹ que, en los hechos, significaba atenderlos generalmente los sábados, en sesiones de trabajo en grupo que pronto fueron formalizadas con horarios específicos y con periodos de estudio delimitados por las fechas de evaluación sumaria. En la medida en que fueron llegando profesores procedentes de

²²⁹ Licenciatura dirigida a maestros de educación física que únicamente operó hasta el cuarto semestre con los cursos del área básica que eran comunes con la LEB’79 y dos cursos específicos del área de concentración profesional.

localidades relativamente distantes de la ubicación de la Unidad, se decidió abrir “círculos de estudio” en otros lugares, pues resultaba más económico que los cuatro asesores (uno para cada asignatura) se desplazaran en lugar de que lo hicieran los treinta estudiantes (profesores en servicio).

En sentido estricto, los círculos de estudio debían ser grupos de estudiantes que, organizados por ellos mismos, elaboraban estrategias de trabajo común para desarrollar las tareas especificadas en los materiales de estudio y acordaban ocasionalmente la visita de un asesor a fin de resolver sus dudas y de recibir una orientación. Sin embargo, los asesores pronto se convirtieron en la condición misma para avanzar en los estudios. En efecto, la mayoría de los lugares donde se atendía a dichos grupos se constituyeron paulatinamente como subsedes sabatinas. Se convirtieron en espacios fijos donde los estudiantes sabían que podían encontrar a la UPN. Para su funcionamiento, uno de los asesores que asistían a la subsede, además de sus funciones de asesoría, se responsabilizaba de la difusión, el control escolar, organizativo e, inclusive, de buscar un nuevo local, en caso necesario. Al principio los asesores de la Unidad sede se trasladaban a la subsede. Alrededor de 1986 empezó a contratarse asesores residentes en el lugar debido al desgaste de los asesores de la Unidad, al crecimiento de la matrícula y a la exigencia de mayor dedicación a la planeación y discusión para desarrollar la modalidad semiescolarizada, tanto en la sede como en las subsedes.

A partir de 1985, coexistieron dos planes de estudio indisolublemente asociados con sus respectivas metodologías de trabajo para impulsar la formación de maestros: hablar de LEB'79 era lo mismo que hablar del SEAD y referirse a la LEPEP'85 lo mismo que a la modalidad semiescolarizada,

A partir de 1986, la atención institucional se centró en la LEPEP'85 y se desplazó la atención de la LEB'79. Ello se justificó por la puesta en práctica de los principios de los sistemas de educación a distancia, por lo cual se impuso una tendencia a que las subsedes se ocuparan de la atención de la LEB'79, ya que redundaba en la optimización de recursos docentes a través de la modalidad a distancia. En consecuencia, se regresaba a la estrategia de que el estudiante determinara el tiempo de estudio en función de su propio ritmo y sus condiciones específicas, a causa de la poca disponibilidad de los asesores en la Unidad sede.

A partir de 1990, por un convenio con la Dirección de Educación Indígena, la Universidad ofreció la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para docentes del Medio Indígena (LEPEPMI'90) en veintitrés estados de la República, por lo que treinta y cinco Unidades UPN vieron su tarea incrementada. Para ello debieron crear una infraestructura específica en algunas subsedes o establecer nuevas localidades de atención donde existía la demanda de este tipo de servicios. Así pues, cincuenta y siete subsedes ofrecen esta licenciatura. La dinámica del trabajo académico debió ajustarse a impartir dicha carrera en modalidad semiescolarizada con arreglo a un esquema similar

al de la LEPEP'85, pero que incluía un curso propedéutico de un semestre de duración, en un calendario ligeramente diferente al establecido para la LEPEP'85.

A partir de 1994, las Unidades imparten tres licenciaturas diferentes para el mismo propósito, lo que significa una triple tarea de organización (de servicios escolares, de asesores, de subsedes, calendarios, de estrategias de evaluación y de recursos). A partir de 1989, con el inicio de una evaluación institucional a gran escala, los asesores expresaron enfáticamente la necesidad de estructurar un plan único, ya que las líneas de formación y de algunos cursos coincidían en los distintos planes y se distinguían apenas por la actualidad y la organización de sus contenidos.

Desde la evaluación institucional hasta 1992, se impuso una dinámica de formulaciones de propuestas tanto para los aspectos académicos como los organizativos de la Universidad en su conjunto, lo que propició una doble institucionalidad: la existente y la que se formulaba en cada periodo de consulta. Durante 1992, empero, se llevó a cabo una amplia discusión nacional en foros por Unidad y foros regionales, con el propósito de estructurar el nuevo proyecto académico de la Universidad. Por la dinámica de las Unidades surgieron planteamientos concretos para la docencia en modalidades no escolarizadas que se concretaron en los principios que orientarían una reformulación curricular en las licenciaturas de nivelación. En septiembre del año siguiente fue aprobado el proyecto académico y en diciembre se convocó a un grupo de académicos de distintas Unidades UPN y del Ajusco así como a asesores externos para que estructuraran líneas globales de desarrollo para reformular las licenciaturas para maestros en servicio.

En 1994 se constituyó otro equipo para la reformulación integrado por asesores de las Unidades UPN y académicos del Ajusco, el cual formuló una licenciatura que habría de ofrecerse en tres modalidades; comenzó a operar en septiembre de aquel año, lo que agregó una licenciatura a la carga académica de los asesores y a la organización interna de la Unidad. Hasta noviembre de 1995 se logró finalmente establecer un sistema de convalidación de las LEB'79 y LEPEP'85 a la LE'94 con un plazo máximo de dos años. De tal forma, a partir de septiembre de 1998 únicamente opera la LE'94 y dos licenciaturas en las treinta y cinco Unidades que ofrecen atención al medio indígena (LEPEPMI'90).

Respecto a estas licenciaturas, además de la dinámica predominante en las Unidades, algunas pusieron en marcha otros programas de licenciatura. Por ejemplo, la Unidad 271 de Villahermosa ofreció la Licenciatura en Educación Telesecundaria; que formó apenas una sola generación, ya que careció de una calidad mínima.

Otros casos fueron los de las Unidades de Teziutlán y Puebla que desde 1993 han ofrecido la Licenciatura en Pedagogía y en Administración Educativa. Otras Unidades que a partir de entonces, han diversificado sus servicios, ofreciendo alguna de las cuatro especializaciones en modalidad escolarizada, diseñadas e impartidas en la Unidad Ajusco.

Así pues, desde el proyecto académico de 1985, el discurso que define el “deber ser” de las Unidades como instituciones de educación superior, les ha posibilitado realizar las funciones de investigación, difusión y extensión universitaria. Sin embargo, tan sólo algunas han ofrecido desde entonces cursos de actualización —generalmente en verano— y uno que otro asesor, por su cuenta y en su horario de trabajo (o fuera de él), ha llevado a cabo alguna investigación o algún estudio acerca de problemáticas importantes para el trabajo que desempeñan o aquellas que la institución misma debería desarrollar. Durante este periodo, estas investigaciones no fueron reconocidas como parte de su carga de trabajo. En el mejor de los casos, eran actividades que el director de la Unidad les permitía efectuar, siempre y cuando no alteraran la organización de los horarios de asistencia y de atención a grupos. Ya que esta última tarea se efectuaba mayormente durante los sábados, los asesores de tiempo completo y algunos de medio tiempo, e incluso de horas, abrían espacios para el trabajo en común, la discusión o, de manera individual, durante el tiempo destinado institucionalmente a la preparación de las asesorías, la revisión de tesis y las evaluaciones. Cuando este trabajo era colectivo, se justificaba con el trabajo colegiado predeterminado destinado curricularmente para la planeación de actividades de la modalidad semiescolarizada. De hecho, muchas temáticas de investigación surgieron a partir de las dificultades enfrentadas en la operación de esta modalidad.

Desde 1987 la Unidad Ajusco creó un proyecto con fuerte apoyo institucional para formar como investigadores a los asesores de las Unidades UPN y a profesores de otras instituciones formadoras de docentes. Así, los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) incorporaban, orientaban y apoyaban teórica y metodológicamente a los trabajos ya iniciados tanto en Unidades UPN, como de las escuelas normales, los institutos de investigación y las universidades. Consistían de la presentación de los avances de cada uno de los investigadores y seminarios temáticos pertinentes a los enfoques y problemáticas de estudio abordadas en los proyectos de investigación.²³⁰ Los TRIE institucionalizaron la investigación en las Unidades UPN. Entre 1990 y 1992 se imprimió un gran impulso y un reconocimiento institucional a otras investigaciones en las Unidades, además de que se consolidaron los talleres, se aumentó el número de las sedes y se abrió espacios a otras investigaciones que no formaban parte de los TRIE.

Las actividades de difusión y de extensión universitarias se llevaban a cabo tan sólo a iniciativa ya de la Dirección, ya de algún académico interesado, sin respaldo alguno de la sede del Ajusco. Y duraban en tanto el promotor lo dirigía aunque representara una carga adicional a sus labores cotidianas. En sus inicios éstas consistían, por ejemplo, en boletines de noticias, la publicación de calendarios, la celebración de festividades, de eventos a veces recreativos. Paulatinamente, por fortuna, se incorporó la edición de

²³⁰ Al efecto, se establecieron cuatro regiones con las siguientes sedes: la Noroeste con sede en Mexicali, que abarcaba los estados de Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa y Chihuahua; la Noreste asentada en Ciudad Victoria, que agrupaba a las actividades en Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila, Durango y San Luis Potosí; la Sureste que operaba desde Mérida y se extendía por Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Tabasco, y, por último, la Sur situada en Oaxaca.

pequeños ensayos sobre temas educativos, discusiones alrededor de aspectos problemáticos para los estudiantes o sobre las posturas de grupos académicos respecto a la dinámica de la Unidad.

Dichas actividades se caracterizaban por su inevitable politización debido a que por su naturaleza, en la mayoría de los casos, sólo podían emprenderse mediante un trabajo colectivo que ponía en juego la representación simbólica de la Universidad en su respectiva región, y estaban orientadas por el concepto de la función de la UPN misma.

A partir de 1990, ahora bien, el Ajusco por fin impulsó, con una partida presupuestal específica, la creación de revistas regionales, estatales o por Unidad, en las cuales los académicos tuvieran un espacio para informar los resultados de sus estudios o trabajos de investigación y publicar ensayos sobre la docencia, reflexiones teóricas, sugerencias metodológico-didácticas para los maestros de educación básica; espacio que también fungiera para la expresión de los propios estudiantes y de otros profesionales interesados en la educación.

Pero las Unidades asimismo ya desarrollaban otras actividades de difusión y extensión universitaria, como emisiones radiofónicas o en la prensa, así como actividades artísticas, culturales y deportivas prácticamente desde su creación, siempre a iniciativa y con recursos generados por los asesores, ciertos directores y estudiantes, muy de acuerdo con la cultura de la agencia precaria de recursos y siempre conforme con el tipo de actividades promovidas por la escuela pública mexicana.

En particular, entre los programas artísticos que el Ajusco ha desarrollado respecto a las Unidades, las giras de diversos números artísticos van desde presentación de grupos de danza hasta obras de poesía o teatro. La primera fue organizada en 1981, la segunda en 1991 y la tercera en 1996. En los tres casos se trataba de programaciones coordinadas con otras instituciones artísticas (INBA, CONACULTA, entre otras) que incluían en sus recorridos tanto Unidades como escuelas normales. Sin desconocer el valor mismo de llevar producciones culturales a los lugares donde los maestros se encuentran, puede decirse que es limitado puesto que no incorporaban las producciones regionales ni impulsaban el desarrollo de una creatividad artística propia en programas nacionales de ninguna clase.

Por otro lado, por su iniciativa las Unidades UPN ofrecieron gradualmente cursos cortos de actualización, generalmente durante el verano, para satisfacer las demandas tanto de maestros de distintos niveles educativos como de instituciones educativas o de otros sectores, públicos y privados, que solicitaban la formación o la actualización en el área pedagógica o disciplinaria. En esta etapa, el Ajusco sólo participaba, a petición de una Unidad determinada, avalando oficialmente las constancias de asistencia y los cursos impartidos. Hasta 1990 empezaron a revisarse los programas de actualización para reorientarlos conforme a las políticas de actualización generales del país. Desde 1992, así

pues, los cursos de actualización y los diplomados pasan a gozar de un reconocimiento institucional con la creación, en el Ajusco, del Programa Nacional de Actualización de la Universidad, como parte de las actividades de extensión universitaria. Por primera vez se sometieron a dictamen del Comité de Actualización, instituido a fin de normar y reorientar las ofertas de actualización en la UPN, tanto de los cursos que ofrecería el Ajusco como los diplomados que impartiría cualquier Unidad del país, con la finalidad de poner en práctica líneas y normas de calidad similares. En 1995 la Secretaría Académica de la UPN solicitó una evaluación, la cual arrojó buenos resultados. Sin embargo, a finales de ese año, con la justificación de que debía concluirse el proceso de reorganización en curso, la UPN suspendió el Programa.

Paralelamente al programa nacional, como efecto de la federalización, las Unidades empezaron a involucrarse en los programas y políticas estatales de actualización, ya fuera coordinadamente con otras instituciones o programas (como el PAM, PEAM, etcétera) o a fin de atender demandas específicas en la región o acordadas en el conjunto de las instituciones locales formadoras de docentes. Con el Programa de Modernización Educativa, y con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en esta etapa la actualización ocupó un lugar preponderante en la política nacional de formación docente, fuertemente vinculado a las expectativas económicas creadas por la carrera magisterial.

Resumen

Hablar de la UPN como el fin de algunos desarrollos institucionales implica ubicar que existen rupturas frente a las formas de concebir la formación docente, la escuela y los procesos de evaluación educativa, aun cuando también se mantienen continuidades. Lo interesante de este capítulo es ver cómo se diversifican los sentidos propuestos desde la fundación de la UPN y de qué manera entran en tensión o configuran espacios institucionales donde las prácticas del pasado se articulan con acciones en el presente, insertas en un discurso de "modernidad". Aquí sintetizamos y explicitamos algunas de las rupturas y continuidades relevantes para los fines de este trabajo, pero sabemos que quedan muchas más que el lector podrá reconocer.

Las rupturas:

Es claro que hay una ruptura con la perspectiva que el SNTE había prefigurado sobre el papel de la Universidad Pedagógica y su control sobre ella, el cual pierden de manera importante en el Ajusco y con matices diferenciales en el interior del país.

Los contenidos de los planes de estudio rompen con los sentidos tradicionales del saber del docente desplazando la formación de los maestros hacia un nuevo profesionalismo caracterizado por un discurso científico derivado de las ciencias sociales (sobre todo en la licenciatura del plan 1979), pero que no logran ser marcos de referencia suficientes para

la recuperación del mundo escolar cotidiano y de la práctica docente. El estudiante de la licenciatura (maestro en servicio) sigue en este plan de estudios sujeto a la evaluación de sus aprendizajes donde se evalúa el dominio de ese contenido a través de exámenes nacionales.

Más tarde, los procesos de definición producidos por los académicos de la UPN, en el terreno académico y político perfilan para el ámbito nacional ajustes a los planteamientos de origen y resignifican: la recuperación del saber del maestro, la capacidad del docente para realizar investigación en el espacio aúlico y su actuación en la formulación de propuestas pedagógicas. Al mismo tiempo los asesores de las Unidades UPN logran obtener la confianza para realizar la evaluación del aprendizaje bajo su responsabilidad, como respuesta a su demanda político-académica de participación, situación que se expresa en el proceso de delegación de la evaluación.

Las Unidades UPN van desarrollando de manera desigual la capacidad de intervención en ámbitos del mundo escolar cotidiano y de la práctica docente a través de las propuestas pedagógicas de sus estudiantes; formulan planteamientos de problemas con fines de investigación y empiezan a tener presencia en otras comunidades académicas a través de foros, congresos y conferencias que se convierten en una fuente importantísima de intercambio para la UPN. Observar como se dan estas aportaciones en las distintas Unidades UPN permite comprender los procesos de regularidad y diferenciación de la institución en el país.

Su potencial de crecimiento, que con dificultad fue comprendido por la Unidad Ajusco, logra su expresión mayor en el ámbito político-académico en 1991 al conformarse un Consejo Académico "ampliado" con la participación de académicos de las Unidades del interior del país, proceso que es anulado posteriormente a partir de una ambivalencia por parte de autoridades de la UPN frente al proceso de federalización instrumentado desde 1992. De igual forma las posibilidades de circulación de su producción a través de publicaciones es menguada por la interpretación hecha respecto a la federalización.

Por la descripción hecha en este capítulo podemos reconocer cómo la UPN fue conformando su capacidad de actuación en las diversas funciones que desempeña una institución de educación superior. Así las Unidades UPN han desarrollado una versatilidad que puede notarse en que el personal académico ha hecho interactuar las distintas funciones universitarias en su trabajo cotidiano. Ello les ha permitido elaborar perspectivas y marcos de actuación en los cuales la docencia no se ha desligado de la difusión, la actualización y la investigación, aun cuando éstas no se han desenvuelto con facilidad dada la falta de tiempo y de recursos.

Actualmente la federalización ha sujetado los posibles desarrollos de los académicos ya no a la orientación o la vigilancia impuesta por el centro, sino a una dinámica reinante en los gobiernos estatales cuyas políticas se basan naturalmente en prioridades educativas

que obedecen si acaso a necesidades urgentes locales, como, por ejemplo, la expansión de la educación básica, el equilibrio de la oferta y la demanda de maestros de preescolar, de primaria y de secundaria, etcétera. El papel de la investigación ante estas necesidades pasa a segundo término o, bien, las posibilidades de actualización de los docentes se han centrado en los cursos que gozan reconocimiento en el programa de carrera magisterial y que, en algunos casos, no consideran los de la UPN. En tal sentido, las Unidades se han sostenido por el reconocimiento alcanzado entre los maestros al ser las instancias que favorecen su desarrollo personal y profesional.

Algunas entidades federativas, las que pueden mirar más allá de las situaciones de emergencia, han establecido proyectos con las Unidades UPN, así como con otras instituciones de formación magisterial y ciertas universidades.

Las continuidades

Las aspiraciones constantes de unificación de la formación docente tanto por el número de establecimientos, programas y acciones siguen siendo sólo un buen deseo, no se logran con la creación de la UPN ni con la federalización planteada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Por el contrario, las acciones instrumentadas a partir de la reforma de 1993 incrementan, con la creación de los Centros de Maestros, el tipo de instituciones abocadas para tal fin. Persiste una pauta de negación de lo existente para justificar las acciones del presente, pero no se logra revertir en las reformas, los órdenes de regulación política centralizadores debido a que continúa una prescripción unívoca que dicta lo aceptable y sólo a ello se destinan todos sus esfuerzos.

Las posibilidades de trabajo conjunto entre instituciones formadoras siguen teniendo gran dificultad, puesto que no hay condiciones para establecer convenios formales, las precarias relaciones institucionales están permeadas por la desconfianza ya que esa práctica no es habitual, no es "bien vista", o aparecen los resentimientos del pasado por el proceso descalificatorio propiciado entre una institución y otra.

Desde su creación hasta la reforma de 1993, la UPN se insertó en la dinámica que ha jugado la formación docente respecto a las reformas; un juego de acompañamiento o de facilitación de las mismas. Los académicos de la UPN han sido llamados a participar en la definición de contenidos respecto a la formación docente y en el diseño de estrategias para la enseñanza de contenidos educativos, de igual forma sus egresados se han convertido en profesionales insertos en las estructuras de los gobiernos estatales en el ámbito educativo. De ahí que las aspiraciones puestas por la SEP, en este terreno, han sido cumplidas en gran medida, aún cuando ésta no lo asuma explícitamente.

La relación entre SEP-UPN ha sido tensa puesto que sólo se reconoce que las relaciones y confrontaciones entre ambas de carácter político más que académico. Confrontaciones

que tienen de por medio la indefinición de los distintos Secretarios hacia el Proyecto Académico de la UPN. De conformidad con los procesos de crecimiento de la institución, el Decreto de Creación ha sido rebasado, y exigen una estructura legal tendiente a una relativa autonomía para el nombramiento de sus autoridades y la permanencia de las mismas en la institución, aunado a su presencia nacional.

Otro aspecto en el que la UPN ha dado continuidad, con significados distintos en diferente momento de su desarrollo, y que no ha podido revertir, es el vínculo entre titulación de los docentes y ascenso escalafonario o estímulos económicos. Desde el plan de estudios de 1979 se articuló en el avance de los alumnos por cursos a un esquema de aumento salarial, esquema que se recupera hacia el plan 1985 y actualmente en el plan 1994. Sin embargo, el impacto de la formación en su condición laboral se relativiza debido a que la SEP da mayor reconocimiento a los cursos de capacitación que al título de licenciado, situación que ha causado malestar tanto en los académicos como en los maestros-estudiantes.

Cabe mencionar que las opciones de titulación ideadas por la UPN buscaron romper con dos pautas formuladas sobre la titulación de maestros: una era la titulación expedita, la otra es la titulación por reconocimiento de la práctica. Así, las opciones de titulación propuestas por la UPN buscaban ser medios para el análisis, reflexión y propuesta sobre su práctica docente. Sin embargo el SNTE siempre presionó para que se recuperara la titulación por ambos procedimientos. Esta exigencia provocó que se negociara la incorporación del "examen de conocimientos" como una opción de titulación.

No obstante, se buscó que la estructura del examen -aplicado de 1991 a 1996-, no perdiera su sentido de análisis y reflexión sobre la práctica docente. Posteriormente se establece como opción de titulación para el plan 1994 el "examen de conocimientos generales" de la licenciatura, con un instrumento elaborado por una instancia externa a la UPN (CENEVAL) que prioriza la evaluación de conocimientos. Con ello, los esfuerzos para dar un sentido diferente a la titulación no fueron logrados cabalmente.

Por su parte, los componentes que han estructurado a los paquetes didácticos de las licenciaturas dieron continuidad a una tradición de abordar la formación docente con estrategias no presenciales instrumentadas desde la creación del IFCM (1945), aunque, por supuesto, se ha renovado su formato y estructura en función del avance de la tecnología disponible para su instrumentación y de los apoyos didácticos que el modelo de enseñanza requiere. Así por ejemplo, en el plan 1994 se pudieron incluir videos y teleconferencias. Sin embargo, siguen teniendo mayor respuesta en el magisterio las modalidades que combinan la presencialidad con otros medios, de ahí la importancia que adquirió la modalidad semiescolarizada de la UPN y la transformación de los círculos de estudio en subsedes.

Además a la fecha existen grandes dificultades para que los maestros tengan disponibilidad de tiempo y acceso a los lugares donde se encuentran las instalaciones, los medios y otros recursos para aprovechar las innovaciones tecnológicas introducidas a la educación; esto es, el aula con señal satelital está lejos de su domicilio o da servicio en horarios inaccesibles, no hay préstamos a domicilio de videos, etc. Paradójicamente se busca una individualización pero no existen condiciones eficaces para ello.

La experiencia desarrollada por la UPN para sus estrategias no escolarizadas como en la producción de materiales complementarios ha tenido poco reconocimiento fuera del ámbito de la UPN y sólo ha sido posible capitalizarla como habilidad individual, personalizada, de ahí que sus académicos formados en estas experiencias hayan sido incorporados al proyecto de la SEP u otras instituciones educativas como el ILCE a título individual.

Finalmente, la importancia que tuvieron las reuniones regionales y nacionales como una estrategia de debate y formulación de consensos que recuperaban la herencia de los congresos pedagógicos y favorecía un marco común desde la diversidad, se sustituyeron por teleconferencias que no lograron en absoluto la dinámica y los propósitos alcanzados en las reuniones. El argumento para este cambio de estrategia fue la erogación económica y la necesidad de que los gobiernos estatales (en el marco de la federalización) comisionaran y sufragaran sus gastos, situación a la que se tuvo en la gran mayoría respuestas favorables. Pero paulatinamente presentó dificultades, de 1996 a 1999 prácticamente se rompe toda comunicación con las Unidades UPN ya que la administración en turno señala que las Unidades ya pertenecen a los gobiernos estatales. De hecho, ya para 1999 las formas en que se operaban las licenciaturas y los procesos de titulación vivían una fuerte desvirtuación, al grado que bajo la iniciativa de una nueva rectoría se convoca a presentar propuestas y se efectúan reuniones de consulta y formulación de normas y reglamentos para los procesos de desarrollo curricular de la LE'94 y la titulación. De esta manera, la estrategia de debate e innovación sobre el desarrollo curricular acuñada por mucho tiempo en la UPN se pierde para ser sustituida por normas escolares frente a las circunstancias que propicia la federalización.

ESTRUCTURA INSTITUCIONAL

la evaluación y la
ntal que explicita la
como fragmentada
mutuas ni conjuntos

nina "contexto". Esta
ca donde sucede o
endido así, permite
posibles, "a fin de
e perspectiva y así
1 Constituido por el
coexiste con otros
tre micro y macro
políticas, prácticas,
consideración de los
la tarea de extraer

el capítulo primero
tras estructuras de
er procesos sociales
nes emergentes que
entos y pautas de
os entre los micro y
lizan en un ángulo

ervación, p. 313, apud R. S.
en P. Blumenfeld, *Student*
e la American Educational

retrospectivo entre el pasado, el presente y el futuro. Este último podría entenderse como una posibilidad configurada desde los dos momentos anteriores, no como modelo ideal.

Desde ese lugar veamos, pues, cómo se establecieron vínculos entre el currículum —entendido como construcción social—, la evaluación como medio de regulación y de mediación de los procesos de la escolaridad, y a la institución como universo simbólico, pautas de comportamiento y relaciones sociales heredadas y susceptibles a ser modificadas.

1. EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

La formulación de la demanda para la creación de la UPN y la exigencia de medidas de alcance nacional para la superación profesional del magisterio que integrara todo el sistema de formación docente, representaban una continuidad y la posible permanencia de los poderes estructurados en el gremio profesional en los últimos treinta años (de 1940 a 1970). Igualmente, significaba la preservación de los lazos entre las jerarquías gremiales ligadas a su vez al Estado corporativista e interventor, así como de las costumbres dentro de la cultura docente, signadas por la certificación vertical, el ascenso escalafonario, los estilos inmediateistas de la formación magisterial y una inclinación a orientar los procesos educativos del magisterio a las reformas educativas que socializaban un deber ser del maestro o le prescribían cómo debía actuar.

Como se apreció en los capítulos anteriores, la continuidad esperada se frustró durante una larga negociación, se resignificaron las demandas magisteriales y la UPN asumió un papel protagónico tanto para romper como para iniciar las “nuevas” perspectivas de la educación. Dichas perspectivas estaban permeadas por nociones que apuntaban a un orden social, económico, político y cultural “renovado” que reformulaban las reglas del juego político y modificaban las pautas que han estructurado las formas de gobernar y el papel del Estado nacional en las sociedades contemporáneas. Se exigía, al fin y al cabo, un “profesionalismo” para la vida como condición de existencia, en prácticamente todos los órdenes de la vida pública y privada y, así, se desdibujaron las fronteras establecidas para dichos ámbitos.

El SEAD incorporó, en su momento, estas perspectivas a través de su estructura formal, pero se rebeló ante ellas al construir medios para emprender otro tipo de aprendizajes, reglas de juego en la formación docente y su papel como instancia certificadora.

De modo que frente a la adversidad que planteaba el escenario político, burocrático y gremial se responde con un currículum que sirve como control técnico con lo que sustenta la exigencia de renovación, la calidad de la educación. “...El interés técnico supone determinadas relaciones de poder en el medio de aprendizaje. En primer lugar, implica

que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el *eidos* [la idea]), porque el *eidos* determina lo que debe suceder".²³⁴

Por ello, los directores de Unidades, asesores y alumnos no contaban con posibilidades para determinar los objetivos de aprendizaje ni los medios para cumplirlos. La idea de sistema permitía que todo estuviera predeterminado: lo que el estudiante tendría que hacer en un *estudio dirigido*, los materiales que le ayudarían, los recuadros que especificaban los resúmenes del contenido, los *tips*, las instrucciones y los mecanismos de evaluación. De esta forma, el material orientaba la dinámica de estudio y los asesores sólo tenían que sujetarse tanto al contenido como a las estrategias, pues la evaluación sumaria controlaba las exigencias contenidas en los volúmenes.

El concepto de destreza es relevante a esta visión técnica del curriculum, ya que la formación docente se entiende como "entrenamiento". Por ello, el aprendizaje consiste en el dominio de un conjunto de métodos. Estas características del curriculum están presentes en la LEB y lo expresa claramente Olac Fuentes Molinar:

"En el nuevo curriculum, surgido del más alto nivel técnico de la SEP, existen un diagnóstico implícito de la formación del maestro y una estrategia explícita para transformarla. Se aspira a formar un personal capaz de utilizar información más amplia y diversificada en un trabajo, de manejar herramientas más precisas de análisis (matemáticas, [redacción], por ejemplo) y de habituarse a la lectura técnica y a la consulta bibliográfica. El propósito es superar el enfoque educacionista, que prescinde de los factores sociales, y una pedagogía envejecida, de inspiración idealista y expresión retórica, tan influyente en la formación del maestro. Se intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico, pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento en la eficiencia del sistema educativo. Se desea que los estudiantes reconozcan las insuficiencias y las fallas en el funcionamiento de la escuela, pero que no se cuestionen sus características profundas y sus efectos sobre la vida social. Se asume que el sistema educativo es por su naturaleza esencialmente adecuado a las necesidades sociales, pero que está limitado por defectos de planeación y operación, que pueden ser superados por modificaciones técnicas y administrativas que establezcan en plena racionalidad".²³⁵

Estos propósitos formativos pueden identificarse en los objetivos de cada una de las áreas del plan de estudios:

- **Formación básica:** constituir una base común de conocimientos en relación con el desarrollo de la sociedad en México, la cultura occidental, la expresión escrita y el lenguaje matemático.

²³⁴ Shirley Grundy, *Producto o praxis del curriculum*, p. 52.

²³⁵ Olac Fuentes, *op. cit.*, p. 70.

- **Integración vertical:** enfocar la preocupación del egresado hacia el desarrollo y la problemática del sistema educativo nacional y proporcionar las herramientas idóneas para el aprovechamiento de los productos de investigación.
- **Concentración profesional:** desarrollar la práctica docente y reflexionar acerca del quehacer del profesor, además de analizar las bases teóricas de las acciones didácticas y las consecuencias prácticas derivadas de las alternativas psicopedagógicas.

La propuesta de evaluación la podemos identificar bajo las concepciones de Larry Benedict en cuanto al enfoque de la teoría de las decisiones presente de manera implícita y explícita como sustento para quienes desarrollaron los programas y el plan de estudios de la LEB'79 y el sistema en su conjunto.

De esta forma, desde un principio, los programas buscaron adoptar de manera ininterrumpida las decisiones necesarias para su propio desarrollo, basándose en datos y no exclusivamente en imprecisiones o intuiciones. Desde este ángulo, el SEAD fue diseñado en torno al sujeto de la educación (maestro en servicio) concebido como un sujeto capaz de gobernar su propio programa de aprendizaje, a la vez que, desde luego, aceptaba el propuesto por la institución. Un sistema nuevo ideado para una licenciatura de reciente creación habría de distribuirse por todo el país y que obligaba a profesores, diseñadores curriculares y autoridades a vigilar el proceso, a mejorar las condiciones de operación y a transformar las proposiciones iniciales con base en datos objetivos y significativos.

Por otro lado, dentro del proceso de formación de las licenciaturas se formuló un concepto de evaluación de los aprendizajes y del rendimiento escolar que acompañó al modelo de instrucción. En efecto, si el modelo de instrucción identificó un proceso formal de selección de las prácticas educativas con fines curriculares, incluyó también la información científica, los diseños comunicativo, didáctico y el de los materiales educativos, así como de los momentos de la evaluación en el sistema de autoinstrucción que comprometió a los estudiantes y a la institución en su trabajo educativo. Desde esta perspectiva, la evaluación pretendía ofrecer a los estudiantes el diagnóstico de su situación de entrada, por cada curso, el examen de sus aptitudes y sus habilidades de estudio, además de su capacidad para organizarse en torno de su nueva situación académica.

También ofrecía una evaluación formativa en cada curso apoyada en el examen de su avance en el dominio de los contenidos propuestos en el programa, medio a través del cual se evidenciaban los planteamientos teóricos y metodológicos que indicaba cada asignatura, así como de las habilidades logradas por cada estudiante y sus nuevos niveles de comprensión y explicación por escrito.

El proceso de evaluación formativa era apoyado por el asesor de la asignatura con base en frecuentes entrevistas que orientaban el estudio y culminaban cuando era evidente al estudiante y al asesor que el primero podía ya presentarse a una evaluación sumaria.

La evaluación formativa se apoyaba a su vez en la autoevaluación por medio de los materiales de estudio denominados “volúmenes” y en el cuaderno elaborado ex profeso (cuaderno de evaluación formativa), que incluía los planteamientos teóricos y metodológicos que el estudiante debía resolver para dominar cada Unidad en el curso de cada asignatura. El estudiante no sólo avanzaría en el manejo de sus contenidos específicos, conforme un modelo de evaluación de los aprendizajes, sino que desarrollaría sus nuevas habilidades y niveles de autoevaluación y de administración de su propio programa de estudio. Al mismo tiempo el asesor avanzaría en el dominio de sus habilidades de entrevistador y evaluador del avance de los estudiantes.

La evaluación sumaria se diseñó con el propósito de ofrecer a los estudiantes del SEAD la oportunidad de demostrar el dominio de los conocimientos comprometidos en los contenidos de los programas, obtener las calificaciones significativas de su dominio para acreditar el curso siempre que lograra al menos el mínimo satisfactorio hasta la excelencia. Así pues, la evaluación del rendimiento escolar se concentró en la valoración de los productos de aprendizaje alcanzados en un curso, en cuyos resultados se basaba la acreditación.

El concepto de evaluación del rendimiento escolar se centró en los aspectos cognoscitivos. A la elaboración de los instrumentos de evaluación se incorporó el discurso científico como objeto de prueba pedagógica más que la indagación del dominio de datos. Se construía una batería de reactivos representativa de cada curso en la modalidad de opción múltiple. Estas características conformaban un diseño psicopedagógico capaz de hacer evocar la información y organizarla lógicamente para discriminar su posibilidad de verdad o falsedad. Con ello, el reactivo ya no fue elaborado a la luz de una obtusa concepción de estímulo-respuesta, sino bajo la fundamentación lógica de un proceso de discurso, organizado racionalmente. Expresado en términos de lógica formal, el estudiante, si atiende a esta lógica, puede formular una tabla de verdad que le permita examinar las posibilidades de veracidad o falsedad de las proposiciones de cada opción, en muchos casos independientemente del contenido o de la información a la que se refiere.

La evaluación sumaria debía responder, a fin de cuentas, a viejos cuestionamientos sobre las limitaciones subjetivas que profesores y estudiantes ponen en juego para imponer su actitud, su juicio de valor o sus propósitos personales. Por ello las pruebas pedagógicas deberían no sólo demostrar su validez y representatividad en las calificaciones numéricas —que significaban la aprobación de un curso—, sino mitigar asimismo los factores emotivos, políticos e intereses que exageran o disminuyen la calidad de las calificaciones.

El método experimental de la medición estadística sirvió como árbitro entre diversas subjetividades antagónicas, estableció los “ítemes” como Unidades de medida de valor idénticas entre sí, asignó un valor total a las respuestas sumadas por cada estudiante como la estructura pedagógica resultante de cada curso.

La comparación de los niveles de aprovechamiento de los estudiantes de todo el país se llevó a cabo mediante el estudio del rango que ocupaba cada uno en el grupo nacional. El examen estadístico de su distribución permitió asignar las calificaciones. Varias proposiciones de normas fueron ensayadas para que respondieran justamente a las condiciones de estudio y de aplicación de la evaluación sumaria, eliminando de paso cuestiones que por su facilidad o dificultad no describieran diferencias significativas.

Como en los viejos procesos de Stern, Binet, Terman y otros, los procesos de medición permitían también examinar diversas dimensiones del programa escolar de cada curso, la propiedad de cada aspecto representativo de los problemas teóricos o metodológicos propuestos en cada “ítem”; el peso específico de dichos aspectos en la evaluación como en el programa; la congruencia interna de cada reactivo que debía pasar por las pruebas lógicas de los principios de identidad y de no contradicción; la reducción al absurdo que examina el límite de ambas. Pudo considerarse finalmente el manejo del lenguaje, adaptándose como parámetro el de cada texto de cada disciplina y sus códigos contiguos.

Gracias al examen estadístico, se descubrieron aquellas regiones del país que acusaban bajos o altos rendimientos, así como las asignaturas de mayor rendimiento, las asignaturas “filtro”, que, por su nivel de exigencia, eran aprobadas por un grupo reducido de sustentantes, los profesores “duros” y los “barcos”, cuando se consideraba que habían sido cumplidos los objetivos de la evaluación formativa y se autorizaba la sustentación de la evaluación sumaria.

Consideraciones críticas al modelo de evaluación del SEAD

Como resultado del desarrollo curricular de la Licenciatura en Educación Básica, plan 1979 (LEB'79), los elementos de evaluación integrados en los materiales de estudio – denominados “volúmenes”– y en el *cuaderno de evaluación formativa* por asignatura, fueron perdiendo paulatinamente su función, debido a que los asesores de nuevo ingreso al SEAD no conocían los sentidos de las actividades y medios insertos en los materiales para este fin. Por otro lado, tampoco el asesor o el equipo central que diseñó la licenciatura desarrollaron los mecanismos para actualizar periódicamente las actividades contenidas en los cuadernos de evaluación formativa. Esta situación favoreció la práctica de que los alumnos incluso de distintas generaciones los copiaran, lo que a su vez desvirtuó el sentido de realimentación de sus orígenes y que la entrega de las actividades de los cuadernos de evaluación se convirtiera en un requisito exclusivamente administrativo para obtener el derecho a evaluación sumaria.

Por las razones anteriores, el modelo de evaluación fue menoscabado hasta asimilarlo prácticamente al método de evaluación sumaria. Este hecho se ritualizó en múltiples sentidos, ya que fue la que permaneció como un medio estricto de control desde la Unidad central de la Universidad en el Ajusco.

Entre las formas como se institucionalizó la evaluación sumaria a nivel nacional, se encontraban la elaboración de instrumentos de opción múltiple para cada asignatura por un departamento central, la aplicación del mismo en fechas y horarios nacionales; durante los tres primeros años, la aplicación era supervisada directamente por académicos de la Unidad Ajusco que asistían a todas las Unidades SEAD del país para garantizar la confiabilidad en el proceso;²³⁶ posteriormente, tan sólo se enviaban desde allí los instrumentos que se aplicarían en cada periodo. Las evaluaciones aplicadas, en todo caso, se remitían a la Unidad Ajusco para su revisión y su emisión de resultados por computadora conforme a normas nacionales, así como la expedición de la acreditación oficial al estudiante de las asignaturas presentadas.

Las experiencias obtenidas al cabo de seis años de evaluación sumaria centralizada indicaron aciertos, ya señalados en la descripción del modelo, y grandes dificultades. De éstas, dos fueron las principales:

- *La validez en la aplicación de una norma nacional.* Los asesores de las Unidades SEAD manifestaban reiteradamente la preocupación de que el proceso de acreditación no consideraba el desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes a lo largo del estudio de las asignaturas, ni las condiciones específicas de los sujetos y el contexto donde se efectuaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, los resultados obtenidos por sus estudiantes evaluaban, de manera indirecta, su propio nivel de competencia en la asesoría de los cursos. Sin embargo, por otro lado, les favorecía el deslinde respecto a los resultados, ya que no enjuiciaban ni determinaban la acreditación de los estudiantes: “lo hacía una computadora allá en el Ajusco”.

Preocupaba a los asesores, también, que no pudieran ofrecer a sus estudiantes una realimentación académica en torno a las dificultades presentadas en la resolución del examen, debido a que desconocían su contenido.

- *El retraso con que los alumnos conocían los resultados de sus evaluaciones.* Debido a la magnitud de las evaluaciones practicadas, que en promedio fueron de 13,257 durante el periodo de 1980 a 1986, periodo de centralización de la evaluación, y a la multiplicidad de acciones a realizarse como parte de todo el proceso (sistema instrumentado para la concentración de resultados de todo el país, lectura óptica de las hojas ópticas de respuesta (HPR), análisis cualitativo de reactivos e instrumentos, elaboración de normas de

²³⁶ Las 74 unidades distribuidas en el territorio nacional fluctúan entre 1 a 5 en cada entidad federativa.

calificación por asignatura, asignación electrónica de calificaciones, emisión de certificados y envío de resultados a las Unidades SEAD) los estudiantes recibían sus resultados, en promedio, dos meses después de la aplicación de los exámenes.

Tras analizar las dificultades, el Departamento de Evaluación propuso delegar a los asesores la evaluación. La estrategia del proceso de delegación de la evaluación²³⁷ por fases, de tal forma que fueran allanándose problemas en el proceso. La primera fase consistió fundamentalmente en delegar la asignación de las calificaciones a los asesores bajo la responsabilidad de los directores de las Unidades SEAD y la supervisión del Departamento de Evaluación de la Unidad Ajusco. Para el desarrollo de esta fase se formularon orientaciones académicas que permitieran a los asesores la elaboración de criterios de evaluación.²³⁸

De esta manera, *la forma* que adquiriría la evaluación sumaria establecía: la aplicación de un examen único con fecha y horarios nacionales; la revisión del instrumento de evaluación por los asesores para conocer el grado de dificultad, el contenido y construcción de cada reactivo (la que debería efectuarse antes y después de la aplicación) a fin de anular aquellos que así lo requirieran, en caso de justificarse por su dificultad; el otorgamiento de la calificación con base en un criterio previamente establecido y el envío de la relación de calificaciones a la Unidad Ajusco para la expedición de certificados.

Como segunda fase se planeó la instrumentación de un curso sobre evaluación para los asesores que considerara la diversidad de los perfiles tanto por su formación profesional como por su procedencia institucional ya que se había detectado un débil desarrollo de esta formación. Como consecuencia, en una tercer fase, podría favorecerse el proceso de delegación total.

En abril de 1988 un estudio valorativo realizado por el Departamento de Evaluación sobre el proceso de delegación de la primera fase destacó los siguientes resultados²³⁹:

- La demanda de asesoría al Departamento por parte de los asesores y los directores versó específicamente acerca de la elaboración de criterios o de elección de los mismos para determinar la calificación.
- Los índices de reprobación disminuyeron ya que si bien en el transcurso del primer periodo delegado (noviembre de 1986) el porcentaje de reprobación (34%) se había mantenido similar al promedio de la etapa centralizada (32%), para el segundo

²³⁷ UPN, Departamento de evaluación, *Orientaciones al proceso de delegación de la evaluación* (mecanoscrito) México, 1986.

²³⁸ *Documento de apoyo para el asesor. Consideraciones para establecer modificaciones al Instrumento de evaluación sumaria.* (mecanoscrito) México, 1986.

²³⁹ María Teresa Martínez Delgado et al. *Estudio valorativo de la evaluación de LEB y LEPEP'85.*

periodo (marzo de 1987) el índice de reprobación se redujo al 25% y durante el tercero (agosto de 1987) éste se abatió al 15%.

- La revisión cualitativa de los instrumentos era realizada únicamente por el 10% de los asesores. De acuerdo con la información reportada, los “ítems” identificados como de alta dificultad por el Departamento durante la etapa centralizada, coincidían con los que los asesores anulaban.

Sin embargo, esta actividad era realizada por un número muy reducido de asesores lo que evidenciaba información para dos tipos de consideraciones:

- que la preocupación de los asesores, manifestada en la etapa centralizada, de adecuar el proceso de evaluación sumaría a las condiciones y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se reflejaba en la revisión y adecuación de los instrumentos.
- que la formulación de criterios no se sostenía exclusivamente en el dominio de propósitos y contenidos de la asignatura, expresados en el instrumento, lo que reflejaba las modificaciones extremas en sus índices de reprobación, de un periodo a otro, que podían atribuirse más a la aplicación de criterios discrecionales que a las fluctuaciones derivadas de los atributos de la población.

Respecto a los comentarios acerca de los instrumentos, los asesores no los criticaron sino que expresaron, en cambio, su inquietud debido a la necesidad de contar con parámetros para comparar los resultados en su Unidad respecto a las demás y para valorar si los criterios aplicados eran o no pertinentes. Asimismo plantearon insistentemente su demanda de participar en cursos de evaluación del aprendizaje en sistemas abiertos.

Además, el proceso de retroalimentación de los estudiantes, requerimiento fundamental para el proceso de delegación, no se estaba realizando de acuerdo con las expectativas, ya que únicamente el 18.4% de los asesores la efectuaba. Sin embargo, se había logrado que el estudiante conociera, en un plazo más breve, su nivel de aprovechamiento y, en algunos casos, sus logros y deficiencias.

De la misma forma, ocurrió un mayor acercamiento de los asesores a la estructura y a los niveles académicos exigidos en sus sesiones docentes a través de los instrumentos de evaluación, situación que robustecía la calidad y la orientación de la asesoría, así como posibilitaba un mayor involucramiento tanto de los asesores como de los directores en las decisiones sobre el desempeño académico de los estudiantes, e incentivaba la búsqueda de medios para sustentar académicamente los criterios con los cuales se formulaban los procesos de evaluación.

2. EN LA MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

En el contexto de la UPN, el concepto de modalidad semiescolarizada surgió en contraposición a los supuestos y planteamientos que originaron al SEAD. Entre las razones se encuentran las siguientes:

- *De carácter académico:* su objetivo era satisfacer las necesidades en torno a las condiciones culturales y sociales de los maestros en servicio frente al proceso de aprendizaje y a sus expectativas de que los contenidos fueran más cercanos a su práctica profesional. Ello ha resultado en el diseño de nuevos dispositivos curriculares, así como en cambios de las condiciones para el estudio y en la elaboración de nuevas visiones sobre la formación docente.

También, por otra parte, se le criticó fuertemente al SEAD su estructura vertical y sus bases epistemológicas, teóricas y metodológicas implícitas en la propuesta curricular.²⁴⁰

- *De carácter político:* la estructura de las exigencias formalizada en el SEAD y el difícil acceso a los materiales repercutió en una deserción significativa, circunstancia que coincide con la divulgación, entre la opinión pública, de la idea de que los sistemas de educación a distancia no cumplen con las expectativas de retención y atención masiva de la población. Efectivamente, de acuerdo con los estudiantes y los asesores, en cuanto a los materiales y en los procesos de evaluación, los resultados no reflejaban el esfuerzo invertido. De esta forma, se evidencia la ambigüedad de la política educativa entre la calidad y la cantidad.

- *De carácter administrativo:* dimanaba de una simplificación requerida de los sistemas de organización y administración de los recursos en la Universidad a nivel nacional²⁴¹ y, fundamentalmente, los necesarios para operar este sistema, ya que significaba una fuerte inversión económica.²⁴² Ello representó una disminución en las partidas de gasto centralizadas para el uso de la administración.

²⁴⁰ Dichas bases se han descrito y señalado ampliamente en el apartado anterior y a lo largo del trabajo. La crítica a los modelos sustentados en la toma de decisiones, el estudio dirigido y la utilización de métodos de aprendizaje y evaluación de corte neoconductista no sólo se presenta en la UPN. De hecho, se desarrolla toda una corriente crítica que fue identificada como la "didáctica crítica" y que provenía de investigadores del CISE de la UNAM con una fuerte influencia de los antiinstitucionalistas franceses y argentinos. También se da una vertiente metodológica para el desarrollo del trabajo y análisis grupales.

²⁴¹ Tengamos presente el estallido de la crisis en 1982 que, como habíamos mencionado con antelación, denota el agotamiento de condiciones materiales para mantener el pacto social constituidos en la etapa posrevolucionaria. De hecho, cuando se habla de cambio estructural se refiere no a otra opción para el desarrollo sino al tipo de relaciones establecidas en la sociedad mexicana.

²⁴² Cabe mencionar que para cada periodo de evaluación sumaria (tres al año) asistían a cada Unidad SEAD un aplicador del Ajusto para garantizar la confiabilidad del proceso y sus resultados. Esto representaba en gastos de traslado y viáticos una erogación económica muy significativa.

Estas causas coinciden con dos tendencias académicas sobre la función de las modalidades educativas. Una concibe a la modalidad desde sus fundamentos filosóficos y pedagógicos a partir de los cuales se formulan situaciones para el aprendizaje apoyadas por estructuras operativas y administrativas de la modalidad. La otra la concibe como un modo de administrar la presencia irregular del estudiante ante un docente o un grupo escolar y puede instrumentarse en cualquier plan de estudios. Esta concepción ha predominado desde que se idearon los cursos de verano promocionados por las escuelas normales superiores y los modos de operar del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y que, en el fondo, se centran en alcanzar la certificación.

Sin embargo, los diseñadores de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, planes de 1985 (LEPEP'85) compartían la primera tendencia enunciada ya que recuperaron la experiencia del SEAD y de la LEB'79 en dos sentidos fundamentales: que la nueva licenciatura operase bajo una modalidad educativa no escolarizada, considerando las condiciones específicas de la población y la disponibilidad de tiempo para su estudio, y que el planteamiento curricular regulase los procesos de operación y de administración del servicio educativo. Prevalecerían, por tanto, la noción de asesoría, el estudio individual, la necesidad de un paquete didáctico impreso, el circunscribir los propósitos de formación a la práctica docente, así como que su normatividad emanara del Ajusco.

La preexistencia de estos elementos se notaba en dos planos: que se recuperara explícitamente el currículum formal, así como aquello *instituido* en las Unidades SEAD “como saber, como modos de conservación, de representación, de transmisión, control y sanción”.²⁴³ Por otra parte, se incorporaron elementos nuevos sobre la conceptualización de la práctica docente y las necesidades de formación de los maestros de educación preescolar y primaria. Se formuló un modelo de formación como base para el diseño que sirviera como referente para la interpretación de sus elementos estructurales. De esta forma, el modelo de formación de esta propuesta curricular contemplaba “cómo es el ejercicio profesional del maestro de educación básica; la práctica docente en la realidad social y educativa y obliga al reconocimiento del carácter formativo de la experiencia del maestro y al imponderable de articular realidad-teoría-realidad”.²⁴⁴

Lo anterior generaba una preocupación reiterada que se reflejaba tanto en los documentos escritos como en las reuniones de trabajo y en los materiales instruccionales: permitir “...el análisis de las prácticas reales y la confrontación de los sistemas conceptuales y teorías con la realidad docente, lo cual, implicaba espacios curriculares y propuestas metodológicas que lo hicieran posible...”²⁴⁵ Por ello, el concepto de semiescolarización se anclaba directamente a una estrategia de formación sustentada en la participación, de acuerdo con los siguientes argumentos:

²⁴³ René Lourau, *op. cit.* p. 239.

²⁴⁴ Marta Tlaseca Ponce, *La modalidad semiescolarizada*, p. 6.

²⁴⁵ *Idem.*

“...sólo la discusión colectiva y ligada a los problemas cotidianos ofrece la posibilidad de recuperar críticamente el saber del maestro y efectuar un proceso de resignificación del propio trabajo. De tal manera, los propósitos formativos de las licenciaturas son en relación al análisis, sistematización y explicitación de tal saber, por eso los procesos de aprendizaje en LEP y LEP se enmarcan en los campos de problematización colectiva de las prácticas reales y aspira a promover la afirmación o las consecuentes modificaciones del hacer de los maestros bajo el supuesto de que sólo así se podrá avanzar a las vías de una transformación consciente”. 246

“Las participaciones individuales y colectivas conllevan a la reconstrucción de las experiencias docentes, su análisis teórico y a la construcción de explicaciones conducentes a la comprensión científica del objeto de trabajo”. 247

“La propuesta... (LEP y LEP) contiene espacios previos de participación real para estudiantes y asesores en el aprendizaje y su evaluación. Los hace responsables de estos procesos en un doble juego en el que interactúan como sujetos y objetos de conocimiento en una relación de interdependencia”. 248

Estos argumentos sustentaban lo que el modelo definía como la relación sociopedagógica entre estudiante–estudiantes–asesor–asesores, la cual origina una estructura curricular y de operación académica para instrumentar los dispositivos metodológicos para el trabajo tanto de los asesores como de los alumnos. Éstos son *el trabajo grupal* —que consistía en reuniones obligatorias semanales de trabajo en grupo— y *el taller integrador* —sesiones organizadas entre los asesores que atendían los diferentes cursos de un grupo escolar, con el propósito de abordar un problema o temática central desde las diferentes perspectivas, trabajadas con antelación en cada curso. Ambas estrategias pretendían impulsar tanto en los estudiantes de la licenciatura como en sus asesores la discusión y el análisis sobre una actitud de compromiso en procesos similares.

La estructura del plan de estudios trataba de superar dos limitaciones importantes del de la LEB’79. Los aspectos relativos a las cuestiones educativas se revisaban sólo a partir de la mitad de la carrera y la práctica docente ocupaba poco espacio en el mapa curricular.

Así pues, a partir de las consideraciones mencionadas, el plan de estudios de las LEPEP’85 se definió por dos áreas de estudio, cuyos propósitos de formación muestran las diferencias en las concepciones sobre formación docente. El área básica ofrecía al estudiante un espacio curricular que le permitía organizar la reflexión sobre su quehacer como docente desde una perspectiva multidisciplinaria, que consideraba la complejidad

246 *Idem.*

247 *Ibidem*, p. 7.

248 *Ibidem*, p. 8.

del hecho educativo, producto de múltiples determinaciones, en tanto reconocía su especificidad con los problemas que hoy presenta su estudio. En esta área se proporciona un conjunto de elementos teórico-metodológicos provenientes de distintos campos de conocimiento, relativos al problema de las finalidades, las funciones y los determinantes de la práctica docente, que estimulaba el análisis y la confrontación de este conocimiento con el saber del maestro en servicio.

El área terminal, por su parte, ofrecía al estudiante un espacio curricular secuenciado por tres cursos, para que elaborara propuestas pedagógicas que integraran su práctica y articularan aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales visualizando propuestas didácticas a los problemas de enseñanza-aprendizaje de contenidos educativos. Esta área se desarrolla a partir de campos del saber científico y cultural agrupados en tres grandes rubros: naturaleza, sociedad y trabajo, y lenguajes (enseñanza de las matemáticas y español).

Los propósitos de las áreas de estudios de las LEPEP'85 fueron retomados en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en 1990 (LEPEPMI'90) con un matiz conceptual en el área terminal. En lugar de las tres líneas, las asignaturas se organizaron en cuatro, de tal forma que el estudiante pudiera cursar simultáneamente contenidos tanto de lengua como de matemáticas o de otras áreas.

El proceso de evaluación del aprendizaje se articuló por dos procedimientos: uno de carácter formativo, la *evaluación del asesor*, que representaba el 50% de la calificación del curso y el derecho a la evaluación sumaria; la otra, 50% de la calificación se obtenía por una evaluación final o sumaria que consistía, en la mayoría de los casos, en la aplicación de instrumentos estructurados con preguntas tipo ensayo. Estos dispositivos motivaron reformas administrativas en cada Unidad, por ejemplo, conforme al calendario nacional y a los periodos de evaluación establecidos se ajustaban el tiempo destinado a las sesiones de trabajo y los periodos de regularización para los estudiantes que no satisficieran los requisitos mínimos para que el asesor los acreditara.

La asistencia obligatoria a las sesiones semanales (regularmente sabatinas) y el poder de decisión del asesor sobre la evaluación, frustraba la visión original del SEAD según la cual el estudiante definía su propio ritmo de estudio. Por la vía de los hechos se instaló una dinámica institucional de tipo escolar, definida por sus propios ritmos y acciones de control administrativo que resucitaron las pautas de comportamiento tradicionales de la escuela.

Los procesos de administración del tiempo quedaron, en la modalidad semiescolarizada, determinados cada vez más por la noción de ciclo escolar que, en este caso, se ajustó al calendario escolar nacional, y que, sin embargo, otorgaba espacios de mayor actuación tanto a los directores como a los asesores en función de su propia dinámica.

Así pues, la estructura de poder centralizada y predeterminada que caracterizaba al SEAD se modificó para abrir espacios donde negociaban otros actores: los directores con los asesores, los asesores con los estudiantes o, bien, donde se entablaban alianzas entre asesores y estudiantes, o de éstos con los directores, o entre los directores y los asesores y éstos, a su vez, con estudiantes, o los asesores y los estudiantes de un semestre con otros asesores, etcétera. Una infinidad de posibilidades de acuerdos y negociaciones se articuló alrededor del curriculum en función de los intereses de estos actores. Entre los más constantes y relevantes de debate se encuentran el apego o no a lo prescrito en el plan de estudios y la modalidad, las formas de concebir la asesoría, las exigencias académicas para acreditar un curso, las problemáticas para instrumentar los talleres integradores, las dificultades para asesorar las propuestas pedagógicas, entre otras.

Por ello, “el proceso de evaluación del aprendizaje en esta licenciatura desde su inicio previó una participación más directa tanto de asesores como de estudiantes, así como instrumentos de evaluación sumaria con carácter no estructurado y que se elaboraban por los diseñadores de los cursos y el Departamento de Evaluación (en la Unidad Ajusco). En marzo de 1987, se delega totalmente el proceso de evaluación en estas licenciaturas bajo una normatividad que proporciona criterios básicos de carácter nacional”.

El proceso de delegación se caracterizó por la elaboración de los instrumentos de evaluación sumaria por parte de los asesores, ya sea de manera individual o colegiada, con el apoyo de la Unidad Ajusco a través del envío de criterios generales para la evaluación por curso. También se exigía a cada asesor, al concluir el proceso de evaluación, que remitiera al Departamento de Evaluación un informe escrito acerca de los resultados obtenidos (número de estudiantes presentados, de aprobados y reprobados y las opiniones de sus estudiantes), así como el instrumento aplicado.

Consideraciones críticas al modelo de evaluación en la modalidad semiescolarizada

La decisión de delegar la evaluación a los asesores fue altamente estimada por la comunidad académica nacional. Para dar cuenta de las consideraciones críticas al modelo qué mejor que compartir con el lector las valoraciones que ellos vertieron en múltiples informes como ventajas y desventajas de la delegación de la evaluación sumaria.

Dentro de las ventajas cabe destacar:

- La oportunidad de compartir responsabilidades cuando se elabora, revisa y califica instrumentos. Además, era posible un asesoramiento más objetivo en torno a los contenidos temáticos, conociendo las dificultades más comunes y las específicas de cada alumno, especialmente de los reprobados. Agilizaba asimismo la entrega de calificaciones y motivaba al estudiante para continuar con sus estudios.

- Permite utilizar diversos criterios para calificar, acordes con situaciones muy particulares de cada Unidad UPN. La posibilidad de idear mejores formas de evaluación y el ejercicio de la evaluación favorecen un aprendizaje para el estudiante, el grupo y el propio asesor. A nivel general el curso podía revisarse para percibir críticamente las confusiones y aciertos.

Se plantearon, en cambio, como desventajas:

- La aplicación de diversos criterios para el mismo curso o, en los distintos cursos de la licenciatura, generaba temor y desconfianza entre asesores y estudiantes.
- El reconocimiento de las carencias metodológicas y técnicas para la elaboración de instrumentos, así como la dificultad de obtener respuestas claras de los estudiantes en exámenes de “tipo ensayo”.
- La intensa presión sobre los asesores para que definieran criterios de evaluación, revisión y reelaboración de instrumentos, la aplicación, revisión, calificación y retroalimentación.

Entre las sugerencias de los asesores durante los primeros periodos de evaluación “delegados” pueden destacarse las siguientes:

- La elaboración de dos folletos: uno que capacite a todos los asesores en la técnica de elaboración de exámenes de “tipo ensayo” y en el manejo de las escalas estimativas y otro que manifieste el contenido académico, resumido para el asesor, puesto que solía perder demasiado tiempo en investigaciones bibliográficas.
- Diseñar estrategias de objetividad en la elaboración y la revisión de exámenes, especialmente para una modalidad semiescolarizada.
- Asesoría del Departamento, ya que la evaluación debía cumplir los objetivos de las asignaturas. Ello contribuiría a homogeneizar los conocimientos a nivel nacional sin menoscabar los análisis regionales.
- Elaborar una encuesta para alumnos y obtener comentarios sobre evaluación.
- Para evitar una evaluación sumaria subjetiva se propone que sea elaborada por el Departamento de Evaluación de la Unidad Ajusco.
- Definir estrategias para la confección de instrumentos.
- Mayor claridad en criterios de evaluación para evitar arbitrariedades.

Como puede observarse de manera explícita, entre las ventajas se reconocía que los términos en los que se dio la delegación de la evaluación cumplían con las expectativas

de los asesores. Al mismo tiempo, no obstante, se manifestó una inesperada angustia, al implicarse el asesor en la formulación del juicio respecto a la acreditación de sus estudiantes de manera directa.

Frente a esta situación, se agudizó la necesidad de pensar que, a partir del dominio técnico, pudiera evitarse o simplificarse el grado de implicación vivido. De ahí se desprendió el planteamiento de los cursos y la definición de las estrategias para la elaboración de instrumentos, aun cuando, el caso de estas últimas entrañaba precisamente el desarrollo de un tipo de estrategia.

Otro aspecto importante era la preocupación por la subjetividad. Aun cuando había sido fuertemente cuestionada la evaluación sumaria centralizada, se depositaba en ésta una legitimidad nada deleznable, a partir de su "objetividad"; en pocas palabras su no implicación directa.

Cabe resaltar que en esta etapa de delegación, los instrumentos se estructuran con preguntas de tipo ensayo. Se instaló, pues, una forma de evaluación, que valora e institucionaliza atributos de diferente índole, como los siguientes: permite una vinculación teoría-práctica, es más justa y adecuada al desarrollo de los cursos.

Con base en el seguimiento de la evaluación del aprendizaje de las licenciaturas, se pudo identificar una serie de elementos que tenían que ver con el desarrollo curricular de las licenciaturas y que aparecían como justificaciones, supuestos o razonamientos que daban sentido a las prácticas de evaluación reportadas. Por ejemplo, en un informe elaborado en febrero de 1987, acerca de las opiniones vertidas por los asesores de las Unidades UPN en relación con la delegación de la evaluación, se identifica lo siguiente:

- Se solicitó que los alumnos que habían permanecido en la licenciatura presentaran avances en el nivel de comprensión de contenidos y manejo de metodologías de trabajo, tanto en su formación como en su labor profesional. (En ese momento se hacía referencia a la primera generación que cursaba el tercer semestre de la licenciatura.)
- Todos los informes de los asesores mencionaban como problema para la evaluación la gran amplitud de contenidos y su complejidad; de la misma forma, se quejaron del tiempo tan estrecho para revisar por parte de los alumnos lo estipulado en los cursos. Ambos aspectos llevaban a no revisar de manera integral y profunda los contenidos completos del curso.
- De igual forma, se manifestaron carencias en el manejo de conceptos propios de los contenidos de los cursos, tanto por los asesores como por los alumnos, por lo que de distintas formas reiteraron la necesidad de que se impartieran cursos a los asesores acerca de los contenidos, así como el envío de documentos que abundaran sobre la

finalidad de las licenciaturas y las características de la modalidad, incluso solicitaban un glosario de términos por curso.

- Sugirieron además un documento con información para los asesores “sobre el espíritu y la lógica que subyace en la elaboración de antologías para identificar plenamente lo que se pretende lograr en cada curso”.
- Argumentaron finalmente que dadas las características de complejidad de los textos y el escaso tiempo para desarrollar el curso, debían generarse dinámicas de grupo no previstas en los planteamientos de la modalidad semiescolarizada porque propiciaban formas muy superficiales de abordar los contenidos y, en la mayoría de los casos, sustituían al estudio individual.
- Realización de resúmenes y cuadros sinópticos, pues éstos han sido la base de estudio y no el texto.
- Exposición de temas por parte del asesor.
- Distribución de temas y/o lecturas entre los alumnos con la tarea de realizar exposiciones por equipos.
- Selección de algunos textos de la antología básica, en lugar de abordarlos todos.
- Lecturas comentadas en sesiones sabatinas, en vez del análisis y las discusiones sobre el estudio de los textos.

Por otro lado, varios asesores comentaron el exceso de actividades en la guía de trabajo, otros señalaron que algunas eran repetitivas, o que había lecturas de un mismo tema en las antologías por lo que recomendaban una mejor selección. Se explicitaron además ciertas condiciones de operación concretas que obstaculizaban el trabajo, como, por ejemplo, las grandes distancias que asesores y estudiantes debían recorrer para acudir a las Unidades, lo que causaba que no contaran con información oportuna tanto académica como administrativa. En ese mismo sentido, en algunas zonas, el clima desfavorece el trabajo, sobre todo, a determinadas horas del día y durante estancias prolongadas en un mismo lugar, por ejemplo, en situación de examen.

A partir de la delegación, con el transcurso de los años, se generó un abanico de prácticas evaluativas en las Unidades que llevó a enfrentar otro tipo de problemas. Entre ellos pueden destacarse la falta de una definición teórico-metodológica propia del proceso de evaluación o, en su lugar, su aplicación clara y coherente, algunos vacíos académicos en los lineamientos normativos, una responsabilidad y participación indefinidas de directores, asesores y estudiantes en el proceso, la complejidad misma del trabajo de los asesores para incorporar procesos inapropiados para las modalidades a distancia y

semiescolarizada, y, por añadidura, las sempiternas prácticas tradicionales y las concepciones reduccionistas de la evaluación.

Conforme lo expuesto, podemos ubicar claramente que la evaluación desempeñaba un papel relevante en el desarrollo curricular y este reconocimiento consciente o inconsciente lo asumían todos los involucrados, ya fueran directores, asesores de las Unidades UPN, el Departamento de Evaluación y Titulación o los diseñadores de los cursos. También se reconocía que la evaluación sumaba múltiples aspectos determinantes: administrativos, académico-metodológicos, técnicos, socioculturales y regionales y que al interrelacionarse cada uno ocupaban distintos niveles de determinación. De esta forma, nuestra cultura de la evaluación estaba en construcción e inmersa en un proceso de reconocimiento que no se agotaba con las fórmulas recomendadas en el conocimiento psicotécnico de la evaluación.

Otros factores que contribuyeron a que la preocupación por la evaluación fuera un aspecto relevante del curriculum eran, por un lado, el imaginario de la calidad que operó en el proceso tan controlado de la LEB'79, en el esquema del SEAD, y que antecedió tanto a las prácticas como a las valoraciones de los sujetos en torno a su implicación en la evaluación, y, también, porque aún pesaba en todos la imagen de universidad de excelencia que sostenía a una institución durante un periodo crítico de la economía mexicana, cuyo sostén representaba un enorme esfuerzo público, además de que no cejaban las miradas externas hacia lo que hacía o dejaba de hacer la Universidad, incluyendo los fuertes ataques públicos.

Así, por ejemplo, el que pudiera replantearse un curriculum diseñado prácticamente por la comunidad de la UPN, marcaba una diferencia sustancial del primer planteamiento curricular en el cual la influencia de la SEP fue más relevante. Pero esto ha obedecido a todo un proceso de definición interna que, entre otros aspectos, el sindical cobró mayor importancia, pues articuló un debate entre lo académico-administrativo y gremial, que repercutió en estos tres aspectos, aunque de manera diferencial. Durante este proceso, la mayoría de los académicos se pronunciaron por una perspectiva democratizadora y, obviamente, no en favor de la participación de Vanguardia Revolucionaria. Incluso se plantearon dos posibilidades: establecerse como sindicato independiente del SNTE o formar una sección nacional dentro de dicho sindicato, proceso que se inició en las oficinas centrales y que alcanzó repercusión nacional .

Esta lucha sindical se inició formalmente el 9 de julio de 1980 con la conformación de una Comisión Provisional para la Organización de los Trabajadores, la cual formuló la petición al SNTE de que reconociera a la organización sindical de los trabajadores de la UPN en los términos propuestos. Esta gestión concluyó con la formalización de la delegación

sindical de los trabajadores administrativos, no así con la de los académicos dada una serie de diferencias que impiden una definición en lo inmediato.²⁴⁹

Así pues, la sindicalización de los trabajadores académicos se debatió. Nuevamente se puso en juego los intereses de Vanguardia Revolucionaria, los de la SEP y, ahora, los de los académicos de la UPN. Dichas discusiones articularon los aspectos de carácter sindical-laboral-académicos de la UPN gozando de una participación generalizada de las Unidades a nivel nacional. Muestra de ello son los resultados de las reuniones de asesores celebradas en Guadalajara y Chihuahua en septiembre de 1981.²⁵⁰

En la reunión nacional efectuada en el Ajusco del 23 al 24 de noviembre de 1981 se acordó que la opción de organización válida era la constitución de una “sección nacional” que, a partir de ese momento, adquirió “el compromiso de impulsar la participación democrática de los trabajadores académicos en la transformación del proyecto académico de la UPN, se opuso a la desaparición de las maestrías y defendió los primeros despidos...”. Este modo de organización experimentó un auge en 1983 cuando se llevó a cabo el “gran paro nacional indefinido” de junio que obtuvo el apoyo generalizado de los trabajadores administrativos y académicos en todos los centros de trabajo de la UPN.

El desconocimiento oficial de la “sección nacional”, tanto por la autoridades como por el SNTE, llevó a replantear la representación y se optó por recuperar el espacio de la delegación D-II-326 ocupado por un grupo marginal de académicos —que contaba con el reconocimiento del SNTE por sus vínculos y el apoyo de Vanguardia Revolucionaria—, tras un proceso ajeno a la representación real de los académicos. Así, se convocó a elecciones a principios de 1984 y se constituyó un Comité Delegacional D-II-UP-3 que incluía a integrantes de las planillas contendientes, debido a que la votación se decidió con un margen muy estrecho.

De acuerdo con los datos y sucesos, 1984 fue sin duda un año especialmente difícil para la UPN.²⁵¹ Ejemplo de ello fueron las declaraciones de los líderes sindicales del SNTE con un doble sentido: presionar al grupo tecnocrático del SNTE para recuperar el proyecto original de la UPN y, por otro, cuestionar los procesos de organización sindical interna dentro de la UPN:

La UPN debe ser centro fundamental de formación y capacitación del magisterio;

no se logró la consolidación de la UPN;

pedimos que se fortalezca la Pedagógica como centro académico que profesionalice a los maestros y que sea dirigida por gentes salidas de las filas magisteriales.

²⁴⁹ Para profundizar en el proceso de sindicalización en la UPN, consúltese Moreno, *op. cit.*, y Karen Kovacs, *op. cit.*, referidos en la bibliografía general.

²⁵⁰ *Cfr.* Salvador Moreno, *op. cit.*, p. 98.

²⁵¹ *Cfr.* Karen Kovacs, *op. cit.*, pp. 207-213.

Ante la 'creciente politización' de la vida interna de la Universidad los dirigentes sindicales advierten que no dejarán que ésta se convierta en un 'centro de agitación política'.²⁵²

Por su parte, el secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles señaló:

...a cinco años de establecida la Universidad, ésta no ha cumplido con su cometido.²⁵³

Declaraciones de este género crearon un ambiente propicio para poner en duda la existencia de la UPN y ello motiva al Rector a declarar que

...los ataques a la Universidad tienen razones políticas y que la mejor respuesta de la comunidad universitaria será dar a conocer, a la brevedad posible, el nuevo proyecto académico de la institución.²⁵⁴

Por otro lado, es importante destacar que el proceso de participación de la comunidad ocurrió de manera articulada entre el proceso sindical y el académico para formular el nuevo proyecto. Así, en 1985 sus autoridades aceleraron la aprobación del nuevo proyecto académico de la institución y para "el mes de julio sale a la luz pública un documento en el que se informa que la UPN ofrece cinco licenciaturas y dos especializaciones en el sistema escolarizado así como tres licenciaturas en el sistema abierto. En el mismo mes de julio, el Rector de la UPN ofrece un incremento salarial de emergencia y un paquete de prestaciones a sus trabajadores".²⁵⁵

Por su parte, la comunidad universitaria hizo patente su orientación política frente a una serie de acontecimientos del momento: "...participa activamente, en los actos de protesta organizados por la CNTE a lo largo del año; se suma, incluso, al desfile 'extra-oficial' organizado por la Coordinadora con motivo de los festejos del 15 de mayo. Se solidariza con las demandas salariales de las demás instituciones de educación superior del país así como con las 'causas democráticas' de la ENS y del magisterio oaxaqueño..."²⁵⁶

Con todo, si bien la Universidad ha contribuido a una "modernización" del sistema educativo nacional, empezó a tomar su propio sentido apuntando a una cierta dirección que, algunas veces, correspondía a la racionalidad que la SEP deseaba y al "modelo de desarrollo" adoptado, pero, en otras, contribuía a modificar las concepciones sobre cómo se concebía la práctica docente, la función de la escuela en la sociedad, el sentido de los procesos de formación y de actualización docente y, por ende, el papel mismo de la UPN en el sistema educativo nacional.

²⁵² *Ibidem*, p. 207.

²⁵³ *Ibidem*, p. 208.

²⁵⁴ *Idem*.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 211.

²⁵⁶ *Ibidem*, p. 212.

Para ello estaban los marcos teóricos dimanados de los aportes en las ciencias sociales. Se modificó, por consiguiente, una visión psicológica y pedagógica dominante de corte neoconductista al incluir contenidos de la psicogenética, los enfoques en torno al desarrollo de grupos tanto en los dispositivos de situaciones de aprendizaje en el plan de estudios como en las asignaturas para la formación de los estudiantes o al abordar el análisis educativo desde una perspectiva sociológica. Se pretendía que la formación docente no se orientara únicamente al dominio técnico de herramientas a fin de utilizar el conocimiento científico (como era el caso en la LEB'79 respecto a las matemáticas o al español) sino que el docente construyera su conocimiento. De modo que se incluyen contenidos acerca de diversas metodologías de investigación (etnográfica, hermenéutica, experimental y documental), en tanto que las líneas de formación, sobre todo en el área terminal, ya no son acotadas por la disciplina en sí, como fueron la sociológica, la histórica, la filosófica, etcétera, sino por campos que pueden abordarse desde diferentes ángulos disciplinarios, como la naturaleza, la sociedad, el trabajo y los lenguajes.

Por demás, a través de sus “antologías”, la UPN difunde nacionalmente, tanto entre los formadores de docentes como entre los mismos docentes de educación básica, las investigaciones y enfoques producidos por centros de investigación como el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN (DIE) y del Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM (CISE) y las producciones del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).

A partir de esta época, la UPN ha desempeñado un papel influyente —desde una perspectiva distinta a la que se perfilaba en sus inicios— en las reformas educativas del país, puesto que se ha insertado y promovido en un nuevo campo social, el cual ha favorecido las relaciones entre las instituciones, entre el saber y el poder. De hecho, la participación de los académicos de la UPN en la reforma de 1993 fue importante, tanto en la elaboración de planes y programas como en la de los libros de texto, a raíz de convocatorias nacionales y estatales, al igual que en la confección de materiales didácticos y en las reformas de las escuelas normales.

3. RIESGOS PRESENTES EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES CON FUNDAMENTO EN MODALIDADES EDUCATIVAS NO ESCOLARIZADAS

Generalmente los sistemas abiertos imponen un intenso esfuerzo de autoevaluación de los aprendizajes, un ejercicio crítico de examen de los alcances comprometidos en los programas de instrucción, generalmente basados en un paquete didáctico que incluye los materiales informativos y educativos y elaborados conforme a alguno de los enfoques de tecnología educativa en boga o en modelos tradicionales.

La concepción de autodidactismo comúnmente incurre en una contradicción demagógica, al atribuirle al sujeto de los sistemas abiertos el rol protagónico en su propio proyecto educativo, cuando los mecanismos de seguimiento, evaluación y de estudio dirigido lo restringen. Un enfoque tradicional de la evaluación, por su parte, ubica como objetivo único de atención al aprendizaje de contenidos, el cual ocurre en el sujeto a manera de procesos de memorización, evocación, integración, aplicación, valoración y crítica de los insumos aportados en el proceso educativo.

La inclusión de la evaluación en este diseño educativo se limita, pues, a la acreditación de los estudios escolares por medio de la evaluación sumaria, con connotaciones y caracterizaciones diversas. Algunas son antagónicas, ya que van de la valoración sumativa de evidencias registradas durante el aprendizaje hasta los momentos formales únicos, que más parecen de ejecución sumaria. Utilizan, generalmente, pruebas pedagógicas objetivas destinadas a reconocer el rendimiento académico de los estudiantes en una asignatura particular. Las pruebas pedagógicas evalúan aspectos cognoscitivos de los programas escolares, examinan el dominio de los contenidos mediante instrumentos diseñados con arreglo a las reglas de construcción de tests psicológicos aplicados a los diseños de certificación del sistema que los impone. ²⁵⁷

Las pruebas de carácter cognoscitivo son elaboradas conforme criterios psicotécnicos. Se estructuran por medio de preguntas, algunas de las cuales poco complejas —como son las de asociación, fundadas en el asociacionismo conductista— y otras muy complejas, basadas en el enfoque de la lógica formal o a la luz de enfoques dialécticos y constructivistas.

De este modo, los sistemas de educación abierta y a distancia pueden caracterizarse por ser:

- Soluciones que afloran de insuficientes capacidades presupuestales, culturales y docentes a fin de ampliar el sistema escolarizado.
- Diseños innovadores que incluyen criterios sociales democráticos, como la educación permanente, y administrativos, como la tecnología educativa, ideológicamente contradictorios.
- Modelos con diseños integrales didácticos que buscan infructuosamente la coherencia entre la planeación, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación.
- Modelos que acentúan el autodidactismo como el medio para el aprendizaje, si bien aplican estrategias y dispositivos académico-administrativos que son incongruentes con dicho propósito.

²⁵⁷ Desde sus inicios con Stern y Binet, se ha tratado de fundamentar la cientificidad de la construcción de las pruebas pedagógicas.

- Modelos que proponen a la docencia presencial como un apoyo limitado a los estudiantes, apoyo que puede ser disciplinario, pedagógico o con objetivos puramente “motivadores”.
- Modelos que distinguen entre un medio maestro (libro-TV-radio) y medios “satélite” o secundarios, y los que priman y singularizan según su capacidad económica.
- Modelos diseñados a partir de la teoría de sistemas que conciben al trabajo individual como una “caja negra”, sin teoría que las descifre, lo que obliga a un reduccionismo de insumos y a obtener productos escasos.
- Modelos con subsistemas de evaluación y acreditación integrados alrededor de la certificación de estudios, los diplomas (a veces devaluados académicamente), que permiten acceder a nuevas situaciones laborales o escolares.
- Subsistemas con discursos innovadores, organización basada en la tecnología educativa y prácticas escolásticas orientadas a la acreditación; generan mucha información, frecuentemente innecesaria para elaborar nuevos instrumentos pero que no se da a conocer a profesores y estudiantes.
- Procedimientos meticulosos de objetividad para el diseño de pruebas pedagógicas, la construcción de reactivos, la elaboración de claves de respuesta, la distribución estadística de calificaciones, donde jamás se consideran acuerdos entre el sistema y los estudiantes.
- Calificaciones, según el criterio anterior, reconocidas por el sistema educativo nacional o regional, con base en su diseño “objetivo” frente a los elementos perturbadores o contaminadores de las subjetividades docentes y discentes.
- Finalmente, un abandono escolar superior al de los sistemas escolarizados, a pesar de diseños profesionales calificados, sistemas integrados orgánicamente, financiamientos mayúsculos, materiales educativos económicos, oportunos, en los sitios de aprendizaje.

Sin embargo, importa reconocer a qué responden las experiencias de educación abierta y a distancia. El problema social que origina el desarrollo de la educación abierta en la educación superior en América Latina se inscribe en el proceso de modernización de sus universidades, como salidas creativas a los círculos del modelo escolástico-liberal en que se habían entrampado durante siglos, que impedían el desarrollo de soluciones sociales amplias ya que se oponían a los intereses de los grupos hegemónicos. A la educación abierta también la impulsa un movimiento de democratización que rebasa las murallas de los claustros académicos y deposita valores de desarrollo individual y social en grupos tradicionalmente marginados de la educación superior, como los profesores de educación básica, las poblaciones urbanas emergentes y las mujeres.

Al desarrollarse los proyectos educativos institucionales por las cúpulas de los sistemas educativos atendiendo a las grandes necesidades culturales y políticas de los sujetos de la educación superior, aparecieron situaciones que, al evaluarse, revelan hechos sociales y culturales invisibles para quienes diseñaron y definieron los mecanismos de aprendizaje y evaluación. Así, en cuanto a sus planteamientos curriculares, la universidad abierta ha reproducido las pautas de comportamiento, los rituales y los mitos —aunque de modo “tecnologizante”—, que definen el espacio y el tiempo de la universidad cerrada. De esta forma, la creatividad y la innovación se han centrado en el empleo de los recursos y no en su adaptación a las necesidades culturales y sociales de sus usuarios.

Así pues, se reprodujo el modelo meritocrático fuera del recinto universitario y sus expresiones formalistas de reproducción del conocimiento, al grado de imponer discursos modernizadores y críticos junto con prácticas de exploración de conocimientos intelectualistas, psicométricos, autoritarios, unilaterales, pese a sus discursos en cuanto a la educación de adultos y la educación permanente.

Una curiosa mezcla de escolasticismo, liberalismo y tecnología educativa ha sufrido al mismo tiempo fuertes críticas, sobre todo en los debates académicos del ámbito de la educación superior, donde su repercusión puede ser más transparente, aun cuando a partir de la reforma educativa de 1993, se vuelve más abierta a otros niveles educativos. De esta forma, la crisis de los paradigmas de las ciencias sociales, el liberalismo epistemológico, y las limitaciones del neopositivismo, están obligando a revalorar el contexto y el proyecto social en que hoy se inscribe la educación en general y, en particular, la educación abierta, revalorización cada vez más urgente en la medida en que, en el mundo, el discurso de las políticas educativas revitaliza una visión conservadora, al conferir un carácter utilitario de la ciencia y la tecnología, que incluso rebasa el control de quienes la producen, dada la lógica acelerada de las leyes del mercado.

La experiencia desarrollada en la UPN, en sus modalidades no escolarizadas, no ha sido ajena a las contradicciones propias de los sistemas abiertos en general, pero sus dispositivos metodológicos y la estructura de los planes de estudio han aportado bastante a la búsqueda y las definiciones que coadyuvan a dicha revaloración, a partir de la experiencia y las condiciones de los sujetos involucrados en el proceso educativo, al mismo tiempo que señala proyectos sociales alternativos

4. TESIS: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ES UN ANALIZADOR DE PROCESOS EDUCATIVOS Y DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Examinemos la evaluación en los sistemas no escolarizados de la UPN tomando en consideración sus *determinantes culturales* —experiencias anteriores a la creación de la UPN respecto a la valoración y representaciones sociales acerca de la evaluación y

certificación de la formación docente, así como sus usos y costumbres en la estructura burocrático-administrativa tanto en el gremio profesional, el SNTE, como en la SEP— y las *determinantes políticas* —referidas a las tendencias ideológicas, epistemológicas, técnicas y didácticas así como a sus implicaciones en los atributos característicos de las modalidades no escolarizadas (autoinstrucción, autodidactismo, educación a distancia, educación abierta), en su composición como medio que flexibiliza o restringe el proceso de enseñanza-aprendizaje, planeación, certificación, paquetes de materiales y apoyos educativos, además de dar cuenta de sus resultados—.

A partir de ello, se puede formular la tesis de que la evaluación del aprendizaje es un *analizador de procesos educativos*. Este planteamiento se sostiene sobre tres argumentaciones centrales:

- Por la “naturaleza” de la función de la evaluación en la institución escolar: como organizador institucional, ya que a partir de ella se controla el proceso curricular, en un símil de hilo conductor que pone en juego la norma, la disciplina, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la planeación escolar, el logro de los propósitos formativos, entre otros procesos y procedimientos que simbolizan la coexistencia del saber y el poder en el espacio y el tiempo escolar.
- Desde el punto de vista del análisis institucional, la evaluación es una forma social: “fuerzas sociales que han adquirido forma codificada, fijada e instituida [cultural y] jurídicamente”.²⁵⁸ Si identificamos a la evaluación del aprendizaje como un medio para indagar formas de hacer, podemos observar cómo se expresan afectos y valores en el acontecer curricular, así como las evidencias sobre las condiciones del ejercicio docente y la dinámica de los sujetos en la institución escolar.
- La revisión de la práctica evaluativa del aprendizaje, a través de un dispositivo analítico, permite reorientar desde la acción misma los procesos educativos más cercanos a la reflexión del quehacer de los docentes, del desarrollo curricular y de la institución escolar. Esta perspectiva favorece el cambio desde el lugar concreto del hecho educativo y puede perfilarse una progresión futura de los actores educativos.

Estas tres dimensiones de la evaluación del aprendizaje articulan un planteamiento teórico-metodológico para abordar el quehacer educativo en una perspectiva de cambio sustancial.

Sintéticamente señaladas, esta tesis y sus argumentaciones son el resultado del trabajo desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), desde 1980 a la fecha, en relación con las propuestas de evaluación del aprendizaje escolar formuladas y aplicadas.

²⁵⁸ René Lourau, *op. cit.*

La conducción y participación en el proyecto de evaluación de las licenciaturas, tanto a lo referido a la evaluación del aprendizaje como en el plano curricular, ha transitado históricamente con arreglo a diferentes perspectivas, preocupaciones y prácticas académicas, como se ha mostrado en los apartados anteriores. Por ello puede afirmarse que ha persistido la idea de ubicar a la evaluación como un proceso que debe revisarse y discutirse para su permanente actualización. En este sentido, la visión sobre la evaluación que sostiene esta tesis resulta de la práctica, la evaluación y el debate acerca de los modelos de evaluación en las licenciaturas, sostenidos en lo que fue el Departamento de Evaluación²⁵⁹ junto con otros equipos académicos de la Universidad, por medio de las siguientes experiencias:

- Una capacidad formal de evaluación con funciones académicas y administrativas reconocidas.
- Una capacidad institucional de evaluación curricular establecida, fundada sobre la responsabilidad central de los equipos académicos involucrados en el diseño, la evaluación y la práctica docente cotidiana.
- Una evaluación de la evaluación de los aprendizajes desde el montaje inicial del Sistema de Educación a Distancia hasta el concepto de evaluación, definido más holísticamente en el último planteamiento curricular diseñado para el modelo de formación y en la Licenciatura en Educación, plan de 1994 (LE'94).
- Un concepto de acreditación que desde su vínculo con la evaluación sumaria, ha pasado por la formulación de sus diferencias con la evaluación, a, en fin, aceptar la incorporación de mecanismos de participación de los sujetos involucrados en el proceso de evaluación desde una perspectiva que subjetiviza los procesos de formalización administrativa.
- Finalmente, una posición académica formulada en los cursos de *Criterios de Evaluación* de la Licenciatura en Educación Básica, plan '79, y de *Evaluación de la Práctica Docente*, plan de 1985, que se ha socializado en diferentes foros académicos y, por último, que se manifiesta en el diseño, la coordinación y la sistematización de talleres-debate sobre evaluación celebrados en todo el país con el personal académico de las Unidades de la Universidad.

Para el desarrollo de esta tesis fue necesario, por tanto, dar cuenta de las características institucionales desde las cuales se construyó la experiencia, la reflexión y las propuestas acerca del papel que la evaluación del aprendizaje ha desempeñado en la institución, para lo cual era fundamental analizarla inserta en el contexto donde emergió. Por el "contexto" podemos identificar la manera como se constituyeron las prácticas de evaluación en la formación docente y de la escolaridad en México, cuáles fueron incorporadas a las distintas licenciaturas y cómo se fundaron las formas de evaluar, su proceso de legitimidad y su duración. Afortunadamente, su sentido de institucionalización y

²⁵⁹ Este Departamento al igual que la Subdirección Académica de la Coordinación de Unidades UPN fueron eliminados del organigrama en agosto de 1996, en el marco de una reorganización institucional.

desinstitucionalización permiten identificar algunos rasgos para reconocer tanto “el sentido de la imposición, del refuerzo, del mantenimiento de las formas como en el sentido de disolución, de la desaparición, de la muerte de las formas”.²⁶⁰

También parte de la argumentación general de las tesis y, por tanto, motivo de este capítulo, estriba en el análisis de las prácticas de evaluación a fin de mostrar que la evaluación no ha sido una actividad separada del diseño y desarrollo del currículum, ni del ejercicio docente, ni del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo institucional. No hay momentos, por ello, que puedan sugerirse como ideales, sino que éstos se han definido a través de la propia dinámica de los procesos sociales. El problema radica, pues, en darle la justa dimensión a nuestra sensibilidad a fin de comprender los procesos de los sujetos y los grupos. Esto representa un aprendizaje para interpretar las necesidades de los otros y de uno mismo en el contexto de la intersubjetividad y de los marcos de institucionalidad en los que nos encontramos.

Los dispositivos técnicos para la evaluación, desde la definición de los momentos, como la evaluación diagnóstica, formativa, sumaria, etcétera, no ayudan a un proceso de evaluación, esto es, de indagación y valoración de lo que pasa con una persona, un grupo, una institución... El papel que han desempeñado estos dispositivos ha sido el de clasificar las acciones de los sujetos y establecer divisiones del trabajo académico, pero, en la dinámica propia del desarrollo en los ámbitos escolares, se convierten en medios de simulación, pues constantemente son rebasados por las condiciones y las formas de asumir la temporalidad en la intersubjetividad de los sujetos. Ejemplo contundente de lo anterior se encuentra en lo descrito del modelo de evaluación de la LEB'79.

Otro atributo asignado a la evaluación que dificulta indagar apropiadamente la comprensión del desarrollo de las personas y sus instituciones son las denominadas “evaluaciones de congruencia interna y externa” que, en el fondo, se orientan por supuestos y condiciones poco viables dada la dinámica que imprimen los sujetos a su vida cotidiana. Ellas “supone[n] que el educador [o el sistema de instrucción] producirá un educando (alumno) que se comportará de acuerdo con la imagen (*eidos*) que ya tenemos de una persona que haya aprendido lo que le hemos enseñado. Para lograrlo, debemos controlar tanto el ambiente de aprendizaje como el del aprendiz. No podemos sorprendernos de que los docentes hablen de ‘gestión de la clase’ o de que los psicólogos educativos inviertan sus recursos tratando de descubrir las ‘leyes’ que rigen el aprendizaje deseado. He aquí el interés técnico *par excellence* en acción”.²⁶¹

Esta situación puede ejemplificarse claramente con las dificultades que enfrentó el modelo de evaluación del SEAD frente a la aplicación de las normas para la calificación, que marginaban consideraciones culturales y sociales además de las necesidades

²⁶⁰ René Lourau, *El Estado y el Inconsciente. Ensayo de sociología política*, p. 73.

²⁶¹ Shirley Grundy, *op. cit.*, p. 51.

particulares, arriesgándose a excluir a los docentes que requerían probablemente de mayor apoyo para su formación ocupacional. Pero, además, la deserción permitió reconocer que el modelo de docente imaginado no correspondía a las necesidades de superación de los docentes. Respecto al cambio del plan y la modalidad, la respuesta fue, en cambio, distinta.

Otra consideración en cuanto a la cultura de la evaluación imperante es que existe la idea de que, para evaluar, hay que especializarse en el sentido de contar con herramientas metodológicas refinadas, distintas —para abordar a la evaluación del aprendizaje— de las de la evaluación curricular y las de la institucional. Dicha percepción de la realidad educativa puede denominarse “artificio de los objetos de evaluación”, porque parte nuevamente del imaginario de que la realidad existe empíricamente como en fenómenos separados, sin considerar que en la construcción social de la institución escolar las relaciones entre una dimensión social y otra interactúan y se determinan, en diversos grados. Esto podemos ejemplificarlo cuando, frente a una determinada demanda social y política, se define una institución (la UPN) que, a su vez, se ha formado a través de la definición de su propuesta curricular y de los mecanismos para su instrumentación donde subyace una visión del sujeto que va a aprender, las disposiciones a través de las cuales se pretende que aprenda, los medios para decidir si aprendió o no, sobre cuyos resultados se juzga no sólo al estudiante, sino a todos los elementos que intervienen para acreditarlo.

El error de la delimitación de los objetos reside en que los métodos utilizados, aun cuando consideren algunos rasgos de los diversos medios interactuantes, influyen directamente en el objeto a evaluar y en los propios juicios. Formulan unidireccionalmente lo correcto o no de ese objeto con arreglo a un marco de referencia ideal, mediante al cual pueda compararse un modelo externo o que corresponda al modelo propio.

Esta perspectiva de la evaluación fuimos reconociéndola algunos de los integrantes del Departamento de Evaluación, gracias a la dimensión nacional de la Universidad y las fuertes exigencias y tensiones para definir y tener evidencias de nuestro impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes de las licenciaturas y la forma de operar del SEAD. Así, desde los resultados y procesos vividos para la evaluación del aprendizaje, podíamos identificar preocupaciones, necesidades, aciertos, inconsistencias. Pero al establecer ajustes, por ejemplo la delegación parcial de la evaluación, nos dimos cuenta de que no resolvía una multiplicidad de aspectos, había que replantear de fondo las estrategias, los contenidos, la estructura operativa y administrativa del SEAD. De igual forma, sucedió cuando analizamos los informes remitidos por los asesores acerca de la evaluación en la LEPEP'85 durante el proceso de delegación total. Identificamos problemas de autoridad y poder, sus formas de regulación diferencial, las limitaciones respecto a las concepciones de evaluar y cómo hacerlo, que respondían a las representaciones sostenidas por los asesores, estudiantes y directivos al visualizar y vivir el proceso mismo de evaluación en una condición aparentemente independiente de la docencia. Estas maneras de ver

originaban falta de claridad respecto a qué evaluar, cómo y para qué, lo cual tensó las relaciones cotidianas.

La representación de dos realidades diferentes se diversificaba con la manera como cada sujeto construía las intenciones de sus asignaturas, el plan y sus dispositivos curriculares o, muchas veces, ni siquiera pasaban por estos referentes, sino por los propios de la “cultura de la evaluación”, el medio de control y la legitimidad del poder-saber. En ello radicaban, por ejemplo, el empleo de diversos indicadores que, si bien carecen de relación “aparentemente” directa con el aprendizaje, se les adjudica importancia relevante, al asignarles valores numéricos (créditos) en la calificación; entre otros se encuentran: el número de asistencias, la puntualidad, el esfuerzo, la presentación, etcétera, indicadores que podemos asimilar a necesidades propias generadas en la configuración de la institución escolar frente a condiciones concretas en un momento histórico determinado y que actualmente están presentes con una incuestionable carga valorativa.

Veamos, por ejemplo, el indicador de asistencia. Podemos entender el papel que desempeña la asistencia cuando se pretende que, en la sociedad, se reconozca a la institución escolar como instancia válida y útil para la socialización y la educación de los niños. El papel que desempeñan las listas, desde los orígenes de la escolarización, tiene que ver con la necesidad de objetivar la obligatoriedad de la educación escolar. Posteriormente este medio lo utilizan los visitantes para formular un juicio sobre si la escuela cumple con la normatividad. También suele constituirse en un parámetro para retirar o no el permiso de una escuela si se detecta una escasa afluencia de alumnos. Como quiera, “pasar lista” acarrea un sentido social y político muy claro, aun cuando el maestro no le asigne valor porque el estudiante hubiera aprendido que en esta sociedad contemporánea la escuela es valorada como legítima para su socialización y aprendizaje, sino porque la asistencia simboliza que está aprendiendo, aunque ni el maestro ni el estudiante puedan reconocer qué aprendió.

Por las reflexiones, revisiones y necesidades que detectamos, además de la fuerte necesidad de la Universidad de dar cuenta de las condiciones en que se encontraba nacionalmente, buscábamos medios nuevos para acercarnos a esa realidad, no desde los modelos ideales sino desde los procesos reales que adquiriría el proyecto curricular y, por ende, la Institución en las distintas Unidades UPN, por lo cual combinamos información de diversos medios para así completar imágenes.

Un medio utilizado a fin de examinar las condiciones de la Unidades SEAD desde su creación fue el de las “visitas”. Así pues, al igual que en 1831, cuando los inspectores se presentaban en las escuelas primarias, la Coordinación de Unidades fungió desde su creación como la instancia con el derecho a visitar a las Unidades y emitir disposiciones para su buen “desarrollo”; lo anterior con base en el carácter que esta instancia desempeñaba, un papel de político-académico-operativo-administrativo. La visita se convirtió, por tanto, en un medio de vigilancia, orientación, resolución y control. Los

resultados eran por lo general reportados escuetamente en un informe en el cual el visitador, de manera libre, expresaba su percepción de la situación. En los casos que se efectuaba una visita en términos de control y resolución, el visitador y las autoridades manejaban dichas intervenciones discretamente. Esta dinámica de valoración e indagación de las condiciones desfavorecía el seguimiento consistente. Por ello, el análisis de la evaluación del aprendizaje sirvió como un referente susceptible de socialización e interpretación. De esta forma, fuimos modificando y puntualizando indicadores y medios hasta que reconocimos finalmente que los resultados nos permitían influir en las acciones parciales y no podíamos orientar procesos particulares e incluso singulares a la realidad múltiple de nuestras Unidades en todo el país.

En este marco, diseñamos la propuesta de Taller-debate. En ella se conjuntaba la idea de la visita pero modificaba su sentido y la orientación de sus resultados, al transformar la noción de visita en la de intervención; esto es, nos insertamos en la dinámica de los sujetos, pero desde un lugar externo, al mismo tiempo que con un grado de implicación que comprendiera el universo simbólico donde se estructuraban las prácticas evaluativas, sus marcos de referencia y condiciones particulares.

La intención no era orientar los procesos hacia una disposición preestablecida sino mirar el juego entre lo prescrito y sus modos de apropiación y resignificación, y, desde ahí, formular un marco de compromiso donde se definieran ajustes en la toma de decisiones, los ritmos de trabajo, los criterios de asesoría, los principios de formación en el marco de las licenciaturas y sus modalidades. De esta forma, los sujetos involucrados en el curriculum y en determinada dinámica institucional, con el apoyo de las personas intervinientes, visualizarán la dirección deseada y viable para elaborar normas para el desarrollo dicha Unidad UPN.

Las personas intervinientes (los coordinadores del Taller) tenían la investidura de la Coordinación de Unidades, lo que favorecía la toma de las decisiones y los acuerdos necesarias para favorecer debates entre concepciones y prácticas disímboles en climas de confianza, donde no se buscaban errores sino favorecer la identificación de posibilidades reales. Consistía, pues, en examinar sus prácticas internas, observar retrospectivamente y analizar las tensiones, los dilemas y las ambigüedades de las políticas y actuaciones en curso para, al mismo tiempo, entrelazarlas con las demandas externas. Por ello podía sensibilizarse a la comunidad de la Unidad respecto a ciertas posibilidades de desarrollo. Así, la evaluación se insertó en un proceso de desarrollo institucional, pues a partir de su análisis, se gestaron procesos de cambio, así como la articulación de esquemas de desarrollo, la facilitación de un clima de análisis y el establecimiento en las Unidades de formas de trabajo colaborador.

Los talleres nos ayudaban (a coordinadores y asistentes) a cuestionarnos lo obvio, lo evidente (el hacer como acontecimiento cotidiano) y a partir de allí explicar qué nos

llevaba a incursionar en dimensiones que, hasta entonces, desconocíamos, lo cual favoreció un cambio en nuestra concepción de y en la vida de la Institución.

Como espacios de análisis, los talleres generaban un clima de participación, situaciones significativas, sobre todo para las Unidades con mayores problemas de consolidación. Desde las necesidades (definidas por ellos), por consiguiente, podía formularse el programa-presupuesto a través del cual las autoridades y los académicos orientaran las prioridades para el quehacer de una Unidad UPN, a fin de reconocer los intereses, las necesidades, los compromisos y un ejercicio de planeación y administración desconocido para la gran mayoría.

Cuando la evaluación se desarrolla como una actividad colegiada puede romperse el aislamiento de los objetos a evaluar, pero también puede romper la división social, en muchos casos, en la toma de decisiones y la fragmentación de los esfuerzos y reconocimientos de los saberes, historias y desarrollo propios.

En el siguiente capítulo se presenta la experiencia del Taller-debate como una propuesta que obtuvo resultados favorables, en el sentido que Pérez Gómez nos sugiere: “la posibilidad de buscar la coherencia personal y social en la comprensión compartida, en el debate y contraste de pareceres y en el acuerdo provisional y contingente, siempre renovable con uno mismo, con los componentes del grupo cercano y con la comunidad en general”.

CAPITULO CUARTO

TALLER-DEBATE SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Esta propuesta de trabajo fue desarrollada por quienes integrábamos el Departamento de Evaluación y Titulación. Actualmente los integrantes de este equipo hemos tomado distintos caminos. Presentamos ahora esta propuesta con el propósito de que sea documentada y pueda ir más allá de la experiencia de quienes participamos en ella.

Así, entonces definimos el Taller-debate conforme la experiencia y las reflexiones compartidas, explicitando las expectativas, necesidades y alcances del mismo y asumiendo la responsabilidad de la coordinación del proyecto, a partir de acuerdos colegiados, condición indispensable para las acciones y las orientaciones comunes de una estrategia nacional.

Se determinó que el Taller-Debate sobre Evaluación del Aprendizaje de las LEB'79 y LEPEP'85 se realizara a lo largo de cinco fases que se apoyaban y relacionaban obligadamente:

- Seminario interno de evaluación
- Organización del Taller-Debate y Difusión
- Taller-Debate en Unidades UPN
- Reunión nacional
- Programa de Seguimiento del Proceso de Evaluación.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Favorecer la reflexión y el intercambio de las diversas experiencias de los directores, asesores y estudiantes de las Unidades UPN en torno al proceso de evaluación del aprendizaje a fin de identificar y definir problemas, así como generar propuestas, en diferentes niveles, que solucionaran la problemática.

- Enriquecer la formación de los asesores en el ámbito de la evaluación del aprendizaje, así como identificar elementos que permitieran establecer un programa de actualización y capacitación permanente en esta área.
- Establecer lineamientos normativos de carácter general y particular que regularan los procesos de evaluación en las Unidades UPN.

Resultados de las fases concluidas del proyecto

El proyecto Taller–Debate sobre Evaluación del Aprendizaje cubrió tres de las cinco fases comprometidas, debido a que el desarrollo de la cuarta fase, una reunión nacional, estaba comprometida para 1992 y los procesos de federalización educativa y el cambio de administración en la Universidad, entorpecieron la autorización política, administrativa y presupuestal necesarias.

En seguida, se describen los resultados más relevantes de las actividades realizadas en cada una de las fases, con el objeto de documentar los aportes tanto en el plano conceptual, metodológico y operativo que sustentaron distintos procesos, como en el de la evaluación del aprendizaje, en la dimensión curricular de la formación docente y para el análisis y desarrollo institucionales. Al mismo tiempo se considera que esta experiencia también brinda elementos para revisar procesos en otras instituciones y niveles educativos.

1. SEMINARIO INTERNO

De manera previa al trabajo con los académicos de las Unidades UPN, se integró un grupo de estudio y de trabajo con profesores de distintas instancias de la Unidad Ajusco que conduciría los Talleres Debate. Los objetivos propuestos para el seminario Interno fueron:

- Enriquecer la formación de cada participante en torno a la evaluación educativa; analizar asimismo la problemática de las Unidades UPN antes y a partir del proceso de delegación de la evaluación del aprendizaje, e identificar y analizar las tendencias acerca de las prácticas evaluativas que podían identificarse en las Unidades UPN.
- Establecer los contenidos temáticos que apoyaran cada fase del proyecto y la planeación, realización, evaluación y seguimiento de la totalidad del Taller–debate.

Durante las sesiones, se llevó a cabo una reflexión colectiva acerca de la conceptualización y las prácticas de la evaluación gracias a un trabajo centrado

fuertemente en la discusión teórico-filosófica, metodológica e histórica de la evaluación respecto a la experiencia de la UPN.

Los criterios utilizados para la integración del equipo que participaría en el seminario consistieron en que poseyera un conocimiento profundo de las licenciaturas que se ofrecían en las Unidades UPN (LEB'79 y LEPEP'85), ya fuera por haber participado en su diseño o en su aplicación, además de tener experiencia y propuestas sobre la evaluación del aprendizaje, responsabilidades académicas u académico-operativas tanto en las licenciaturas como en la Unidad UPN, e interés por involucrarse con su problemática nacional y una actitud de colaboración para formular alternativas.

Participaron en el Seminario los académicos del Departamento de Evaluación y Titulación, algunos diseñadores de los planes y programas de estudio, dos directores y tres asesores de Unidad UPN. Este equipo tomó parte activa en la definición de las estrategias y la planeación del taller. Algunos se comprometieron a fungir como coordinadores y conductores de las reuniones de los Talleres-debate por Unidad o por región, así como a analizar, reflexionar, sistematizar e interpretar tanto las experiencias como los resultados obtenidos.

A continuación se presentan sintéticamente las principales actividades y resultados del seminario interno a partir de los tópicos que guiaron la discusión a lo largo de las sesiones, las cuales se agruparon de la siguiente forma:

- Metodología del Seminario.
- Problemática de la evaluación.
- Orientaciones para la evaluación.
- Elementos para una conceptualización.
- Marco teórico y social de la evaluación.
- Relaciones de la evaluación con los elementos educativos.
- Acuerdos generales.

Metodología del Seminario

Como metodología se estableció la revisión, el análisis y la discusión de los documentos y los estudios acerca del desarrollo curricular y de la evaluación del aprendizaje de las licenciaturas. Se abordaron aspectos teóricos y prácticos acerca de las mismas temáticas de manera general y las experiencias de los sujetos participantes.

Las sesiones se realizaron semanalmente, durante los meses de enero a junio de 1990. La dinámica de Seminario se orientaba con arreglo a un orden del día, al final del cual se arribaba a conclusiones y se elaboraban relatorías por sesión. El registro de los acuerdos de trabajo permitía documentar el análisis, en lo general, de la problemática evaluativa y, en particular, la que los directores, asesores y estudiantes experimentaban en las Unidades UPN.

Conclusiones que cabe resaltar

De acuerdo con el avance del Seminario, se definieron los objetivos analíticos relacionados con la institución y con las licenciaturas. Se concluyó que para revisar el proceso de evaluación como eje de discusión fundamental, debería ser visto como parte de un proceso más general, puesto que la práctica evaluativa estaba circunscrita al desarrollo curricular de las licenciaturas y al modelo de evaluación correspondiente a partir de las intenciones educativas estipuladas.

El marco y la perspectiva de trabajo para el Seminario permitieron analizar los problemas concretos, a partir de las concepciones de evaluación que habían permeado el desarrollo de las licenciaturas, así como de un trabajo fundamental de reconcepción postergado hasta ese momento. Se delimitaron, pues, problemas de la evaluación y sus implicaciones con arreglo a las modalidades educativas, los marcos conceptuales y las categorías de análisis a través de los cuales fuera posible revisar aquellos aspectos que remitieran a la práctica evaluativa, como, por ejemplo, las condiciones concretas de los estudiantes en el momento de la evaluación, el asesor como evaluador, y el marco teórico-operativo. De esta forma, se examinó el concepto de evaluación desde una perspectiva pedagógica, tomando en cuenta: el proceso enseñanza-aprendizaje, los planes y programas de estudio, las modalidades, la calidad de los materiales de estudio y la importancia e implicaciones del proceso evaluativo, recalcando su papel como realimentador.

Problemática de la evaluación

Se partió del análisis de la problemática de cada licenciatura, llegando a la conclusión de que la evaluación presentaba problemas de carácter teórico y operativo. Concretamente, los problemas identificados fueron los siguientes:

- El proceso de evaluación ha funcionado más como un método de control administrativo que como una referencia fundamental para revisar el desarrollo curricular y su expresión en los aprendizajes de los estudiantes, por lo cual ha imperado la preocupación por parte de las instancias normativas, el cuerpo docente y el directivo hacia una visión burocrático-administrativa que ha relegado su aspecto formativo y de realimentación.
- En la práctica, generalmente, no se ha incorporado la participación de los estudiantes: la mayoría desconoce la normatividad sobre la evaluación, sus criterios y cómo se define la calificación que se les aplica; nadie les ha dado una explicación clara, además de que enfrentan tantos criterios diferentes como asesores.
- La práctica evaluativa de muchos asesores ha estado centrada fundamentalmente en la acreditación, por lo que sus esfuerzos se han concentrado, al final de los cursos, en

la elaboración de instrumentos o en la revisión de trabajos solicitados para tal fin — denominados, por lo general, “ensayos”—, aunque éstos poseyeran estructura, nivel de exigencia y propósitos diferentes.

- La formación heterogénea de los asesores ha repercutido en la falta de referentes comunes, con un sentido pedagógico, de la utilidad de la evaluación y, por ende, de los procesos de formación formales e informales involucrados, lo cual ha afectado al estudiante —respecto a los juicios sobre su desempeño—, al asesor —en su carácter de evaluador—, y ha redundado en un desconocimiento del proceso vivido durante el curso a través de la regulación de criterios compartidos y de sus niveles de exigencia que diera cuenta de la calidad educativa de los servicios de la institución.

La evaluación se ha visto afectada de manera importante por lo “prescrito” —dadas algunas inconsistencias en los planes de estudio— por las discrepancias entre la definición del perfil de ingreso y de egreso del estudiante y sus características reales, por la falta de especificación de los rasgos que caracterizan la práctica profesional de los estudiantes (práctica docente), y por lo “vivido” es decir, por las limitaciones en la formación y experiencia pedagógico–didáctica y de evaluación del asesor frente a los supuestos pedagógicos innovadores formulados explícitamente en los planteamientos curriculares, así como por la ética de los sujetos que interactúan en el desarrollo curricular, por las concepciones limitadas para generar el proceso de enseñanza–aprendizaje en el contexto de la educación para adultos y por la visión de “hombre” de los involucrados en este proceso educativo.

Orientaciones para la evaluación

En este punto, las principales conclusiones resaltan la importancia de:

- Definir los aspectos a problematizarse sobre la evaluación en cada sesión del Taller–debate, sin soslayar ningún elemento, ya que todos los procesos educativos que favorecen la dinámica de la enseñanza–aprendizaje en las modalidades no escolarizadas (asesoría, estrategias y actividades de estudio, planes y programas, características de los paquetes didácticos, formas de organización académica) repercuten en el proceso de evaluación del aprendizaje. Por tanto, es fundamental recuperar la práctica real de los asesores en función de los aspectos formalmente establecidos en la normatividad académica y lo que las Unidades han formalizado a partir de sus situaciones específicas.
- Acotar aspectos que apoyen el desarrollo de la tarea evaluativa en sus connotaciones académicas, sociales y culturales al considerar la experiencia de planificadores, directivos, asesores y estudiantes.

- Para el análisis conceptual de la evaluación, el punto de partida ha radicado en los supuestos teóricos identificados en el Seminario Interno, los cuales aparecen en distintos niveles y tipos de categorías para revisarse y redefinirse con las argumentaciones y experiencias de los asesores generados en las discusiones del Taller-debate. De esta manera, podrían incorporarse las distintas lógicas de los asesores, recuperar la práctica real en las Unidades y llegar a construcciones conjuntas en lugar de imposiciones.

Con el Taller-debate, en fin, la Institución cubriría un aspecto del compromiso de formación de sus docentes, en este caso particular, sobre la evaluación, al mismo tiempo que generaría alternativas pedagógicas propias en cada Unidad y establecería posibilidades para una normatividad nacional compartida.

La construcción colectiva del enfoque de evaluación debía sustentarse en la búsqueda y la construcción de nuevas formas de evaluación en las Unidades UPN, puesto que la Institución no buscaba la uniformidad conceptual sino establecer criterios de congruencia entre los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales de la evaluación, pese a la diversidad de prácticas y construir criterios fundamentados.

La formulación de la normatividad, desde este punto de vista, no se entendería exclusivamente como la congruencia con lo establecido, sino como la regulación de procedimientos generales en la búsqueda de una “estructura orgánica” favorable a las necesidades y planteamientos académicos particulares de cada Unidad UPN y generales para la Universidad.

Elementos para una conceptualización

Como elementos para la conceptualización, el equipo seminarista propuso explorar las nociones teóricas sobre la evaluación educativa, particularmente las referidas a la evaluación del aprendizaje, que permitieran comprender y orientar la práctica evaluativa en las Unidades UPN. Quedaron, por tanto, como indicadores para esa exploración: los modelos de evaluación que permean la acción y el discurso de los académicos, qué intereses ponen en juego, cómo se socializan las prácticas y cómo deben o pueden utilizarse.

Marco teórico y social de la evaluación

Dentro del contexto teórico y social de la evaluación se consideraron dos elementos determinantes: los prescriptivos y los descriptivos. Los primeros se referían a los instituidos que jurídica o formalmente operaban como normativos, cuyo sustento se halla en los documentos institucionales. Los segundos, por su parte, se referían a los discursos, las prácticas y los documentos elaborados por diferentes sujetos en el trabajo cotidiano de asesores y estudiantes.

Como elementos determinantes prescriptivos se tomaron en consideración los siguientes: el proyecto académico, los planes y programas de estudios, los modelos de evaluación, las modalidades educativas y la estructura operativa de la institución. Como elementos determinantes descriptivos se identificaron los sentidos expresados en discursos y prácticas de los sujetos intervinientes: los internos (directores, administradores, asesores y estudiantes) y los externos (familia, sindicato, otras instituciones educativas y la comunidad) que tuvieran relevancia en la alteración o resignificación del proyecto académico, de los planes y programas de estudios, de los supuestos de las modalidades, de los modelos de evaluación y de la estructura operativa de la institución.

Relaciones de la evaluación con los elementos educativos

Se identificaron, en este rubro, las relaciones e implicaciones sociales de la evaluación con los procesos académico-administrativos; entre ellos pueden mencionarse: las actividades para el aprendizaje, la dinámica de la asesoría, las modalidades educativas, los materiales didácticos, los trámites escolares, la certificación, el proyecto académico, los procedimientos organizativos, así como las dinámicas establecidas por los asesores y los estudiantes.

Acuerdos generales

Como producto del Seminario se establecieron acuerdos generales sobre los conceptos sustantivos para el desarrollo del Taller-debate en las Unidades, destacándose los siguientes:

- Lo importante del análisis del discurso conceptual sobre evaluación, ya que recupera las prácticas y su aspecto sociopolítico, porque la evaluación no tiene un contenido unívoco, sino depende de los usos, las finalidades y los escenarios.
- Se requería partir de un análisis más amplio que la mera utilización de procedimientos y técnicas y de lo que pasa en torno a ese proceso de evaluación para, en consecuencia, reconcebirlo, modificar las prácticas evaluativas y evitar que se conciba a la evaluación únicamente como la utilización de medios para obtener un juicio determinado.
- Se necesitaba construir una teoría de la evaluación a partir de lo que los sujetos viven a fin de compararla con otras teorías. Era importante también recuperar la concepción de evaluación de asesores y estudiantes, destacando su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje a modo de superar las axiologías individuales. No puede afirmarse que un sistema de evaluación funciona o no, y luego tratar de mejorarlo mediante la sustitución de instrumentos, cuando, quizás, lo que debería modificarse es la concepción de evaluación, las formas de asesoría o los currículos.

En este sentido, los avances en la práctica evaluativa habrían de radicar en la reconcepción y no en los cambios aislados, ya fuesen administrativos o técnicos. Por ello importaba reconocer a la evaluación tanto en su dimensión académica como administrativa, en términos de proceso pero asimismo como una herramienta para operativizar la concepción de dicho proceso.

2. METODOLOGÍA DEL TALLER-DEBATE

Organización del Taller-Debate y difusión

Esta fase se efectuó de julio a septiembre de 1990, durante la cual se estableció la estrategia académica y operativa para llevarlo a cabo, asimismo se elaboraron y eligieron documentos que incluyeron las conclusiones sustantivas producto del Seminario interno. Como estrategia para el desarrollo del taller se determinó que para cumplir los propósitos e intenciones acordadas en el Seminario se elaboraría una guía que orientara la discusión y delimitara el ámbito donde se circunscribirían las prácticas a recuperar. Por consiguiente, se diseñó la *Guía de análisis para el Taller-debate*, estructurada con arreglo a seis ejes, cuyo tratamiento podría ajustarse a las condiciones específicas de cada taller, tanto en el orden de su revisión cuanto a la ampliación de sus indicadores, sin relegar ninguno.

Para lograr una fundamentación teórica de las discusiones y los análisis de las prácticas se utilizarían los documentos elaborados en el Seminario y un texto que abordaba las tendencias de la evaluación, pertinente al ejercicio de reflexión. Los criterios para elaborar o seleccionar los documentos fueron: permitir contextualizar a la UPN, concebir la evaluación dentro del marco que la institución ha establecido y ampliar el concepto de evaluación más hacia su sentido iluminativo que al dominio técnico y no limitarlo exclusivamente a la revisión del aprendizaje, además de abordar las formas de hacerlo operable.

La dinámica a instaurar en el Taller-debate consistía en el encuadre, el desarrollo de tareas y el cierre por eje y de manera global. Considerando el número de ejes y su complejidad, como condición mínima se establecieron seis sesiones de cuatro horas cada una adaptadas a las características de la Unidad o Región. Al mismo tiempo, se estableció como condición, para desarrollar los marcos comunes e incorporar la totalidad de las experiencias evaluativas, que asistieran todos los miembros de la planta docente, ya fuera de base o por contrato, sin que importara el número de horas laborales, tanto de las sedes como de las subsedes.

Se acordó asimismo difundir de manera sintética los propósitos y la estrategia en un documento a presentarse en Reunión Nacional para Directores, con el fin de motivar sus

comentarios, que valorasen la relevancia de esta actividad ante la problemática particular en sus Unidades y solicitaran la realización de esta actividad. El Taller, por consiguiente, se efectuaría conforme una lógica de demanda y no de imposición. Efectivamente, en agosto de 1990, dicho escrito, después de recibir comentarios y sugerencias y de valorar su impacto, permitió definir las responsabilidades de cada uno de los participantes y los compromisos que se asumirían en la Unidad UPN interesada y en la coordinación del proyecto.

Los documentos que sirvieron de base para la preparación y realización del Taller-debate en las Unidades UPN fueron:

- **Alonso, Aurora et al. *La evaluación de la LEB'79*. México, Departamento de Evaluación y Titulación / Subdirección Académica / CUUPN / UPN, abril 1990. 56 p. Mecanoscrito.**
- **Báez, Miguel y Alberto Cuervo, *Aproximaciones al concepto de evaluación y aprendizaje*. México, Departamento de Evaluación y Titulación / Subdirección Académica / CUUPN / UPN, julio 1990. 6 p. Mecanoscrito.**
- **Báez López, Miguel. *Taller-debate en Unidades UPN. Guión para coordinadores*. México, Departamento de Evaluación y Titulación / Subdirección Académica / CUUPN / UPN, septiembre de 1990. 5 p. Mecanoscrito.**
- **Báez, Miguel y Laura Ortiz, *Taller-debate en Unidades UPN*. México, Departamento de Evaluación y Titulación / Subdirección Académica / CUUPN / UPN, julio 1990. 6 p. Mecanoscrito.**
- **Departamento de Evaluación y Titulación. *Instructivo para el análisis de los textos del Taller-debate*. México, Departamento de Evaluación y Titulación / Subdirección Académica / CUUPN / UPN, septiembre de 1990. 4 p. Mecanoscrito.**
- **Departamento de Evaluación y Titulación *Guías de Análisis para el Taller-debate*. México, Departamento de Evaluación y Titulación / Subdirección Académica / CUUPN / UPN, agosto 1990. 10 p. Mecanoscrito.**
- **García, Lourdes et al., *La Evaluación en la LEPEP'85*. México, Departamento de Evaluación y Titulación / Subdirección Académica / CUUPN / UPN, mayo 1990. 17 p. Mecanoscrito.**
- **Pérez Gómez, Ángel, "Modelos Contemporáneos en Evaluación", en: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (eds.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1985. pp. 426-449.**

Desarrollo de la estrategia metodológica del proyecto

El Taller-debate se inició con el envío de los documentos base el 27 de septiembre de 1990 a la setenta y cuatro Unidades UPN. A petición de las Unidades y considerando las condiciones locales, la organización de sus espacios y tiempos, la garantía de la asistencia de la totalidad de la planta docente, el trabajo previo de identificación de rasgos o problemas por eje de análisis, se programaba la realización de los Talleres, ya fuera con una Unidad UPN o considerando a varias, regionalmente.

Las actividades desarrolladas fueron:

a) Al interior de cada Unidad UPN, por parte del director, el jefe administrativo y el personal académico:

- * Organización operativa de un taller por Unidad UPN. Garantizar la participación de la totalidad de asesores (sede y subsedes). Contar con la disponibilidad de espacios y recursos de trabajo necesarios para la realización del taller. Definir los mecanismos académicos y operativos para cubrir los propósitos y sistematizar el trabajo desarrollado respecto a la identificación de problemas por eje de análisis y la revisión de los documentos base.
- * Participación en Taller regional. Favorecer la participación de la totalidad de asesores de cada Unidad en el taller por entidad o región. Presentar a la discusión los acuerdos de cada Unidad UPN. Participar en la definición de la dinámica de trabajo en el taller. Analizar la información a partir de los ejes de discusión. Estructurar acuerdos en la reunión para la Unidad UPN y, en su caso, por entidad o región.
- * Establecer mecanismos colegiados para formular acuerdos al interior de la Unidad. Establecer acciones que permitieran la concreción de los acuerdos establecidos en las reuniones inter-Unidades tanto en las formas de organización del trabajo académico como en las prácticas de evaluación de los asesores.

b) Cuando se definían Talleres inter-Unidades a nivel estatal o regional, es decir, a cargo de las redes de comunicación entre directores, académicos y el Departamento de Evaluación y Titulación:

- * Organización inter-Unidades para valorar y definir la sede que garantizaría las mejores condiciones para el traslado, el hospedaje y las instalaciones para las sesiones de trabajo de los grupos y las plenarias, tomando en cuenta un número de entre sesenta y cien asistentes.
- * Encuadre del taller regional: delimitación de tareas, de acuerdos alrededor de la estrategia para desarrollarlos; definición de las sesiones con base en la *Guía de análisis*

para el Taller-debate, determinación del trabajo por grupos y en plenaria, conformación de equipos de trabajo y horarios.

- * **Desarrollo de sesiones por equipos de trabajo:** se iniciaban con el nombramiento de un relator y un moderador —siempre asesores de Unidades—, de tal forma que el coordinador se abocara a observar la dinámica del grupo, identificar y explicitar aspectos que obstaculizaran la realización de la tarea, mediar situaciones de conflicto, aportar elementos de análisis acerca de la temática, estructurar una síntesis sobre la construcción colectiva respecto al tópico en discusión y favorecer el avance de la tarea en el grupo.
- * **Interacción entre el relator, el moderador y el coordinador** a fin de analizar los resultados de la sesión, como los percibió cada quien, relatados por escrito; se procuraba identificar la congruencia y autenticidad de las relatorías, incorporar elementos analíticos, además de estructurar el cierre de cada sesión que operaría como síntesis y punto de partida para la siguiente sesión de grupo y plenaria.
- * **Reunión entre coordinadores** (en recesos, comidas y al final del día) para socializar la dinámica y resultados de cada sesión de grupo, valorar el avance de la reunión en su conjunto, e imaginar escenarios posibles de su desarrollo, identificar aspectos problemáticos y establecer dispositivos para resolverlos. Estos espacios servían como elemento de distanciamiento sobre las vivencias experimentadas durante las sesiones del día.
- * **Trabajo circunstancial** desarrollado con los asistentes a las reuniones de manera informal, ya fuera a solicitud de alguno o varios de ellos, o por iniciativa de los coordinadores para dar continuidad a las discusiones académicas consideradas irresueltas en las sesiones; aclarar asimismo las situaciones difíciles de la dinámica grupal e intercambiar puntos de vista.
- * **Sesiones plenarias:** empezaban con el nombramiento de dos relatores; uno de los coordinadores fungía como moderador y los demás coordinadores participaban como observadores; ubicaban elementos con la finalidad de ahondar en las temáticas, la puntualización de aspectos que dieran cuenta de la construcción colectiva sobre los puntos a discusión. Tenía como punto de partida la presentación de las relatorías por cada grupo de trabajo; más tarde se abría otra ronda de discusiones sobre los tópicos desarrollados en los grupos a fin de analizarlos, formular acuerdos y estructurar propuestas, además de establecer posibles formas de concreción en cada Unidad UPN y, en su caso, por entidad o región.

c) **La coordinación del taller:**

- * **Organización operativa del Taller** en las setenta y cuatro Unidades: acuerdos con directores acerca del tipo de Taller a organizarse (por Unidad, regional, o ambos) definición de las sedes; supervisión de la infraestructura para la participación de los asistentes y designación de coordinadores académicos y de coordinadores logísticos.

- * **Dispositivos establecidos:** pausas en un lapso determinado para revisar los “bloques de talleres” con el fin de analizar las coordinaciones, considerando las dinámicas en el desarrollo de cada taller, además discutir los acuerdos para conducir los subsecuentes.
- * **Análisis y sistematización escrita de los resultados durante el desarrollo de los talleres al concluir el proyecto y, finalmente, su sistematización y difusión.**

3. TALLER-DEBATE EN UNIDADES UPN. EL DEBATE

Esta fase consistió en el intercambio, análisis y discusión de las prácticas evaluativas en el seno de cada Unidad UPN con la finalidad de construir propuestas viables de evaluación del aprendizaje propias a la Institución.

Se llevó a cabo entre octubre de 1990 y junio de 1991 en setenta y tres Unidades UPN merced a dos formas generales de trabajo: Taller-debate por Unidad y Taller-debate regional. Participaron aproximadamente 1,200 académicos incluyendo a los directores de las Unidades. Los talleres se realizaron en seis sesiones sucesivas de trabajo, cada uno de cuatro horas de duración.

En el Taller-debate por Unidad participó el personal académico (de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial) adscrito a la Unidad visitada, incluyendo el de las subsedes y, por lo general, se realizó en las instalaciones de la propia Unidad. En esta modalidad se desarrollaron treinta y seis talleres conducidos por uno o dos coordinadores del proyecto.

Los Talleres-debate regionales, por su parte, se celebraron en las ciudades sede a las cuales acudieron los asesores de Unidades UPN aledañas, en recintos contratados para tal propósito. En diez talleres participaron las otras treinta y siete Unidades y fueron dirigidos por dos o más coordinadores.

Para cumplir el objetivo de esta fase, la estrategia general instrumentada consistió en la discusión utilizando las “guías de análisis” que prefiguraban la problemática con arreglo a los siguientes seis ejes:

- **Institucional.**
- **Marco curricular.**
- **Prácticas de evaluación.**
- **Aspectos teóricos de la evaluación.**
- **Vinculación de la licenciatura con la práctica del estudiante.**
- **Alternativas.**

Las actividades realizadas fueron:

- La revisión de las prácticas y los problemas de la evaluación del aprendizaje de la Licenciatura en Educación Básica, plan 1979 (LEB'79).
- La revisión de las prácticas y problemas de evaluación del aprendizaje de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, planes de 1985 (LEPEP'85) y, en algunos casos, las correspondientes a las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para Docentes del Medio Indígena, plan 1990 (LEPEPMI'90).
- La construcción de propuestas alternativas de evaluación del aprendizaje acordes con el enfoque curricular y metodológico de las licenciaturas, así como algunas acciones operativas que las volvieran factibles.

Los principales resultados del Taller-debate en las Unidades UPN fueron obra de la sistematización del grupo de coordinadores a partir de las relatorías de cada sede, procurando expresar las opiniones de los asesores, las cuales se agruparon en prácticas y problemática de LEB'79 y LEPEP'85 y en sus recomendaciones alrededor de los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales de la evaluación del aprendizaje.

4. EL DEBATE

Prácticas y problemáticas de la evaluación en la LEB'79

Aspectos teóricos

La práctica de la evaluación se sustentaba en los supuestos de que esta licenciatura estaba basada en la "tecnología educativa", cuyos fundamentos se derivan del positivismo y la psicología experimental.

Por lo general, se afirmaba que los principales problemas teóricos de la evaluación en esta licenciatura eran: un proceso de evaluación sumaria limitado al contenido propuesto para cada asignatura, que marginaba los aspectos sociales que afectan la práctica profesional del docente (estudiante); supone a su vez un sujeto pasivo y realiza los mecanismos de control, por lo cual se volvía inconsistente con los procesos cualitativos de aprendizaje que subyacían en el plan de estudios, así como con los propuestos en su modelo de evaluación y en las políticas de formación docente que la Universidad se había planteado.

Aspectos metodológicos

En el aspecto metodológico las Unidades efectuaron exiguos análisis. Esto acaso se debió a los escasos márgenes de acción para los asesores en cuanto al procedimiento de evaluación sumaria centralizada y, aun, con la delegación parcializada. Por lo anterior, habían pocas oportunidades para desarrollar experiencias creativas acerca del diseño y la instrumentación de una metodología que respondiera a las características de la licenciatura y de la modalidad, así como a su realidad regional y local. Cabe destacar que los seis momentos de evaluación constitutivos del modelo no eran prácticas sistemáticas, aunque, de manera generalizada, se mostró una inquietud por retomarlos.

Sobre este aspecto, la opinión de los asesores fue que la evaluación del aprendizaje en esta licenciatura se restringió prácticamente a la aplicación de la evaluación sumaria. Dadas las características del instrumento —opción múltiple—, por lo general, las prácticas tendieron a:

- La medición de contenidos de carácter informativo y memorístico, por lo cual se ignoraron otras funciones esenciales, como la realimentación del proceso de aprendizaje.
- Poner el acento en el producto, por lo cual el proceso se parcializó ya que consideraba la evaluación sumaria exclusivamente como acreditación.
- Las prácticas arbitrarias de evaluación manifiestas en la utilización de criterios no acordes con las finalidades formativas de la licenciatura, el tipo de contenidos, los objetivos estructurados por curso y en el plan de estudios, así como las características pedagógicas de la modalidad.

Aspectos instrumentales

La problemática particular que ubicaron los asesores residió en:

- La poca participación para elaborar los instrumentos, por lo cual ellos se reconocían como ejecutores de una labor automática.
- El uso de exámenes de opción múltiple, elaborados por el Departamento de Evaluación, de aplicación forzosa para cada Unidad.
- La carencia de cuadernillos de evaluación, suficientes y actualizados; en algunas asignaturas el problema de la aplicación de un mismo instrumento de un período a otro, arriesgaba su confiabilidad.

- Los instrumentos presentaban limitaciones entre lo que se produce en el acto de estudiar y lo que se evalúa. En la LEB'79 el alumno desconocía de manera global por lo menos tres aspectos: las características del instrumento de evaluación, la realimentación y el tipo de evaluación en la que participaba.

A pesar de ser la modalidad "a distancia", la LEB'79 se transformaba frecuentemente en modalidad semiescolarizada, no prevista en el diseño curricular y en la normatividad académica. Este trastocamiento se tenía diversas razones: la inexperiencia de algunos docentes para impartir el tipo de asesoría requerido, la presión de los estudiantes a causa de las dificultades que enfrentan para el estudio independiente —por lo cual prefieren hacerlo de manera grupal y dirigida—, y la complejidad de algunos contenidos.

Esta semiescolarización ha acentuado, por ende, la asistencia y los trabajos como medios para la acreditación; asimismo, dependiendo de la asignatura, se ha intentado evaluar con instrumentos de ensayo. No obstante, estas acciones no han resuelto este problema instrumental.

Prácticas y problemática de la evaluación en LEPEP'85

Aspectos teóricos

Ante la imprecisión de un sustento teórico-metodológico de evaluación, las Unidades UPN han buscado distintas formas de evaluar, las cuales se han traducido en diversas concepciones que los asesores, estudiantes y directores han formulado con diferentes matices.

Se consideró que la ausencia de un modelo que uniformara o regulara el proceso de evaluación fue favorable porque facilitó la creatividad y la autonomía de algunos asesores, lo cual respondió a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a la posibilidad de reconocer la participación e interacción de los estudiantes en su aprendizaje y evaluación.

Para algunos asesores, el proceso de evaluación consistía en una práctica de medición y acreditación, que relegaba la comprensión y la explicación del proceso evaluativo como una totalidad, que sin embargo, requería ser congruente con los supuestos de aprendizaje establecidos en la modalidad de estas licenciaturas. Fue necesario formular una teoría de la evaluación emanada de los saberes pedagógicos producidos por la experiencia y, de acuerdo con ésta, desprender una metodología y medios de recolección de información pertinentes. Otros que habían resuelto, en alguna medida, el problema de la evaluación en el nivel teórico o metodológico, enfrentaron la dificultad para determinar el tipo de instrumentos a utilizar, así como su elaboración.

De la misma forma, todavía persistía la preocupación de cómo realizar una evaluación que superara la concentración del poder absoluto en manos de los asesores. De modo generalizado no se suscitaba una buena comunicación entre asesor-asesores-estudiantes-director, a fin de revisar los resultados, contrastarlos, reflexionar y modificarlos adecuadamente, que respondieran al proceso educativo vivido y no tan sólo a las apreciaciones y los juicios personales.

Otro problema estribó en la formación heterogénea de los asesores respecto a su disciplina, merced a lo cual sobrevinieron carencias en aspectos relacionados con los fundamentos psicopedagógicos y filosóficos del aprendizaje, de la evaluación, de las modalidades educativas y de las expectativas de su función como docentes. Con todo, dicha heterogeneidad propiciaba prácticas de evaluación —los asesores argumentaban con diferentes razonamientos— que podían inscribirse con arreglo a diferentes tendencias teóricas, las cuales, sin apearse estrictamente a sus fundamentos y metodologías, se encaminaban a buscar una congruencia teórico-metodológico-instrumental de su práctica docente.

Las prácticas de asesoría y evaluación reconocieron, por consiguiente, argumentos que pretendían sustentarse en las siguientes tendencias: vínculo de la evaluación con el contexto, “la didáctica crítica”, “el constructivismo”, “la tecnología educativa”, “el humanismo” y “el eclecticismo”.

Aspectos metodológicos

De acuerdo con las tendencias enunciadas, en el Taller-debate, los asesores identificaron algunos aspectos metodológicos que han utilizado en su práctica evaluativa. Éstos se presentaron en la siguiente clasificación:

- **Vínculo de la evaluación con el contexto:** las prácticas de evaluación ponen el acento en la dinámica entre el sujeto y el objeto en proceso de conocimiento. De ahí, se tomaron en cuenta, por igual, tanto los factores objetivos como los subjetivos. Se busca una evaluación global que, además de considerar la evaluación del aprendizaje, incluya elementos del contexto en diferentes dimensiones (político, social, económico, etcétera), dónde ocurre el proceso educativo, merced a instrumentos que permitan obtener información sobre esas dimensiones y el impacto de la práctica docente en las mismas. Por tanto, se establecieron criterios mínimos de acreditación dándose libertad a los participantes de incluir otros aspectos.
- **Didáctica crítica:** la evaluación parte de problemas educativos concretos. Pone énfasis en el proceso de aprendizaje más que en el producto. Por ello, se plantea un mayor hincapié en la participación de los estudiantes a través de la discusión de temas o problemas detectados y en la dinámica grupal. Se reconoce a la subjetividad como punto de partida para formular los juicios en la evaluación, por lo que a su vez se

reconoce la inexistencia de una posición neutral del evaluador. La evaluación se basa en una dinámica de negociación donde se establecen acuerdos desde la planeación del curso y durante su desarrollo y se incorpora la autoevaluación de los estudiantes desde el inicio, durante y al final del proceso, así como la evaluación del asesor mismo, a partir del trabajo colegiado entre los asesores y/o entre el asesor y los estudiantes.

- **Constructivismo:** pone mayor énfasis en una participación activa del sujeto ante su proceso de aprendizaje. Congruente con este principio, la evaluación se caracteriza por la búsqueda de evidencias sobre los dominios y habilidades cognitivas adquiridas por los estudiantes en los procesos de construcción del conocimiento. De esta forma, las prácticas evaluativas se orientan hacia la observación del proceso en situaciones de aprendizaje y la valoración de su producto. De acuerdo con ello, los criterios aumentan en cuanto a su complejidad con el avance del curso. Aquí la realimentación adquiere especial importancia.
- **Tecnología educativa:** la evaluación se basa en el logro de los objetivos. Se siguen por tanto consistentemente las guías de trabajo. Se recalca en el producto de aprendizaje alcanzado. La práctica evaluativa realza, a su vez, su atención sobre la calidad técnica de los medios para recabar la información (consistencia de los instrumentos en sí mismos). En esta tendencia es primordial convertir las evidencias y formular los criterios de evaluación a expresiones numéricas y, de ese modo, definir los alcances.
- **Humanismo:** se reconoce que, en el proceso educativo, existen elementos afectivos, ansiedades y actitudes al enfrentarse al objeto de conocimiento. En consecuencia, en la evaluación es importante considerarlos, ya que son la fuente de interpretación para explicar los cambios en el aprendizaje de los estudiantes. Se busca que la evaluación trascienda a otras esferas del individuo. El criterio fundamental es el avance del individuo como ser responsable de sí mismo y de su grupo. En este sentido, aparecen como elementos a reconocer en la formulación de los juicios, el esfuerzo, la calidad humana, actitudes de solidaridad, respeto, entre otros.
- **Eclecticismo:** se utilizan distintas metodologías en el proceso de evaluación con arreglo a criterios y formas de evaluar heterogéneos. En la evaluación de un asesor, durante un mismo semestre, pueden identificarse criterios diferentes o antagónicos, que tienden a sustentarse prioritariamente en lineamientos de acreditación de corte administrativo, como el estipulado para las LEPEP'85 y LEPEPMI'90 (50 % evaluación del asesor sobre el curso y 50 % de evaluación sumaria, cuya instrumentación variaba en el caso de esta última) sin cuestionar el peso relativo de los aprendizajes. Tampoco se cuestiona el poder de la autoridad del evaluador, quien, en pocas ocasiones, comparte con los estudiantes los juicios, la intención de los medios de recolección de la información y la decisión de la evaluación de su aprendizaje. Una variante de esta tendencia son las prácticas que retoman elementos conceptuales o instrumentales de diferentes tendencias, con el propósito de armar lógicamente a su labor como evaluadores,

tomando en cuenta el proceso de aprendizaje durante el curso por parte de los estudiantes, así como aspectos contextuales, de reconocimiento de los dominios y las habilidades cognitivas, además de la participación de los involucrados en el proceso de evaluación.

Aspectos instrumentales

En lo concerniente a la utilización de medios de recolección de información, la evaluación formativa había sido asistemática y quienes la realizaban la concebían como un proceso de realimentación del aprendizaje, en la cual intervienen los estudiantes individual y/o grupalmente, así como el asesor. Para ello, se emplean como medios: las fichas de evaluación, los diarios, las entrevistas, la autobiografía y las actividades de las guías impresas, entre otros.

La evaluación con fines de acreditación ha sido normada institucionalmente como evaluación del asesor y evaluación sumaria. Ambas se encontraban bajo la responsabilidad del asesor.

En cuanto a esta evaluación, la apertura ha permitido diversos medios de recolección de información inclinados hacia una valoración cualitativa, utilizando medios para preguntar y observar de manera estructurada y no estructurada. Algunos de sus instrumentos han sido: las fichas de autoevaluación, los diarios, los registros de desarrollo de sesiones grupales, los productos del taller integrador, las entrevistas, las actividades de las guías impresas y la observación participante.

Los criterios instrumentales aplicados, entre otros, han sido: la evaluación de las actitudes, la calidad de las participaciones de acuerdo con el tema (comentarios de experiencias, descripción de conceptos y su fundamentación, reflexiones, críticas, relación del conocimiento con la práctica docente, etcétera), además de la asistencia.

La evaluación sumaria aplicada en el primer semestre de la primera generación de esta licenciatura fue elaborada por los diseñadores del plan de estudios, junto con el Departamento de Evaluación y Titulación, los cuales, sin proponérselo, sentaron el precedente de evaluar por preguntas de ensayo, restringiendo así las posibilidades de aplicar otros instrumentos. Sin embargo, la creatividad y la necesidad de algunos asesores de responder a sus posturas teóricas permitió ampliar la aplicación de otros instrumentos, tanto de respuesta estructurada como abierta. Entre éstos se encontraban: ensayos, trabajos finales, investigaciones, propuestas didácticas, propuestas pedagógicas, diseños de investigación; aplicándose exámenes finales y parciales cerrados y abiertos.

Las discusiones en el Taller-debate no trataron de modo claro la congruencia entre los aspectos teóricos y metodológicos explicitados con los instrumentales utilizados en las prácticas de evaluación de los asesores. Los lineamientos administrativos de la

acreditación de los cursos —con un porcentaje de 50% para la evaluación del asesor y 50% para la evaluación sumaria— han producido un rompimiento tanto en el proceso de enseñanza–aprendizaje como en el de evaluación, lo cual ha impedido articular las concepciones que han reinado en las Unidades. Los intentos para promover una concepción asumida consistente con los aspectos instrumentales ha sido limitada, y se ha generado, en algunos casos, presiones a los asesores, tanto de estudiantes, de otros asesores, como de directivos, para cumplir con la evaluación sumaria por medio de la aplicación de un solo tipo de instrumentos. En otros casos, en cambio, ha favorecido el establecimiento de simulaciones y prácticas de negociación al margen de un encuadre sustentado en la lógica académica de las licenciaturas.

Propuestas LEB'79 y LEPEP'85

Este apartado presenta las propuestas resultantes de las discusiones en los talleres. En primer término, se desarrollan las relativas a la evaluación del aprendizaje en general, independientemente de la licenciatura de que se trate. Posteriormente, se comentan específicamente las recomendaciones por modalidad.

Aspectos teóricos y prácticos de la evaluación

Se trataba de teorizar en torno a los aspectos conceptuales, los procedimientos metodológicos y las prácticas de evaluación a fin de analizar y reflexionar acerca de las diferentes implicaciones sociales, políticas e ideológicas del proceso evaluativo; definir qué se entiende por “juicio de valor” considerando su carácter axiológico y la manera como se expresa en un valor numérico; elaborar asimismo los criterios generales de evaluación que compartan un sentido y una misma aplicación del carácter nacional en la Universidad, y contar, por último, con márgenes de delimitación específica, ya sea por región, Unidad UPN, licenciatura, línea de formación y/o asignatura en las cuales se desarrolla la evaluación.

También se consideró construir una concepción más amplia de la evaluación que la actualmente subyacente en las licenciaturas, tomando como base los principios filosóficos y pedagógicos que atañen a las modalidades no escolarizadas.

La propuesta general vertida por las Unidades estribaba, por su parte, en poner énfasis en la indagación cualitativa sobre el proceso de construcción de conocimientos del estudiante.

Aspectos metodológicos

Los objetivos residían en planear la evaluación desde el inicio del semestre, con la tarea central de establecer criterios, procedimientos e instrumentos que, en forma general y particular, regularan el proceso al interior de la Unidad a través del trabajo colegiado de

los asesores (ya sea por coordinaciones, departamentos, áreas, líneas de formación, semestres o asignaturas). Este ejercicio permitiría contar con una base común para iniciar el trabajo, dada la heterogeneidad de criterios en la evaluación.

Generar, promover, o mejorar, los mecanismos de participación de los estudiantes en la planeación y seguimiento del proceso evaluativo.

Instrumentar estrategias para analizar los resultados obtenidos en las prácticas evaluativas de los asesores durante cada curso, que permitieran sistematizar y socializar las experiencias generadas, pues representan un punto de partida para la planeación de los siguientes cursos; esto propiciaría una nueva cultura de la evaluación dentro de cada Unidad UPN.

Aspectos instrumentales

Éstos fueron:

- Cada una de las Unidades UPN elaboraría sus instrumentos de evaluación, de acuerdo con los criterios definidos y asumidos colegiadamente, que reflejen el proceso de construcción de conocimientos del estudiante y recuperen su aplicación en su práctica docente. En consecuencia, esto tendería a diversificarse, especialmente en la LEB'79.
- Se propuso insistentemente recuperar los elementos que originalmente se establecieron en el modelo de evaluación de la LEB'79 (evaluación previa, diagnóstica, formativa, sumaria y terminal), así como recuperar o actualizar los materiales de apoyo para la evaluación (cuadernos de evaluación formativa, de autoevaluación y fascículo de evaluación del estudiante).
- Se recomendó conocer distintas metodologías, estrategias e instrumentos para una indagación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones del Taller–debate

DEL DEBATE

El Taller–debate permitió evidenciar las prácticas evaluativas y discutir acerca de sus interrelaciones, fragmentaciones, articulaciones y contradicciones con los distintos elementos curriculares e institucionales involucrados en la evaluación. La discusión y el análisis comparten como punto nodal la legitimidad de cada práctica, que puede esquematizarse a través de las siguientes interrogantes:

¿Quién evalúa?

En este cuestionamiento se situó el origen de la legitimidad de la evaluación. La discusión entrelazaba la historia de la normatividad con las acciones presentes. El origen se ubicaba a su vez en distintos lugares:

- En las oficinas centrales, a través del Departamento de Evaluación y Titulación.
- En la autoridad del director de la Unidad.
En el asesor o grupo de asesores con más prestigio académico, ya fuera reconocido o autodenominado.
- En el asesor o grupo de asesores que asumían la evaluación como aspecto inherente a la docencia y como compromiso de trabajo, aun cuando consideraran también otros niveles de legitimidad.

¿Cómo se evalúa?

El principal problema derivado de este rubro en la práctica evaluativa es la instrumentación, es decir el tipo de instrumentos utilizados. En este sentido, en el Taller fue evidente que se habían sobrestimado algunas formas de evaluación y denostado otras. Las primeras se habían generalizado sin tomar en cuenta distinciones de lo que pretende evaluarse. Se destacaron en este orden:

- Los trabajos escritos.
- Los controles de lectura.
- El registro de participaciones.
- Los exámenes con preguntas tipo ensayo.
- Los exámenes de opción múltiple, en el menor de los casos.

DE LA SISTEMATIZACIÓN

El panorama expuesto permitió mostrar el tipo de productos obtenidos tanto con el fin de precisar la información como para conferirle significado. Éstos serían fundamentalmente: la información recabada de las Unidades (las relatorías de las sesiones del Taller-debate por Unidad, documentos elaborados por los académicos previos al Taller-debate por Unidad o el regional, así como las elaboradas después del Taller), las relatorías del Taller-debate por región y, finalmente, la que reelaboró el Departamento de Evaluación y Titulación con base en el informe de los coordinadores de cada Taller.

Los productos mostraron:

- Una visión global de la problemática estructurada en las Unidades UPN, en cuanto a la evaluación del aprendizaje y las propuestas de cada Unidad visitada.
- Una confrontación de las concepciones y prácticas evaluativas que posibilitaron los análisis, los consensos y las propuestas.
- Un panorama global de las Unidades que determinó un cierto estado de cosas que aparecían cuando se abordaba la evaluación del aprendizaje, ya que, al problematizarla, “acarrea” o “atraviesa” aspectos que intervienen de manera positiva o dificultan el proceso de aprendizaje, así como el de evaluación. Entre éstos aparecen significativamente los tipos de asesoría, los tipos de contenidos y las formas de abordarlos, los conocimientos en torno a la modalidad educativa y las estrategias para operarlas, los dispositivos didácticos preestablecidos en el curriculum y los usos que asesores y estudiantes dieron al proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales al interior de la Unidad, así como, específicamente, la relación entre el asesor y los estudiantes, etcétera.
- La interpretación de resultados del Taller en términos de una “intervención pedagógica”, ya que el Taller-debate interfiere en el ritmo “normal” de la Unidad UPN. Dicha irrupción permitió estudiar las relaciones interpersonales que se juegan en el trabajo académico de los integrantes de la Institución, en las cuales develan relaciones tácitas, emergen situaciones latentes y se problematizan aspectos evidentes, a partir de la coordinación de un agente ajeno a la vida cotidiana de la Unidad (el coordinador del Taller).
- La sistematización de la experiencia del Taller-Debate, que se caracteriza por explicitar aspectos analizados y vivenciados por quienes coordinaron el Taller; lo que posibilita elaborar un marco de referencia analítico de carácter cualitativo para significar a la información escrita y documentada durante el desarrollo de los talleres. En este sentido, se buscaría:
 - * Contar con datos o regularidades cuantitativas, problemáticas particulares y comunes, así como propuestas que ayuden a elaborar normas generales y criterios que orienten aspectos específicos para que cada una de las Unidades UPN los instrumenten en función de las necesidades particulares y de las prácticas de evaluación trabajadas.
 - * Identificar otros analizadores importantes, que salieron a la luz durante el Taller y que, debido a sus intenciones, no se ahondó en ese momento. Con el fin de fortalecer la labor académica de la Unidad o de las Unidades UPN en su conjunto se necesita estudiarla a partir de una visión más amplia, teniendo como referencia el análisis institucional.

DE LAS PROPUESTAS GENERADAS

Los productos del taller avanzaron heterogéneamente de acuerdo con las condiciones contextuales y estructurales de cada Unidad UPN, así como conforme al desempeño diferencial de su respectivo trabajo académico, las cuales determinaron a su vez la profundidad, el compromiso y la claridad de las discusiones y las propuestas. Por lo anterior, pueden ubicarse tres niveles de desarrollo a nivel nacional de los resultados del Taller:

- Unidades que identificaron su problemática en el momento de la “intervención pedagógica”, cuyo trabajo consistía en líneas muy generales que fungían como criterios para elaborar una propuesta global.
- Unidades que, aparte de examinar sus problemas, definieron sus líneas y criterios generales, a través de las guías de análisis y de reuniones ordenadas conforme la metodología del taller-debate a fin de elaborar una propuesta global para la evaluación del aprendizaje, previamente a la intervención.
- Unidades que a partir del estudio de sus problemas, al cabo de celebrar reuniones y definir líneas, con la asesoría y autorización del Departamento de Evaluación y Titulación, instrumentaron estrategias y acciones que han modificado sus prácticas.

Por último, de acuerdo con nuestro análisis, las propuestas pueden ubicarse de manera global en dos vertientes:

- *Dialógica*, que se caracterizan por recalcar la organización de los asesores con el objetivo de trabajar dentro de un marco común en el seno de la Unidad UPN, para, a fin de cuentas, discutir y decidir junto con los estudiantes.
- *Restrictiva*, las que privilegian la necesidad de organización interna de los asesores en su Unidad con el fin de normar prácticas de evaluación excluyendo a los estudiantes.

Ambas vertientes se nutren de los elementos que legitiman las prácticas de la evaluación ya señaladas: ¿quién?, ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo? evalúa, si bien matizados por la dirección acordada entre los asesores, o bien, instituida por los directivos de la Unidad. De hecho, este matiz concreta propiamente la normatividad académica.

DE CARÁCTER GENERAL

Puede afirmarse que este proyecto produjo un acercamiento a una evaluación institucional universitaria, tanto a nivel local como a nivel nacional. En efecto, al concebir este problema como un analizador, además de resaltar los problemas propios de las prácticas de evaluación y de sus concepciones, fue posible observar cómo se “atravesaban” o “tocaban” ciertos problemas institucionales, curriculares y de vinculación con el contexto, que han cobrado diferentes dimensiones y realidades.

Un resultado inmediato lo constituye el acercamiento colectivo de las Unidades alrededor del problema de la evaluación. Si bien es cierto, siempre ha estado inmerso en la labor docente, principalmente en el aspecto instrumental, no se le había dado la dimensión académica y social correspondiente. También propició acuerdos al interior de las Unidades en relación con los problemas de la evaluación y de las características de la asesoría en las licenciaturas. Estos acuerdos se volcaron a robustecer el trabajo colegiado —donde existía— o a la generación de espacios de discusión y acuerdo —donde no los había—.

En las reuniones regionales, las Unidades se comprometieron a intercambiar experiencias en la evaluación hasta formar comisiones regionales de evaluación, constituidas durante el mismo espacio del Taller-debate. A su vez, a lo largo del proyecto, se fundamentó y propuso reiteradamente que los asesores se responsabilizaran colegiadamente de la evaluación del aprendizaje.²⁶²

Puede afirmarse, ahora bien, que la tendencia actual de la evaluación del aprendizaje está encaminada a la construcción de un enfoque cualitativo y propio para la Universidad. Este enfoque tiende a poner el acento en los procesos desarrollados durante el tiempo y en el espacio de un curso; en la dinámica de los sujetos vivida en el mismo y los aprendizajes logrados, más que en los productos finales que evidencian sólo algunos elementos.

Como ya fue revisado, el que el acento se hubiera puesto en el origen de la “evidencia” del aprendizaje escolar para realizar la evaluación, según diversas corrientes, ha dado lugar en la Universidad Pedagógica Nacional a que la práctica evaluativa se aboque a recoger datos de la conducta observable de los estudiantes, las habilidades y estructuras cognitivas puestas en juego, las relaciones sociales escolares, el contexto socioeconómico donde se sitúa el fenómeno educativo, y la formación humanista que se imparte en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, recuperar esta información generalmente no forma parte de una indagación teórica consciente de los sujetos que hacemos a la institución.

²⁶² Se entiende al colegiado como un trabajo de grupo, tanto de académicos como de personal con funciones de dirección o coordinación académica, en el que se plantean, fundamentan y discuten las propuestas o experiencias particulares de la vida institucional con la intención de llegar a acuerdos sobre las finalidades, condiciones y criterios para el desarrollo del trabajo, su organización y evaluación así como las formas de relación y comunicación interna o externa a partir del consenso entre los integrantes del grupo.

Estas preocupaciones tienen dos implicaciones interesantes: la primera, que el proceso de evaluar puede asumirse análogamente al proceso de investigación y, la segunda, que conlleva clarificar una concepción de aprendizaje escolar como referente fundamental a fin de formular las estrategias de evaluación, el juicio de valor y sus usos. De ahí se desprende que toda la experiencia y los conocimientos adquiridos en el Taller-debate prevén el desarrollo de estrategias de trabajo acordes con las dinámicas posibles de las Unidades, además de contar con elementos que impulsan el trabajo académico más eficientemente.

Desde que se sistematizó la información del Taller-debate se formularon ciertas líneas de trabajo que apuntalaban diferentes aspectos relativos a la evaluación, así como otros analizadores emergidos durante éste que permitirían dar respuesta a las necesidades de las Unidades. Estas líneas fueron:

- Emitir la normatividad de la evaluación que incluyera principios generales y criterios para formular aspectos particulares en las Unidades UPN.
- Realizar el seguimiento de la normatividad con el propósito de regular los procesos con base en diferentes tipos de apoyo.
- Un análisis institucional que abarcara distintos niveles, entre los cuales se encuentran:
 - * El fortalecimiento de las modalidades educativas (a distancia y semiescolarizada).
 - * La revisión curricular de las licenciaturas para maestros en servicio con el objeto de reformularlas con apoyo en procesos de investigación.
 - * El análisis de las opciones de titulación de las licenciaturas para adecuarlas a los procesos de aprendizaje y de evaluación desarrollados en los cursos y con los supuestos tanto pedagógicos como formativos.
 - * El análisis de los proyectos académicos que se desarrollan en cada Unidad UPN y su organización académica a fin de propiciar una operación más congruente, orientada a un desarrollo institucional.
 - * La investigación evaluativa sobre el desarrollo institucional de las Unidades para consolidar las funciones sustantivas de la Universidad Pedagógica Nacional.

A partir de esta última actividad y con la intención de desarrollar estas líneas generales de trabajo, los coordinadores de este proyecto obtuvieron el conocimiento adecuado que les permitió colaborar en diferentes acciones institucionales, además de aportar información, diseñar u orientar estrategias para:

- Sugerir perfiles académicos y de asesores para incorporarse como directivos a Unidades UPN; así, durante los años de 1990 a 1991 se efectuaron aproximadamente treinta y dos nombramientos.
- Elaborar diagnósticos, valoraciones y clasificaciones sobre el desarrollo académico de las Unidades UPN a fin de definir apoyos de recursos humanos y materiales así como orientaciones para la programación y presupuestación por Unidad. De 1990 a mayo de 1992, en efecto, cuando se decretó el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, se descentralizó administrativamente a las instituciones formadoras de docentes, entre ellas a las Unidades UPN.
- Definir perfiles académicos para sugerir nuevos asesores que se incorporen a los proyectos estratégicos de la Universidad.
- Definir principios académicos del modelo de formación para la reformulación curricular de las licenciaturas para los maestros en servicio, así como la estrategia para llevarla a cabo, a partir de 1991 hasta diciembre de 1993 y, posteriormente, para diseñar el modelo de la Licenciatura en Educación, Plan 1994 (LE'94) en general, y al plan de estudios, así como aplicarla particularmente a los rubros de evaluación, titulación y la convalidación de estudios.
- Participar en las discusiones y la elaboración del Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional de 1993.
- Participar en el Programa de Superación Académica con el fin de definir perfiles de los académicos universitarios y establecer las necesidades de formación, actualización y superación profesional.

Con los resultados generados, podemos afirmar en definitiva que una estrategia metodológica y conceptual de este tipo posee la virtud de contribuir a mejorar un aspecto muy específico del proceso educativo, como la evaluación del aprendizaje y, al mismo tiempo, aportar elementos que mejorarían globalmente su dinámica estructural.

El aporte concreto relacionado con la evaluación del aprendizaje fue la formulación de *Principios metodológicos para la evaluación del aprendizaje*, circunscrita a una visión normativa fundamentada en la idea de que la “norma” se construye a partir de los haceres consensados o regulados por un grupo de sujetos, así como por los referentes curriculares que desempeñan un papel justificador del hacer, articulación de lo formal y de lo vivido o pretexto para el hacer. Dichos referentes se sustentan en una fundamentación pedagógica, administrativa, organizativa y política del quehacer educativo.

Al reconocer esta dimensión de la norma, se concluyó que los principios metodológicos serían un elemento mediador entre el hacer y los referentes curriculares preestablecidos

que dinamiza el desarrollo curricular y garantiza un marco de referencia nacional. Desde esta perspectiva, pueden sostenerse las prácticas de la evaluación con niveles de exigencia académica apropiados, además de dar pie a incorporar criterios específicos formulados en el lugar y por los sujetos involucrados.

“La dimensión instrumental y la dimensión sociocultural como componentes de la organización institucional de la escuela.”

A. Pérez Gómez

A partir del recuento histórico efectuado en el primer capítulo es posible explicar muchos de nuestros prejuicios, pautas y comportamientos en la institución escolar, pero, además, podemos entender adónde se remontan los orígenes de nuestras preocupaciones, si aún están vigentes o si solamente han sido realidades preestablecidas, cuyas debilidades y posibilidades de fractura no queremos, o quizá no hemos podido ver.

Un avance sería reconocer las implicaciones de la excesiva confianza depositada en las concepciones y actitudes que suponen el control y la organización de las personas, sus acciones y sus procesos en el ámbito institucional a través de la instrumentación de determinados medios técnicos o políticos, pero difícilmente controlarían una infinidad de condiciones, pretensiones, intereses, expectativas y emociones entrecruzadas en el proceso educativo.

Como señalamos en el primer capítulo, sólo con una lectura de larga duración podemos comprender los procesos de configuración y las ligas entre la escolarización, la evaluación y la formación docente y la forma en que estas relaciones dan pie a determinadas formas de expresión de los procesos de reforma.

Uno de los aprendizajes importantes de la realización de este trabajo fue encontrar, a través del recorrido histórico, los sentidos de relatividad que pueden reconocerse respecto al sistema de normas, pensamientos y acción en relación con contextos socioculturales particulares, pero al mismo tiempo observar la permanencia –por muchos años e incluso desde el nacimiento de la escolarización– de determinadas pautas de comportamiento.

Para el caso en estudio, es interesante encontrar cómo aparece de manera reiterada la relación entre evaluación–certificación–ejercicio de la práctica docente.

O también, a partir de la formalización de la institución escolar y por ende de la institucionalización de la formación docente, se convierten en constantes los vínculos hacia la formación docente con miras a una examinación o titulación para lograr el reconocimiento no otorgado socialmente, aunque los sujetos cuenten con una experiencia en el trabajo. Los profesores “siempre” han tenido que demostrar después de su inserción como docentes que cuentan con las exigencias de cada momento en que se recomponen las acciones de gobierno, las que se revierten como problemas de gestión y gobernación sociales derivando en aspiraciones de modificación de pautas para la socialización y la educación.

Exigencias que en la trayectoria personal pueden significar múltiples momentos de poner en tela de juicio sus saberes y experiencia docente. Recordemos la clasificación de los maestros en función de su certificación: maestro de primeras letras con permiso para ejercer, profesores con título, profesores sólo examinados sin título, profesores pendientes de examinarse, etc.

Y de igual forma, las instituciones abocadas a la formación docente son objetadas respecto a su pertinencia frente a las exigencias que van apareciendo, lo que ha justificado la creación de otras instituciones abocadas a la formación docente.

Ahora bien, esta mirada de constantes es importante, pero también resulta interesante explorar al interior de cada institución y en la trayectoria de los sujetos cómo estas rupturas o “carencias” reiteradamente atribuidas a docentes e instituciones han marcado sentidos de cambio o resistencias a él. Qué tanto han favorecido u obstaculizado modificaciones en las pautas de socialización y de educación esperadas.

Desde esta perspectiva, es necesario comprender a la institución escolar no por sus rasgos descriptivos o por comparaciones con otras instituciones *per se*, sino desde los sentidos de las interacciones de los sujetos con los contextos, la forma como viven e interpretan los medios disponibles de dicha institución, y el hecho de estar en ella y con ella.

Reconocer la configuración de la UPN representa hallar sentidos de pertenencia, diferencia y distanciamiento. También pueden imaginarse otras posibilidades de desarrollo; documentar otras dimensiones de la historia permitirá que los sujetos interesados en buscar y comprender más allá de su percepción inmediata exploren caminos y brechas nuevas.

También es importante entender que la dinámica de esta institución es contingente. Ésa es parte de la condición institucional, aunque también ha propiciado el intercambio y la reflexión, un aprendizaje hacia la pluralidad y ciertos medios de organización más flexibles que otras instituciones formadoras de docentes. Eso es lo que ciertos ingenuos quisieran regular a partir de una visión restringida de la instrumentación del control administrativo.

Compartimos la idea de Pérez Gómez de que una “pedagogía invisible” se ajusta más a la realidad reconstruida, cuyas evidencias son innegables. Aprendamos de ello: “...una definición del marco organizativo débil y flexible, con códigos restringidos y elaborados mezclados de forma flexible, categorías difusas, con fronteras permeables y grandes espacios de intersección, roles y funciones también flexibles e intercambiables, propios del predominio de las pedagogías invisibles, o de lo que nosotros hemos denominado vivencias culturales, se corresponden con una concepción más holística de la organización como entidad sociocultural con finalidad en sí misma, orientada a valores, más propicia para facilitar el intercambio educativo, es decir la vivencia reflexiva de una cultura plural, abierta, indeterminada y emergente, que estimule el desarrollo autónomo de los individuos y la creatividad de la colectividad”.²⁶³

Respecto a la evaluación, es importante dejar asentados los graves errores cometidos cuando se posee una creencia absoluta en las evaluaciones sustentadas únicamente en una práctica de cotejo o comparación con parámetros preestablecidos al margen de la realidad estudiada, con el solo argumento de la objetividad o de la eficiencia de la producción de las personas y sus instituciones.

Los mecanismos que tratan inmediatamente de resolver situaciones que requieren mayor detenimiento terminan por generar procesos contrarios a los que pretenden: en concreto, desalientan la producción, inmovilizan y frustran los lazos de funcionamiento institucional que operan como sostenes de la vida institucional. Los costos son, en fin, muy altos y nulos los resultados al tiempo que los desconocen los sujetos que hacen a la institución.

Por ello, es importante tomar como punto de partida dos elementos que nos sugiere Pérez Gómez:

- “...no existe cultura pública, unívoca y universalmente aceptada, cuya fragmentación en trozos o módulos de información pueda distribuirse y secuencializarse de manera uniforme y objetiva para todos y para siempre [...]
- los mecanismos objetivos de transmisión, distribución y evaluación no logran romper ni compensar las diferencias individuales en función del origen sociocultural de los estudiantes, sino que, paradójicamente, provocan su reproducción y legitimidad social, al trasladar, después del proceso de enseñanza, el eje de la responsabilidad de la sociedad hacia el individuo”.²⁶⁴

También es importante asumir que cualquier intención evaluativa (del aprendizaje, curricular o institucional) requiere de una actitud y capacidad para la indagación de

²⁶³ *Ibidem*, p. 161.

²⁶⁴ Ángel Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 158.

procesos, la posibilidad de convenir entre los involucrados (evaluadores–evaluados), los referentes claros sobre lo explorable (que tendrán relativa temporalidad) y las intenciones de su exploración, en un proceso de construcción compartida para que los juicios que se formulen puedan estar cercanos a las condiciones y posibilidades de cambio que se vayan delimitando en la experiencia evaluativa.

Habría que buscar distintas opciones para no caer en la dinámica de las instituciones fosilizadas en torno a esquemas rutinarios cuya pretensión de cambio se deposita exclusivamente en el supuesto anhelo de modernizar con una actitud voluntarista “bondadosa” o bien en la tecnificación de los procesos de organización del trabajo aislada de los procesos culturales, políticos y sociales que entran en juego.

La propuesta de Taller–debate es, en suma, un mecanismo apropiado para revitalizar procesos institucionales letárgicos que soportan un clima de desconfianza o de inercia. La intervención ayuda a reconocer obstáculos potencialmente latentes en el medio institucional. Pero la propuesta de su realización debe surgir como deseo o necesidad de los involucrados. No constituye una estrategia que puede aplicarse apenas la proponga cualquiera en cualquier momento. Debe existir el anhelo y prepararse gradual y tesoneramente las condiciones idóneas.

Finalmente, las personas que lean este ensayo quizá no satisfagan sus expectativas de hallar nuevas taxonomías y definiciones teóricas, así como un útil manual de medios e instrumentos para efectuar la evaluación y encontrar fórmulas para el desarrollo profesional. Sin embargo, desde nuestra postura, no se ha tratado, al fin y al cabo, de construir una especialidad —en el sentido del dominio técnico—, sino de incentivar una actitud de indagación respecto a las grandes preocupaciones para hallar el por qué y para qué de la educación en el ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS

- ACEVEDO, María José y Juan Carlos Volnovich (comps.). *El espacio institucional*. Buenos Aires, Lugar, 1991. 174 p.
- APPLE, Michael. *Ideología y Curriculum*. Madrid, Akal, 1987.
- _____. *Educación y poder*. Trad. de Isabel García. Barcelona. Paidós–Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. ©1982. 209 p. (Colec. Temas de educación, n. 6).
La primera edición en inglés se publicó en 1982.
- ARIAS OCHOA, Marcos et al. *Criterios de evaluación*. 1ª reimpresión. México, SEP–UPN, 1983. 247 p.
- ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887–1994*. México, CIDE, 1996.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Trad. de Néstor Míguez. Pról. de Mercé Boix I Navarro. Barcelona, Paidós–Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. ©1987. 301 p. (Colec. Temas de educación, n. 12).
- BALÁN, Jorge et al. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago, FLACSO, 1993. 396 p.
- BARBIER, Jean–Marie. *La evaluación en los procesos de formación*. Trad. de Magdalena Rivero. Barcelona, Paidós–Ministerio de Educación y Ciencia, 1993. ©1985 y 1990. 291 p.
La primera edición en francés se publicó en 1985.
- BAZANT, Milada (antolog.). *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. México, SEP–El Caballito, 1985.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. 14 ed. Buenos Aires, Amorrortu, 1997. 235p.
- BONVECCHIO, Claudio (comp.). *El mito de la universidad*. Trad. de María Esther Aguirre Lora. 4 ed. México, Siglo XXI, 1995. ©1980. 285 p. (Colec. Educación).
La primera edición en italiano se publicó en 1980.

BRUNNER, José Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina*. México, UAM-A, 1987. 141p. (Colec. Ensayos, n. 19).

_____ *Los intelectuales y las instituciones de la cultura. (Tomo I)*. México, UAM-A-ANUIES.

_____ *Los intelectuales y las instituciones de la cultura. (Tomo II)*. México. UAM-A-ANUIES.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE/CONACYT. 1994. 326 (19) p.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (coord.) *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés - Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, 1998. 208 p.

CASTRO HERNÁNDEZ, Ma. del Carmen, et al. *Evaluación en la práctica docente. Antología*. México, SEP-UPN, 1987. 355 p.

DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Pról. de Ma. C. Delgadillo y B. Alen. Buenos Aires, Paidós, 1995. 163 p. (Colec. Cuestiones de educación).

ETKIN, Jorge y Leonardo Schvarstein. *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Pról. del Profr. Stafford Beer y de Bernardo Kliksberg. 1ª reimpr. Buenos Aires, Paidós, 1992. 331 p. (Colec. Grupos e instituciones, n. 24)

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1988.

FUENTES MOLINAR, Olac. *Educación y política en México*. 2 ed. México, Nueva Imagen, 1984. ©1983. 214 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988. 415 p. (Colec. Pedagogía. Manuales)

_____ *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia, Fernando Torres, 1976. 146 p. (Colec. Interdisciplinar, n. 34).

_____ *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998. 351 p.

GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 5 ed. Madrid, Morata, 1996. ©1992. 447 p. (Colec. Pedagogía. Manuales)

_____ *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2 ed. Madrid, Akal, 1985. 478 p.

GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Trad. de Isidro Arias. Pref. de Peter McLaren. Introd. de Paulo Freire. Barcelona, Paidós–Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. ©1988. 290 p. (Colec. Temas de educación, n. 18)

La primera edición en inglés se publicó en 1988.

_____ *Teoría y resistencia en educación*. Trad. de Ada Teresita Méndez. Pref. de Alicia de Alba. Pról. de Paulo Freire. México, Siglo XXI–UNAM, 1992. 329 p. (Colec. Educación).

La primera edición en inglés se publicó en 1983.

GIROUX, Henry A. y Ramón Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. 2 ed. Barcelona, El Roure, 1994. 196 p. (Colec. Apertura).

GRANJA CASTRO, Josefina. *Formaciones conceptuales en educación*. México, DIE/UIA, 1998. 283 p.

GRUNY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. 2 ed. Madrid, Morata, 1994. 278 p.

GUATTARI, Félix et al. *La intervención institucional*. Trad. de Raimundo Mier. México, Folios, 1981. ©1980. 254 p. (Colec. Alternativas, n.1)

La primera edición en francés se publicó en 1980.

HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Trad. de José Francisco Yvars y Enric Pérez Nadal. 2 ed. Barcelona, Península, 1987. ©1970. 418 p. (Colec. Historia, ciencia, sociedad, n. 144).

La primera edición en húngaro se publicó en 1970.

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata, 1997. 271 p. (Colec. Pedagogía. Manuales)

IMBERNÓN, Francisco. *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona, Laia, 1989. 165 p. (Colec. Cuadernos de Pedagogía, n. 47).

IMBERNÓN, Francesc (coord.) *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Present. de Vincenc Benedito. Barcelona, Horsori, 1993. 154 p. (Colec. Seminarios, n. 24).

JUIF, Paul y Louis Legrand. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Trad. de Ma. Teresa Palacios. 3 ed. Madrid, Narcea, 1988. 398 p. (Colec. Educación Hoy. Estudios).

La primera edición en francés se publicó en 1980.

KAPLAN, Marcos. *Universidad nacional, sociedad y desarrollo*. México, ANUIES, 1996. 99 p. (Colec. Biblioteca de educación superior)

KEMMIS, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1988. ©1986. 173 p. (Colec. Pedagogía. La pedagogía de hoy)

La primera edición en inglés se publicó en 1986.

KONONOVICH, Bernardo y Osvaldo Saidón. *La escena institucional*. Pról. de Gregorio F. Baremlitt. Buenos Aires, Lugar, 1991. 104 p.

LISTON, Daniel P. y Kenneth M. Zeichner. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. 277 p. (Colec. Pedagogía. Educación Crítica).

LOBROT, Michel. *La gestión escolar*. México, Siglo XXI, 1990.

LOURAU, René. *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política*. Tr. David Rosenbaum. Barcelona, Kairós, 1980. ©1978. 243 p.

La primera edición en francés se publicó en 1978.

_____ *El análisis institucional*. Trad. de Noemi Fiorito de Labrune. Buenos Aires, Amorrortu, 1980. 297 p.

La primera edición en francés se publicó en 1970.

MANERO BRITO, Roberto. *La novela institucional del socioanálisis. Ensayos sobre la institucionalización*. México, Colofón, 1992. 203 p. (Colec. Análisis institucional. Serie textos básicos, n. 24)

MATUS ROMO, Carlos. *Estrategia y plan*. 8 ed. México, Siglo XXI, 1988. ©1972. 192 p.

MCCORMICK, Robert y Mary James. *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. 2 ed. Tr. de Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1996. © 1983. 367 p. (Colec. Pedagogía. Manuales)

La primera edición en inglés se publicó en 1983.

- MÈLICH, Joan-Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós, 1996. 190 p.
- ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, CIDE-NF-FCE, 1995. 371p.
- PARSONS, Talcott. "El problema del cambio institucional controlado", en: *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires, Paidós, 19... p. 206 a 213.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998. (Colección Pedagogía. Manuales)
- POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. 2 ed. Tr. de Pablo Manzano. Madrid, Morata-Paideia, 1997. ©1994. 295 p. (Colec. Pedagogía. Educación crítica)
- REYES HEROLES, Jesús. *Educación para construir una sociedad mejor. (Tomo I)*. México, SEP-Dirección General de Publicaciones, 1985. 335 p.
Contiene sus discursos e intervenciones como Secretario de Educación Pública, de diciembre de 1982 al 18 de marzo de 1985.
- _____ *Educación para construir una sociedad mejor. (Tomo II)*. México. SEP-Dirección General de Publicaciones. 1985. 208 [3] p.
Contiene sus discursos y comparecencias ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y ante el pleno de la propia Cámara, y entrevistas como titular de la Secretaría de Educación Pública.
- ROUSTANG, François. *Un funesto destino*. Tr. de Mercedes Agustí. México, Premia, 1980. 167 p.
- SOLANA, Fernando. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE, 1981.
- SOLÍS, Leopoldo. *La realidad económica mexicana; retrovisión y perspectivas*, México, Siglo XXI, 1970.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. y Anthony J. Shinkfield. *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Trad. de Carlos Losilla. Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. ©1985. 381 p. (Colec. Temas de educación, n. 4)
La primera edición en inglés se publicó en 1985.

TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículo*. 3 ed. Tr. de Enrique Molina de Vedia. Buenos Aires, Troquel, 1979. ©1949. 136 p.

La primera edición en español se publicó en 1973.

TENBRINK, Terry D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Tr. de Carmen Fernández Aguinaco. Madrid, Narcea, 1981. 432 p.

VICENCIO Nino, Jaime. *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, SEP, SESIC-DGCMPM, 1987.

WITROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Trad. de Gloria Vitale. Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. ©1986. 431 p. (Colec. Paidós educador, n. 88)

La primera edición en inglés se publicó en 1986.

CONGRESOS Y SEMINARIOS

CARRIÓN CARRANZA, Carmen et al. *Evaluación de la educación*. México. Comité organizador del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1993. 56 p. (Colec. Estados del Conocimiento, n. 17).

CORTÉS LLAMAS, María Esther. *Taller-debate. Una estrategia de desarrollo institucional*. México, 1993. 14 p.

Ponencia presentada en el II Taller Internacional de Educación a distancia en la Universidad de La Habana, Cuba, en mayo de 1993.

CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA. *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid. Morata-Fundación Paideia. 1995. 406 p. (Colec. Pedagogía).

Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Trad. de Pablo Manzano. Madrid. Morata-Fundación Paideia. 1995. 406 p. (Colec. Pedagogía).

GARCÍA SALORD, Susana y Monique Landesmann. *Evaluación de la educación*. México. Comité organizador del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1993. 51 p. (Colec. Estados del Conocimiento, n. 3)

GIL ANTÓN, Manuel. *Hacia una periodización del desarrollo de la universidad mexicana contemporánea*. México. 1995. 12 p.

Ponencia presentada en el Seminario sobre los Académicos Mexicanos, realizado durante 1996 en la Universidad Pedagógica Nacional.

NEGRETE ARTEAGA, Teresa de Jesús. *La evaluación del aprendizaje. Dominio o indagación*. México, 1993. 13 p.

Ponencia presentada en el II Taller Internacional de Educación a Distancia en la Universidad de La Habana, Cuba, en mayo de 1993.

PÉREZ JUSTE, Ramón et al. (comps.) *Evaluación de profesores y reformas educativas*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1995. 535 p.

Trabajos presentados en el seminario: *Las reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados*.

INFORMES O ESTUDIOS

ANDRADE NARVÁEZ, Sara Alicia et al. *Informe de avance del curso de "Evaluación para Asesores"*. (mecanoscrito). México. Academia de Educación Básica de la UPN. 1988. 17, [10] p.

BLANCO GONZÁLEZ, Javier et al. *Sistematización de la información acerca del SEAD*. (Documento preliminar). México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988 (compugrama)

MARTÍNEZ DELGADO, María Teresa et al. *Estudio valorativo de la evaluación de LEB y LEPEP'85*. (mecanoscrito). México. Departamento de Evaluación de la UPN. 1988. 92 p.

_____ Reportes por periodo de evaluación de LEB'79 y LEPEP'85. 1986-1987. (mecanoscrito). México, Departamento de Evaluación de la UPN, 1988. 13, 11, 8, 12, 19, 22, 14 p.

TENTI, Emilio. *Estado, educación y sociedad en México (1867-1980)*. (mimeo), Fundación Javier Barros Sierra, 1980.

DOCUMENTOS

COMISIÓN DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR. *Propuesta de lineamientos que orientan la práctica evaluativa de LEP y LEP, planes 1985*. México, UPN, 1987. 64 p.

DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN, *Orientaciones al proceso de delegación de la evaluación-* (mecanoscrito) México, 1986.

_____ *Documento de apoyo para el asesor. Consideraciones para establecer modificaciones al instrumento de evaluación sumaria.* (mecanoscrito) México, 1987.

MORENO MORENO, Prudenciano. *Proyecto académico y proceso político en la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1986).* (mecanoscrito). México, UPN, 1986. 192 p.

RAMÍREZ SILVA, Alonso. *Propuesta para la evaluación del estudiante.* (mecanoscrito). México, Academia de Educación Básica de la UPN, 1986. 42 p.

TLASECA PONCE, Marta Elba. *La modalidad semiescolarizada (documento para discusión).* (mecanoscrito). México, Academia de Educación Básica de la UPN, 1986. 43 p.

TLASECA PONCE, Marta Elba y Ernesto Ponce Rodríguez. *Una definición de la propuesta pedagógica del área terminal.* (mecanoscrito). México, Academia de Educación Básica de la UPN, 1988. 11 p.

DOCUMENTOS OFICIALES

MÉXICO. PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Educación (1977-1982)*, México, SEP, agosto de 1977.

_____ *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México, SEP, 1996. 172 p.

_____ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.* México, SEP, 1990. 395 p.

_____ *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional.* México, SEP, 1980. 18, [2] p.

Emitido el 25 de agosto de 1978 y publicado en el *Diario Oficial* del 29 de agosto del mismo año.

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* México, SEP, 1992.

_____ *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación.* México, SEP, 1993. 94p.

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
Fascículos de información sobre Aspectos Académicos del SEAD, México, UPN,
1979 (mecanoscrito)

_____ *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 1985*, México, UPN, 1985.

_____ *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1985*, México, UPN, 1985.

_____ *Proyecto Académico*. México, UPN, 1978.

_____ *Proyecto Académico*. México, UPN, 1985. 27 p.

Aprobado por el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

_____ *Proyecto Académico*. México, UPN, 1993. 68. [34] p.

Aprobado por el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional
en su cuadragésima tercera sesión ordinaria del 9 de agosto al 6 de
septiembre de 1993.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

ÁLVAREZ MENDIOLA, Germán. "La ANUIES y la política de modernización de la educación superior", en: *Universidad Futura*. Vol. 1, no. 3. México, UAM-A, octubre 1989. pp. 28-40.

BECHER, Tony. "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en: *Universidad Futura*. Vol. 4, no. 10. México, UAM-A, verano 1992. pp. 55-72.

CASILLAS, Miguel Ángel et al. "Mitos y paradojas del trabajo académico", en: *Universidad Futura*. Vol. 1, no. 1. México, UAM-A, noviembre 1988-febrero 1989. pp. 5-11.

GIL ANTÓN, Manuel. "Universidades públicas, ¿cuál es el rumbo?", en: *El Cotidiano*. no. 39. México (enero-febrero de 1991). pp. 59-63.

_____ "¿Cómo nos ven? El informe Coombs", en: *Universidad Futura*. Vol. 3, no. 8 y 9. México, UAM-A, invierno de 1991. 41-50.

FUENTES MOLINAR, Olac. "Las épocas de la universidad mexicana", en: *Cuadernos políticos*. No. 36. México, ERA, 1983.

_____ “La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro”, en: *Universidad Futura*. Vol. 1, no. 3. México, UAM-A, octubre 1989. pp. 2-11.

FUENTES MOLINAR, Olac et al. “Universidades. La agenda política de los noventa”, en: *Universidad Futura*. Vol. 3, no. 8 y 9. México, UAM-A, invierno de 1991. pp. 3-29.

Se incluyen diversos artículos como resultado del debate sostenido entre el 11 y el 13 de septiembre de 1991 en un taller organizado por *Universidad Futura*.

KENT SERNA, Rollin. “En torno a mitos y paradojas del trabajo académico”, en: *Universidad Futura*. Vol. 1, no. 1. México, UAM-A, noviembre 1988-febrero 1989. pp. 12-17.

POPKEWITZ, Thomas S. “La historia de la pedagogía. La pedagogía como historia”, en: *La vasija*, año 1, vol. 1, N° 2, 1998. pp. 49-68.

SOUTO, Emilio. “El sistema de educación abierta a distancia: algunas consideraciones sobre el aprendizaje”, en: *RED. Revista de Educación a Distancia*. No. 4. Madrid, junio 1992. pp. 4-9.

TESIS

GRANJA CASTRO, Josefina. *Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales, normativos, saberes legítimos, sujetos constitutivos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria en el nivel medio superior*. México, DIE, 1988. 231 p. (Colec. Tesis de maestría, N° 11).

KOVACS, Karen E. *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, COLMEX, 1990. 300 p. (tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología)