



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIA POLITICA

**DISEÑO Y ELABORACION DEL CURSO DE NIVELACION PEDAGOGICA:
"FUNDAMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO".
RELACION DE UNA EXPERIENCIA LABORAL EN EL CENTRO
DE ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO EN EL D.F.**

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS POLITICAS
Y ADMINISTRACION PUBLICA
(CIENCIA POLITICA)

P R E S E N T A :
JUAN CARLOS HERNANDEZ AGUILAR

DIRECTORA DE TESINA:
MTRA. KARLA VALVERDE VIESCA



MEXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA.

2 0 0 5



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Dios, nuestro Señor.

A mi padre, Óscar Hugo Hernández Yáñez.

Por nuestra vida, aquí y allá. ¡Salud papá!

A mi esposa y mis hijos, por todo el amor.

A mi Patria y mi Universidad.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre y mis hermanos, Óscar Ignacio, José Ramón y Noriko. Por su natural vocación de amor, apoyo y solidaridad. Porque de ellos sé que no hay nada como la familia y que la fuerza de uno ante la vida, fluye principalmente de ella.

Al Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal: sus directivos, docentes y personal de apoyo. Por el esfuerzo diario al que concurrimos para engrandecer la Patria y la Humanidad por medio de la acción educativa.

Al Comité Delegacional D-II-MP-1, por toda la comprensión y el aliento recibido para lograr esta meta de largo trazada.

A mis compañeros y queridos cofrades: Miguel Gutiérrez, Doleth Ramírez, Lourdes Benítez, Francisco Morales, Alfredo Alonso, Paula Balandrano, Artemio Chávez, Antonio García, Silvino Sandoval, Adriana Gutiérrez, Marcos Adrián Chávez y Jorge Castillo. Por todas las *Batallas en el desierto...* ¡Así sea!

Al Profesor Juan Carlos Cruz Moreno, porque después de estar algún tiempo lejos de casa, es grato regresar a ella y sentir que uno no es extraño ni extranjero.

A la Licenciada Eva Luna Ruíz, por todo su apoyo desde el Centro de Educación Continua de nuestra Facultad.

Muy especialmente mi gratitud a mi Directora de Tesina, la Maestra Karla Valverde Viesca, por hacerme sentir realmente acompañado durante este proceso.

C

uando me reconoció y saludó se iluminó de pronto su semblante; y me tendió su mano sin pronunciar mi nombre. Me pareció que también se iluminaban este movimiento y su mano. Todo el hombre, sus ojos, su cabello blanco, su piel translúcida y sonrosada, parecía desprender una irradiación fresca y suave. Me senté a su lado. (...). Entonces comenzó la conversación más extraña que jamás he vivido. En un principio era la situación para mí sorprendente y angustiada, a la vez que violenta, pues por más que yo le hablaba o le preguntaba, él no me daba contestación más que por medio de sus miradas. No me era posible percatarme de si mis preguntas y comentarios le alcanzaban como algo más que ruidos molestos. Esto me confundía, me desilusionaba, cansaba mis nervios. Me sentía a mí mismo superfluo e impertinente. Dijera lo que dijese al maestro, sólo me respondía con una sonrisa y una breve mirada. Si no hubieran estado tan llenas de benevolencia y cordialidad estas miradas, me hubiese visto obligado a opinar que el anciano se reía sin disimulo de mí, de mis comentarios y preguntas, de toda la inútil pompa de mi viaje

y mi visita a su casa. Su silencio y su sonrisa venían, en efecto, a significar una especie de defensa y de admonición; pero en otro sentido, en muy otro plano y orden que los de la ironía o la burla. Sólo después de haber agotado los medios y llegado a la conclusión de que mis intentos corteses y pacientes de entablar conversación resultaban un completo fracaso (así hube de pensar entonces), empecé a comprender que el anciano debía de tener una paciencia, tenacidad y cortesía cien veces superiores a las mías. Probablemente duraría esta situación un cuarto de hora o una media hora. A mí se me antojó medio día. Allí, ante mí, estaba sentado el varón venerable, mi protector, mi amigo, quien casi desde que tuve uso de razón había sido dueño de mi confianza y de mis sentimientos y que jamás había dejado de contestar a una palabra mía; allí estaba y me oía hablar –o quizá no-, sentado, escondido y como atrincherado por entero tras de su irradiación y su sonrisa, tras de su dorada máscara, inasequible habitante de otro mundo sometido a otras leyes. Todo cuanto quería hablar, de mí para él, de nuestro mundo para el suyo, resbalaba sobre su silencio como la lluvia sobre la roca. Ya no me quedaba esperanza alguna cuando, por fin, él mismo vino en mi ayuda y dijo unas palabras; las únicas que le he oído pronunciar hoy: “Te estás cansando, José”, comentó en voz baja, en aquel tono suyo de amistad y cariño que tú conoces. Eso fue todo. “Te estás cansando, José.” Como si me hubiera visto durante mucho tiempo practicando un trabajo agotador en exceso y pretendiera amonestarme. Pronunció estas palabras como costándole un esfuerzo, como si no hubiera utilizado, después de mucho tiempo, los labios para hablar. Y al decir esto puso su mano sobre mi brazo; era ligera como una mariposa; me miró penetrante a los ojos y sonrió. En este instante mismo me había vencido. Me llegó algo de su alegre silencio, de su paciencia, de su paz. Y de pronto le comprendí y caí en la cuenta del giro que había tomado su ser total, lejos de los hombres, hacia el silencio; lejos de las palabras, hacia la música. Llegué a captar el sentido de lo que en este momento me había sido dado mirar. Y sólo entonces llegué a comprender aquella sonrisa radiante. Era un santo, un ser contigo ya a la perfección, quien por un instante me permitía

participar de su esplendor, y a quien yo, ignorante charlatán, había hablado, asediado a preguntas, intentado arrastrarle a una conversación. Gracias a Dios no me había llegado la luz demasiado tarde. Hubiera podido despedirme el Venerable y, con ello, rechazarme para siempre. En este caso habría perdido lo más maravilloso y cordial que jamás me haya sido dado experimentar.

(...)

No estaba enfermo y su muerte no fue como la del común de los mortales, sino más bien una progresiva desmaterialización, una mengua de las sustancias y de las funciones corporales, mientras la vida se le concentraba cada vez más en la mirada y en la irradiación luminosa de su rostro que se abismaba en recogimiento interior. Esto constituyó un fenómeno bien conocido y contemplado con veneración por la mayoría de los habitantes de Montepoort, pero solamente unos pocos (...) habían alcanzado participar en cierto modo de este esplendor crepuscular y luminoso de una vida pura y desprendida de todo egoísmo. Estos pocos lograron penetrar en la radiante levedad de aquel dejar de ser; les fue dado tocar la misteriosa plenitud sin palabras cuando preparados y concentrados entraban en la pequeña sala en que se hallaba el viejo maestro sentado en su sillón. Como si se hallaran en un ámbito de ondas invisibles, se demoraban durante felices momentos en la esfera cristalina de este alma, partícipe de una música ultraterrena, volviendo luego al mundo con reconfortados y esclarecidos corazones, como si regresaran del pico de una montaña.

Hermann Hesse, *El juego de los abalorios*

ÍNDICE

	<i>Página</i>
PRESENTACIÓN	3
CAPÍTULO I <i>El Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF) y el Programa de Nivelación Pedagógica</i>	
1.1 El Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal: Un espacio para el desarrollo profesional de los maestros.....	15
1.2 El Programa de Nivelación Pedagógica del CAMDF. Aspectos básicos para una comprensión fundamental.....	23
CAPÍTULO II <i>La Nivelación Pedagógica hoy: Una valoración de principio</i>	
2.1 La necesidad de un Diagnóstico fundado en los alumnos...	35
2.2 Conclusiones del Diagnóstico.....	40
2.3 Concentrado estadístico de los resultados del Diagnóstico	49
CAPÍTULO III <i>Análisis y valoración del seminario “Política y Legislación Educativa” en el marco de la reestructuración curricular del Programa de Nivelación Pedagógica</i>	
3.1 Le necesidad de una Evaluación al seminario “Política y Legislación Educativa”.....	65
3.2 Conclusiones de la Evaluación.....	75
3.3 Concentrado estadístico de los resultados de la Evaluación.....	88
CAPÍTULO IV <i>Curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”</i>	
4.1 Preámbulo al capítulo.....	101
4.2 Curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.....	105
4.3 Conclusiones generales derivadas del proceso de elaboración del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.....	156
APÉNDICE I Entrevista a la Maestra María Guadalupe Aída Martínez Barajas.....	159
APÉNDICE II Entrevista al Maestro Mario Lorenzo Flores López.....	179
ANEXO I Reseña cronológica de las jornadas de elaboración del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.....	195
ANEXO II Convocatoria de inscripción al Programa de Nivelación Pedagógica, ciclo 2004-2005.....	215
ANEXO III Documentos varios.....	219
ANEXO IV Instrumento de evaluación de curso del Programa de Nivelación Pedagógica.....	231
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	239

PRESENTACIÓN

El Programa de Nivelación Pedagógica¹ del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF) se entiende como un servicio educativo orientado a satisfacer una necesidad profesional que afecta, no únicamente a un segmento relevante de docentes de educación secundaria, sino al sistema educativo en su conjunto, y que se refiere justamente al creciente número de maestros de este nivel que se han incorporado al ejercicio de esta profesión sin contar con la formación o preparación correspondiente. Para este estudio, no se cuantificó la magnitud cabal de esta realidad a nivel Ciudad de México, pero el servicio de Nivelación se sostiene merced a una demanda a lo menos sostenida en sus volúmenes.

No obstante, en el marco de esta investigación, durante el mes de marzo, fue tomada una pequeña muestra de escuelas secundarias aledañas al CAMDF², a fin de determinar la proporción de docentes que tienen formación en normal superior y los que no la tienen, obteniendo, finalmente, una aproximación a esta realidad. El sondeo implicó 11 escuelas secundarias, bajo la siguiente composición: 4 particulares y 7 públicas. De éstas, 6 fueron generales y una fue técnica; sólo una escuela fue vespertina. Globalmente, estas escuelas integran a 436 docentes³, de los cuales 129 egresaron de normal superior, es decir el 29.58%. El grueso de la planta docente la conforman universitarios o profesionales de distintas instituciones de educación superior.

Independientemente de lo poco representativo que pueda parecer este ejercicio, mediante él se alcanza a reflejar parte de una situación de debilidad particular del sistema educativo mexicano, que es la necesidad de profesionalizar a sus maestros, por lo menos del nivel de secundaria⁴.

¹ Al hacer referencia a este Programa, se hará por su nombre completo, o utilizando las siglas (NP), o simplemente como la Nivelación.

² El CAMDF se ubica en la calle de Fresno No. 15, esquina Ribera de San Cosme, Colonia Santa María la Ribera, Delegación Cuauhtémoc, México, D. F.

³ Esta población exceptúa a los docentes de Educación Tecnológica.

⁴ En el marco de la reforma al artículo 3º constitucional, dada a conocer mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación de fecha 12 de noviembre de 2002 (págs. 1-2), en la que se establece la obligatoriedad de la educación preescolar para completar el esquema de educación básica de 12 años,

No se pretende decir que necesariamente un docente con formación normalista sea *per se* mejor, o más competente, que otro que no lo sea. Los maestros comprometidos y de alto desempeño pueden estar formados profesionalmente sin exclusividad de ninguna escuela en particular. Sin embargo, las carreras, las profesiones significan algo más que sólo nominalmente. Históricamente cada una ha sido provista de un valor y un sentido específicos desde el punto de vista social, y en su sentido más amplio.

En el caso de los profesores de educación básica, existen las escuelas normales para su formación, que son instituciones de educación superior establecidas hace muchísimos años *ex profeso* para satisfacción de esa necesidad social. Las facultades de Medicina, producen médicos. Las facultades de Ingeniería, producen ingenieros, en cualquiera de sus ramas posibles. Las facultades de Arquitectura, producen arquitectos, no profesores de matemáticas. De igual manera, la Escuela Normal Superior de México, o alguna otra privada correspondiente, produce profesores de matemáticas, física o historia para el nivel de secundaria, y no matemáticos, ni físicos, ni historiadores. Y esto es algo más que un simple matiz: tiene que ver con una vocación, con un proyecto personal de vida y de realización profesional y, en última instancia, con una razón de ser de las profesiones: para ser profesor no basta saber *la materia* –mucho menos ser un erudito en ella-, tampoco depender sólo del entusiasmo –por mucho que sea-, sino saber comunicar eficientemente a un conjunto determinado de niños o adolescentes ese saber adquirido, propiciando en ellos, gracias a los medios más adecuados, aprendizajes verdaderamente significativos. Entonces, serán cumplidos, en principio, los propósitos asignados al nivel educativo que corresponda.

Sin duda, un profesor puede-hacerse-en-el-camino, o sólo-en-el-camino (pasa las más de las veces); puede aprender mucho de su práctica, de sus relaciones de todo tipo en el aula, y sistematizar empíricamente sus experiencias. Finalmente, dirá el

se evidenció que en dicho nivel ha existido también una desatención de la autoridad respecto a la profesionalización del personal docente que lo atiende, acusadamente en las escuelas privadas, por lo que se implementaron programas de capacitación a dicho personal. El CAMDF participó activamente en este proceso con un programa, absorbiendo gran parte de la demanda existente. Conviene decir que para este propósito, el Centro recuperó, en alguna medida, la experiencia institucional acumulada en la Nivelación Pedagógica de educación secundaria.

Profesor Óscar Hugo Hernández Yáñez, es “la dinámica en el aula la que provee a los alumnos de las mejores experiencias para las bases de su desarrollo humano interior y al mismo tiempo, constituye el espacio de acción profesional del docente, sea o no normalista en su formación profesional inicial” (Hernández Y., 2000: 5).

Esta afirmación respecto a la formación del docente, insta al Profesor Hernández Yáñez a caracterizar y hablar de un nivel de la educación básica en concreto, “para expresar algunos comentarios que tienen que ver con ingredientes de política educativa causantes de deficiencias en el nivel secundaria, iniciados hace años y en la actualidad, aún presentes” (*Ibídem*: 6).

Continua y explicita: “Han ingresado persistentemente profesionales no docentes a cubrir asignaturas del Plan de Estudios de secundaria, la mayoría de los casos porque no han encontrado empleo en las carreras para las que estudiaron, buscando en la docencia frente a adolescentes la tabla de salvación para la obtención de ingresos, con el natural y consecuente malestar por la frustración que viven frente a su fracaso profesional; cuestión que impide una actitud positiva en el cumplimiento de sus responsabilidades docentes. Pero además, guardadas las excepciones que se dan en todos los fenómenos humanos y sociales, constituyen una carga difícil de sobrellevar y regularizar, cuyo horizonte se presenta largo e interminable” (*Loc. cit.*).

¿Qué implicaciones tiene lo anterior? ¿Por qué alcanza a constituir un problema educativo local o tal vez nacional? Puede señalarse que, en algún momento de la historia de la educación pública en México, el Estado desatinó en su política de formación de maestros, por lo menos para el nivel de secundaria; y el desatino produjo con los años, a lo menos, un desfase entre oferta y demanda; entre planificación y realidad. No son suficientes los maestros que se preparan: la demanda en el nivel es alta, merced a un movimiento demográfico de carácter general⁵. Llegar a ser Profesor pareciera en la actualidad una opción poco atractiva en el abanico de posibilidades profesionales; consultar la matrícula en las escuelas normales bastaría para verificarlo.

⁵ “Entre los ciclos escolares 1993-94 y 2001-02, la matrícula de secundaria creció en 26 por ciento a nivel nacional” (SSEByN, nov. de 2002: 5).

Más bien, se representa como el último recurso para conjurar el desempleo y asegurar la subsistencia. ¿Desprestigio social? ¿Desinterés estatal? ¿Incentivos sociales y materiales insuficientes? En todo caso, tantas vacantes en el magisterio no ocupadas por normalistas, le han venido bien a un Estado y a un mercado que no han podido emplear a los profesionistas en sus campos correspondientes. No se vislumbra una fuerza en el corto plazo que empiece a revertir esta tendencia que aparece cada vez con mayor vigor.

A fin de cuentas, lo que sensiblemente tenemos hoy en educación básica, particularmente en el nivel de secundaria, son profesionistas, pero no profesionales.

Aparentemente, la tendencia histórica es declarar la inoperancia y bajo impacto social del normalismo y en su lugar legitimar que los espacios docentes de la educación básica sean ocupados por profesionistas de diverso género, habilitados o reconocidos, mediante cursos de capacitación para su desempeño magisterial, en cualquier formato que adopten. O, tal vez, una salida a este enojoso y añejado problema sea ofreciendo a dichos docentes, previsiblemente en situación de mayoría, opciones para que cursen licenciaturas relativas justamente a la docencia, lo cual vendría bien para quienes, habiendo dejado inconclusa su carrera original, puedan sobre la marcha empezar de nuevo; para aquellos que terminaron su formación superior, significaría formalizar el reconocimiento de una doble vocación.

Con todo, la crisis del normalismo no es tema de esta tesina. Sí lo es en cambio, la existencia de una opción en el campo de la capacitación magisterial orientada a compensar, a remediar, dentro de sus propios alcances, esta realidad de la educación secundaria. Dicha opción es el Programa de Nivelación Pedagógica.

En ese sentido, la NP se plantea proporcionar a los profesores de educación secundaria sin formación profesional específica para la docencia, los conocimientos mínimos necesarios para afrontar de una manera más óptima los desafíos consustanciales a tan delicada, importante y trascendente función social: ser corresponsable y concurrente de primer orden en la formación de hombres y mujeres

plenos, de ciudadanos en el más amplio sentido de la palabra. Esta es la razón de ser original y fundamental que históricamente ha definido a este Programa.

A fin de tener efectos para el ciclo escolar 2004-2005, se llevó a cabo en el CAMDF, concretamente dentro del círculo de docentes involucrados directamente en la Nivelación, un proceso de reestructuración curricular de la misma, con el propósito de lograr un Programa más acorde a las necesidades profesionales que plantean los maestros usuarios del servicio, pues el anterior esquema curricular había entrado en vigor desde el ciclo 2000-2001. El proceso, globalmente considerado, se desarrolló a lo largo del primer semestre del 2004. Entre julio y septiembre se dieron eventos de tipo más administrativo y de gestión.

Como lo ha señalado Margarita Pansza al referirse a este tipo de procesos, la reestructuración inició como una necesidad sentida por la comunidad e hizo "necesario revisar el plan de estudios en su conjunto, para adecuarlo a las demandas de la práctica profesional, al avance disciplinario y a los requerimientos teóricos pedagógicos" (Pansza, 2003: 29-30). Confluyeron en esta determinación de reestructuración, las tres fuentes posibles para originarla: una política institucional, una presión por parte de los alumnos y una correspondiente por parte del grupo de profesores (*Ibidem*: 30). Al final de este proceso de reestructuración, el CAMDF acreditó a 36 académicos como participantes activos a lo largo del mismo.

En el marco de estos trabajos que modificaron a la Nivelación Pedagógica, fue que se elaboró el curso de "Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano"⁶, el cual fue diseñado para satisfacer el llamado "primer nivel de concreción del currículum", y que básicamente puede entenderse como aquel que se refiere a establecer los fines del sistema educativo y de su marco legal (Antúnez, 1999: 53). En ese mismo sentido, el curso FSEM pretende ser el espacio en el cual los participantes puedan tener la posibilidad de reflexionar sobre las implicaciones sociales, políticas e ideológicas de la educación; sobre ese fenómeno histórico en el que están inmersos y que se llama Educación.

⁶ Al hacer referencia a este curso, lo haremos por su nombre completo o por sus siglas (FSEM).

Asimismo, el curso FSEM cobra particular relevancia en función de lo altamente heterogéneos que resultan ser los grupos que se constituyen en la NP, merced a la gran variedad de profesionistas que se reúnen y encuentran en ellos. Es seguro que, en algún momento determinado durante el estudio de las didácticas correspondientes a cada asignatura, las vertientes estratégicas se amplían y se diferencian. En cambio, independientemente de la asignatura que cada participante imparta, todas están sujetas a los mismos marcos referenciales que definen al sistema educativo en su conjunto. En ese sentido, el curso FSEM integra e identifica.

Resulta pertinente señalar que no es casual que las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Física, es decir, las carreras que forman a los profesores de educación básica, compartan todas, en el asiento curricular de cada uno de sus planes de estudios, la asignatura llamada “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano”, respecto a la cual el curso FSEM guarda una estrecha identificación; si bien, éste hace un mayor énfasis en el tema de *Política educativa o sectorial*, amén de otras diferencias. En todo caso, las mismas inquietudes relativas al estudio de la educación como sistema general, complejo y organizado, con sus respectivas determinantes jurídicas y políticas, con fines claramente definidos, están presentes en ambos casos.

La elaboración del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” implicó el empeño de trece académicos, especialistas del CAMDF en los campos social y filosófico de la educación; este grupo específico de trabajo fue coordinado por quien sustenta esta investigación. Es precisamente la relación sobre la construcción del curso FSEM, así como su resultado, lo que constituye el centro analítico de esta tesina; el marco, la reestructuración curricular del Programa de Nivelación Pedagógica, del que el curso forma parte.

En ese sentido, el presente trabajo fundamentalmente se propone recuperar una experiencia laboral desarrollada entre febrero y julio del año 2004, cuyos frutos se expresan en la forma del diseño terminado y en vigor de un curso dirigido a docentes en

servicio de educación secundaria del Distrito Federal, denominado “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.

A lo largo de esta tesina, entonces, se hablará de un componente específico de carácter curricular del Programa de Nivelación Pedagógica, mismo que es desarrollado por el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal, en su calidad de instancia oficial perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Quien sustenta esta tesina, es miembro de dicho Centro desde hace 9 años, desempeñado, en distintos momentos de ese periodo, labores de docencia, investigación, difusión, así como funciones de carácter directivo.

Por su naturaleza académica, esta fue una experiencia esencialmente de carácter o tipo colegiado, colectivo, definida por diversos equipos de especialistas concurrentes a un objetivo común, referido básicamente a la reestructuración curricular del mencionado Programa, que era el reto institucional. Por su contenido, tal como puede desprenderse de todo lo dicho anteriormente, el trabajo de investigación que se presenta satisface la característica fundamental de una tesina, que es dar cuenta de una problemática concreta derivada de la experiencia profesional del sustentante (FCPyS, 2003). Por su estructura, el documento se expresa en 4 capítulos, 2 apéndices y 4 anexos, amén de esta Presentación y la Bibliografía correspondiente.

En el primer capítulo, se hacen un conjunto de descripciones básicas para la comprensión fundamental de su contenido y materia, lo cual da ocasión de contar con un marco de referencia elemental, necesario y suficiente que soporte el desarrollo posterior del texto. Principalmente, las caracterizaciones definidas en este capítulo se refieren al Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal como una instancia de carácter oficial orientada a brindar servicios de capacitación y actualización para docentes en servicio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de la Ciudad de México, recuperando algunos aspectos de su historia. Asimismo, de manera más específica, se describe al Programa de Nivelación Pedagógica del CAMDF, enfatizando los objetivos que lo animan, así como algunos aspectos relativos a su funcionamiento dentro del todo institucional. La comprensión de la naturaleza del

Programa de NP permitirá explicar más adelante el proceso de reestructuración al cual se vio sujeto para su mejora integral, dándole mayor pertinencia y adecuación a fin de satisfacer más ampliamente las necesidades que lo justifican, y que están en constante transformación, en tanto realidad social.

En el segundo capítulo, se describe el proceso por medio del cual se sometió a diagnóstico a la Nivelación, así como los resultados y las conclusiones derivadas del mismo. La relevancia de este apartado radica en la valoración que los alumnos del Programa hacen del mismo, situación que nos permite ponderar su impacto como servicio institucional, a la luz de sus propósitos definidos, identificando al mismo tiempo sus fortalezas y debilidades.

En el tercer capítulo, se presentan y analizan los resultados de la evaluación al seminario “Política y Legislación Educativa”, llevada a cabo como parte central del proceso de reestructuración del Programa de Nivelación Pedagógica, mismo que implicó la valoración de cada uno de los espacios curriculares que la conformaban. Esta fase de dicho proceso cobra particular relevancia, en virtud de que el seminario de referencia es propiamente el antecedente directo del actual curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, cuya propuesta y elaboración constituyen el asunto central de esta tesina.

En el último capítulo, se incluye el programa del curso FSEM en su versión final, como fue dictaminado por la instancia evaluadora correspondiente que le da validez, y consecuentemente publicado, para su uso y con efectos a partir del ciclo escolar 2004-2005 como componente de la nueva estructura curricular de la NP. Se ha juzgado importante incluir el programa del curso FSEM en consideración de significar el resultado objetivo de todo el trabajo aquí descrito. En ese sentido, se ha preferido tomar esta inclusión no como anexo, sino como parte integral y final del proceso globalmente considerado.

Asimismo, en el último capítulo se presentan las que se han considerado como las aportaciones más relevantes del curso FSEM, básicamente con relación a su

antecedente curricular directo, el seminario “Política y Legislación Educativa”. Lo anterior, independientemente de que, en el capítulo tercero, se presentan conclusiones derivadas de la evaluación hecha al seminario en cuestión, y que, partiendo de ello, a la luz del programa del curso FSEM incluido, se pueden anticipar y apreciar dichas aportaciones. Finalmente, en este capítulo se desarrollan conclusiones generales de la experiencia que el sustentante vivió durante el proceso de elaboración del curso FSEM, en las cuales se condensan y expresan las valoraciones que se pueden edificar desde la posición de docente, coordinador de colectivo académico y politólogo en ciernes.

Por último, esta tesina consta de 2 apéndices y 4 anexos, incluidos para una mayor comprensión del tema que desarrolla.

Los apéndices son la transcripción de dos entrevistas a destacados actores de la vida institucional del CAMDF: la Maestra María Guadalupe Aída Martínez Barajas y el Maestro Mario Lorenzo Flores López. La primera, actual Directora del Centro; el segundo, Director entre 1990-1993. Amén de que ambos entrevistados aportan una visión desde la autoridad con relación a la Nivelación en dos momentos distintos de su historia, también hacen el aporte necesario desde su posición de académicos con amplia experiencia docente, entre otros, en el Programa que nos ocupa. De hecho, el Maestro Flores López realizó, en el 2003, un estudio sobre el mismo, el cual que fue recuperado en parte por esta tesina, como se ve en su tercer capítulo.

La lectura de estas entrevistas ampliará, sin duda, la visión que pueda tenerse de la Nivelación, dada la calidad de los entrevistados quienes, entre otros aspectos, reconstruyen una historia del Programa que tristemente el CAMDF no ha organizado documentalmente.

Relativo a los anexos, se incluye en ellos una noticia que explica su significación específica en apoyo a la comprensión global del proceso que es tema de esta investigación. En todo caso, de los anexos reviste una especial relevancia el denominado “Reseña cronológica de las jornadas de elaboración del curso ‘Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano’”, pues a manera de bitácora, describe

las tareas principales, por día, de los trabajos de construcción del curso FSEM, lo cual ordena y puntualiza la continuidad de esta relación de labores. Este anexo, bien puede verse como una especie de material de consulta o referencia rápida, pero completa, de todo el proceso, visto como una secuencia lógica de actividades.

CAPÍTULO I

**EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL
DISTRITO FEDERAL (CAMDF) Y EL PROGRAMA DE
NIVELACIÓN PEDAGÓGICA**

1.1 El Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal: Un espacio para el desarrollo profesional de los maestros

El Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal forma parte de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF). De conformidad al Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (artículo 44, fracciones II y IV), es un área central que entre otras atribuciones debe: “Coordinar, diseñar, organizar, operar, supervisar, evaluar y validar los cursos de capacitación, actualización y superación permanente para el personal directivo y docente de educación inicial, especial, básica, indígena, física y normal en el Distrito Federal, que les proporcione los conocimientos acerca de la reformulación de contenidos y auxiliares didácticos”. También: “Coordinar sus actividades con las demás autoridades educativas e instituciones formadoras de maestros para la constitución y funcionamiento del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en términos de la Ley General de Educación” (México, 20 de dic. de 2002: 43). Además, el Centro forma parte de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) de la Secretaría de Educación Pública.

La DGENAMDF, amén de su estructura central, está integrada por seis planteles - cinco de ellos orientados a la formación inicial de profesores¹-, por el CAMDF, que atiende la actualización y capacitación de los maestros y directivos en servicio, y por seis escuelas anexas: una preescolar, cuatro primarias y una secundaria que fungen como laboratorios pedagógicos (SSEDF, 2003: 4, 6).

Asimismo, inspecciona y vigila a 19 escuelas privadas incorporadas, formadoras de docentes en el Distrito Federal, a fin de que “cumplan con las disposiciones legales aplicables (...)” (México, *loc. cit.*).

¹ Los planteles son: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN); Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM); Escuela Normal Superior de México (ENSM); Escuela Normal de Especialización (ENE) y la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). El plantel no orientado a la formación inicial, pero perteneciente a la DGENAMDF, es la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED).

El CAMDF, como parte de la DGENAMDF, posee un “régimen” ambiguo o muy particular y específico, variable al criterio con el que se valore, sea éste el *de hecho* o el *de derecho* (*de facto* o *de jure*). Es una cuestión compleja, a la que se impone una aproximación para una comprensión básica, lo cual remite necesariamente a hacer un poco de historia.

La DGENAMDF es el producto de la integración o fusión de las Direcciones Generales de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) y de Educación Normal (DGEN), dada el 19 de febrero de 1989. A la sazón, surgió como Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), con facultades nacionales; su competencia delimitada al Distrito Federal, transformándose en la actual DGENAMDF, se verifica hasta 1994, como consecuencia del proceso que entonces se desarrollaba de federalización educativa, tras el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal en 1992. (CAMDF, 1995: 36; *ídem*, 2000: 7).

Desde que esta fusión se llevó a cabo, el CAMDF –denominado así en el marco de este proceso- “ha vivido una situación de indefinición y desconocimiento, en virtud de que hasta la fecha carece del reconocimiento y la autorización correspondiente por parte de la anterior Comisión Interna de Administración y Programación (CIDAP)² de la SEP para operar como plantel educativo. Dicha situación ha repercutido de manera negativa en la vida académica del CAMDF y en el mejor desempeño de sus funciones, debido a la incertidumbre sobre su permanencia y atribuciones. Por lo anterior, es indispensable el reconocimiento formal del status del CAMDF como institución de carácter superior encargada de la actualización de maestros” (SSEDF, *op. cit.*: 33).

De acuerdo a la cita anterior, el CAMDF legalmente no existe. Verdadero, desde ese punto de vista. Desde otro, no cabe duda que el CAMDF es una realidad legitimada, en principio, por la propia autoridad que le ha otorgado y reconocido el despacho, en el campo de la capacitación y la actualización, de variados asuntos, con tal denominación

² Actualmente la CIDAP es la Dirección General de Innovación, Calidad y Organización dependiente de la Oficialía Mayor de la SEP.

y en la dinámica propia de un plantel de educación superior, secularizado de las oficinas centrales; pero, sobre todo, legitimado por una demanda constante y creciente de sus servicios por parte de docentes de educación básica interesados en superarse profesionalmente. En todo caso, legalmente, el CAMDF vendría siendo parte de las oficinas centrales de la DGENAMDF, y todo lo que el CAMDF expide como documentación oficial, escolar y administrativa, lo haría a título de una gran instancia interna de la DGENAMDF, una instancia de las llamadas “funcionales” de su organigrama. Y dichas instancias, por cierto -a diferencia de las “estructurales”- han sido creadas también en los planteles, pues “los organigramas autorizados por el entonces Comité Interno de Administración y Programación (...) han sido rebasados por las necesidades y condiciones actuales de estas instituciones. De tal forma (...) operan con estructuras funcionales (...) no reconocidas oficialmente” (*Ibídem*: 14). Al frente de estas instancias hay, pues, funcionarios que, siéndolo en la práctica, no devengan por esa responsabilidad al no ser “oficial”. Eso vendría siendo el CAMDF: legal sólo como parte de las oficinas centrales y no como plantel; eminentemente funcional, sin estructura soportada por reconocimiento oficial alguno.

Este Centro es la figura que en una coyuntura histórica determinada, se “creó” para dar cumplimiento a una de las obligaciones de la Dirección General de la que “depende”, estipulada por Reglamento Interior de la SEP. Realmente, para una penetración más aguda de la figura denominada CAMDF, hay que hacer un poco más de historia todavía; y se hará. De momento, no deja de llamar poderosamente la atención, que las autoridades correspondientes, a la fecha, no hayan intervenido para ordenar una situación de esta naturaleza, permitiendo una inestabilidad nada contribuyente a la consecución de los altos fines educativos que se persiguen.

La relación dada entre la DGENAMDF y el CAMDF, como se ve, es más compleja e imbricada de lo que se asume cotidiana y ordinariamente dentro de la propia vida institucional.

Para el desarrollo ulterior de este estudio, conviene quedarse con la caracterización convencional que considera al CAMDF como una instancia, aunque

componente, diferenciada de la DGENAMDF, como si efectivamente fuese un plantel y no un elemento de su estructura central. Conviene en cualquier caso, como se ha dicho, penetrar más en la historia de esta realidad institucional, a fin de vislumbrar con mayor perspectiva su devenir para una mayor comprensión del proceso y sus consecuencias. Y esto es importante por un hecho fundamental del que habría que hacer mención: la configuración conocida como CAMDF ha tenido el cuidado y la vocación de preservar una tradición y un legado en la historia de la educación pública en México: la que inaugura una consistente y decidida política de Estado en el campo de la capacitación y la profesionalización del magisterio.

Situémonos 60 años atrás en la historia: “Ante la enorme demanda y expansión de los servicios de educación primaria y la insuficiencia de los profesores egresados de las normales para satisfacerlas, se pensó en establecer un organismo que se encargara de resolver este problema. En diciembre de 1944 se expidió la ley que creaba el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Sus objetivos eran la capacitación de los maestros en servicio para que no abandonaran los centros rurales de trabajo y unificar la formación de docentes en lo referente a planes, programas, métodos y doctrinas educativas” (Solana, 1981: 460). El Instituto inició sus funciones el 19 de marzo de 1945 (CAMDF, 1995: 3).

El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), vino a reforzar y vigorizar la tarea que ya venían desarrollando las *misiones culturales*, expresión de la educación popular que surge tras la Revolución de 1910³: “Las Misiones Culturales (...) se crean no sólo para preparar maestros, sino fundamentalmente para propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela” (Solana, *op. cit.*: 207). En ese sentido: “Además del servicio de asesoría y apoyo que el Instituto ofrecía a miles de profesores, estimuló y orientó a las misiones culturales e implementó proyectos para tratar de mejorar las comunidades indígenas” (*Ibíd.*: 461).

³ Las misiones culturales iniciaron sus trabajos en 1923 (<http://biblioweb.dgsca.unam.mx>).

Según Martha Eugenia Curiel Méndez, el “Instituto de Capacitación del Magisterio constituyó uno de los esfuerzos más vastos de cuantos se han emprendido para preparar profesionalmente a los maestros en servicio” (*Loc. cit.*).

El impacto que su creación tuvo hizo rebasar sus expectativas originales, pues “la existencia del IFCM tenía un carácter perentorio de seis años, y a pesar del éxito obtenido por miles de maestros que lograron su capacitación (formación inicial en el trabajo) y su título, las necesidades aún no fueron satisfechas, por lo que el 30 de diciembre de 1950 se publica en el Diario Oficial de la Federación el Decreto Presidencial por el que se prorrogan 6 años más los servicios del IFCM. Posteriormente, el 4 de enero de 1957 se expide el Acuerdo que da permanencia indefinida al IFCM” (Hernández Y., *op. cit.*: 14-15).

A principios del régimen de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) fue reconsiderada la viabilidad del IFCM, de acuerdo a la forma en que entonces venía trabajando. Se pensó en aquel momento “que la formación profesional del maestro debería reservarse a las escuelas normales porque había que planear el equilibrio de oferta y demanda de la matrícula, toda vez que existía ya un superávit de maestros de educación primaria y estados de la Federación que producían profesores en cantidades superiores a sus necesidades (...)”. Asimismo, los crecientes casos en los que se cursaban estudios para Profesor por medio del IFCM sin estar en servicio, que era justamente el sentido original del Instituto en la lógica de la capacitación, y las gestiones que estos egresados llevaban a cabo para la obtención de plaza, evidenció una desviación de la naturaleza y los propósitos que fundaron al IFCM (*Ibídem*: 15-16).

De esta manera, en 1971, bajo el concepto de *Educación Permanente* que a la sazón se desarrollaba a nivel mundial, el IFCM reorienta sus actividades y se transforma en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), abarcando los diversos niveles del sistema educativo nacional (Solana, *op. cit.*: 462). La capacitación se cree superada y se introduce el concepto genérico de “Mejoramiento Profesional”, para aludir, más allá de la capacitación -o más bien, como el paso siguiente una vez “satisfecha” ésta-, a la acción del maestro por superarse, por

perfeccionarse como tal (Hernández Y., *op. cit.*: 15); más adelante en el tiempo, la política educativa hablará, para indicar esencialmente lo mismo, de “Actualización”, y después de “Formación Continua”.

Esta Dirección General pasa a depender de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP y su creación se publica en el Diario Oficial del 24 de agosto de 1971 (CAMDF, 1995: 11). En el ámbito nacional, las acciones de la Dirección General quedan aseguradas por sus dependencias denominadas “Centros Regionales de Mejoramiento Profesional del Magisterio”, denominadas en tiempos del IFCM, “Agencias Coordinadoras Estatales”. En este momento son 39 los Centros Regionales instalados a lo largo del territorio nacional (*Ibíd.*: 14).

En 1978, la DGMPM reintegra a su nombre su histórico concepto de *Capacitación*, quedando en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). Bajo esta denominación, en el año de 1984, pasa a formar parte del Modelo de Educación Superior, en virtud al tipo de actividades que desarrollaba, quedando de esta manera homologado su personal a este nivel educativo. La DGCMPM depende de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (*Ibíd.*: 31; *ídem*, 2000: 7; *ídem*, 1996: 6).

En el contexto de este proceso de homologación con el nivel superior, la DGCMPM transforma sus Centros Regionales números 40 y 41, correspondientes al Distrito Federal, en el Centro de Investigación y Desarrollo Profesional del Magisterio (CIDEPROM), antecedente inmediato del CAMDF. El Profesor Pablo Flores Farias, al relatar la historia del CAMDF, apunta: “Ya como instancia formadora y actualizadora de docentes, se desprende como tal, con el establecimiento formal del Centro de Investigación y Desarrollo Profesional del Magisterio (CIDEPROM), dando respuesta a las necesidades planteadas por el magisterio en servicio de Educación Básica (...) (Flores F., 2003: 83). ¿Podemos acaso identificar en este proceso una manifestación inicial de la ulterior y bizarra, por oficialmente inexplicable, dicotomía CAMDF/DGENAMDF de la que ya se ha dado cuenta? ¿Identificamos el nacimiento de una instancia que, sin serlo, funcionaba como plantel? El mismo Profesor Flores se

expresa del CAMDF, cuando revestía la forma de Centro Regional, “como una estructura académico-operativa y orgánico-administrativa, que hasta cierto punto, ha tratado de mantener su autonomía en este aspecto (...)” (*Loc. cit.*). ¿Autonomía? ¿Cómo entenderla?

En 1989 se da un evento muy importante en la historia de la formación inicial y permanente del magisterio mexicano: la integración, o fusión, de dos Direcciones Generales de la SEP: entre la de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (cuya historia ha sido aquí brevemente relatada desde que fue IFCM) y la de Educación Normal (DGEN), para conformar la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Por lo que toca al CIDEPROM, en este proceso cambia su denominación a Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF), tal como lo conocemos actualmente, consolidándose como *órgano* de la nueva Dirección General, encargado de un tipo determinado de servicios educativos, diferenciados de los que ofrecen las escuelas normales, que también se integran y forman la DGENAM, la cual, en esta etapa, depende de la Subsecretaría de Educación Básica. En los estados, los Centros Regionales cambian su nombre también a Centros de Actualización del Magisterio (CAMDF, 1995: 36-37; *ídem*, 1996: 6; *ídem*, 2000: 7).

En 1994, en el marco de la federalización educativa que por esos años se desarrollaba, la DGENAM se transforma en DGENAMDF, pasando a formar parte de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. (CAMDF, 1995: 36-37; *ídem*, 2000: 7). “Los 44 Centros de Actualización del Magisterio ubicados en los estados de la República que dependían todavía de la DGENAM, pasan a depender de los gobiernos estatales correspondientes” (*Loc. cit.*). El CAMDF sigue integrado a la DGENAMDF.

Actualmente, el CAMDF opera, dígame así, con cierta *autonomía relativa* respecto a la DGENAMDF, como si fuese un plantel con vida académico-administrativa propia. La DGENAMDF, en ese sentido, ha depositado en él cierto tipo de controles directos, como el de sus recursos humanos; otros están centralizados. Tiene una estructura

funcional jerarquizada, a semejanza de la que tienen autorizada los planteles de educación normal: una dirección, dos subdirecciones –una académica y otra administrativa-, áreas sustantivas de docencia, investigación y difusión cultural, así como una unidad de planeación y algunos departamentos operativos (SSEDF, *op. cit.*: 13).

Para fines prácticos, al CAMDF, dentro del subsistema al que pertenece, se le ve más como un plantel, encargado, no de la formación inicial, sino de la capacitación y formación continua de los profesores en servicio de educación básica, y se le reconoce como la institución que representa la continuidad histórica de lo que se llamó IFCM.

Para efectos de este estudio, se propone establecer la siguiente caracterización del CAMDF: “El Centro de Actualización del Magisterio en el DF es una institución de educación superior que depende de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D. F. (DGENAMDF) que, en el ámbito de la actualización y la capacitación, ofrece a los profesores de educación básica en servicio diversos programas académicos que atienden a sus necesidades y expectativas profesionales” (*Ibíd.*: 30).

Finalmente, es importante señalar que en los próximos meses, ante el actual proceso de reestructuración de la SEP, seguramente el CAMDF sufrirá transformaciones importantes en su situación legal y funcional como instancia de capacitación y actualización de maestros. Esperemos que este contexto favorezca la definición plena del CAMDF, y su aparente indeterminación formal arriba comentada, sea disipada por completo⁴.

⁴ Concluida la versión final de esta tesina, se formalizó la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, por medio de la publicación de su nuevo Reglamento Interior en el Diario Oficial de la Federación de fecha viernes 21 de enero de 2005. Entre los aspectos más relevantes de esta reestructuración, figura la desaparición de 2 de las 5 subsecretarías existentes, entre ellas la de Servicios Educativos para el Distrito Federal, de la cual dependían la DGENAMDF y, consecuentemente, el CAMDF. En los artículos 2 y 46 del nuevo Reglamento se hace mención de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal como órgano desconcentrado de la SEP, cuya creación se formaliza mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la misma fecha, y en el cual se establece su autonomía técnica y de gestión.

Este órgano, de acuerdo al Decreto, asume las funciones que venía desarrollando la SSEDF, pero de manera desconcentrada “con facultades específicas y competencias decisorias que le permitan generar

1.2 El Programa de Nivelación Pedagógica del CAMDF. Aspectos básicos para una comprensión fundamental

El CAMDF estructura y desarrolla su trabajo académico por medio de dos proyectos fundamentales: el Proyecto de Actualización y el Proyecto de Capacitación. El segundo de estos, a su vez, se encuentra conformado por dos programas: la Licenciatura en Docencia Tecnológica (LIDOTEC) y la Nivelación Pedagógica (SSEDF, *op. cit.*: 30-32).

Desde el punto de vista de la estructura orgánica del CAMDF, el Programa de Nivelación Pedagógica es responsabilidad de una Coordinación que depende del Departamento de Docencia (donde se concentra la administración de los señalados proyectos) subordinado a la Subdirección Académica. En la línea ascendente de mando, queda únicamente la Dirección del CAMDF.

Al mismo tiempo, para una comprensión más completa, es importante señalar que la unidad laboral académico-administrativa básica que justifica la organización del personal docente al interior del CAMDF, son las llamadas “áreas académicas”. Éstas son 13, a saber: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Computación Educativa, Educación Artística, Educación Audiovisual, Educación para la Salud, Educación Tecnológica, Español, Filosofía de la Educación, Idiomas, Matemáticas, Pedagogía y Psicología. Preponderantemente, de acuerdo a su especialidad o perfil profesional, los docentes del CAMDF son adscritos a alguna de ellas⁵. Las áreas académicas tienen también como línea de mando inmediato superior al Departamento de Docencia.

mayor eficiencia, eficacia y economía en la atención de los múltiples asuntos que de ello se desprenden” (pág. 60). De acuerdo a la propia SEP, la creación de este órgano “es un paso previo para la transferencia de los servicios al Gobierno del Distrito Federal, de conformidad con lo previsto en la Ley General de Educación” (<http://www.sep.gob.mx>).

El Decreto de creación de esta Administración Federal, señala que las unidades administrativas adscritas a la SSEDF se integrarán al nuevo organismo, con todos sus recursos asignados. Debe entenderse, naturalmente, que entre dichas unidades figura la DGENAMDF.

El artículo cuarto transitorio del Decreto en cuestión señala que el Manual de Organización de la nueva dependencia deberá estar expedido dentro de los 180 días siguientes a su publicación (pág: 62), es decir, el límite emplazado es hasta el próximo 22 de julio. Este término dará la pauta para efectos de la definición del CAMDF como instancia, o plantel, cabalmente constituido en el campo de la capacitación y la actualización magisterial, o tal vez, establezca la coyuntura propia para su transformación en una nueva configuración.

⁵ Todo el personal del CAMDF que ostenta plaza docente tiene que tener adscripción en alguna área académica. Sin embargo, no necesariamente todos reportan a laborar en ellas, en virtud de que en ciertos casos (minoritarios) personal docente está desempeñando funciones de índole administrativa o

Amén de poseer la adscripción, formal o efectiva, en una de estas áreas, a todo docente corresponde pertenecer a uno de los programas institucionales. Por ejemplo, un docente adscrito al área académica de Pedagogía puede pertenecer al Programa de Nivelación Pedagógica o a la LIDOTEC (en el caso del Proyecto de Capacitación), o al Programa de Asesorías (hablando de alguno del Proyecto de Actualización)⁶. Esto no excluye que perteneciendo a un determinado programa, pueda eventualmente apoyar con sus servicios a otro. Los docentes tienen la opción de escoger voluntariamente en cuál de estos participar, no siendo en este caso (como en la adscripción a área académica) el perfil profesional un criterio exclusivo o dominante, pues se puede afirmar que en todos los programas se requieren especialistas de las diversas áreas. En la elección del programa, entran en juego criterios como los propios intereses académicos de cada docente o los requerimientos y necesidades de la institución en determinados momentos con relación al manejo de sus recursos humanos.

Las reuniones que celebran los integrantes de cada uno de los programas se realizan una vez a la semana (los miércoles) cubriendo todo el horario de la jornada laboral de ese día. En situaciones particularmente relevantes, como lo fue la reestructura de la NP en este trabajo relatada, las convocatorias a reuniones suelen darse con mayor periodicidad.

De esta suerte, los docentes del CAMDF responden a la jerarquía de dos coordinaciones distintas. No obstante, formal y administrativamente se toma por jefe inmediato al Coordinador del área académica, siendo, por cierto, el espacio donde mayoritariamente ocupa su tiempo un docente.

Ambas coordinaciones a que se ve sujeto el personal académico, de área y de programa, están consideradas como espacios concurrentes y complementarios para el buen desarrollo del trabajo institucional; sin embargo, esta aparente dualidad de mando

cumpliendo alguna comisión específica. En cualquier caso, las adscripciones a las áreas, en principio sujetas al perfil profesional del docente, pueden mudar por diversas causas, no siendo necesariamente definitivas.

⁶ El Proyecto de Actualización está constituido por los siguientes programas: Educación Permanente, Diplomados y Asesorías.

no siempre se resuelve satisfactoriamente, debiéndose dar los espacios de negociación pertinentes para el logro de esta necesaria y deseable convergencia.

Cabe señalar lo siguiente: los coordinadores de área son electos por los docentes de base y su permanencia en dicha responsabilidad varía en función de los acuerdos internos de cada área. En este caso, la autoridad del CAMDF se limita a sancionar los procesos electivos⁷. Por su parte, en la actualidad, los coordinadores de programa son nombrados por la Dirección del CAMDF. Por lo que toca a la NP, la Coordinadora es la Profra. María Leticia Ruiz Escuén, cuya adscripción de origen es el área académica de Psicología; en su experiencia institucional ha desarrollado diseños y fungido como asesora de cursos de la propia Nivelación.

Con todo lo anteriormente descrito en este apartado, se ha ubicado al Programa de Nivelación Pedagógica en el marco general de la organización académico-administrativa del CAMDF. Conviene ahora realizar la caracterización del Programa específicamente considerado.

El Propósito con el que opera este Programa es: “Proporcionar los elementos teóricos-metodológicos requeridos para el ejercicio de la docencia a los profesores de escuelas secundarias que no fueron formados en las normales” (CAMDF, 2001: 2). Se refiere, naturalmente, a las escuelas normales formadoras de docentes para el nivel secundaria, como lo es, de manera preponderante, la Escuela Normal Superior de México⁸.

Estos elementos “se proporcionan a partir del análisis de los problemas fundamentales de la pedagogía (...) que nos remiten a:

⁷ Esta ausencia de lineamiento oficial, ha derivado en los más dispares ejemplos de permanencia: desde 6 meses rigurosos para el nuevo cambio de Coordinador, hasta casos de 10, 15, o más años al frente de tal responsabilidad.

⁸ La única institución de financiamiento particular que ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria en el Distrito Federal, es la Federación de Escuelas Particulares (SSEDF, *op. cit.*: 8-9).

- “Las teorías del adolescente y del aprendizaje para dar cuenta de las características biológicas, psicológicas y sociales del sujeto que aprende y de cómo lo hace.
- “La didáctica, que es la disciplina de la pedagogía que propone las formas de instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- “La política y legislación educativa que definen los fines de la educación.
- “La administración escolar que nos permite analizar la gestión escolar.

“Los problemas de la enseñanza atienden a las necesidades prioritarias de la práctica docente de los profesores de educación secundaria, establecidas en cinco líneas de acción que son: planeación, didáctica, evaluación, adolescencia y gestión escolar” (*Ibídem*: 3).

El Objetivo de la NP es: “Formular propuestas didácticas pertinentes con el plan de estudios y los programas de la educación secundaria, a partir de los elementos teórico-metodológicos de la pedagogía y del conocimiento integral de los adolescentes para mejorar el quehacer docente de los participantes en el programa” (*Loc. cit.*).

El Perfil de egreso definido para los docentes que cursan el programa de NP considera:

- “Identificar los fines, valores y la política educativa que orientan al Sistema Educativo Nacional.
- “Identificar las funciones de cada uno de los miembros dentro de la organización escolar.
- “Dominar y manejar el plan de estudios y los programas de la educación secundaria.
- “Instrumentar en proyectos los contenidos de los programas de estudio.
- “Identificar los elementos de la comunicación.
- “Elaborar recursos didácticos.
- “Elaborar instrumentos de enseñanza” (*Ibídem*: 5).

Este Perfil de egreso, junto al Propósito y Objetivo, así como el conjunto de los supuestos fundamentales del Programa, no obstante su reestructuración, conservaron en lo esencial su vigencia. La cuestión de fondo de las modificaciones desarrolladas no se orientaba hacia la naturaleza de la Nivelación, sino, dicho sintéticamente, a mejorar los medios para la consecución de fines con claridad identificados.

De acuerdo al diseño curricular correspondiente al año 2000 (vigente hasta la reestructura del 2004, de donde surge el curso FSEM, centro de esta tesina) la NP se constituye de “ocho cursos⁹ de 30 horas cada uno organizados en tres módulos. En total tiene una duración de 240 horas y se ofrece en dos modalidades: sabatina e intersemanal vespertina y se cursa en un año escolar” (SSEDF, *op. cit.*: 32).

El mapa curricular correspondiente a este diseño es el siguiente¹⁰:

NIVELACIÓN PEDAGÓGICA (2000)¹¹

MÓDULO 1. SISTEMA NORMATIVO-JURÍDICO-EDUCATIVO DEL NIVEL SECUNDARIA		MÓDULO 2. DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL EDUCANDO DE SECUNDARIA	
<i>Seminario Política y Legislación Educativa (30 horas)</i>	<i>Curso Desarrollo Biopsicosocial del Adolescente (30 horas)</i>	BLOQUE 1¹² 60 horas	
<i>Seminario Administración Escolar (30 horas)</i>	<i>Curso Psicología Educativa (30 horas)</i>	BLOQUE 2 60 horas	
MÓDULO 3. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL NIVEL SECUNDARIA			
<i>Curso Planeación Didáctica (30 horas)</i>	<i>Curso Instrumentación Didáctica (30 horas)</i>	BLOQUE 3 60 horas	
<i>Curso Comunicación y Elaboración de Recursos Didácticos (30 horas)</i>	<i>Curso Evaluación del Aprendizaje (30 horas)</i>	BLOQUE 4 60 horas	
			DURACIÓN TOTAL DEL PROGRAMA: 240 HORAS

⁹ *Curso*, en este caso, deberá entenderse en términos genéricos, es decir, como asignaturas, pues en rigor, 6 de ellas se presentan como cursos y 2 como seminarios.

¹⁰ Cfr. Mapa curricular de la NP producto de la reestructuración del Programa (*vid. infra*, pág. 112).

¹¹ El modelo anterior a éste, operó de 1989 al 2000, bajo la denominación de Nivelación Psicopedagógica. Los espacios curriculares que lo conformaban, eran: Línea de Pedagogía: “Teoría de la Educación”, “Didáctica I” y “Didáctica II”; línea de Psicología: “Psicología General”, “Psicología del Adolescente” y “Psicología Educativa”. Cada curso era de 30 horas, y, consecuentemente, globalmente la Nivelación era de 180 horas (Ortíz, 2002: 16).

¹² *Bloque* se refiere al inicio y término del desarrollo de cursos en un periodo determinado. Cada uno implica dos cursos, siendo necesarios cuatro bloques para el desarrollo completo del Programa. Como se ve, únicamente los bloques 3 y 4 implican cursos el mismo módulo.

Pero, ¿cuáles son las repercusiones y los alcances de este Programa para el docente que lo cursa?

La Nivelación, si bien en sus orígenes estuvo dirigida a docentes de escuelas privadas, en su devenir fue abriéndose también a la incorporación de aquellos otros provenientes de escuelas oficiales¹³, convirtiéndose esta circunstancia en una pluralidad creciente, misma que actualmente representa uno de sus principales rasgos.

Para los docentes de escuelas secundarias privadas que concluyen satisfactoriamente los estudios del Programa, el CAMDF expide a su favor un Diploma con valor curricular que, generalmente, representa el medio para su contratación o recontractación laboral, en virtud del reconocimiento, en términos de capacitación para sus maestros, que los propietarios o directivos de estas escuelas le otorgan al Programa¹⁴.

Para los docentes de escuelas secundarias públicas, cursar la Nivelación representa la obtención de puntos escalafonarios con impacto en su ascenso laboral, y por ende, de una mejoría en su horizonte salarial, dado que cada curso (asignatura) implica un puntaje determinado, en virtud de haber sido sancionados por la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón, que es la autoridad competente para estos fines. En conjunto, los 8 cursos del diseño arriba inscrito, representan 17.9859 puntos.

Cabe mencionar que, justamente a partir de este diseño, ninguno de los 8 cursos de la NP es susceptible de ofrecerse a los docentes interesados al margen del propio Programa como opción aislada o independiente, como sucedía anteriormente, y como teóricamente podría seguir siéndolo en la oferta existente de cursos específicos, pues la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón dictamina cada propuesta que recibe de manera particular.

¹³ *Vid. infra*, Apéndice I, pág. 162.

¹⁴ *Vid. infra*, Apéndice I, pág. 176.

El CAMDF determinó darle a la NP esta óptica de conjunto, haciendo exclusivos de ella sus cursos constitutivos. Sin duda, ha sido una medida para incentivar, en el caso concreto de los docentes de escuelas públicas, su participación en el Programa, dado el valor total de puntos que pueden obtener, pues de manera aislada, el curso que más puntaje hubiera podido representarles era de 3.9990, y los 7 restantes, 1.9980 cada uno.

Es adecuado tener presente, que el Programa de NP se inscribe, como ha quedado dicho, dentro del Proyecto de Capacitación del CAMDF; y la capacitación docente ha sido definida institucionalmente, de tiempo atrás, como aquella destinada a los profesores en servicio y que ejercen la docencia sin tener preparación específica para ello; es decir, una capacitación comprendida en y para el trabajo (Jerez, 1987: 108). Y esta definición remite, necesariamente, a la naturaleza que dio origen al CAMDF.

De esta manera, la Nivelación, junto a la LIDOTEC, expresa y significa para el CAMDF lo que actualmente puede recuperarse del sentido fundacional de su remoto antecedente histórico, el IFCM, creado justamente para “resolver la capacitación de los maestros en servicio que ejercían sin estudios profesionales sistemáticos” (CAMDF, 1995: 3). Y aunque, a fin de cuentas, la analogía entre instituciones (IFCM/CAMDF) se resuelva matizando y reconsiderando algunos supuestos, esencialmente su tarea se expresa, entonces y ahora, como la acción orientada a profesionalizar el servicio de maestros que, ejerciendo como tales, no lo son, o en todo caso, no han sido formados para ello.

Sin duda, esta tarea de capacitar a *maestros-no-maestros*, lejos de ser una tarea que se muestre superada después de décadas de política educativa específica, se impone activa a luz de una realidad casi avasalladora para un Estado que no ha sido capaz de, primero que todo, desarrollar una política de formación de docentes correspondiente a una demanda educativa concreta. De cualquier manera, la Nivelación Pedagógica, en el caso del nivel de secundaria, ha sido para la actualidad una “válvula de escape” a la presión inherente a una necesidad viva y creciente.

La Nivelación del CAMDF se muestra como un Programa o una opción que, primeramente, ofrece experiencia a los maestros que requieren este tipo de capacitación, fundamentalmente por venir de la institución pionera en este género de servicio educativo en México.

No es este el espacio para hacer glosa de la historia de la Nivelación Pedagógica. No cabe duda, sin embargo, que es un imperativo que algún estudio institucional próximo se ocupe de ello, pues en el proceso de esta investigación, en el ámbito documental, no encontramos una Historia como tal, que de manera integrada y estructurada, dé cuenta del devenir de la Nivelación, como programa específico y diferenciado. En el trabajo de campo, como lo expresan, por ejemplo, las entrevistas incluidas en los apéndices de este estudio, se evidenció esta suerte de “vacío” documental¹⁵, pero que al tiempo reflejan la existencia de una amplia memoria por sistematizar. Es una historia que, sin duda, puede y debe reconstruirse, con base en diversas fuentes vivas y escritas que sólo esperan.

Con todo, este es posiblemente el Programa del CAMDF más estratégico para una proyección institucional a largo plazo, en función de la gravedad y trascendencia de la necesidad socio-educativa que atiende, acusada particularmente en el nivel de secundaria, y que, en aras de adecuarse mejor a ella, entre febrero y julio de 2004 se vio sujeto a una reestructuración curricular.

Los próximos dos capítulos, como ha sido señalado en la Presentación, refieren fases centrales del proceso en cuestión, por lo que a este estudio toca e interesa, más enfocadas a la elaboración del curso FSEM: un diagnóstico a la Nivelación con base en la visión de los alumnos participantes y una evaluación hecha a la asignatura antecedente de dicho curso, desde la visión de los especialistas responsables en impartirla, con miras en sustentar su cambio por una nueva propuesta, en concordancia con las modificaciones hechas al resto de los espacios curriculares. El proceso de reestructuración del Programa puede resumirse en el desarrollo de reuniones de trabajo colegiado entre los académicos integrantes de la NP, primeramente en un nivel general

¹⁵ Vid. *infra*, apéndices, págs. 164, 182.

-en pleno- y, en una segunda fase, en equipos de especialidad académica, definiéndose en número de 3, por los campos curriculares con que cuenta el Programa, a saber: Pedagogía, Psicología y Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación (las últimas dos especialidades, formando un solo equipo).

En aras de una mayor puntualización de esta reestructuración de la NP y la elaboración en dicho marco del curso FSEM, se recomienda verificar el Anexo I de esta tesina, en que se da cuenta, paso por paso, el proceso seguido para este fin.

CAPÍTULO II

**LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA HOY:
UNA VALORACIÓN DE PRINCIPIO**

2.1 La necesidad de un Diagnóstico fundado en los alumnos

Con el fin de elaborar una propuesta más acorde a las necesidades del alumnado de la NP, el equipo encargado de elaborar el curso del espacio curricular relativo a los temas sociopolíticos y jurídicos de la educación en México –coordinado por quien sustenta-, juzgó adecuado llevar a cabo un estudio de campo tomando una muestra representativa de los maestros que a la sazón estaban inscritos en el Programa. Asimismo, se quiso dar soporte formal a las razones que justificaran la continuidad de dicho espacio curricular dentro del diseño en gestación, en el contexto de un vivo debate sobre el nuevo esquema de la Nivelación, dado al interior del colectivo docente.

Colegiadamente, se consideró que el principio para la construcción de cualquier tipo de oferta -un servicio educativo en este caso- debía ser, por un lado, la caracterización, descripción y determinación objetiva, lo más completa posible, de quienes plantean la demanda y son destinatarios del servicio, a fin de que éste satisfaga, lo más cumplidamente posible, sus requerimientos y exigencias. Por otro lado, fue considerado, también como una cuestión de principio, llevar a cabo una evaluación interna del estado corriente guardado por el servicio mismo; es decir, establecer cuál es su nivel de satisfacción vigente en función de lo que los alumnos esperan y de lo que el propio Programa se ha propuesto cumplir y satisfacer. En lo general, inmerso el colectivo en el proceso de reestructura que se acometía, llevar a cabo esta importante fase en la construcción del modelo, era tarea indispensable; pero también lo era para el interés específico del equipo diseñador del que llegaría a ser el curso FSEM. En ese sentido, tomar como base de dicho estudio a los propios alumnos¹, por lo que podían ofrecer y aportar, en tanto razón primera de cualquiera de los servicios educativos del CAMDF, pareció ser el camino indicado.

Estos procesos de diagnóstico y evaluación deben serlo de manera continua, sistematizada e institucionalizada; esto parece una obviedad. Sin embargo, hay que decirlo, no se contó durante el transcurso de la reestructuración de estos bienes o

¹ Margarita Pansza considera a los alumnos como fuentes primarias de los planes de estudio. Dirá: “(...) es indispensable identificar la fuente y documentar las opiniones como un primer trabajo” (Pansza, *op. cit.*: 27, 30).

insumos necesarios; no, por lo menos, en el número y calidad deseada. El CAMDF no ha desarrollado de manera completa y satisfactoria procedimientos que estén “monitoreando” permanentemente la calidad de los servicios que brinda; o, en su caso, que recuperen constante y organizadamente el perfil o las necesidades profesionales de los usuarios que acuden a ellos. Estamos hablando de la inexcusable edificación de una cultura interna de la evaluación, con la concurrencia de todos los involucrados, y en donde los resultados y conclusiones, hechos públicos a la comunidad interesada y emanados, naturalmente, como parte de los esquemas regulares dados para este propósito, sean materia de análisis y debate académico permanente, para la toma de decisiones y el establecimiento de políticas en los cuerpos colegiados y en los niveles de autoridad correspondientes de la propia institución.

En ese sentido, durante las jornadas de reestructuración de la NP, no se contó con algún tipo de diagnóstico formal e institucional, con metodología clara y explícita, que guiara el desarrollo de los trabajos. En algunas reuniones se hizo mención, por parte de la compañera Coordinadora del Programa, de la existencia de un diagnóstico que, entre otras cosas, reportaba los intereses profesionales de los docentes inscritos, así como su perfil. Sin embargo, los instrumentos de este diagnóstico aplicados en su oportunidad no fueron procesados de manera completa y oportuna, y únicamente se dieron resultados parciales y no por escrito, en un momento, por lo demás, avanzado de los trabajos.

El grupo de maestros que a la postre elaboraría el curso de FSEM², determinó llevar a cabo un diagnóstico de la Nivelación, al margen del que hipotéticamente se llevaría a cabo como producto de un acuerdo de los integrantes del Programa al inicio del proceso, y ante la incertidumbre de que las instancias correspondientes informasen oportunamente sobre los resultados de la amplia base de información no sistematizada que reportaban poseer. Como equipo autogestivo, los compañeros que empeñamos el desarrollo de este diagnóstico alterno (no “oficial”), presentamos un informe parcial e

² Docentes del CAMDF en su mayoría pertenecientes a las áreas académicas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación. Desde el principio de los trabajos aquí reseñados, como una consecuencia natural de su afinidad disciplinar, y antes de constituirse formalmente como equipo para el diseño del curso FSEM, se agruparon y organizaron para acometer distintas tareas durante el proceso.

intermedio por escrito a la Coordinadora del Programa, y al resto del colectivo, de los avances de este estudio; su versión acabada se entregó el 10 de marzo, 11 días después de la aplicación del instrumento a los 4 grupos que sirvieron como muestra de la exploración. Naturalmente, este equipo, amén de concurrir a un esfuerzo útil en lo general al Programa, tomó del estudio lo que juzgó relevante para el diseño específico del curso de FSEM.

Antes de abordar todo lo concerniente a esta muestra, cabe hacer mención que con fecha 31 de marzo, la Coordinadora del Programa dio a conocer al colectivo de la NP, un documento elaborado por la Dirección del CAMDF, intitulado “Competencias, habilidades, aptitudes y destrezas profesionales que es necesario desarrollar y fortalecer en los maestros”, el cual lo componen cinco hojas tamaño carta. En este documento se encuentran enlistados 23 campos o aspectos a priorizar por parte de los docentes del CAMDF, tocante a su quehacer con los maestros usuarios de los servicios institucionales, a fin de que estos mejoren su práctica sobre la base de competencias identificadas. No obstante lo breve de este documento, resultó de utilidad al momento de diseñar el curso FSEM. De hecho, puede considerarse como unas de las contadas fuentes oficiales de información útiles en el proceso de reestructuración.

Volviendo al diagnóstico en cuestión, el instrumento en que se basó fue un cuestionario de tipo mixto en media hoja oficio, estructurado a partir del establecimiento de 10 indicadores con un cuestionamiento final para el desarrollo de opinión libre y abierta.

Con relación a la muestra y su representatividad hay que decir lo siguiente:

Para el ciclo 2003-2004, la NP contó con 8 sedes distintas, en las cuales se distribuyeron 29 grupos para un total de 1121 inscritos en el Programa³. Considerando un índice de 10% de alumnos que no se presentan o que abandonan en el transcurso de la Nivelación, el número real de participantes osciló, en dicho ciclo escolar, en unos 1009 (cerca de 35 alumnos por grupo).

³ Cifras proporcionadas por el Departamento de Servicios Escolares del CAMDF.

Para este estudio, se seleccionaron 4 grupos de 3 sedes distintas: los grupos 1 y 2 de la sede correspondiente al “Liceo San Ildefonso”, el grupo 6 de la sede Escuela Secundaria No. 101 “Ludwig Van Beethoven”, y el grupo 1 de la sede Escuela Secundaria No. 78 “República de Paraguay”⁴. El número de alumnos de estos grupos que aplicaron el cuestionario es, respectivamente: 27, 28, 25 y 25 (que obviamente no representa necesariamente el número de alumnos inscritos en cada uno de estos grupos), haciendo un total de 105 encuestados. Tomando el número de participantes que hemos estimado como reales de la NP, nuestro estudio representa el 10.4% de la población total. Los cuestionarios fueron aplicados el 28 de febrero.

Se consideró que la muestra era representativa, pues los alumnos pertenecen a sedes distintas seleccionadas de manera aleatoria. En ese sentido, también es importante señalar que los interesados al momento de inscribirse al Programa, seleccionan *motu proprio* la sede de su predilección (generalmente guiados por un criterio de cercanía física a sus hogares o centros de trabajo), por lo que el CAMDF no lleva a cabo asignaciones por criterios ajenos a la propia decisión del maestro inscrito⁵.

Para finalizar este apartado y pasar a los resultados y conclusiones del estudio, reproducimos el instrumento de diagnóstico utilizado:

⁴ Es importante enfatizar que en una sede están inscritos maestros de diversas escuelas; de ninguna manera de forma exclusiva los maestros de la propia escuela que alberga la sede. Debido a una insuficiencia de espacios físicos propios, el CAMDF hace las gestiones que corresponden para pedir prestadas las instalaciones de diversas escuelas a fin de desarrollar sus cursos.

⁵ Naturalmente, cada sede tiene un número determinado de lugares, razón por la cual su capacidad de absorción es la única limitante para que el CAMDF niegue una inscripción en determinada sede de la predilección del interesado, el cual tendría que optar por alguna otra de la oferta existente y viable.

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL
PROGRAMA DE NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

NOMBRE DE LA SEDE EN QUE CURSA LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA : _____ GRUPO: _____

SEXO: (1)	EDAD: (2)	AÑOS DE SERVICIO DOCENTE: (3)	SU ESCUELA ES PÚBLICA O PARTICULAR (si está en ambas sólo señale donde tenga más horas): (4)
FORMACIÓN PROFESIONAL (Señale su nivel de estudios: Técnico Profesional, Licenciatura, Maestría, etc. Especifique con claridad el nombre de su carrera, la escuela donde la cursó y si es pasante, titulado o dejó sus estudios inconclusos). (5)			
¿QUÉ MATERIAS IMPARTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA? (Si es el caso, señale también si desarrolla actividades administrativas o directivas, o si únicamente desempeña éstas). (6)			
¿TIENE ACTUALMENTE PRÁCTICA DOCENTE EN OTROS NIVELES EDUCATIVOS? (Especifique): (7)			
NUMERE EN ORDEN JERÁRQUICO (Del 1 al 5) LOS RUBROS A LOS QUE BRINDA MAYOR IMPORTANCIA EN SU PRÁCTICA: CONTENIDOS () ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES () EVALUACIÓN () DISCIPLINA () RELACIÓN AFECTIVA () (8)			
MENCIONE TRES TEMAS ESPECÍFICOS DE INTERÉS (disciplinares, pedagógicos, etc.) QUE JUZGUE NECESARIOS ABORDAR PARA MEJORAR SU PRÁCTICA: (9)			
¿QUÉ ESPERA DEL PROGRAMA DE NIVELACIÓN PEDAGÓGICA? (10)			
HASTA EL MOMENTO, ¿LO HA ENCONTRADO? (10)			
SÓLO SI YA CURSÓ EL SEMINARIO "POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA", DESARROLLE ALGUNAS LÍNEAS A PARTIR DEL SIGUIENTE CUESTIONAMIENTO: ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA QUE TIENE PARA MI PRÁCTICA DOCENTE EL ESTUDIO Y EL ANÁLISIS DE LAS IMPLICACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA EDUCACIÓN? (11)			

2.2 Conclusiones del Diagnóstico

Los resultados obtenidos de este diagnóstico, nos permitieron contar con una base más amplia de información que, organizada y analizada, aportó mayores elementos para formalizar un cuerpo de conclusiones que configuraron, fundamental, pero no exclusivamente, lo siguiente: a) un perfil de los alumnos de la NP; b) sus intereses y preocupaciones centrales relativos a su práctica docente; c) sus expectativas como participantes de la NP; d) la valoración que hacen de ésta y, finalmente, e) su parecer con respecto a la viabilidad de un componente curricular cuyos contenidos sean relativos a las dimensiones político-sociales de la educación.

Cabe hacer mención, que el procesamiento de la información evidenció ciertas deficiencias en el diseño del instrumento de diagnóstico, pues fue estructurado en un formato mayoritariamente abierto, lo cual planteó ciertas dificultades en la organización y ordenación de los datos que cada indicador aportó. No obstante, se obtuvo información relevante y valiosa para los propósitos que motivaron el desarrollo de este diagnóstico, los cuales piden ser incorporados a los procesos formales y regulares de la organización y funcionamiento del CAMDF, como parte de una indispensable cultura institucional de la evaluación.

Antes de presentar las conclusiones, resulta relevante destacar el momento en que este diagnóstico es elaborado con respecto a la fase que viven los alumnos encuestados dentro del proceso global de sus estudios en la NP: tienen la experiencia de estar participando en ella, han reconocido aspectos de su estructura y funcionamiento, han confirmado o desechado posibles prejuicios o ideas preconcebidas que tenían antes de su contacto con ella, y por otro lado, conservan la expectativa sobre el desarrollo de los cursos por venir, para la satisfacción del conjunto de sus demandas y necesidades. No obstante, es fundamental contar con esa otra “fotografía” tomada al final del proceso, con los encuestados en calidad de egresados, y tener capturado otro momento y otra perspectiva, y ello como parte de procesos institucionalizados de evaluación.

Las conclusiones obtenidas se presentan a continuación, bajo la forma de los siguientes 12 puntos:

1. La Nivelación Pedagógica es un Programa que ha ratificado su vigencia y viabilidad para satisfacer un conjunto de requerimientos y necesidades identificables de carácter profesional, encaminados a mejorar la práctica docente de un significativo número de maestros que concurren al CAMDF en busca de este servicio y de sus beneficios. Los participantes de la NP se incorporan al Programa motivados, mayoritariamente, por un legítimo interés de superarse profesionalmente en tanto docentes de educación secundaria, o por lo menos, en su proceso como alumnos de la NP, encuentran esta motivación. La evidencia disponible no otorga relevancia a razones por las cuales los participantes se sientan impelidos, u obligados, a inscribirse sólo por cumplir un requisito exigido por sus escuelas de adscripción.
2. Este optimismo relativo a la vigencia y viabilidad de la NP, en gran parte se apoya en que mayoritariamente la población de alumnos de la NP consideran satisfechas, o parcialmente satisfechas, las expectativas que guardan con respecto al Programa. Estas expectativas descansan principalmente en un mejoramiento de su desempeño docente, con énfasis en lo instrumental.
3. Se ha verificado una preponderante presencia de docentes participantes de la NP provenientes de escuelas particulares, equivalente a casi el 63%⁶ entre quienes contestaron puntualmente al reactivo de este indicador, en contraste con casi el 27% de escuelas públicas. Esto señala que, así como lo marcó su origen, siguen siendo las escuelas particulares las principales interesadas en que los docentes a ellas adscritos cursen este Programa.

Cabe resaltar que en el ámbito nacional, en lo que corresponde al nivel de secundaria, sólo 7.9% del alumnado recibe educación privada (INEE, 2003: 30); de hecho, es el nivel de todo el sistema educativo nacional en que las

⁶ Vid. *infra*, pág. 49 (indicador 4).

escuelas públicas absorbe la mayor parte de la demanda (92 de cada 100 estudiantes). No deja de extrañar que ante tan abrumador desequilibrio, sean los docentes del esquema particular quienes más concurran a la Nivelación.

Sin duda, el que en su desarrollo la NP haya devenido en el otorgamiento de puntos para el escalafón de los participantes de escuelas públicas, propició un gran incentivo para su asistencia creciente. En ese sentido, el mismo incremento en el puntaje escalafonario recientemente ganado por el Programa tras su reestructura, favorecerá la demanda de este sector. No obstante, es deseable que se exploren estrategias complementarias para consolidar la presencia de esta importante población.

4. Con una presencia mayor de docentes mujeres (poco marcada), la edad promedio de los alumnos de la NP es de 35.3 años⁷, con una antigüedad media en el servicio educativo de 7.4 años⁸. Esto da pie a pensar en una población de adultos jóvenes que ya cuenta con experiencia en la docencia, con lo que se puede establecer que los participantes han arribado a conclusiones propias respecto a lo que implica el ejercicio magisterial y a las competencias que éste exige y que se convierten en necesidades profesionales. Al mismo tiempo, es una población que muy probablemente ha optado por abrazar el magisterio como proyecto de vida a largo lazo.

Resulta interesante comparar estos promedios de edad y de años en el servicio docente con los correspondientes para los mismos indicadores a nivel Distrito Federal, los cuales reportan las siguientes cifras: la edad promedio de los docentes de educación secundaria para esta Ciudad es de 47.4, mientras que el promedio de años de experiencia de los docentes es de 20.1 (INEE, 2004: 100, 108). Con respecto a los alumnos de la NP, en el primer caso se ve una importante diferencia de 12.1 y en el segundo, de 12.7 años. Esta realidad, reitera la vocación de la Nivelación en el sentido de concebirse más

⁷ Vid. *infra*, pág. 49 (indicador 2).

⁸ Vid. *infra*, pág. 49 (indicador 3).

bien orientada y próxima a los maestros que tienen una perspectiva de más largo plazo en el servicio.

Esta señalada juventud permite anticipar una disposición favorable a la innovación, a la experimentación y al cambio. Recuperando esta naciente, pero significativa experiencia de los participantes, la NP debe plantearse su aprovechamiento por medio de un diseño curricular que ponga en el centro al maestro y su realidad. Se puede pensar que un docente con esta experiencia profesional y con una formación propia de nivel superior (licenciatura), ha adquirido gran parte de lo que necesita en su práctica; el reto es que lo haga consciente, que lo organice y lo sistematice.

5. Con relación al aspecto que atañe a la formación profesional de los participantes, que es en su gran mayoría de licenciatura en instituciones académicamente reconocidas (conjuntamente, el 65.5% de la UNAM y la UAM, del total de 88.5% con estudios de este nivel), nos permite establecer una población con un estimulado desarrollo de habilidades y competencias intelectuales, no obstante que sólo alrededor del 24%⁹ manifieste estar titulado. Este estatus configura un tipo de alumno crítico y exigente respecto a la calidad del servicio que recibe, lo cual demanda, entre otras cosas, programas de los cursos mejor diseñados, así como académicos responsables de cursos por parte del CAMDF mejor preparados y en constante actualización. Como dato complementario, del que no se puede hacer un comparativo lineal con la NP por razones de concepto o de método que tendrían que precisarse y ampliarse, el promedio de los docentes de educación secundaria que en el Distrito Federal cumplen con el estándar de escolaridad, que es de licenciatura terminada, es de 72.9% (INEE, *op. cit.*: 114). De hecho, éste es el nivel de la educación básica en que el cumplimiento del estándar es mayor.

Aunque la presencia de alumnos de la NP con nivel académico inferior al

⁹ Vid. *infra*, pág. 50 (indicador 5).

de licenciatura, o que sólo desarrollan funciones administrativas, es minoritaria, concluimos que es necesario que el CAMDF determine un perfil de ingreso claramente caracterizado y regulado para la inscripción al Programa, en virtud de que pueden presentarse -o quizás seguir presentándose- dificultades en el desarrollo de algún determinado curso, por cierto posible desequilibrio en el desempeño académico –más que razonablemente diferenciado- entre los participantes de un mismo grupo.

6. Es amplísima la diversidad de perfiles profesionales¹⁰, por su formación académica, de la población que integra la NP; consecuentemente, en cada grupo de la NP, prácticamente están representadas todas las asignaturas del nivel secundaria. Llama la atención, en este sentido, la creciente presencia de docentes de Educación Tecnológica, asignatura que por su parte, todavía está subdividida en diversas especialidades.

Esta circunstancia, por un lado, enriquece el intercambio y pluraliza el abanico de experiencias profesionales que comparten los alumnos; por el otro, considerando la racionalidad de cada especialidad y de cada campo de conocimiento con sus propias características, plantea retos muy particulares a los responsables de los distintos cursos en el manejo y tratamiento de determinados temas, que pueden resultar más asequibles y familiares a unos que a otros. No puede ser indiferente que la base de conocimiento pedagógico para todas las asignaturas es muy amplia y común, pero también que cada una tiene sus propias necesidades. En ese sentido, resulta conveniente que la NP vaya tendiendo hacia una conformación de grupos más determinados por perfiles de especialidad, guardando los espacios que convengan para el libre intercambio multidisciplinario entre participantes.

Asimismo, esta gran amplitud de especialidades, desde una clara perspectiva, refuerza la necesidad de construir esa base que dé unidad y cohesión a los grupos de maestros que integran la NP. Consideramos que

¹⁰ Vid. *infra*, págs. 50-51 (indicador 5).

parte de este propósito lo puede aportar el curso de “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.

7. La mitad de los participantes registró tener experiencia en otros niveles educativos, lo cual refuerza lo arriba señalado en el sentido de ser una población que ve en la docencia ya no un trabajo eventual o temporal, sino el eje fundamental de su vida laboral y profesional, en términos de realización y subsistencia, en un número representativo de participantes. De ello puede suponerse un compromiso adquirido y creciente hacia el trabajo docente.

Todo esto habla de maestros, por así decirlo, de tiempo completo, con una rica experiencia áulica.

Al mismo tiempo, este aspecto llama la atención respecto a las cargas de trabajo a que están sujetos los alumnos de la NP, sabedores de que el trabajo docente representa un esfuerzo agotador que generalmente trasciende las horas regulares que el maestro tiene en la escuela, limitándose grandemente el tiempo que les resta para el estudio u otras actividades indispensables para el equilibrado desarrollo humano.

Es muy pertinente tener presente esta circunstancia en el momento de elaborar los diseños de los cursos de la NP, buscando un balance entre las previsibles cargas de trabajo docente del participante y el tiempo para que desarrolle un Programa como la Nivelación, cumpliendo satisfactoriamente sus propósitos establecidos.

8. Se identificó un marcado interés por los temas relacionados a las *estrategias y actividades de aprendizaje*, y en un segundo plano (pero con significativa presencia), los relativos a *contenidos de tipo disciplinar*. Es decir, hay una tendencia que privilegia los contenidos *procedimentales*, con reconocimiento a los *conceptuales*.

Sin duda, la NP debe proponerse atender las demandas de los usuarios del servicio, alentando ese equilibrio temático que los propios alumnos estiman, guardándose de devenir en un Programa orientado, dominado o determinado por alguna suerte *pragmatismo* o, al contrario, un *enciclopedismo*.

9. Llama la atención que los procesos de evaluación tan propios e inherentes de la actividad docente, no hayan sido considerados como relevantes para los participantes, sabiendo la trascendencia que tienen en el ámbito escolar como parte del ciclo completo del quehacer docente, el cual retroalimenta y relanza la planeación y la toma de decisiones. Sin duda, éste es un campo en el cual la NP debe poner mucho mayor énfasis.

Este tema tuvo la menor estimación para los participantes en el indicador 8 (“Prioridades de su práctica”)¹¹, presentado en un formato cerrado (cinco opciones únicamente). El mismo tema, en el indicador 9 (“Temas de interés”)¹², de formato abierto, fue más estimado (tomando en cuenta la larga lista de temas que fueron registrados), en un sexto lugar, junto con *Contenidos disciplinares particulares* y *Diseño, elaboración y manejo de recursos didácticos*.

10. Temas que también resultan del interés de los participantes son: *Disciplina y conducta*, *Dinámicas de grupo o de integración*, *Planeación y organización didáctica* y *Conocimiento del alumno adolescente*. De estos, resalta que el primero y el último guardan una estrecha relación. Es conveniente decir a este respecto, que históricamente la NP ha considerado el manejo de estos temas, en cursos con distintos nombres, a lo largo de sus currículos a través del tiempo.¹³
11. De la revisión de la lista de temas de interés por parte de los participantes (indicador 9), no puede concluirse que el aspecto sociopolítico y jurídico, o

¹¹ *Vid. infra*, pág. 54.

¹² *Vid. infra*, pág. 56.

¹³ Tras su reestructuración, la Nivelación expresa actualmente estos temas en el curso “La Psicología y el Conocimiento del Adolescente” (*vid. infra*, pág. 112).

administrativo, les resulte relevante. Los temas señalados como *Apoyos jurídicos y derechos del profesor* y *Gestión escolar*, con una mención cada uno, es lo más próximo a ello.

Sin embargo, entre quienes desarrollaron su breve texto de opinión a que daba pie la parte final del documento con respecto a este tema, no hubo ninguno que no le otorgara relevancia. Ciertamente, sólo 68 de 105 participantes dieron respuesta a este cuestionamiento; pero aún ante la posibilidad de que los 37 que no lo hicieron consideraran irrelevante este tema (previsiblemente poco probable), el 64.7%¹⁴ lo estima importante.

Pareciera que este es un tema que no está entre las prioridades de los docentes, pero cuando tienen la oportunidad a reflexionar en ello, le otorgan significado y pertinencia. ¿Será acaso porque su foco está dirigido a los componentes prácticos e instrumentales de la docencia, en virtud del sentimiento de inmediatez con que a veces parece vivirse el trabajo en la escuela? En todo caso, el tratamiento de contenidos más próximos a lo teórico, a la luz de nuestros resultados, es plenamente viable y justificado.

En ese sentido, es válido reconocer que la permanencia del espacio curricular que ha ocupado en la NP la reflexión sociopolítica y jurídica de la educación, no sólo es posible, sino deseable. Creemos que la transformación de los seminarios de “Política y Legislación Educativa” y “Administración Escolar” en la propuesta nueva del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” amplía las respuestas y da un paso adelante en estos temas.

12. En general, los participantes reconocen los beneficios que la NP aporta en el desarrollo de su desempeño docente, pero la quisieran más práctica. El CAMDF debe responder a esta demanda y a esta realidad.

Sin menoscabo del equilibrio entre lo considerado como “teórico” y como

¹⁴ Vid. *infra*, pág. 58 (indicador 11).

“práctico”, los involucrados en este Programa deberemos aproximarnos cada vez más a la realidad que los maestros viven en sus aulas, para poder proponerles respuestas más eficaces a sus problemáticas, no olvidando nunca que en educación no existen las soluciones últimas y que sólo el maestro, determinado por su particularísima situación escolar, puede encontrar las mejores respuestas a sus disyuntivas profesionales.

2.3 Concentrado estadístico de los resultados del Diagnóstico

1. GÉNERO

MUJERES	HOMBRES	SIN RESPUESTA
62	41	2
59%	39%	1.9%

2. EDAD

ENTRE 20 Y 30 AÑOS	ENTRE 31 Y 40 AÑOS	MÁS DE 40 AÑOS	SIN RESPUESTA
35	40	26	4
33.3%	38%	24.7%	3.8%

MENOR EDAD	23 años (5 casos)
MAYOR EDAD	69 años (un caso)
PROMEDIO DE EDAD	35.3 años

3. AÑOS DE SERVICIO

DE 1 A 5 AÑOS	DE 6 A 10 AÑOS	DE 11 A 20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	SIN RESPUESTA
56	20	21	3	5
53.3%	19%	20%	2.8%	4.7%

MENOR ANTIGÜEDAD	Un año ¹⁵ (15 casos)
MAYOR ANTIGÜEDAD	30 años (un caso)
PROMEDIO DE ANTIGÜEDAD	7.4 años

4. ESCUELA DE ADSCRIPCIÓN PÚBLICA O PARTICULAR¹⁶

PÚBLICA	PARTICULAR	SIN RESPUESTA
28	66	11
26.6%	62.8%	10.4%

¹⁵ En algunos casos, este año correspondía al propio año escolar 2003-2004; es decir, a la fecha de aplicarse el instrumento eran realmente entre 6 y 7 meses.

¹⁶ Como se ve en el instrumento, en caso de trabajar en ambos tipos, se pidió a los profesores que consideran aquélla donde tenían más horas.

5. FORMACIÓN PROFESIONAL¹⁷

TÉCNICO PROFESIONAL	LICENCIATURA	ESTUDIOS DE MAESTRÍA ¹⁸	OTROS ¹⁹	SIN RESPUESTA
6	93	2	2	2
5.7%	88.5%	1.9%	1.9%	1.9%

De los 93 casos con licenciatura:

TITULADOS	PASANTES ²⁰	ESTUDIOS INCONCLUSOS	SIN RESPUESTA
25	35	8	37
23.8%	33.3%	7.6%	35.2%

Entre quienes especificaron la carrera que cursaron (81 casos), las frecuencias son²¹:

Ciencias de la Comunicación/Periodismo	6
Derecho	6
Psicología	5
Química Farmacéutico Biológica	5
Biología	4
Pedagogía	4
Antropología Social	3
Economía	3
Historia	3
Ingeniería Civil	3
Administración	2
Arquitectura	2
Informática	2
Ingeniería en Alimentos	2
Ingeniería Industrial	2
Actuaría	1

¹⁷ Como se ve en el instrumento, este apartado se diseñó para que los participantes especificaran: a) nivel de estudios, b) titulado, pasante o con estudios inconclusos, c) carrera y d) institución de la que es egresado. La mayoría de los participantes no dieron respuesta a todos estos aspectos, limitándose a sólo algunos de ellos. En los casos en que se reportaron varios tipos o niveles de estudios, se optó por registrar el más alto. Sólo 2 encuestas no reportaron ninguna información.

¹⁸ En estos dos casos, ambos participantes señalaron tener los estudios maestría, pero no el grado. Una de ellas es en Ingeniería (Planeación) y la otra en Planeación Educativa.

¹⁹ Un caso es Bachillerato y el otro Teacher's. De éste último hubo otras menciones, pero se complementaban con otros estudios superiores.

²⁰ Entendemos por Pasante a quien cuenta con estudios terminados, pero sin el título.

²¹ Se incluyen las licenciaturas de los dos casos con estudios de maestría.

Administración de Empresas	1
Administración Industrial	1
Artes Plásticas	1
Artes Visuales	1
Biología Terrestre	1
Bioquímica Industrial	1
Ciencias Administrativas	1
Ciencias de la Computación	1
Ciencias de la Comunicación Educativa	1
Comunicación Gráfica	1
Contaduría	1
Dirección Coral	1
Diseño Gráfico	1
Geografía	1
Guitarra	1
Ingeniería Bioquímica	1
Ingeniería en Computación	1
Ingeniería Eléctrica	1
Ingeniería Industrial Eléctrica	1
Ingeniería Mecánica Eléctrica	1
Ingeniería Química	1
Instrumentista (violín)	1
Letras Inglesas	1
Médico Cirujano	1
Música (piano clásico)	1
Problemas de Aprendizaje	1
Psicología Educativa	1
Psicología Social	1

61 participantes de nivel licenciatura²² dieron respuesta satisfactoria a su escuela de formación:

UNAM	UAM	IPN	INBA	ENAH	ITESM	OTRA
32	8	4	5	2	2	8
52.4%	13.1%	6.5%	8.1%	3.2%	3.2%	13.1%

²² Se incluyen los dos casos de estudios de maestría, considerando en este caso, su institución formadora en licenciatura.

6. ASIGNATURA(S) QUE IMPARTE(N)

95 participantes establecieron con claridad la(s) asignatura(s) que imparten; las frecuencias son²³:

Educación Tecnológica	17
Matemáticas	15
Física	14
Lengua Extranjera (inglés)	13
Expresión y Apreciación Artísticas	10
Español	9
Biología	8
Formación Cívica y Ética	8
Química	8
Historia	7
Educación Ambiental	4
Introducción a la Física y a la Química	4
<i>Ayudante de Laboratorio (física y química)</i> ²⁴	3
Geografía	2
<i>Orientador</i>	2

De estos 95 participantes:

IMPARTEN UNA ASIGNATURA ²⁵	IMPARTEN 2 ASIGNATURAS	IMPARTEN 3 ASIGNATURAS	INAPARTEN 4 ASIGNATURAS	INAPARTEN 5 ASIGNATURAS ²⁶
74	15	5	0	1
77.8%	15.7%	5.2%	0%	1%

En este rubro, de los 95 participantes, 7 (7.3%) manifestaron tener también responsabilidades administrativas o directivas.

²³ Téngase presente que algunos profesores imparten más de una asignatura.

²⁴ Tanto los laboratorios como la Orientación son puestos en cursivas por estar, los primeros, subsumidos en las asignaturas de Biología, Física y Química, mientras que Orientación es un servicio escolar no curricular. Se incorporan en esta tabla únicamente como registro, aclarando su particularidad.

²⁵ No confundir con número de grupos.

²⁶ En este caso extraordinario, la participante registró impartir: Química, Biología, Educación Ambiental, Física e Introducción a la Física y a la Química.

7. PRÁCTICA EN OTROS NIVELES

99 participantes dieron respuesta clara a este indicador:

SÍ TIENE PRÁCTICA EN OTROS NIVELES	NO TIENE PRÁCTICA EN OTROS NIVELES
50	49
50.5%	49.4%

De los 50 participantes con práctica en otros niveles educativos, 47 especificaron:

EN UN NIVEL MÁS	EN DOS NIVELES MÁS	EN TRES NIVELES MÁS	EN CINCO NIVELES MÁS ²⁷
37	7	2	1
78.7%	14.8%	4.2%	2.1%

Por niveles específicos:

PREESCOLAR	PRIMARIA	MEDIA SUPERIOR	SUPERIOR	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	EDUCACIÓN PARA ADULTOS
6	14	29	8	1	5
9.5%	22.2%	46%	12.6%	1.5%	7.9%

8. PRIORIDADES DE SU PRÁCTICA²⁸

98 participantes establecieron con claridad las prioridades de su práctica docente:

CONTENIDOS	
31 le otorgaron el número 1	31.6%
38 le otorgaron el número 2	38.7%
20 le otorgaron el número 3	20.4%
4 le otorgaron el número 4	4%
5 le otorgaron el número 5	5.1%

²⁷ En este caso extraordinario, la participante registró tener práctica docente, a parte de secundaria, en preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y superior. Imparte inglés. Suponemos que dada la respuesta, lo que quiso expresar realmente es *haber tenido en algún momento* práctica en todos estos niveles, no que actualmente la tenga de manera simultánea.

²⁸ En este indicador, cada encuestado jerarquizó, numerando progresivamente del 1 al 5, los aspectos propios de su práctica docente propuestos en el instrumento, en la inteligencia que el número 1 representaba el campo que juzgaban más importante, y así sucesivamente hasta el número 5.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	
45 le otorgaron el número 1	45.9%
32 le otorgaron el número 2	32.6%
16 le otorgaron el número 3	16.3%
3 le otorgaron el número 4	3%
2 le otorgaron el número 5	2%

EVALUACIÓN	
0 le otorgó el número 1	0%
4 le otorgaron el número 2	4%
23 le otorgaron el número 3	23.4%
34 le otorgaron el número 4	34.6%
37 le otorgaron el número 5	37.7%

DISCIPLINA	
12 le otorgaron el número 1	12.2%
11 le otorgaron el número 2	11.2%
19 le otorgaron el número 3	19.3%
34 le otorgaron el número 4	34.6%
22 le otorgaron el número 5	22.4%

RELACIÓN AFECTIVA	
9 le otorgaron el número 1	9.1%
13 le otorgaron el número 2	13.2%
20 le otorgaron el número 3	20.4%
24 le otorgaron el número 4	24.4%
32 le otorgaron el número 5	32.6%

Para su interpretación, a cada número progresivo de la jerarquización establecida, otorgamos la siguiente valoración cualitativa:

1	MUY IMPORTANTE
2	IMPORTANTE
3	MEDIANAMENTE IMPORTANTE
4	ESCASAMENTE IMPORTANTE
5	NADA IMPORTANTE

De esta manera, podemos establecer:

NÚMERO	VALORACIÓN	MAYOR FRECUENCIA	ASPECTO
1	MUY IMPORTANTE	45	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES
2	IMPORTANTE	38	CONTENIDOS
3	MEDIANAMENTE IMPORTANTE	23	EVALUACIÓN
4	ESCASAMENTE IMPORTANTE	34	EVALUACIÓN Y DISCIPLINA
5	NADA IMPORTANTE	37	EVALUACIÓN

NÚMERO	VALORACIÓN	MENOR FRECUENCIA	ASPECTO
1	MUY IMPORTANTE	0	EVALUACIÓN
2	IMPORTANTE	4	EVALUACIÓN
3	MEDIANAMENTE IMPORTANTE	16	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES
4	ESCASAMENTE IMPORTANTE	3	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES
5	NADA IMPORTANTE	2	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Las prioridades (de mayor a menor) de los participantes con respecto a su práctica docente, son:

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	MUY IMPORTANTE	Tiene la mayor frecuencia en número 1, y la menor en números 4 y 5
---------------------------	----------------	--

CONTENIDOS	IMPORTANTE	Tiene la mayor frecuencia en número 2
------------	------------	---------------------------------------

DISCIPLINA	MEDIANAMENTE/ ESCASAMENTE IMPORTANTE	Tiene junto con Evaluación la más alta frecuencia en número 4, y combinadamente con las frecuencias que tiene en número 3, representan el 54% del total. Globalmente, Evaluación y Relación afectiva cuentan con más frecuencias en número 5 y Disciplina tiene más recurrencia en número 1
------------	--------------------------------------	---

RELACIÓN AFECTIVA	ESCASAMENTE/ NADA IMPORTANTE	Los números 4 y 5 representan el 52.1% del total de frecuencias. Este aspecto, no obstante, es más valorado que Evaluación, pues combinadamente los números 1 y 2, tienen el 22.4%, contra 4% de Evaluación
-------------------	---------------------------------	---

EVALUACIÓN	ESCASAMENTE/ NADA IMPORTANTE	Tiene el 72.4% de frecuencias en números 4 y 5, y ninguna en número 1
------------	---------------------------------	---

9. TEMAS DE INTERÉS

98 participantes establecieron con claridad los temas de su interés relacionados a su práctica docente²⁹, determinándose los siguientes 36 campos con sus frecuencias:

1. Estrategias y actividades de aprendizaje	42
2. Disciplina y conducta	20
3. Dinámicas de grupo o de integración	18
4. Planeación y organización didáctica	12
5. Conocimiento del alumno adolescente ³⁰	11
6. Contenidos disciplinares particulares	10
7. Diseño, elaboración y manejo de recursos didácticos	10
8. Evaluación	10
9. Motivación	7
10. Psicología ³¹	6
11. Técnicas de estudio	6
12. Administración del tiempo	4
13. Aprendizaje acelerado	2
14. Autoestima	2
15. Formación de hábitos	2
16. Liderazgo	2
17. Manejo de programas de estudio	2
18. Metodología ³²	2

²⁹ Cada participante podía mencionar hasta 3 temas.

³⁰ Este tema engloba los que se expresaron también en términos de Psicología del adolescente.

³¹ En este caso, los participantes no hicieron caracterización alguna, por lo que el tema lo tomamos como Psicología general.

³² Este tema también fue enunciado de manera genérica.

19. Oratoria	2
20. Relaciones humanas	2
21. Valores	2
22. Apoyos jurídicos y derechos del Profesor	1
23. Calidad en educación ³³	1
24. Constructivismo	1
25. Creatividad	1
26. Desarrollo de actitudes	1
27. Educación sexual	1
28. Gestión escolar	1
29. Gimnasia cerebral	1
30. Hiperactividad y déficit de atención	1
31. Manejo de conflictos	1
32. Nuevas tecnologías	1
33. Prácticas de laboratorio	1
34. Técnicas de lectura	1
35. Técnicas de relajación	1
36. Trabajo en equipo	1

10. EXPECTATIVA Y REALIDAD DE LA NIVELACIÓN³⁴

1. Mejoramiento de su desempeño docente	66
2. Ampliación de la visión pedagógica y educativa	17
3. Mejoramiento del aprendizaje de los alumnos que atienden, así como brindarles un apoyo en general	9
4. Superación personal y laboral	9
5. Intercambio de conocimientos y experiencias	6
6. Conocimiento más amplio de los programas educativos	3
7. Mantenerse actualizado	3
8. Una Nivelación útil y práctica	2
9. Seguridad en el trabajo	2

³³ Tema igualmente enunciado de manera genérica.

³⁴ Como se ve en el instrumento, esta fue una pregunta abierta sin límites o marcos para dar determinado número de respuestas.

10. Cubrir un requisito rescatando aspectos útiles	1
11. Mejorar la institución donde labora	1
12. Recordar conocimientos	1

Con relación a la satisfacción de esta expectativa por parte de la Nivelación:

SÍ	PARCIALMENTE	NO	SIN RESPUESTA
41	18	9	37
39%	17.1%	8.5%	35.2%

11. ESPACIO CURRICULAR DE CONTENIDO SOCIO-POLÍTICO

Finalmente, como se ve en el instrumento, se incluyó la siguiente interrogante: **¿Cuál es la importancia que tiene para mi práctica docente el estudio y el análisis de las implicaciones políticas y sociales de la educación?**, a fin de que el participante expresara abiertamente sus puntos de vista. Se obtuvieron 68 opiniones (64.7%). Ante la imposibilidad práctica de transcribirlas todas en este documento, hemos seleccionado 15 de ellas, que estimamos suficientes para ilustrar este punto:

Considero que es un aspecto relevante, pues en lo personal tengo una formación muy alejada de lo político y en este curso he podido descubrir algunos aspectos que estaban totalmente alejados de mi práctica.

Finalmente, puedo decir que sea lo que sea a lo que nos dediquemos, tenemos que tener un conocimiento básico de la política de la que formamos parte y las implicaciones sociales de nuestras actividades, así sea profesora de matemáticas o de lo que sea.

Tal vez, también es importante para analizar el fondo político del por qué de nuestros contenidos y programas; qué es lo que pretendemos formar.

El conocer los aspectos políticos y sociales de la educación me permite tener una visión más amplia sobre el papel que tengo como maestra. Es decir, no sólo cumplo con el papel de impartir el conocimiento de la materia, sino existe una función dentro del sistema educativo en general. Aunque esa función no sea por completo clara, existe.

Además, de que conociendo esas implicaciones estoy enterada más que antes cuales son mis obligaciones y mis derechos como Profesora de secundaria.

Considero que es importante tener información acerca de cómo a través de la historia se fue dando todo lo relativo a la educación.

En mi caso, no tengo formación normalista, soy universitaria, entonces para mí es como tener una visión más completa de lo que ha sido el proceso de educación, pues a esto es a lo que me dedico, y al tener esta información puedo entender el por qué de las políticas actuales y venideras y me ubica en las condiciones de este momento y me sirve para, con mayor conocimiento de causa, fijar mis criterios de trabajo y de entendimiento de lo que hace el gobierno en materia educativa.

Mucha, ya que me enmarca cuáles son los lineamientos que en este caso el Estado quiere para que la educación funcione satisfactoriamente; y si yo conozco esos lineamientos, podré con conocimiento de causa aportar y dar mi mejor esfuerzo tratando también de cumplir con la tarea encomendada.

Considero que mi labor se ve normada por un complejo ordenamiento político, el cual coarta mi libre desarrollo profesional, con el cual considero apoyar una mejora en el ámbito educativo; pero un análisis detallado no es suficiente, sino lo operativo.

En otro orden de ideas, el análisis de la política educativa en el curso, me abre un poco más la visión de la labor docente.

El análisis de la política educativa y su estudio es muy importante para conocer las bases por las cuales se rige nuestra labor docente, desde su desarrollo histórico hasta nuestros días y conocer sus objetivos, para una mejor comprensión de esta labor.

Gracias por alentar nuestro esfuerzo.

La práctica docente en sí, ya es una gran responsabilidad, ya que nos dedicamos a trabajar con "material" humano. El estudio y el análisis de las implicaciones políticas y sociales de la educación me ayuda a situarme en el punto vulnerable para mí, para mi conocimiento y superación.

El panorama se amplía juntando así: mis conocimientos (a nivel carrera), mi práctica y experiencia docente y mis conocimientos políticos y sociales de la educación. Por consecuencia, logro así ser una profesora más completa y competente.

Pienso que es importante primeramente concienciar sobre el papel que estamos desempeñando en la sociedad y después saber hacia dónde dirigimos a los sujetos que

ocuparán los lugares que nosotros ocupamos actualmente.

Por otro lado, la educación que tiene por objetivo socializar e incorporar al sujeto a su sociedad, tiene gran importancia para el Estado, pero me pregunto si será en beneficio de la sociedad o perjuicio, aunque sé que tiene en su mayoría más beneficios.

Me llevo de este curso muchas reflexiones y compromisos en educación.

Gracias.

Es importante que como maestros entendamos y conozcamos el contexto que envuelve el quehacer educativo, ya que no se realiza de manera aislada, sino como parte de un todo organizado, planeado y dirigido a satisfacer las necesidades de los educandos.

Muchas veces nos olvidamos de ello y sólo nos centramos en nuestro trabajo dentro del aula, y no nos acordamos de que existen ciertos lineamientos y políticas que debemos seguir y apegar, ya que como parte de un Proyecto Nacional estamos inmersos y dirigidos hacia un fin.

Es fundamental. Sin este análisis, pierde contexto el proyecto de Nivelación Pedagógica. La historia es de suma importancia; si la perdemos de vista, volvemos a repetirla.

Es vital, ya que esto está muy relacionado con la educación. Los cambios en la vida política y social del país afectan directamente la educación y es necesario estar

enterados para abordar y desarrollar nuevas estrategias o planes.

A partir del modelo económico que proyectan los gobiernos se diseñan las políticas, entre las que destaca la educación. Los alcances educativos van en relación con el enfoque social y económico.

Es importante para saber por qué se van cambiando los planes educativos; por qué hablar de educación de calidad; qué cambios desea realizar el gobierno y con base en eso poder comprender el por qué me piden que realice determinadas actividades de tal o cual manera en la escuela donde laboro. Ahora, creo que empiezo a comprenderlo.

Es muy importante saber la línea a seguir por parte del gobierno en la educación, ya que el encargado de delimitar la educación en nuestro país es el gobierno, y cómo el propósito educativo se ha ido transformando a través del tiempo y de los cambios políticos.

Nunca debemos perder el objetivo que nos marca el artículo 3º constitucional. Sin embargo, las mismas instituciones han perdido el rumbo. No existe una educación integral; se limita sólo al aspecto académico, perdiéndose el aspecto cultural, de valores, etc.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL SEMINARIO

“POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA”

EN EL MARCO DE LA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

DEL PROGRAMA DE NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

3.1 La necesidad de una Evaluación al seminario “Política y Legislación Educativa”

La Directora del CAMDF, hizo público a los docentes integrantes del Programa de NP, en su reunión correspondiente al 3 de marzo¹, su interés por llevar a cabo evaluaciones a todos los cursos y seminarios que lo componían, como una de las líneas iniciales y fundamentales para el desarrollo de los trabajos de su reestructuración. Esta inquietud, pero sobre todo, prioridad expresada por la autoridad, fue bienvenida por el colectivo. Sin duda, con base en la experiencia en el aula de manejar los programas de la Nivelación, y tomando en cuenta que su estructura había cumplido 4 ciclos escolares, en el grupo de docentes se albergaba la certidumbre de que era oportuno actualizarlos y mejorarlos a la luz de la evidencia que podía concluirse sobre sus alcances para dar respuesta positiva a las necesidades presentes de los usuarios.

Por lo que toca al seminario “Política y Legislación Educativa” (antecedente curricular directo del curso FSEM), inicialmente diremos que fue una de las dos asignaturas del primero de los cuatro bloques que constituyeron el esquema de la Nivelación (2000)², constando de 30 horas efectivas frente a grupo distribuidas en 10 sesiones de trabajo.

Durante los 4 ciclos escolares que tuvo vigor, el seminario contó con 3 versiones diferentes. La versión original sólo tuvo vigencia para el primero de los ciclos, y no obtuvimos algún ejemplar de ésta. La segunda versión (vigente para los ciclos 2001-2002 y 2002-2003) está fechada en agosto de 2001, consta de 118 páginas (incluyendo la antología de lecturas) y presenta en su portada al Profr. Ariel López Fuentes y Trujillo como autor. De acuerdo a lo expresado por la Profesora Aída Martínez Barajas en la entrevista sostenida con ella, sabemos que esta versión con relación a la original, implicó cambios de fondo³. Un año después, el seminario tuvo leves modificaciones: se agregaron 2 lecturas por una que se quitó, conservándose en lo esencial su estructura de contenidos y actividades. Está fechada en julio de 2003, consta de 151 páginas

¹ *Vid. infra*, Anexo I, pág. 200.

² *Vid. supra*, pág. 27.

³ *Vid. infra*, Apéndice I, pág. 172.

(incluyendo la antología de lecturas)⁴, y presenta en su portada 3 coautores adicionales al anteriormente mencionado⁵. Esta versión funcionó para el ciclo 2003-2004, y es, naturalmente, en la que se basó la evaluación correspondiente.

De acuerdo a información recuperada en el Departamento de Docencia del CAMDF, este seminario fue dictaminado por la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón en febrero de 2001, dentro del paquete de 8 asignaturas que a la sazón correspondieron a la reestructuración del año 2000⁶, en que el Programa pasó de 180 a 240 horas. Entonces, el seminario obtuvo un puntaje de 1.9980⁷ para el Grupo III; globalmente, cursar las 8 asignaturas de la Nivelación, reportaba a los docentes inscritos provenientes de escuelas públicas, un total de 17.9850⁸. Hasta la actual reestructura del 2004, estos fueron los dictámenes vigentes con los puntos escalafonarios asignados. No obstante, como fue el caso del seminario “Política y Legislación Educativa”, no estuvieron exentos de modificaciones, ya de forma, ya de fondo.

Es muy importante resaltar que, hasta donde quien sustenta indagó, no existe ningún lineamiento formal de la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón respecto a la vigencia que tienen los cursos dictaminados para ofrecerse sin pérdida del valor escalafonario. Es decir, aparentemente no existe criterio alguno de tipo normativo que exija la renovación o actualización de los programas. Sí existe un acuerdo económico – no formal ni por escrito- dentro del CAMDF, que establece que los cursos tienen “caducidad” de 2 años. La propia Coordinadora del programa invocó durante los trabajos de reestructuración de la Nivelación esta idea de caducidad⁹, pero con una visión imprecisa, pues lo hacía como si hubiese de por medio un imperativo

⁴ Cabe señalar que tanto el Índice como la Calendarización del seminario contemplan una lectura que no se incluye en la antología -se cotejaron varios ejemplares para verificarlo.

⁵ Llama la atención que para modificaciones tan leves se halla multiplicado por 4 el número de autores.

⁶ El entonces nuevo esquema curricular empezó a trabajarse desde el inicio del ciclo 2000-2001, aunque su dictamen escalafonario fue desahogado a inicios del 2001.

⁷ El puntaje otorgado al actual curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, es de 5.3320 puntos escalafonarios para el Grupo III, el cual corresponde a profesores de educación secundaria; es decir, que únicamente tiene impacto escalafonario para docentes de este nivel (*vid. infra*, Anexo III, pág. 225).

⁸ Hoy la Nivelación otorga globalmente 31.9920 puntos escalafonarios.

⁹ *Vid. infra*, Anexo I, pág. 198 (primer párrafo).

determinado de algún lineamiento de corte reglamentario. Para el ciclo 2002-2003, el CAMDF sólo ofreció dentro de su catálogo de cursos con valor escalafonario, aquellos con registro del año 2000 para adelante (SSEDF, *op. cit.*: 75). Con esta determinación, se aprecia una acción congruente con dicha política interna sobre la vigencia de los cursos.

Margarita Pansza, al hablar de la evaluación de planes de estudio con miras de reestructuración, habla de que esta puede ser interna o externa. De la primera dice que comprende:

- “El análisis de los programas, su actualización y secuencia.
- “El análisis de los índices de deserción, reprobación y aprovechamiento.
- “Opinión de los docentes y alumnos sobre el plan de estudios.
- “Análisis de la integración y la secuencia del plan de estudios.
- “Revisión y actualización de los marcos teóricos disciplinarios del plan de estudios” (Pansza, *op. cit.*: 32-33).

La evaluación externa implica procesos más amplios, que obviamente le otorgan mayor suficiencia a la reestructuración proyectada. En el caso de la llevada a cabo para la NP, este trabajo externo prácticamente no se efectuó, por lo cual podemos determinarla como de naturaleza interna, en función de los procesos arriba apuntados. Se puede decir que todos estos, con mayor o menor énfasis, se llevaron a cabo, como se verifica en los siguientes 2 apartados de este capítulo.

Independientemente de que en la “Reseña cronológica...”¹⁰ incluida en esta tesina como Anexo I, se pueden seguir jornada a jornada las actividades relativas a esta evaluación, a continuación se presentan algunas consideraciones centrales sobre este proceso, en lo concerniente a la evaluación específica del semanario “Política y Legislación Educativa”, que es la que atañe a este estudio, como antecedente de la construcción del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.

¹⁰ *Vid. infra*, pág. 198.

El mismo día 3 de marzo en que la Directora del Centro estableció la pauta para acometer la reestructuración de la NP, a partir de la evaluación de los cursos que la integraban, la Coordinadora del Programa dio a conocer los parámetros para llevar a cabo esta tarea, fundándola en un cuestionario que dictó en dicha reunión ordinaria a sus integrantes. Esta evaluación sería realizada por los propios docentes miembros del Programa, distribuyéndose el tratamiento de dichos análisis con base en el elemental principio del perfil de especialidad profesional de cada uno, que en lo general queda expresado en el área académica de adscripción que conservan dentro de la estructura institucional. Desde el principio del proceso de reestructuración del Programa, en correspondencia con los ejes temáticos que han definido a la Nivelación, los grupos de especialidad congregaban de manera muy definida a académicos de las áreas de Pedagogía, Psicología, Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación¹¹. En los hechos, estas dos últimas áreas, dada su proximidad¹², operaban de manera muy integrada, prácticamente indiferenciada, constituyendo propiamente un sólo grupo, mismo que se subdividió en 2 equipos: el que evaluó el seminario de “Administración Escolar” y el que lo hizo con el seminario de “Política y Legislación Educativa”. En este último fue en el que quien sustenta participó.

El instrumento presentado por la Coordinadora fue ampliamente debatido al interior del colectivo, acordándose que cada grupo de especialidad (los cuales, como se ha visto, podían subdividirse en equipos para analizar simultáneamente más de un curso)¹³ llevaría a cabo la evaluación, discutiría ampliamente sus resultados y llegaría a conclusiones para darlas a conocer al resto del colectivo y proponer los cambios que correspondieran (en contenidos, secuencia, lecturas, etc.), para arribar en conjunto a nuevos acuerdos para la reestructura de la NP.

¹¹ Si bien, hubo pocos compañeros de otras áreas que se incorporaron a alguno de los grupos mencionados

¹² Para ilustrarla, puede apuntarse que de acuerdo al modelo en reestructura (2000), ambas áreas concurrían con su personal para impartir los seminarios de “Política y Legislación Educativa” y “Administración Escolar”.

¹³ Otro ejemplo: en el plan curricular que fue reestructurado, el área de Pedagogía tenía a su cargo cuatro cursos: “Planeación Didáctica”, “Instrumentación Didáctica”, Comunicación y Elaboración de Recursos Didácticos” y “Evaluación del Aprendizaje”. Para la evaluación de cada uno de ellos, la subdivisión por equipos del mismo grupo de especialista era necesaria.

Considerando algunas deficiencias habidas en el citado instrumento de evaluación, quien sustenta propuso a los compañeros del equipo en que participaba, solicitando la anuencia de la Coordinadora del Programa, un instrumento alternativo que contenía no sólo los mismos indicadores que el presentado, sino además otros que ampliaban la base de análisis, estructurados de manera más organizada, cerrada y puntual¹⁴. El equipo dio su venia, comprometiéndose a su vez con la Coordinadora que, aún siguiendo esta propuesta alternativa, someteríamos nuestros resultados y procedimientos al examen del resto de los compañeros, de conformidad al acuerdo del colectivo y al espíritu del trabajo colegiado. El equipo, pues, recibió autorización a la solicitud.

Para llevar a cabo lo anterior, el sustentante propuso al equipo que se adaptara un cuestionario del que ya tenía conocimiento y que había trabajado en una experiencia profesional anterior. Se trataba del instrumento con que se evalúan, desde las instancias oficiales y correspondientes, las propuestas para Cursos Estatales de Actualización, mejor conocidos como “cursos de Carrera Magisterial”. Este instrumento está basado en una clara escala de puntajes para indicadores específicos que, por lo demás, resultan muy adecuados para la completa evaluación de un curso¹⁵. Se realizó, consecuentemente, una leve adaptación del mismo, pues no todos los indicadores se ajustaban a la estructura de un curso típico de NP. De 77 indicadores contemplados en el instrumento original, que otorgaban hasta 100 puntos, se derivaron 62 que otorgaban hasta 79 puntos, número que representó nuestra totalidad.

Posteriormente, el equipo en cuestión solicitó a la Coordinadora del Programa una relación de los docentes que han impartido el seminario de “Política y Legislación

¹⁴ La propuesta de la Coordinadora del Programa era un cuestionario de 11 reactivos de respuesta abierta que, al ser discutido por el colectivo, se redujeron a 7.

¹⁵ Este instrumento se complementa con el documento publicado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, denominado: “Aspectos básicos a considerar en la elaboración de Cursos Estatales de Actualización”, el cual se constituye una guía práctica y de consulta rápida en la que se establecen los conceptos y características fundamentales para comprender lo que habrá de considerarse como “Justificación”, “Tema”, etc. Este documento, naturalmente, fue del conocimiento del equipo evaluador y constituyó referencia básica en el proceso de análisis de resultados y elaboración de conclusiones.

Educativa”, y se obtuvo una lista de 13¹⁶, entre ellos algunos de los autores del mismo. De ese número se seleccionaron 6 (equivalentes a 46%) como muestra para aplicar el cuestionario. Se determinó que entre ellos no estuviese ningún autor, como medida para asegurar mayor objetividad. No obstante, varios de los autores estuvieron integrados, si bien no respondiendo directamente al cuestionario, sí en el resto del desarrollo del proceso de esta evaluación.

Una de las aportaciones que se le hicieron al modelo original para su mejor análisis e interpretación, fue la inclusión de una escala de correspondencias entre valores numéricos y su equivalente de satisfacción o cumplimiento (Flores L., 2003: 3), con el fin de configurar una evaluación más de orden cualitativo. Esta es la tabla acordada:

Valor numérico	Equivalente de satisfacción o cumplimiento
Menos de 60	DEFICIENTE
60-69	ESCASO
70-79	SUFICIENTE
80-89	ADECUADO
90-100	COMPLETO

Este cuadro fue el complemento del instrumento que se aplicó, del cual se obtuvieron las conclusiones que se presentan en el apartado siguiente. Cabe hacer mención que este modelo se puso a la disposición de los demás equipos, pero ninguno optó por él, siguiendo el institucional que introdujo la Coordinadora del Programa.

Se presenta a continuación el cuestionario utilizado para la evaluación del seminario “Política y Legislación Educativa”. En los apartados posteriores de este capítulo, se presentarán los resultados y conclusiones que de la misma se obtuvieron.

¹⁶ Es muy importante señalar que no todos los docentes que imparten cursos de la NP, concurren a las reuniones del Programa (por razones diversas, principalmente por pertenecer al mismo tiempo a otro programa del CAMDF), y por ende, algunos no estuvieron en el proceso de reestructura. Por tanto, este instrumento fue aplicado a docentes que han impartido el seminario en cuestión, y son asistentes a las reuniones, y otros que no.

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DE CURSOS DE LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

Reestructuración curricular de la Nivelación Pedagógica

CAMDF, marzo de 2004

Propuesta y adaptación: Juan Carlos Hernández Aguilar

DICTAMEN ACADÉMICO

Título del Curso:

Seminario “Política y legislación educativa”

VALORACIÓN ESPECÍFICA DEL CURSO

1 Justificación

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Expresa la relación entre el tema del curso, la política educativa vigente y el concepto de capacitación manejado a nivel institucional.	1	
Expresa la relación entre el tema del curso, los contenidos y propósitos institucionales de la Nivelación Pedagógica.	1	
Precisa el problema técnico pedagógico que se presente atender con la propuesta.	1	
Precisa la manera en que contribuye a solucionarlo.	1	
Se sustenta en un diagnóstico de necesidades de capacitación, detectadas a partir de la aplicación local de instrumentos de evaluación pertinentes, confiables y de calidad.	1	
TOTAL	5	

2 Tema del curso

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Es pertinente y ayuda a resolver una necesidad de capacitación de los maestros a quien se dirige la propuesta.	1	
Es congruente con los contenidos y propósitos institucionales de la Nivelación Pedagógica.	1	
Se relaciona con las funciones reales de los destinatarios.	1	
Expresa en el título el contenido de la propuesta.	1	
TOTAL	4	

3 Propósitos u objetivos

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Destacan los conocimientos que desarrollarán los destinatarios durante el curso.	2	
Destacan las habilidades que desarrollarán los destinatarios durante el curso.	2	
Destacan las actitudes que desarrollarán los destinatarios durante el curso.	2	
Son congruentes con el tema del curso.	1	
Son congruentes con la justificación planteada.	1	
Son congruentes con las funciones que realizan los destinatarios.	1	
Son viables de lograrse durante el desarrollo del curso.	1	
TOTAL	10	

4. Contenidos

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Su desglose es congruente con el tema del curso.	2	
Su desglose es congruente con los propósitos planteados.	2	
Su dosificación presenta una secuencia lógica que favorece su tratamiento.	2	
Son posibles de desarrollarse en el tiempo previsto.	1	
Son identificables en el desarrollo del curso.	1	
TOTAL	8	

5. Actividades

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Favorecen el desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo en grupo y el aprendizaje entre pares.	3	
Favorecen el desarrollo de actitudes necesarias para el trabajo en grupo y el aprendizaje entre pares.	3	
Favorecen la reflexión sobre la práctica docente.	2	
Plantean estrategias didácticas variadas.	2	
Contribuyen al logro de los propósitos planteados.	2	
Recuperan la experiencia de los participantes.	2	
Promueven la reflexión activa de los maestros en la construcción de su propio aprendizaje.	2	
Promueven el diálogo de los maestros en la construcción de su propio aprendizaje.	2	
Promueven la participación activa de los maestros en la construcción de su propio aprendizaje.	1	
El tiempo para su realización es adecuado.	1	
Se plantean secuencias de actividades.	1	
Las secuencias incluyen inicio, desarrollo y cierre.	1	
Favorecen la obtención de los productos planteados.	1	
Consideran el uso de materiales que elabora o promueve la SEP.	1	
TOTAL	24	

6. Productos

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Son útiles para el trabajo que realiza el maestro.	1	
Son congruentes con los propósitos del curso.	1	
Son congruentes con los contenidos que se desarrollan en el curso.	1	
Son congruentes con las actividades del curso.	1	
Se elaboran durante el desarrollo de las sesiones.	1	
Integran los productos obtenidos durante las actividades.	1	
Se describen las características que deben tener.	1	
Son identificables fácilmente dentro de la propuesta.	1	
TOTAL	8	

7. Procedimiento formal de evaluación

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Permite obtener evidencias del grado de dominio de los contenidos alcanzado por los participantes en el curso.	1	
Permite que el participante reflexione, sobre los logros obtenidos y los que le falta por aprender.	1	
Es pertinente con los propósitos.	1	
Es pertinente con los contenidos.	1	
Es pertinente con las actividades.	1	
Establece criterios claros y viables para una evaluación objetiva.	1	
Su aplicación es factible durante el desarrollo del curso.	1	
TOTAL	7	

8. Material para el participante

INDICADORES	Puntaje Máximo	Puntaje Obtenido
Es congruente con los propósitos del curso.	1	
Es congruente con los contenidos del curso.	1	
Es congruente con las actividades del curso.	1	
Es congruente con los productos planteados a obtener en el curso.	1	
La selección de los textos considera el tiempo destinado para el desarrollo del curso.	1	
Se ofrecen estrategias de lectura para favorecer el análisis de los textos.	2	
Presenta textos que enriquecen y actualizan los conocimientos de los participantes.	1	
Establece la fuente bibliográfica de donde se obtuvieron los textos.	1	
Contribuye a que la tarea del facilitador sea más eficiente.	1	
Existe un criterio uniforme para citar las referencias bibliográficas.	1	
Se utiliza un lenguaje y una redacción apropiada para el destinatario.	1	
Cuida la ortografía y la tipografía.	1	
TOTAL	13	

Puntaje obtenido

Apartado	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
Justificación	5	
Tema del curso	4	
Propósitos	10	
Contenidos	8	
Actividades	24	
Productos	8	
Procedimiento formal de evaluación	7	
Material para el participante	13	
TOTAL¹⁷	79	

¹⁷ Aplíquese una regla de tres para relativizar porcentualmente la valoración final del curso, en la inteligencia que 79 es 100, y que 100 representa la calificación más óptima que el curso puede obtener.

Observaciones

3.2 Conclusiones de la Evaluación

Los resultados de la evaluación, discutidos en correspondiente intercambio colegiado, posibilitaron el arribo a conclusiones relevantes respecto al diseño en su conjunto del seminario “Política y Legislación Educativa”. En el seno del equipo responsable de su evaluación -y seguramente también en la mayoría del colectivo de la NP- la convicción de preservar un componente curricular de su naturaleza, estaba fuera de duda. Sí existía en ese momento el convencimiento de que dicho espacio, merced a la forma que guardaba el seminario “Política y Legislación Educativa”, debía ser modificado, no sólo frente a la evidencia que arrojó su evaluación, sino por la experiencia de quienes lo habíamos impartido, y que en la práctica habíamos arribado a un conjunto de conclusiones empíricas en torno a él que en gran medida la evaluación confirmó. Asimismo, se contaba con un estudio como antecedente formal inmediato que ya se había ocupado de valorar en parte el programa del seminario.

En agosto de 2003, el docente e investigador del CAMDF, Maestro Mario L. Flores, entregó a las instancias correspondientes los resultados de una investigación que intituló: “Estudio exploratorio sobre la evaluación del desempeño docente al inicio del programa académico de nivelación pedagógica (2002-2003), de profesores de educación secundaria”¹⁸. En el apartado de dicho documento denominado “Discusión”, escribe: “(...) en la asignatura de Seminario de legislación y política educativa, la sección del cuestionario que obtiene mayor valor numérico es la del desempeño del asesor (...). Por otro lado, el programa del curso obtiene en promedio, el valor más bajo de las secciones del cuestionario, quedando como intermedio el papel del participante. Por lo anterior, se podría suponer que hay debilidad en el programa de este curso, y que el papel del asesor es determinante para el logro educativo (...)” (Flores L., *op.cit*: 7).

¹⁸ Este fue un estudio cuyo propósito era evaluar las condiciones de inicio del Programa de Nivelación Pedagógica para el ciclo 2002-2003, pues se aplicó en las asignaturas del primer bloque del programa: seminario “Política y Legislación Educativa” y curso “Desarrollo Biopsicosocial del Adolescente”, por medio de un cuestionario diseñado para evaluar tres campos: el programa del curso, el desempeño del asesor en el curso y el papel del participante. Contando las dos asignaturas, 770 alumnos respondieron al cuestionario, que de acuerdo al estudio, representan a cerca de la mitad de todo el programa. El diseño del cuestionario “fue ajustado en el Departamento de Investigación” (Flores L., *op. cit.*: 1). Para ampliar más sobre la circunstancia institucional dada en torno a este estudio, *vid. infra*, Apéndice II, págs. 189-190 (pregunta 8).

De acuerdo a la escala valorativa de este estudio¹⁹, el programa del seminario de “Política y Legislación Educativa” fue evaluado como “Adecuado”.

Se puede apreciar que hay una diferencia notable entre ambos estudios, ya que el nuestro evalúa al programa del seminario como “Deficiente”²⁰. En todo caso, hay que tener presente que el estudio llevado a cabo por el Maestro Flores se basó en un cuestionario aplicado a los alumnos, y el nuestro, en uno diseñado para ser resuelto por docentes que lo imparten, en tanto especialistas, con indicadores más puntuales y específicos. El primero busca “ofrecer una visión completa del inicio del programa” (*Ibidem*: 3), incluyendo los tres grandes campos ya dichos; el segundo, se concentra exclusivamente en el diseño del curso.

No obstante, ambos satisfacen una necesidad institucional: medir la calidad de los productos y servicios académicos del CAMDF, tan escasa como primordial, en este caso, desde dos enfoques distintos, pero con vocación de método.

Para efectos de la evaluación aquí relatada, hay un aspecto relevante del estudio del Maestro Flores que recuperar: el campo, o dominio, concerniente a *Programa del seminario* (frente a los relativos a *Desempeño del asesor* y *Desempeño del participante*), es el que presenta mayor debilidad en un balance global. La gran conclusión a que el equipo evaluador arribó, fue el hecho de que el diseño del seminario “Política y Legislación Educativa” presentaba acusadas debilidades que un nuevo diseño, salvaguardando la dimensión político-social de la educación, podía superar.

El conjunto de conclusiones ha sido concentrado en los siguientes 14 puntos, los cuales son el producto de los resultados derivados del instrumento de evaluación aplicado a 6 docentes especialistas del CAMDF –que han manejado el programa del seminario de “Política y Legislación Educativa” frente a grupo- y de su correspondiente discusión colegiada, misma que supuso también el intercambio de experiencias

¹⁹ Que es en esencia la misma a la de nuestra evaluación (*vid. supra*, pág. 70).

²⁰ *Vid. infra*, pág. 85 (punto 14).

diversas dadas al impartir el seminario con relación a su programa (que incluye también la selección de lecturas para el participante). Finalmente, hay que decir que el apartado “Observaciones”²¹, con que concluye el instrumento utilizado, no fue desarrollado por ninguno de los 6 evaluadores, quienes se limitaron a otorgar los puntajes relativos a los indicadores propuestos.

Aquí las conclusiones, presentadas en los siguientes 14 puntos:

1 El diseño del seminario se expresa en un engargolado tamaño carta de 151 páginas, estructurado de la siguiente manera:

- Portada (una página).
- Índice (una página).
- Introducción (2 ½ páginas).
- Justificación (½ página).
- Objetivo general, tres objetivos particulares y cuatro unidades enunciadas con sus contenidos o temas (2 ½ páginas)²².
- Forma de trabajo²³ (½ página).
- Calendarización del curso (una página, que contiene un cuadro de doble entrada, donde se señalan para cada una de las diez sesiones: tema, lectura y producto.
- Evaluación (½ página).

A partir de la página 12 y hasta la 151 están las lecturas para los participantes a lo largo del seminario.

²¹ *Vid. supra*, pág. 74.

²² El diseño del seminario presenta una estructura que llama la atención: el programa está organizado en tres partes (ninguna con título), a la primera de las cuales le corresponde la unidad I; a la segunda, las unidades II y III y a la tercera, las unidades IV y V. No hay un criterio claro del por qué del agrupamiento de las unidades en una u otra de las partes. Los objetivos particulares están dados para las “partes” y no para las unidades, de ahí su número de tres. Las unidades tienen título y cada una consta tres temas. En el índice del seminario, esta información aparece integrada bajo el rubro de “Programa”.

²³ Podría llamarsele “Metodología”.

Cabe hacer la mención que en el texto del programa (arriba detallado), cuando se hace referencia a “Política y legislación educativa” se hace en términos de *curso* o *curso-taller*, indistintamente, cuando oficialmente nace como *seminario*. Incluso, en la portada se presenta como *Antología*.

Parece que existe una debilidad institucional por trocar con el transcurso del tiempo los nombres de sus cursos, talleres o seminarios; hay también una tendencia por generalizar todo el material escrito que expresa el diseño de un programa, con toda su complejidad, con el término “Antología”, cuando ésta representa sólo una parte, la referente a la selección de lecturas por parte del autor o los autores²⁴ para el desarrollo del programa en cuestión. El seminario “Política y Legislación Educativa” reprodujo dicha tendencia.

- 2 Se extraña en el diseño del seminario “Política y Legislación Educativa” la inclusión de algunos elementos estructurales como: objetivos o propósitos particulares por unidad; un desglose de contenidos de acuerdo a su correspondencia con conceptos, procedimientos o actitudes; una “Carta descriptiva” que especifique de manera clara las actividades, los recursos, los tiempos y los productos de aprendizaje esperados para cada contenido del seminario²⁵ y, finalmente, una bibliografía como un componente en sí mismo.
- 3 Para una mejor búsqueda y consulta, el Índice del documento es susceptible de elaborarse de una manera más organizada, a fin de facilitar la comprensión de su contenido en general. Puede descomponerse en distintos planos estructurales (como temas, subtemas, etc.), así como –esto es muy

²⁴ Algo similar sucedió al seminario “Administración Escolar”, pues en la edición correspondiente a julio de 2002, se publica como curso “Administración Escolar para Profesores de Educación Básica”, en una época en que una redefinición o reestructuración integral de la NP y sus asignaturas no estaba en marcha. Consideramos que cuando existen ajustes en periodos intermedios de ciertas asignaturas (entre etapas de reestructuras integrales del modelo, en este caso de NP), deben respetarse ciertos valores del curso, taller o seminario original, pues estas asignaturas gozan de un dictamen oficial escalafonario único, válido hasta que medie otro que lo sustituya con otro nombre.

²⁵ Lo más cercano a una “Carta descriptiva” que el seminario ofrece, es lo que denomina “Calendarización del curso”, de la cual puede decirse lo siguiente: establece uno o dos productos por tema, pero no incluye las actividades de aprendizaje correspondientes (por lo que éstas se infieren), ni algún tipo de caracterización para los productos. Por otro lado se hace mención para la sesión 10 de un texto que no se incluye en la parte que corresponde a lecturas (cada participante del equipo evaluador contaba con un ejemplar del seminario y se cotejó la inexistencia de esta lectura).

importante- definir dónde inicia la selección de lecturas, en virtud de que el Índice tal como está, no permite distinguir si en determinada página se está ante un tema, una lectura o el nombre de una “parte” o unidad (puede suponerse). Asimismo, el apartado titulado “Calendarización del curso”, que ocupa la página 10, no aparece en el Índice.

De acuerdo a éste, finalmente, el apartado “Programa” tiene por página inicial la número 6, pero a ésta le fue omitida dicho encabezado. Cabe señalar que, amén de la información ya señalada en la conclusión número 1, el apartado “Programa” contiene: la modalidad del programa (definida como “curso-taller”), su pertenencia a la NP, la fecha del diseño (julio de 2003) y los nombres de los autores. Éste era el espacio para especificar el número de horas de que consta el programa (30), pero no es así, como tampoco lo es en ningún otro espacio del documento.

- 4 La Introducción resalta la preponderancia del Estado en la acción educativa, como aquella entidad a quien corresponde por mandato de ley el derecho de educar; no a los padres de familia, ni a otra entidad (subsidiariamente a los particulares).

En las 2 ½ cuartillas de que consta, la Introducción hace glosa de las luchas que enfrentó la nación mexicana entre dos visiones históricamente encontradas: las que han representado el pensamiento liberal, de un lado, y el pensamiento conservador, de otro. Recupera, finalmente, la naturaleza actual de nuestra educación como producto de la Revolución Mexicana, en su carácter incluyente, racional y popular, así como de la legislación que de ella, en materia educativa, se deriva.

En lo general, el equipo evaluador conviene con el contenido de esta Introducción, toda vez que rescata la importancia de que el docente participante de la NP reflexione y debata sobre estos grandes temas. No obstante, se ha considerado que el tono de la redacción también recupera un

discurso que refuerza los antagonismos de clase, de ideología o de partido. Se propugnaría, en cambio, por un texto menos polarizado, de una pluralidad que reconozca la concurrencia y el nivel de participación social, cada vez más amplio, que en educación el propio Estado ha prohijado en sus más recientes modificaciones constitucionales y normativas en general.

- 5 Con relación a los aspectos que puntualmente evalúa el instrumento aplicado y sus indicadores, se ve en un balance global que la mayoría de los evaluadores, en lo general, coinciden en sus apreciaciones y criterios respecto al seminario “Política y Legislación Educativa”, expresados en el puntaje otorgado. Salvo el evaluador número 1, que calificó de manera notablemente más alta, los otros cinco establecen sus valoraciones sobre rangos muy cercanos, de ahí que sus dictámenes parciales y su dictamen final, vayan en el mismo sentido.
- 6 La **Justificación** fue calificada como *Deficiente*, obteniendo la valoración más baja de todos los rubros evaluados, con un valor numérico de 28.33²⁶.

Se concluyó que no aporta los elementos suficientes que aclaren al participante del seminario, la problemática o necesidad que éste pretende satisfacer, o cuál es su importancia como espacio curricular integrante del Programa de NP para docentes de educación secundaria.

Ciertamente, parte de ese esfuerzo está en la Introducción; sin embargo, vemos en la redacción de ésta, más un planteamiento general de orden histórico, jurídico y tal vez sociológico, del devenir de la educación pública en México, que un abordamiento específico de las bases que sustentan el seminario como tal; es decir, el “aterrizaje” concreto de aquellas grandes ideas.

- 7 **Tema del curso**, fue el aspecto mejor calificado del seminario, siendo el único con un valor numérico de por lo menos 60 (diríase, aprobatorio), valorado,

²⁶ Vid. *infra*, pág. 88.

finalmente, como *Escaso*²⁷.

El puntaje otorgado a los indicadores permite concluir que al tema se le concede pertinencia, pero no se ajusta plenamente con las funciones reales de los destinatarios. Esto a su vez, permite concluir que el tema como tal es viable y que en todo casoabría de repensar su enfoque o planteamiento, para que proyecte su verdadera relevancia. Por lo demás, los evaluadores consideran que el título expresa el contenido del seminario.

- 8 Con relación a **Propósitos u objetivos**²⁸, la valoración final fue *Deficiente*, con un valor numérico de 42.5²⁹.

El primer aspecto que salta a la vista es su formulación; es decir, los objetivos no están contruidos bajo la estructura fundamental que da respuesta a las preguntas: *¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué?*, Queda satisfecha únicamente la primera de ellas.

De acuerdo a los resultados, los objetivos no destacan las actitudes que desarrollarán los destinatarios durante el curso y tampoco son congruentes con el tema del curso³⁰ y la justificación planteada³¹.

²⁷ *Vid. infra*, pág. 89.

²⁸ Para el diseño de cursos, talleres, etc., en el CAMDF, los autores han utilizado indistintamente los términos “objetivos” o “propósitos” para aludir a lo mismo. El diseño del seminario en cuestión utiliza el término “objetivos”, mientras que los criterios utilizados para la elaboración de los Cursos Estatales de Actualización manejan “propósitos”. Nuestro instrumento optó por expresar ambas categorías aludiendo a lo mismo. Sabemos que en el fondo, cada una responde a concepciones y tradiciones del aprendizaje distintas, pero éste es un debate que para fines del presente trabajo no es materia de abordamiento. Por otro lado, el instrumento aplicado, más allá de satisfacer la evaluación concreta del seminario “Política y Legislación Educativa”, aspira a ser considerado como base para otras evaluaciones institucionales de espacios curriculares de la NP, de ahí que sus indicadores hablen genéricamente de “curso”, para cualquier modalidad de diseño de un programa determinado.

²⁹ *Vid. infra*, pág. 90.

³⁰ A este respecto, en la evaluación impactó que el tema del seminario, expresado en su título, incluye un componente de “política educativa”. No obstante, los contenidos de éste prácticamente son nulos en el seminario, y por tanto no puede haber correspondencia con los objetivos. Esto se abundará en el siguiente punto.

³¹ Aquí impactó la insuficiencia de la Justificación ya comentada.

- 9 **Contenidos** tuvo también una valoración final de *Deficiente*, aunque fue el aspecto con esta calificación más próximo a considerarse como *Escaso*, con un valor numérico de 58.33³².

Uno de los factores adversos que evitaron alcanzar este otro nivel, fue el hecho de que los contenidos relativos a la “política educativa” vigente son casi nulos, privilegiándose el aspecto de la “legislación”. Se extraña de manera acusada, la ausencia de referencias al Programa Nacional de Educación 2001-2006. En ese sentido, no es casual que el indicador calificado de manera más baja sea: “Su desglose es congruente con el tema del curso”. Finalmente, los temas o contenidos, se presentan muy generales, pudiéndose descomponer en subtemas, por ejemplo.

- 10 **Actividades**, aunque no fue el aspecto con menor valor numérico otorgado, pues obtuvo 48.26 en conjunto, también valorado como *Deficiente*³³, es en el que mayormente se resiente su insuficiencia, toda vez que en el modelo adoptado, como puede verse en el instrumento, es el rubro con mayor peso específico (otorga hasta 24 puntos de los 79 que cada evaluador puede dar; es decir, el 30.3% del diseño evaluado).

El seminario no desarrolla este importante aspecto. Sí enuncia productos, pero no es lo suficientemente explícito en el proceso, en los *cómos* para llegar a ellos. En el apartado del seminario intitulado “Forma de trabajo” hay elementos de los que podrían desprenderse nociones sobre las actividades, las cuales resultarían poco variadas, pues se circunscribirían al ciclo: lectura-debate-reflexión grupal-elaboración de síntesis.

Los indicadores con menor puntaje relativo para el aspecto **Actividades**, son: “Plantean estrategias didácticas variadas”; “Contribuyen al logro de los propósitos planteados”; “Se plantean secuencias de actividades”;

³² Vid. *infra*, pág. 91.

³³ Vid. *infra*, pág. 92.

“Las secuencias incluyen inicio, desarrollo y cierre”; “Favorecen la obtención de los productos planteados”, y, “Consideran el uso de materiales que elabora o promueve la SEP”.

Sin duda alguna, buena parte de la relevancia de las actividades de aprendizaje, estriba en ser el espacio donde la actuación e intervención del participante queda en relieve, manifestándose el lugar central que le corresponde en el proceso educativo del que es sujeto.

- 11 El rubro **Productos** tuvo una valoración final de *Deficiente*, con un valor numérico de 50³⁴.

El principal problema con los productos planteados es su falta de caracterización, su inconexión con las actividades, y en general, su apariencia de entidades aisladas en lo que debería ser una secuencia didáctica organizada. Lo anterior se verifica en que los dos indicadores con el menor puntaje son: “Se describen las características que deben tener” y “Son identificables fácilmente dentro de la propuesta”.

- 12 Con relación al aspecto **Evaluación**, la valoración final que obtuvo fue *Deficiente*, con el segundo puntaje numérico más bajo: 34.52³⁵.

Asimismo, éste fue el único rubro con un indicador al que ningún evaluador le otorgo puntaje, quedando en cero, a saber: “Establece criterios claros y viables para una evaluación objetiva”. Otros de los indicadores de **Evaluación** que calificaron muy bajo, son: “Es pertinente con las actividades”, “Es pertinente con los propósitos” y “Es pertinente con los contenidos”.

Por lo demás, nuevamente se ven en este aspecto generalizaciones y sobre-entendidos, en vez de criterios claramente definidos y explícitos.

³⁴ Vid. *infra*, pág. 94.

³⁵ Vid. *infra*, pág. 95.

Finalmente, los autores del seminario declaran que la acreditación queda supeditada al Acuerdo 200³⁶, pero dicho así –sólo invocándolo-, a un alumno participante le genera más dudas que respuestas.

- 13 El último aspecto evaluado, **Material para el participante**, tuvo una valoración final de *Deficiente*, con 35.89 de puntaje numérico final. Cabe señalar que este rubro, es el segundo con mayor peso específico del conjunto de la evaluación, de acuerdo al modelo adoptado.

El primer aspecto que llama la atención, es la captura del material, con repetidos errores ortográficos y de puntuación. Siendo una transcripción, suelen llamárseles comúnmente, “errores de dedo”; pero a criterio de los evaluadores no son simples erratas, por dos razones, principalmente: su frecuencia o recurrencia y la alteración a la idea del texto en alguna parte determinada. El trastrocamiento gramatical, por una mala transcripción, no sólo afecta la forma, sino el fondo.

Por otro lado, se aprecia en las lecturas seleccionadas, muy poco cuidado en la actualización de las mismas (vemos por ahí un discurso y un artículo de Vicente Lombardo Toledano de 1967 y 1936, respectivamente³⁷). Finalmente, cabe mencionar lo ya dicho sobre la ausencia de una lectura incluida en el índice y en la llamada “Calendarización”.

Los indicadores con valor numérico más bajo para el rubro **Material para el participante**, son: “Se ofrecen estrategias de lectura para favorecer el análisis de los textos”, “Presenta textos que enriquecen y actualizan los conocimientos de los participantes”, “Existe un criterio uniforme para citar las referencias bibliográficas” y “Cuida la ortografía y la tipografía”.

³⁶ *Vid. infra*, pág. 152 (último párrafo).

³⁷ Lo que no es censurable en sí mismo. Se extraña, no obstante, una mayor amplitud de apoyos bibliográficos, más actualizados y que posean una presencia más conspicua en el desarrollo del seminario.

- 14 La Evaluación final del seminario “Política y Legislación Educativa”, es la siguiente: cinco de los seis evaluadores dictaminaron al seminario como *Deficiente*; un evaluador, como *Completo*. Globalmente, siete de los ocho aspectos evaluados tuvieron un valor numérico que los ubica en su equivalente de satisfacción o cumplimiento como *Deficiente*; únicamente el aspecto **Tema del curso** tuvo una valoración de por lo menos 60 puntos, equivalente a *Escaso*. En números absolutos, el seminario obtuvo **212.5** de **474** puntos en juego, que representan el 44.83% del máximo total posible, lo cual, de acuerdo al equivalente de satisfacción o cumplimiento, corresponde a **Deficiente**. Éste es el Dictamen final del seminario “Política y Legislación Educativa”.

En virtud del Dictamen anterior, el equipo evaluador del seminario en cuestión, recomienda al colectivo académico que integra el Programa de Nivelación Pedagógica, así como a la autoridad del CAMDF, la reformulación y reelaboración del espacio correspondiente al primer nivel de concreción curricular, dentro del nuevo modelo de la NP; es decir, a los contenidos relativos a los fines del sistema educativo, su marco legal básico y la política vigente en el ramo.

El seminario de “Política y Legislación Educativa” ha cubierto un espacio muy importante dentro del Programa. Reconocemos el esfuerzo empeñado por sus autores y por todos los docentes que en la práctica llevaron a cabo su realización. Creemos que el actual proceso de reestructuración de la NP, abre la oportunidad, recuperando la experiencia institucional toda, de adelantar un paso hacia la conformación efectiva de servicios educativos más acordes a las necesidades de actualización y capacitación de los maestros en servicio de educación secundaria de la Ciudad de México.

Estas conclusiones fueron la base y el referente inmediato para el diseño del nuevo curso, elaborado por doce personas (una de las cuales era autor del seminario evaluado) y coordinadas por quien sustenta. Cabe hacer mención que de los seis

evaluadores del seminario “Política y Legislación Educativa”, dos no integraron el equipo final que diseñó el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”. Todos los que participaron en su elaboración aportaron, sobre todo, su amplia experiencia.

Es importante hacer una nota final sobre este proceso:

Cuando concluyeron las evaluaciones realizadas por los equipos de especialistas a los distintos espacios curriculares del anterior modelo de la NP, la continuidad del lugar que le había correspondido al seminario “Política y Legislación Educativa” estaba fuera de dudas, naturalmente con un planteamiento renovado. Por otro lado, quien esto escribe, ya había hecho públicas las bases que prefiguraban la propuesta del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, que tras la evaluación del seminario, se iba afinando y tomando cuerpo. Asimismo, desde el enfoque de los alumnos, de acuerdo a los resultados del diagnóstico hecho a la Nivelación –que ocupó el capítulo precedente de esta tesina-, el análisis socio-político y jurídico de la educación dentro de ella estaba plenamente acreditado.

El problema que el colectivo de académicos de la NP a estas alturas enfrentaba, era la negociación interna del número de espacios curriculares, y su distribución en el mapa correspondiente. El modelo anterior de la Nivelación los distribuía así: Pedagogía, 4 cursos; Psicología, 2 cursos; Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación, 2 seminarios; total, 8 asignaturas. El nuevo modelo distribuyó de la siguiente manera: Pedagogía, 3 cursos; Psicología, 2 cursos; Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación, 1 curso; total, 6 asignaturas.

En el anterior modelo, los seminarios de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación eran: “Política y Legislación Educativa” y “Administración Escolar”. En la nueva propuesta, como se ha visto, únicamente contaban con un espacio. Dado este panorama, los equipos que evaluaron estos seminarios se integraron para responder en un solo diseño los propósitos y contenidos correspondientes.

Consecuentemente, el primer borrador de la propuesta de “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, que en principio era la respuesta al seminario “Política y Legislación Educativa”, replanteó su estructura de capítulos y contenidos, para dar cabida a los temas relativos a “gestión escolar”³⁸ (si bien, tenía considerados algunos de ellos).

De esta forma, se pudieron conciliar los temas y hubo consenso, no sólo al interior de los dos equipos ahora conformado en uno, sino en general, dentro del colectivo de docentes de la NP, pues se estableció la viabilidad de manejar en un solo curso lo que antes se hacía en dos seminarios. Como acción principal para su realización, en el diseño del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, su unidad V, pensada para tres sesiones, se reservó para los contenidos de gestión escolar³⁹.

Así quedó conformado el equipo que se dedicó a la elaboración del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, y que quien sustenta, tuvo el honor de coordinar.

³⁸ “Gestión” fue término por el que se optó en lugar del de “Administración” por considerarse más acorde con la política educativa actual.

³⁹ *Vid. infra*, pág. 114.

3.3 Concentrado estadístico de los resultados de la Evaluación

		Puntaje máximo	Evaluador 1⁴⁰	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6		
1. JUSTIFICACIÓN INDICADORES	Expresa la relación entre el tema del curso, la política educativa vigente y el concepto de capacitación manejado en el ámbito institucional.	1	1	.5	1	.5	0	.5		3.5
	Expresa la relación entre el tema del curso, los contenidos y propósitos institucionales de la Nivelación Pedagógica.	1	1	.5	0	0	0	0		1.5
	Precisa el problema técnico pedagógico que se pretende atender con la propuesta.	1	1	.5	0	0	0	0		1.5
	Precisa la manera en que contribuye a solucionarlo.	1	1	0	0	0	0	0		1
	Se sustenta en un diagnóstico de necesidades de capacitación, detectadas a partir de la aplicación local de instrumentos de evaluación pertinentes, confiables y de calidad.	1	0	0	0	.5	.5	0		1
		5	4	1.5	1	1	.5	.5	8.5	Puntaje de conjunto obtenido
									Puntaje de conjunto máximo posible	30⁴¹
									Valoración final de la Justificación	DEFICIENTE (28.33)

⁴⁰ Los nombres de los evaluadores quedan reservados. Cabe recordar, sin embargo, que el criterio utilizado para seleccionarlos, fue que hubiesen impartido el seminario "Política y Legislación Educativa" previamente. Sólo se hará explícito que el autor de esta tesina es el evaluador 2.

⁴¹ Este número es la suma del puntaje máximo que otorgan todos los indicadores por el número de evaluadores (6). Considérese esta definición para los subsecuentes indicadores.

		Puntaje máximo	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6		
2. TEMA DEL CURSO	INDICADORES									
	Es pertinente y ayuda a resolver una necesidad de capacitación de los maestros a quien se dirige la propuesta.	1	1	1	0	.5	.5	1	4	
	Es congruente con los contenidos y propósitos institucionales de la Nivelación Pedagógica.	1	1	1	0	.5	1	0	3.5	
	Se relaciona con las funciones reales de los destinatarios.	1	1	1	0	.5	.5	0	3	
	Expresa en el título el contenido de la propuesta.	1	1	1	1	.5	.5	0	4	
		4	4	4	1	2	2.5	1	14.5	Puntaje de conjunto obtenido
									Puntaje de conjunto máximo posible	24
									Valoración final del Tema	ESCASO (60.41)

		Puntaje máximo	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6		
3. PROPÓSITOS U OBJETIVOS INDICADORES	Destacan los conocimientos que desarrollarán los destinatarios durante el curso.	2	2	1	1	1	.5	1	6.5	
	Destacan las habilidades que desarrollarán los destinatarios durante el curso.	2	1	.5	0	1	.5	1	4	
	Destacan las actitudes que desarrollarán los destinatarios durante el curso.	2	2	0	0	.5	1	0	3.5	
	Son congruentes con el tema del curso.	1	1	1	0	0	0	0	2	
	Son congruentes con la justificación planteada.	1	1	1	0	0	0	0	2	
	Son congruentes con las funciones que realizan los destinatarios.	1	1	1	1	0	.5	0	3.5	
	Son viables de lograrse durante el desarrollo del curso.	1	1	1	1	.5	.5	0	4	
	10	9	5.5	3	3	3	2	25.5	Puntaje de conjunto obtenido	
								Puntaje de conjunto máximo posible	60	
								Valoración final de los Propósitos	DEFICIENTE (42.5)	

		Puntaje máximo	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6			
4. CONTENIDOS	INDICADORES	Su desglose es congruente con el tema del curso.	2	2	1	0	1	.5	1	5.5	
		Su desglose es congruente con los propósitos plateados.	2	2	1	1	1	1	1	7	
		Su dosificación presenta una secuencia lógica que favorece su tratamiento.	2	2	2	0	1	1	1	7	
		Son posibles de desarrollarse en el tiempo previsto.	1	1	1	1	.5	.5	.5	4.5	
		Son identificables en el desarrollo del curso.	1	1	.5	1	.5	.5	.5	4	
		8	8	5.5	3	4	3.5	4	28	Puntaje de conjunto obtenido	
									Puntaje de conjunto máximo posible	48	
									Valoración final de los Contenidos	DEFICIENTE (58.33)	

		Puntaje máximo	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6	
5. ACTIVIDADES INDICADORES	Favorecen el desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo en grupo y el aprendizaje entre pares.	3	3	1.5	2	1.5	2	.5	10.5
	Favorecen el desarrollo de actitudes necesarias para el trabajo en grupo y el aprendizaje entre pares.	3	3	1	2	1.5	2	.5	10
	Favorecen la reflexión sobre la práctica docente.	2	2	1	1	1	1	1	7
	Plantean estrategias didácticas variadas.	2	2	1	0	1	.5	0	4.5
	Contribuyen al logro de los propósitos planteados.	2	2	1	1	.5	.5	0	5
	Recuperan la experiencia de los participantes.	2	2	1	2	1	1	0	7
	Promueven la reflexión activa de los maestros en la construcción de su propio aprendizaje.	2	2	1	1	.5	1	0	5.5
	Promueven el diálogo de los maestros en la construcción de su propio aprendizaje.	2	2	1	2	.5	.5	0	6
	Promueven la participación activa de los maestros en la construcción de su propio aprendizaje.	1	1	.5	1	.5	0	0	3
	El tempo para su realización es adecuado.	1	1	.5	0	.5	.5	.5	3
	Se plantean secuencias de actividades.	1	1	0	0	0	0	.5	1.5
	Las secuencias incluyen inicio, desarrollo y cierre.	1	1	0	0	0	0	.5	1.5
	Favorecen la obtención de los productos planteados.	1	1	0	1	0	0	.5	2.5

	Consideran el uso de materiales que elabora o promueve la SEP.	1	1	.5	0	.5	0	.5	2.5	
		24	24	10	13	9	9	4.5	69.5	Puntaje de conjunto obtenido
										Puntaje de conjunto máximo posible
										144
										Valoración final de las Actividades
										DEFICIENTE (48.26)

		Puntaje máximo	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6		
6. PRODUCTOS INDICADORES	Son útiles para el trabajo que realiza el maestro.	1	1	1	0	.5	1	.5	4	
	Son congruentes con los propósitos del curso.	1	1	.5	0	.5	.5	.5	3	
	Son congruentes con los contenidos que se desarrollan en el curso.	1	1	.5	0	.5	.5	.5	3	
	Son congruentes con las actividades del curso.	1	1	.5	1	0	0	.5	3	
	Se elaboran durante el desarrollo de las sesiones.	1	1	1	1	.5	0	.5	4	
	Integran los productos obtenidos durante las actividades.	1	1	1	1	0	0	0	3	
	Se describen las características que deben tener.	1	1	0	1	0	.5	0	2.5	
	Son identificables fácilmente dentro de la propuesta	1	1	.5	0	0	0	0	1.5	
	8	8	5	4	2	2.5	2.5	24	Puntaje de conjunto obtenido	
								Puntaje de conjunto máximo posible	48	
								Valoración final de los Productos	DEFICIENTE (50)	

		Puntaje máximo	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6		
7. PROCEDIMIENTO FORMAL DE EVALUACIÓN INDICADORES	Permite obtener evidencias del grado de dominio de los contenidos alcanzado por los participantes en el curso.	1	1	0	1	.5	0	.5	3	
	Permite que el participante reflexione sobre los logros obtenidos y los que le falta por aprender.	1	1	0	1	.5	0	0	2.5	
	Es pertinente con los propósitos.	1	1	.5	0	0	.5	0	2	
	Es pertinente con los contenidos.	1	1	.5	0	0	.5	0	2	
	Es pertinente con las actividades.	1	1	.5	0	0	0	0	1.5	
	Establece criterios claros y viables para una evaluación objetiva.	1	0	0	0	0	0	0	0	
	Su aplicación es factible durante el desarrollo del curso.	1	1	1	1	.5	0	0	3.5	
	7	6	2.5	3	1.5	1	.5	14.5	Puntaje de conjunto obtenido	
								Puntaje de conjunto máximo posible	42	
								Valoración final del Proceso formal de evaluación	DEFICIENTE (34.52)	

		Puntaje máximo	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Evaluador 4	Evaluador 5	Evaluador 6	
8. MATERIAL PARA EL PARTICIPANTE INDICADORES	Es congruente con los propósitos del curso.	1	1	1	0	.5	0	.5	3
	Es congruente con los contenidos del curso.	1	1	1	0	.5	0	0	2.5
	Es congruente con las actividades del curso.	1	1	1	0	.5	0	0	2.5
	Es congruente con los productos planteados a obtener en el curso.	1	1	1	0	0	.5	0	2.5
	La selección de los textos considera el tiempo destinado para el desarrollo del curso.	1	1	.5	0	.5	0	.5	2.5
	Se ofrecen estrategias de lectura para favorecer el análisis de los textos.	2	1	0	0	.5	0	0	1.5
	Presenta textos que enriquecen y actualizan los conocimientos de los participantes.	1	1	.5	0	0	0	0	1.5
	Establece la fuente bibliográfica de donde se obtuvieron los textos.	1	0	.5	1	.5	1	.5	3.5
	Contribuye a que la tarea del facilitador sea más eficiente.	1	1	.5	0	.5	0	.5	2.5
	Existe un criterio uniforme para citar las referencias bibliográficas.	1	1	0	0	0	.5	0	1.5
	Se utiliza un lenguaje y una redacción apropiada para el destinatario.	1	1	.5	0	5	.5	0	2.5

Cuida la ortografía y la tipografía.	1	1	0	1	0	0	0	2	
	13	11	6.5	2	4	2.5	2	28	Puntaje de conjunto obtenido
								Puntaje de conjunto máximo posible	78
								Valoración final del Material para el participante	DEFICIENTE (35.89)

CONCENTRADOS FINALES Y GLOBALES

VALORACIÓN FINAL DEL CURSO POR EVALUADOR										
	JUSTIFICACIÓN	TEMA DEL CURSO	PROPÓSITOS U OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	PRODUCTOS	PROCEDIMIENTO FORMAL DE EVALUACIÓN	MATERIAL PARA EL PARTICIPANTE	PUNTAJE ABSOLUTO DEL CURSO OTORGADO POR EVALUADOR ⁴²	EQUIVALENTE EN VALOR NUMÉRICO Y DE SATISFACCIÓN O CUMPLIMIENTO POR EVALUADOR ⁴³
E-1 ⁴⁴	4	4	9	8	24	8	6	11	74	93.67 (COMPLETO)
E-2	1.5	4	5.5	5.5	10	5	2.5	6.5	40.5	51.26 (DEFICIENTE)
E-3	1	1	3	3	13	4	3	2	30	37.97 (DEFICIENTE)
E-4	1	2	3	4	9	2	1.5	4	26.5	33.54 (DEFICIENTE)
E-5	.5	2.5	3	3.5	9	2.5	1	2.5	24.5	31.01 (DEFICIENTE)
E-6	.5	1	2	4	4.5	2.5	.5	2	17	21.51 (DEFICIENTE)

VALORACIÓN FINAL Y GLOBAL DEL CURSO⁴⁵						
1. JUSTIFICACIÓN	8.5 puntos	de	30	equivalen a	28.33	DEFICIENTE
2. TEMA DEL CURSO	14.5 puntos	de	24	equivalen a	60.41	ESCASO
3. PROPÓSITOS U OBJETIVOS	25.5 puntos	de	60	equivalen a	42.5	DEFICIENTE
4. CONTENIDOS	28 puntos	de	48	equivalen a	58.33	DEFICIENTE
5. ACTIVIDADES	69.5 puntos	de	144	equivalen a	48.26	DEFICIENTE
6. PRODUCTOS	24 puntos	de	48	equivalen a	50	DEFICIENTE
7. PROCEDIMIENTO FORMAL DE EVALUACIÓN	14.5 puntos	de	42	equivalen a	34.52	DEFICIENTE
8. MATERIAL PARA EL PARTICIPANTE	28 puntos	de	78	equivalen a	35.89	DEFICIENTE
TOTAL GLOBAL	212.5 puntos	de	474	equivalen a	44.83	DEFICIENTE

⁴² De un máximo posible de 79 puntos, de acuerdo al diseño del instrumento utilizado.

⁴³ Tener presente tabla de equivalencias entre valores numéricos y de satisfacción o cumplimiento (*vid. supra*, pág. 70).

⁴⁴ E-1, se entenderá por "evaluador 1", y así consecutivamente.

⁴⁵ En valores numéricos y su correspondiente equivalencia de satisfacción o cumplimiento.

CAPÍTULO IV

CURSO

“FUNDAMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO”

4.1 Preámbulo al capítulo

Una vez concluido, el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” fue entregado a la Directora del CAMDF el día 17 de junio. Tuvo un ajuste, dada su extensión, el día 22 de junio, eliminándose de la selección de lecturas para el participante todas aquellas consideradas en su diseño original como complementarias. Esta última es la versión que aquí se reproduce y que se presentó a la comunidad académica del CAMDF el día 23 de junio.

La H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón, tras examinar esta propuesta, acordó otorgarle, en sesión plenaria del 12 de agosto, 5.3320 puntos escalafonarios para el Grupo III, correspondiente a los profesores de educación secundaria. Elaboró oficio a fin de notificar lo propio, con fecha 26 de agosto, mismo que se recibió en el CAMDF, el día 23 de septiembre.

La estructura de este curso se basó, principal y originalmente, en el documento *Aspectos básicos a considerar en la elaboración de Cursos Estatales de Actualización*. Posteriormente, se complementó con el documento: *Guía para elaborar programas*, dado a conocer por la Subdirección Académica del CAMDF, casi al finalizar la elaboración del curso.

Este capítulo llevará inscritos dos paginados: el del margen inferior derecho, continúa la numeración de la tesina; el del margen superior derecho marca las páginas del programa del curso como documento independiente. Asimismo, se recomienda consultar de manera particular el Anexo I, en virtud de incluir el documento por el que se entrega formalmente el curso FSEM, como producto terminado, a la Dirección del CAMDF, así como el Acuerdo por el que se oficializa su valor escalafonario.

Por razones de extensión, no se incluyen en esta tesina las lecturas, únicamente se reproduce el programa del curso que consta de 11 apartados, sin incluir el Índice (Presentación, Introducción, Mapa curricular de la Nivelación Pedagógica, Esquema general del curso, Competencias de aprendizaje, Propósito general y propósitos

particulares, Contenidos, Carta descriptiva –Plan de clase-, Procedimiento formal de evaluación y acreditación, Anexos y Bibliografía), haciendo un total de 51 páginas. Con las lecturas, el curso consta de 312 páginas.

Antes de pasar al apartado 4.2, constituido por el curso FSEM tal como fue publicado oficialmente para su uso a partir del ciclo escolar 2004-2005, parece oportuno reseñar sus rasgos particulares y distintivos más relevantes, mismos que marcan las aportaciones propias que hace al Programa de Nivelación Pedagógica, tanto en estructura como en contenido. Para su mayor comprensión, se han organizado en los siguientes 12 puntos:

- 1 El curso aporta una visión de conjunto, propiamente sistémica de la educación pública mexicana, al considerar los aspectos históricos, filosóficos, jurídicos, políticos y sociales que intervienen en ella y la definen. Ante una creciente demanda, casi un imperativo, hacia la instrumentación y hacia un nivel de concreción curricular cada vez más específico, el curso FSEM reafirma la necesidad, el verdadero imperativo, de no renunciar al esfuerzo teórico, pero no por ello desprovisto de interés y significación, en los procesos de capacitación docente.
- 2 De manera conspicua, el curso restituye los contenidos propios de “política educativa”, prácticamente ausentes en la asignatura que representa su antecedente curricular directo.
- 3 Integra contenidos relativos a “gestión educativa”, como parte de una política vigente y central en materia educativa.
- 4 Desarrolla para cada sesión del curso una “Carta descriptiva” que desglosa puntualmente: unidad y tema, contenidos, actividades, recursos, tiempos y productos.
- 5 Define, amén de un Propósito general, propósitos particulares por unidad.

- 6 Los contenidos se presentan de manera explícita y son desglosados correspondientemente en *conceptos, procedimientos y actitudes*.
- 7 Considera actividades de aprendizaje variadas, con secuencias didácticas que responden al orden: inicio, desarrollo y cierre, planteando productos definidos.
- 8 La evaluación está claramente basada en los productos de aprendizaje, orientándose a una mayor objetividad.
- 9 La bibliografía es variada y actualizada, sin dejar de considerar algunas lecturas “clásicas” en el estudio de las dimensiones sociales y políticas de la educación.
- 10 El curso incluye un “Esquema general” para auxiliar en la referencia y consulta global del mismo, en aras de una mayor comprensión de conjunto.
- 11 Asimismo, incluye un mapa curricular de la Nivelación Pedagógica, con la intención, por un lado, de ubicar al curso, en tanto asignatura, en el conjunto del Programa; de otro, auxiliar al participante a identificar mejor la Nivelación como un todo y sus partes, dado que el curso FSEM es con el que inician el currículo y el reconocimiento inicial y global resulta indispensable.
- 12 Ha enfatizado el cuidado en la ortografía y la tipografía.

4.2 Curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL



PROGRAMA DE NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

CURSO

FUNDAMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

ELABORARON:

Sara Velia Casarrubias Estrada
Jacqueline Flores Mastache
Olivio González Pérez
Juan Carlos Hernández Aguilar
Ariel López Fuentes y Trujillo
José Meza Rodríguez
Maximiliano Ortiz Cruz
José Luis Quiroz Moreno
Dolores E. Ramírez Ortega
Silvia Ramírez Parada
Carlos Ramírez Peña
Raúl Zarco Lozano

COORDINÓ:

Juan Carlos Hernández Aguilar

Junio de 2004

ÍNDICE

	Página	
1	PRESENTACIÓN	3
2	INTRODUCCIÓN	5
3	MAPA CURRICULAR DE LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA	8
4	ESQUEMA GENERAL DEL CURSO	9
5	COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE	11
6	PROPÓSITO GENERAL Y PROPÓSITOS PARTICULARES	12
7	CONTENIDOS	14
8	CARTA DESCRIPTIVA (PLAN DE CLASE)	22
9	PROCEDIMIENTO FORMAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	47
10	ANEXOS	49
11	BIBLIOGRAFÍA	51
12	LECTURAS PARA EL PARTICIPANTE	
	UNIDAD I	52
	UNIDAD II	101
	UNIDAD III	152
	UNIDAD IV	190
	UNIDAD V	273

1. PRESENTACIÓN

El curso de “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” (FSEM) surge de la necesidad de brindar al participante de la Nivelación Pedagógica (NP) la oportunidad de repensar el ejercicio de su práctica docente como expresión y componente de una compleja realidad social, estructurada histórica y políticamente, de la que forma parte y de la que no puede sustraerse, en oposición a la idea de una práctica docente como proceso independiente, supuestamente regido, de manera exclusiva, por relaciones que establece el maestro y el alumno al interior del aula como espacio único y aislado donde unos “enseñan” determinados contenidos y otros los “aprenden”.

Básicamente estamos hablando de los grandes referentes políticos y normativos que explican y dan sentido a la educación pública mexicana, de manera particular a la que corresponde al nivel secundaria. Los propósitos establecidos para cada asignatura de la secundaria son, entre otras cosas, la derivación misma y natural de otros grandes propósitos en los que aquellos descansan, y se ubican en un nivel superior de la organización educativa; sin duda, siempre será conveniente y necesario adentrarse en ellos. Unos y otros propósitos, además, o más bien, ante todo, son productos de carácter histórico y social.

Por otro lado, este curso recupera un arraigado compromiso institucional de concebir a la educación, particularmente la capacitación y la actualización de docentes, en el campo de la cultura en su sentido más amplio; es decir, frente a los riesgos de un pragmatismo galopante, antepone la noción de formación integral con todo lo que ello implica: no descuida ningún componente del desarrollo profesional de los maestros. Pero tampoco concede espacios gratuitos; es decir, que no correspondan a la satisfacción de una necesidad o que no estén debidamente justificados.

En el caso de la NP, FSEM enriquece y da pertinencia a su esquema curricular: otorga las bases de análisis y de estructura básicas para la comprensión de la experiencia docente contextualizada (no fragmentada) y se constituye en la puerta de acceso necesaria para ingresar y profundizar en los temas que la profesionalización

docente involucra. Actualmente podemos constatar que la base con la que se forman los maestros de educación básica (entre ellos los de nivel secundaria), tiene que ver justamente con el estudio social de la educación en sus dimensiones políticas, jurídicas, históricas y filosóficas, que nosotros englobamos en la categoría de *sistema*, que las integra y organiza. Y si bien la capacitación no debe ser una réplica de la formación inicial, consideramos que hay determinados contenidos imprescindibles que configuran favorablemente el perfil de todos quienes han abrazado el camino de la educación en calidad de profesionales, con cimientos y pilares análogos.

En ese mismo sentido, FSEM se ubica en la base curricular misma del plan de estudios de la NP, situándose en el primero de los tres bloques que lo componen, complementándose con los otros cursos que integran el currículo, tanto los de índole pedagógica como psicológica (*vid.* mapa curricular, pág. 8).

El curso está compuesto por cinco unidades temáticas (con sus respectivos contenidos), que esencialmente van de lo más básico y general a lo más particular en materia de ordenación y organización educativa: unidad I, “Antecedentes y principios de la relación educación-estado-sociedad”; unidad II, “La ley fundamental”; unidad III, “La ley reglamentaria y el sistema educativo”; unidad IV, “La política sectorial” y unidad V, “La nueva gestión escolar”. Partimos, pues, de nociones básicas para la comprensión de las dimensiones sociales de la educación y de la norma más global y principal, hasta las formas más específicas de gestión dentro de la institución escolar, pautadas por la política educativa en vigor. Lo hace de manera esencial y fundamental, no superficial e insuficiente, que en el lapso de 40 horas efectivas pueda contribuir a dar significados nuevos y más profundos al participante en su propia valoración como educador. El curso, por otro lado, está integrado por un conjunto de propósitos, contenidos, procedimientos, actividades, productos esperados, criterios de evaluación y acreditación, etc., a fin de hacer explícita la naturaleza del mismo y su organización de conjunto, en beneficio de su desarrollo y de sus actores participantes: alumnos y coordinador.

2. INTRODUCCIÓN

A grandes rasgos, los principales retos de FSEM son que el participante logre: a) una visión de conjunto del sistema educativo mexicano (SEM); b) una explicación de su práctica docente dentro de él; c) un reconocimiento y una identificación personal con los fines de la educación pública mexicana, con los propósitos y prioridades de la educación básica en general y del nivel secundaria en particular y d) una reflexión del trabajo de gestión que se desarrolla en el centro escolar donde labora y una valoración personal sobre cómo concurrir participativamente en él. Para ello se han seleccionado los contenidos considerados como pertinentes, y vista globalmente la NP en su actual estructura, estos contenidos satisfacen el primer nivel de concreción curricular. A este respecto, nos permitimos citar a Antúnez cuando señala: “El **primer nivel de concreción** del currículum, el más general de los tres que se prevén, parte del marco legal básico (Constitución y leyes orgánicas), así como también de las finalidades del Sistema Educativo y, más concretamente, de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria” (Antúnez, 1999: 53). Justamente este es el ámbito en el que se explican los contenidos de FSEM (sobre los cuales más adelante se profundizará); es decir, FSEM es la puerta de entrada, el círculo más externo, pero imprescindible, para una comprensión más amplia y profunda del fenómeno educativo, que es en esencia el reto de la NP como programa para la profesionalización de los docentes de educación básica.

Por otro lado, es muy importante no perder de vista que en el CAMDF la NP es parte de la capacitación (como proyecto institucional), y ésta ha sido definida como *una capacitación en y para el trabajo*. En virtud a ello, el desarrollo de los temas, por medio de sus correspondientes actividades de aprendizaje, estará enfocado a una reflexión constante con arreglo a la cotidianidad laboral de los participantes, a fin de que el curso les represente una experiencia significativa y verdaderamente provechosa. El enfoque de FSEM tiene un carácter sistémico; y si bien esta definición aparece como tautológica, pues “todo sistema tiene un carácter sistémico (...) se tiende a emplear ‘sistémico’ especialmente en el caso de ciertos tipos de sistemas. Uno de los más frecuentemente mencionados al respecto es el sistema constituido por elementos que

se hallan entre sí en relación funcional tal que se produce una interdependencia de acuerdo con un conjunto de reglas” (Ferrater, 1979: 3068), como es el caso del sistema educativo mexicano (SEM).

Esta orientación en la selección de los contenidos trata de evitar el abordamiento del SEM desde enfoques preponderantemente o exclusivamente jurídicos, sociológicos, históricos o políticos, y no, paradójicamente, de manera sistémica. Cuadros dirá que: “El pensamiento sistémico es integrador, tanto en el análisis de las situaciones como en las conclusiones que nacen a partir de allí, proponiendo soluciones en las cuales se tienen que considerar diversos elementos y relaciones que conforman la estructura de lo que se define como ‘sistema’, así como también de todo aquello que conforma el entorno del sistema definido. La base filosófica que sustenta esta posición es el Holismo (del griego holos = entero)” (Cuadros, 2000). Finalmente, “un importante desarrollo del enfoque sistémico (...) ha devenido en la teoría constructivista. La tesis fundamental del constructivismo gira en torno al hecho de considerar que los sujetos no son actores de una realidad objetiva, sino que son participantes, en cierto modo, en la creación de la realidad en la que participan. Esto quiere decir que auto-organizan individual y colectivamente su visión de la realidad y en su interior usan del lenguaje y la comunicación para su construcción” (Covarrubias, 2002). Es éste el enfoque en el que se inscribe FSEM: la comprensión del todo y sus partes integrantes, así como la afirmación del carácter activo y dinámico del docente, no sólo como un-maestro-frente-a-grupo, sino como un actor, un agente concurrente y participativo, en el complejo de una estructura y sus relaciones, donde su cotidianidad en el aula escolar cobra nueva dimensión y relevancia.

FSEM partirá entonces, como estrategia básica de trabajo, de la experiencia del participante; es decir, de sus propias conclusiones como producto de su práctica y su pertenencia al SEM. Tenemos claro que una de las características más notables de la NP, es la amplísima diversidad de perfiles que componen los grupos de participantes: en formación profesional, especialidad que imparten y tiempo de permanencia en el servicio, fundamentalmente. Y esta circunstancia marca, por parte de los alumnos, diversos niveles de aproximación, eventualmente distantes, hacia nuestro objeto de

estudio. No obstante, ésta también representa una valiosa oportunidad de pluralidad y retroalimentación grupal: todos tendrán algo que aportar y compartir de su experiencia al colectivo.

Finalmente, FSEM, para un aprendizaje más eficaz, y en la inteligencia que supone grandes temas para ser tratados en apenas 40 horas (distribuidas en 12 sesiones) implica primordialmente el manejo de lecturas específicas para el desarrollo de actividades (individuales, por equipo y grupales) que favorezcan la reflexión individual y el intercambio entre los participantes, a fin de obtener productos de aprendizaje en cada sesión, lo cual implicará un alto compromiso de trabajo en los alumnos, mismos que también, en igual orden de ideas, deberán dedicar tiempo extra-clase para la preparación de dichas actividades, posibilitando un desarrollo más productivo del curso.

3. MAPA CURRICULAR DE LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

La Nivelación Pedagógica es un Programa de Capacitación del CAMDF que consta de 6 cursos de 12 sesiones cada uno, compuestos de la siguiente manera: 8 sesiones de 3 horas y 4 sesiones de 4 horas, haciendo un total de 40 horas por curso. La suma total de horas por los 6 cursos es de 240. Se cursa en modalidad sabatina y vespertina entre semana.

Acreditar la NP otorga a los docentes de escuelas secundarias oficiales puntaje para el llamado “escalafón vertical”, ya que sus cursos están académicamente dictaminados ante las instancias competentes. Para los participantes de escuelas particulares se les expide un Diploma que acredita haber cubierto satisfactoriamente el Programa.

El curso FSEM es parte de la estructura curricular de la NP, la cual está organizada como a continuación se muestra:

NIVELACIÓN PEDAGÓGICA		
MAPA CURRICULAR		
PRIMER BLOQUE Periodo: septiembre a diciembre	SEGUNDO BLOQUE Periodo: diciembre a abril	TERCER BLOQUE Periodo: abril a junio
<i>Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano</i> (40 horas)	<i>Intervención Pedagógica I</i> (40 horas)	<i>Intervención Pedagógica II</i> (40 horas)
<i>La Psicología y el Conocimiento del Adolescente</i> (40 horas)	<i>Teorías Cognoscitivas y sus Implicaciones en el Aula</i> (40 horas)	<i>Los Recursos Didácticos y su Aplicación en el Aula</i> (40 horas)
80 horas	80 horas	80 horas
TOTAL: 240 horas		

4. ESQUEMA GENERAL DEL CURSO

FUNDAMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Propósito general: Que el participante identifique y explique, en el contexto de su situación escolar y práctica docente, los principales rasgos constitutivos del sistema educativo mexicano, por medio del análisis y reflexión de los documentos fundamentales que lo rigen, así como de sus principios filosóficos y los enfoques teóricos que lo han explicado como realidad política e histórica, con la finalidad de que el participante integre mayores elementos para la comprensión global de su práctica docente.

UNIDAD	PROPÓSITOS PARTICULARES	SESIÓN/ HORAS	TEMA	CONTENIDOS	BIBLIOGRAFÍA
I. Antecedentes y principios de la relación educación- estado- sociedad	<ul style="list-style-type: none"> El participante reconocerá el proceso social por medio del cual la educación se convierte en un asunto de interés estatal, con énfasis en el caso mexicano, por medio del análisis de los más relevantes momentos de la historia al respecto, a fin de que integre una visión más amplia y compleja de la educación y su devenir. El participante identificará los principales enfoques de la sociología de la educación, por medio de un análisis comparativo, a fin de que discrimine y maneje las categorías fundamentales que los caracterizan y que explican a la educación como realidad social. 	1 (4 horas)	La educación como hecho social: un asunto de Estado	1.1 La secularización de la educación como proceso histórico universal. 1.2 La secularización de la educación: el caso mexicano.	<ul style="list-style-type: none"> PUELLES B., M. de, "Estado y educación en las sociedades europeas" en <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, núm. 1 (Estado y educación), enero-abril 1993, 10 págs, versión electrónica en www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a02.htm BOLAÑOS M., R., "Orígenes de la educación pública en México" en SOLANA, F., et al. (coords.), <i>Historia de la educación pública en México</i>, SEP/FCE, México, 1981, págs. 19-33. IBARROLA, M. de (comp.), <i>Las dimensiones sociales de la educación</i>, SEP/El Caballito, México, 1985, (Biblioteca Pedagógica), págs. 17-30, 77-90. GIROUX, H., <i>Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición</i>, Ada Teresita Méndez (trad.), 2ª ed., Siglo XXI/UNAM, México, 1995, (educación), págs. 105-114, 143-149. DELORS, J., et al., <i>La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI</i>, Ediciones UNESCO, México, 1997, págs. 69-85.
		2 (4 horas)	La educación como hecho social: implicaciones ideológicas o neutralidad política	1.3 Los principales enfoques teóricos de la relación educación-sociedad y sus fines (comparativo). 1.4 Conceptos y categorías fundamentales para el análisis y el debate.	
II. La ley fundamental	<ul style="list-style-type: none"> El participante reconocerá al artículo tercero constitucional como la norma fundamental que da orden y sentido a la educación en México, por medio del análisis de sus principios filosóficos y de su proceso histórico hasta su forma actual, a fin de que explique su propia práctica docente en el marco de los fines y valores que definen a la educación en México. 	3 (4 horas)	El artículo tercero constitucional: sus dimensiones históricas	2.1 Evolución histórica a partir de 1917 (comparativo de sus 7 versiones). 2.2 Los fines de la educación en México como determinación histórica.	<ul style="list-style-type: none"> SEP, <i>Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación</i>, México, 1993, págs. 13-29. UNAM, <i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada</i>, Tomo I, 11ª ed., UNAM/Ed. Porrúa, México, 1997, págs. 19-35. ORNELAS, C., <i>El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo</i>, 5ª reimp., CIDE/NAFIN/FCE, México, 1998, (Estructura Económica y social de México. Los Noventa), págs. 321-329, apéndice A (361-366). México. Secretaría de Gobernación. Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <i>Diario Oficial de la Federación</i>, 12 de noviembre de 2002. GONZÁLEZ A., M., "El artículo tercero constitucional y los valores de la Constitución" en SEP, <i>Primer curso nacional para directivos de educación secundaria (Lecturas)</i>, México, 2000, (PRONAP), págs. 73-83. FUENTES M., O., "El laicismo: preguntas y respuestas" en SEP, <i>Primer curso nacional para directivos de educación secundaria (Lecturas)</i>, México, 2000, (PRONAP), págs. 85-87. VOLPI, J., "Expulsar a Dios de las escuelas" en <i>Proceso</i>, núm. 1421, 25 de enero de 2004, págs. 52-54. AFP, "Debate Francia uso de velo islámico", 3 de febrero de 2004, 4 págs., en www.mural.com/internacional/articulo/345884 FAURE, P., "Francia renueva su concepto de laicismo" en <i>La Jornada</i>, jueves 18 de marzo de 2004, págs. 19, 52.
		4 (4 horas)	El artículo tercero constitucional: fundamento de la educación pública mexicana	2.3 Los fines de la educación en México y sus principios rectores: laicismo, obligatoriedad y gratuidad. 2.4 El carácter nacional y democrático de la educación en México.	
III. La ley reglamentaria y el sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> El participante identificará y caracterizará al sistema educativo mexicano por medio del conocimiento de la Ley General de Educación, así como reconocerá en ésta al ordenamiento de observancia nacional que regula a la educación, destacando los elementos más relevantes y significativos en referencia a su práctica docente, a fin de que posea mayores elementos que la expliquen como parte congruente, identificada e integrada con el conjunto del que es constitutiva. 	5 (3 horas)	El Sistema Educativo Mexicano (SEM): la caracterización de un todo integrado	3.1 Principios y estructura de la Ley General de Educación (LGE). 3.2 Caracterización y situación actual del SEM.	<ul style="list-style-type: none"> SEP, <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i>, México, 2001, págs. 56-70. SEP, <i>Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación</i>, México, 1993, págs. 33-47, 49-54, 68-86.
		6 (3 horas)	La Ley General de Educación (LGE): reglamentaria del tercero constitucional	3.3 Disposiciones generales de la LGE (capítulo I). 3.4 Del proceso educativo (capítulo IV de la LGE).	

		7 (3 horas)	La Ley General de Educación (LGE): reglamentaria del tercero constitucional	3.5 De la educación que impartan los particulares, de la validez oficial de estudios y de la participación social en la educación (capítulos V, VI y VII de la LGE).	
IV. La política sectorial	<ul style="list-style-type: none"> El participante contextualizará su práctica docente a la luz de las líneas de política educativa puntualizadas en el Programa Nacional de Educación vigente, por medio del análisis de los rubros que le son relevantes y significativos contenidos en éste, a fin de que maneje las prioridades de la política sectorial, contrastándolas y relacionándolas con su propia cotidianidad docente. 	8 (3 horas)	Programa Nacional de Educación 2001-2006: expresión de la política educativa actual	4.1 Líneas fundamentales de una política educativa con visión de futuro (Introducción general y Primera parte del PNE 2001-2006).	<ul style="list-style-type: none"> SEP, <u>Programa Nacional de Educación 2001-2006</u>, México, 2001, págs. 15-24, 49-55, 71-76, 122-158, 245-266.
		9 (3 horas)	Programa Nacional de Educación 2001-2006: expresión de la política educativa actual	4.2 Líneas fundamentales para el sector de educación básica (Tercera parte del PNE 2001-2006). 4.3 Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006.	
V. La nueva gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> El participante se reconocerá como agente concurrente y participativo del Proyecto escolar de su centro de trabajo, identificando tanto los elementos característicos que lo definen como el proceso global de su desarrollo, por medio de la lectura y análisis de la política educativa vigente en materia de gestión escolar, de literatura relativa a Proyecto escolar y de la reflexión y valoración que el participante realice sobre el trabajo que en esta materia se lleva a cabo en su propio plantel, a fin de que integre y complemente un perfil profesional más favorable y propicio que contribuya al logro de los propósitos educativos inherentes al nivel de secundaria. 	10 (3 horas)	El Proyecto escolar como expresión fundamental de la gestión escolar actual	5.1 El Proyecto escolar: caracterización.	<ul style="list-style-type: none"> ZÚÑIGA L., E., "El proyecto escolar. Entre la posibilidad y la simulación" en <u>Educación 2001</u>, núm. 87, agosto 2002, págs. 26-28. SEP, <u>El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</u>, 2ª reimp., México, 2001, (Cuadernos para transformar nuestra escuela 3), págs. 17-49. SEP, <u>¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico/El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</u>, VHS, 60 min. (aprox.), México, 1999 (Transformar nuestra escuela 1). CACHEAUX E., J., "Programa escuelas de calidad vs. proyecto escolar. Una estrategia para transformar la escuela" en <u>Educación 2001</u>, núm. 87, agosto 2002, págs. 35-37. SALAS G., E., "El proyecto escolar y la educación básica en el Distrito Federal" en <u>Educación 2001</u>, núm. 105, febrero 2004, págs. 52-56.
		11 (3 horas)	El Proyecto escolar: orientaciones generales para problemáticas específicas	5.2 El Proyecto escolar: las bases y el diagnóstico. 5.3 El Proyecto escolar: la elaboración.	
		12 (3 horas)	El Proyecto escolar: orientaciones generales para problemáticas específicas	5.4 El Proyecto escolar: seguimiento y evaluación.	
TOTAL DE HORAS DEL CURSO		40			

5. COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE

FSEM ha sido diseñado para desarrollar y fortalecer en los participantes las siguientes competencias, habilidades, aptitudes y destrezas profesionales, acordes con las prioridades que en esta materia ha delineado la Dirección del CAMDF:

- Actitud de colaboración.
- Capacidad de argumentación.
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Capacidad para enfrentar y resolver problemas.
- Competencias comunicativas.
- Conocer el medio social de los alumnos con los que interviene pedagógicamente y del entorno de la escuela.
- Respeto a la diversidad.

6. PROPÓSITO GENERAL Y PROPÓSITOS PARTICULARES

PROPÓSITO GENERAL

Que el participante identifique y explique, en el contexto de su situación escolar y práctica docente, los principales rasgos constitutivos del sistema educativo mexicano, por medio del análisis y reflexión de los documentos fundamentales que lo rigen, así como de sus principios filosóficos y los enfoques teóricos que lo han explicado como realidad política e histórica, con la finalidad de que el participante integre mayores elementos para la comprensión global de su práctica docente.

PROPÓSITOS PARTICULARES

- | | | |
|--------------|--|---|
| UNIDAD
I | Antecedentes y principios de la relación educación-estado-sociedad | <ul style="list-style-type: none"> • El participante reconocerá el proceso social por medio del cual la educación se convierte en un asunto de interés estatal, con énfasis en el caso mexicano, por medio del análisis de los más relevantes momentos de la historia al respecto, a fin de que integre una visión más amplia y compleja de la educación y su devenir. • El participante identificará los principales enfoques de la sociología de la educación, por medio de un análisis comparativo, a fin de que discrimine y maneje las categorías fundamentales que los caracterizan y que explican a la educación como realidad social. |
| UNIDAD
II | La ley fundamental | <ul style="list-style-type: none"> • El participante reconocerá al artículo tercero constitucional como la norma fundamental que da orden y sentido a la educación en México, por medio del análisis de sus principios filosóficos y de su proceso histórico hasta su forma actual, a fin de que explique su propia práctica docente en el marco de los fines y valores que definen a la educación en México. |

- | | | |
|---------------|---|--|
| UNIDAD
III | La ley reglamentaria
y el sistema
educativo | <ul style="list-style-type: none"> • El participante identificará y caracterizará al sistema educativo mexicano por medio del conocimiento de la Ley General de Educación, así como reconocerá en ésta al ordenamiento de observancia nacional que regula a la educación, destacando los elementos más relevantes y significativos en referencia a su práctica docente, a fin de que posea mayores elementos que la expliquen como parte congruente, identificada e integrada con el conjunto del que es constitutiva. |
| UNIDAD
IV | La política sectorial | <ul style="list-style-type: none"> • El participante contextualizará su práctica docente a la luz de las líneas de política educativa puntualizadas en el Programa Nacional de Educación vigente, por medio del análisis de los rubros que le son relevantes y significativos contenidos en éste, a fin de que maneje las prioridades de la política sectorial, contrastándolas y relacionándolas con su propia cotidianidad docente. |
| UNIDAD
V | La nueva gestión
escolar | <ul style="list-style-type: none"> • El participante se reconocerá como agente concurrente y participativo del Proyecto escolar de su centro de trabajo, identificando tanto los elementos característicos que lo definen como el proceso global de su desarrollo, por medio de la lectura y análisis de la política educativa vigente en materia de gestión escolar, de literatura relativa a Proyecto escolar y de la reflexión y valoración que el participante realice sobre el trabajo que en esta materia se lleva a cabo en su propio plantel, a fin de que integre y complemente un perfil profesional más favorable y propicio que contribuya al logro de los propósitos educativos inherentes al nivel de secundaria. |

7. CONTENIDOS

En términos generales, reconociendo que la taxonomía puede ser más compleja o específica, los objetivos curriculares pueden agruparse básicamente en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Caractericémoslos en ese mismo orden:

- “El conocimiento conceptual es construido a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen” (Díaz Barriga, 1998: 29).
- “Los procedimientos incluyen las habilidades, las técnicas, las estrategias y las destrezas. Un *procedimiento* es un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo. Son procedimientos, por ejemplo, la elaboración de gráficos, la investigación bibliográfica, la lectura, el dibujo, etc.” (Antúnez, *op. cit.*: 62).
- “Las *actitudes* deben entenderse como una disposición interna a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia, etc. y que tienden a mantener determinados comportamientos ante diferentes situaciones, como por ejemplo el respeto a la naturaleza, la actitud dialogante hacia los demás, el respeto y el cuidado del material de trabajo, el interés por conocer, etc.” (*Ibidem*: 63).

En consecuencia, de esta manera han sido organizados los contenidos de FSEM:

I. ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-ESTADO-SOCIEDAD			
Tema: La educación como hecho social: un asunto de Estado			
Contenidos			
1.1 La secularización de la educación como proceso histórico universal.	<p style="text-align: center;"><i>Conceptos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado absoluto y liberal. • Derechos naturales y derechos cívicos o políticos. • La educación pasa a manos del Estado. • Educación: Ilustración y Revolución. • La educación como factor de emancipación, de cohesión social y nacional. • Diferencias entre sistemas educativos estatales respecto al aparato del Antiguo Régimen. 	<p style="text-align: center;"><i>Procedimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección, manejo y análisis de información relevante y concreción comparativa de la misma. • Ubicación de hechos en tiempo y espacio. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p style="text-align: center;"><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los logros sociales en el proceso de construcción del Estado moderno y su función educativa a lo largo de la historia del hombre.
1.2 La secularización de la educación: el caso mexicano.	<p style="text-align: center;"><i>Conceptos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera Reforma (1833). • Movimiento de Reforma. 1856-1857. • Los liberales mexicanos y la educación. 	<p style="text-align: center;"><i>Procedimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección, manejo y análisis de información relevante. • Ubicación de hechos en tiempo y espacio. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p style="text-align: center;"><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los logros sociales en el proceso de construcción del Estado mexicano y su función educativa a través de la historia.
Tema: La educación como hecho social: implicaciones ideológicas o neutralidad política			
1.3 Los principales enfoques teóricos de la relación educación-sociedad y sus fines (comparativo).	<p style="text-align: center;"><i>Conceptos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos derivados de las teorías: funcional-estructuralista, de la reproducción, y de la resistencia. • La educación en el contexto de la globalización. 	<p style="text-align: center;"><i>Procedimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección, manejo y análisis de información relevante y concreción comparativa de la misma. • Categorización. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p style="text-align: center;"><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Amplio sentido crítico y analítico de la realidad social.

1.4 Conceptos y categorías fundamentales para el análisis y el debate.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado. • Educación. • Escuela. • Ideología. • Socialización. • Otros que se deriven. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección, manejo y análisis de información relevante y concreción de conceptos. • Categorización. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amplio sentido crítico y analítico de la realidad social.
II. LA LEY FUNDAMENTAL			
Tema: El artículo tercero constitucional: sus dimensiones históricas			
Contenidos			
2.1 Evolución histórica a partir de 1917 (comparativo de sus 7 versiones).	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rasgos fundamentales (diferencias y semejanzas) de las distintas versiones del tercero constitucional desde 1917. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección, manejo y análisis de información relevante y concreción comparativa de la misma. • Análisis y temporalización de acontecimientos. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración por el artículo tercero constitucional como producto de nuestra historia.
2.2 Los fines de la educación en México como determinación histórica.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico-social dado en las reformas al tercero constitucional. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis y temporalización de acontecimientos. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amplio sentido crítico, analítico y visión histórica de la realidad social en México.
Tema: El artículo tercero constitucional: fundamento de la educación pública mexicana			
Contenidos			
2.3 Los fines de la educación en México y sus principios rectores: laicismo,	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los fines de la educación vistos desde la Constitución. • Principios filosóficos de la educación pública en México. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación, manejo y análisis de información relevante. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración, identificación y aprecio por el artículo tercero constitucional en sus fines y principios filosóficos.

obligatoriedad y gratuidad.			
2.4 El carácter nacional y democrático de la educación en México.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> Los valores para la convivencia social implicados en el tercero constitucional. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicación, manejo y análisis de información relevante. Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Valoración, identificación y aprecio por el artículo tercero constitucional en sus valores.
III. LA LEY REGLAMENTARIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO			
Tema: El Sistema Educativo Mexicano (SEM): la caracterización de un todo integrado			
Contenidos			
3.1 Principios y estructura de la Ley General de Educación (LGE).	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción contenida en la Exposición de motivos de la LGE. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicación, manejo y análisis de información relevante. Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentido de pertenencia y participación al SEM.
3.2 Caracterización y situación actual del SEM.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> Descripción de conjunto. Logros y limitaciones de la educación mexicana en el siglo XX. Equidad. Calidad de la educación. Participación social. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> Selección, manejo y análisis de información relevante. Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentido de pertenencia y participación al SEM.
Tema: La Ley General de Educación (LGE): reglamentaria del tercero constitucional			
Contenidos			
3.3 Disposiciones generales de la LGE.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> Observancia de la LGE. Definición y caracterización de <i>educación</i>. Derechos y obligaciones de la población. Obligaciones del 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicación, manejo y análisis de información relevante. Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentido de pertenencia y participación al SEM.

	<ul style="list-style-type: none"> Estado- Fines de la educación. Otros complementarios. 		
3.4 Del proceso educativo (capítulo IV de la LGE).	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos y modalidades de educación. Planes y programas de estudio. Calendario escolar. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicación, manejo y análisis de información relevante. Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentido de pertenencia y participación al SEM.
3.5 De la educación que impartan los particulares, de la validez oficial de estudios y de la participación social en la educación (capítulos V, VI y VII de la LGE).	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> Derechos y obligaciones de los particulares. De la validez oficial de estudios y de la certificación de conocimientos. De los padres de familia. De los consejos de participación social. De los medios de comunicación. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicación, manejo y análisis de información relevante. Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Sentido de pertenencia y participación al SEM.
IV. LA POLÍTICA SECTORIAL			
Tema: Programa Nacional de Educación 2001-2006: expresión de la política educativa actual			
Contenidos			
4.1 Líneas fundamentales de una política educativa con visión de futuro (Introducción general y Primera parte del PNE 2001-2006).	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> La educación y el desarrollo nacional. Los grandes retos de la educación mexicana. Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI. El Programa Nacional de Educación. La elaboración del Programa Nacional de Educación. La consulta ciudadana. Foros y reuniones de validación. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicación, manejo y análisis de información relevante. Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Valoración de la visión y las prioridades en materia de política educativa. Disposición a considerar auto-críticamente la propia práctica docente a la luz de las líneas de política educativa vigente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del Programa. • Los anexos del Programa y otros programas del sector. • La innovación educativa en la sociedad del conocimiento. • La complejidad del cambio educativo. • La visión a 2025: Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI. • La etapa 2006: objetivos estratégicos. 		
4.2 Líneas fundamentales para el sector de educación básica (Tercera parte del PNE 2001-2006).	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visión y Objetivos de la Educación Básica Nacional al 2025. • Objetivos estratégicos, políticas, líneas de acción, metas y programas. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación, manejo y análisis de información relevante. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la visión y las prioridades en materia de política educativa. • Disposición a considerar auto-críticamente la propia práctica docente a la luz de las líneas de política educativa vigente.
4.3 Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción (ámbitos de acción). • Entorno. • Diagnóstico. • Programa. • Evaluación y seguimiento. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación, manejo y análisis de información relevante. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la visión y las prioridades en materia de política educativa. • Disposición a considerar auto-críticamente la propia práctica docente a la luz de las líneas de política educativa vigente.
V. LA NUEVA GESTIÓN ESCOLAR			
Tema: El Proyecto escolar como expresión fundamental de la gestión escolar actual			
Contenidos			
5.1 El Proyecto escolar:	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición. • Alcances y límites 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación, manejo y análisis de 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprecio por la vida escolar a nivel

caracterización.	<p>del Proyecto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contenido del Proyecto escolar. 	<p>información relevante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>institucional y el trabajo en equipo entre los distintos actores que la conforman.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disposición hacia el trabajo cooperativo.
Tema: El Proyecto escolar: orientaciones generales para problemáticas específicas			
Contenidos			
5.2 El Proyecto escolar: las bases y el diagnóstico.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relevancia del directivo. • El Consejo Técnico y el trabajo colegiado en su conjunto. • Relación escuela-padres de familia. • Los maestros de nuevo ingreso y su integración. • Los proyectos escolares en su carácter participativo y acumulativo. • Elementos para el diagnóstico institucional: definición de los problemas de la escuela y las fuentes de información como los cuadernos de los alumnos, la estadística escolar o la opinión de los maestros, padres de familia y alumnos. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección, manejo y análisis de información relevante. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprecio por la vida escolar a nivel institucional y el trabajo en equipo entre los distintos actores que la conforman. • Disposición hacia el trabajo cooperativo.
	5.3 El Proyecto escolar: la elaboración.	<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos. • Los recursos de la escuela. • Acuerdos generales para la enseñanza y el funcionamiento de la escuela. • Las estrategias. • Las actividades. • Cronograma. • Redacción del Proyecto escolar. • Difusión del Proyecto escolar. 	<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación, manejo y análisis de información relevante. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades más frecuentes al poner en marcha un proyecto escolar. 		
5.4 El Proyecto escolar: seguimiento y evaluación.	<p><i>Conceptos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para realizar el seguimiento del Proyecto escolar. • Del seguimiento a la evaluación del Proyecto escolar. 	<p><i>Procedimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación, manejo y análisis de información relevante. • Redacción y debate para aprehensión y reforzamiento. 	<p><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprecio por la vida escolar a nivel institucional y el trabajo en equipo entre los distintos actores que la conforman. • Disposición hacia el trabajo cooperativo.

8. CARTA DESCRIPTIVA (PLAN DE CLASE)¹

UNIDAD I. ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-ESTADO-SOCIEDAD				SESIÓN 1
Tema: La educación como hecho social: un asunto de Estado				HORAS: 4
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS ²	PRODUCTOS ³
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura del curso por medio de su encuadre: estructura, propósito general, propósitos particulares, contenidos, criterios de evaluación, etc. Apertura de la sesión estableciendo los propósitos de la Unidad I y los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	15 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de integración grupal seleccionada por el coordinador del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Los que la actividad seleccionada implique. 	35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Los que la actividad seleccionada implique.

¹ Esta carta se presenta como una propuesta al coordinador del curso, el cual, con base en su experiencia y criterio, la enriquecerá y adaptará a sus necesidades y condiciones.

² A efecto del cálculo de los tiempos para las actividades, al total de horas para cada sesión se le han restado 15 minutos (a las sesiones 7, 8, 9 y 10 se le ha restado un poco más), en consideración de los “tiempos muertos” que suelen tener los cursos, tratando de evitar así, en lo posible, una planeación muy ajustada. De tal suerte, las sesiones de 3 horas o 180 minutos estarán calculadas sobre 165 y las de 4 horas o 240 minutos en 225 (sólo la sesión 11 tiene casi el tiempo completo). Por otro lado, los tiempos que aquí aparecen para las distintas actividades son sugerencias y por lo tanto deben considerarse como una aproximación o estimación. Cada coordinador de curso hará los ajustes que su práctica demande.

³ Se refiere a productos objetivos de aprendizaje. *Vid.* “Procedimiento formal de evaluación y acreditación”, pág. 47.

1.1 La secularización de la educación como proceso histórico universal	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente los participantes harán la lectura “Estado y educación en las sociedades europeas” (Puelles), únicamente apartado 2. “El Estado liberal y la vertiente pública de la educación”. • Los participantes darán respuesta a un cuestionario sobre el tema (anexo 1) en pequeños equipos de 2 o 3 integrantes⁴. • Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura indicada. • Cuestionario anexo. • Cuestionario resuelto por equipo. 	<p>30 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario resuelto.
1.2 La secularización de la educación: el caso mexicano.	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente los participantes harán la lectura “Orígenes de la educación pública en México” (Bolaños). • Los participantes en equipos no mayores a 5 integrantes elaborarán una línea del tiempo con la información contenida en la lectura. • Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura indicada. • Pliegos de papel, plumones de colores y cinta adhesiva. • Línea del tiempo por equipo. 	<p>35 minutos</p> <p>35 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Línea del tiempo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión a fin de valorar si estos fueron satisfechos en el curso de la misma. • Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: Ibarrola, M. de, <i>Las dimensiones sociales de la educación</i>, págs. 17-30, 77-90. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso 	<p>5 minutos</p>	

⁴ El número de integrantes que se propone a lo largo de este curso para la conformación de los diversos equipos está sujeto a la consideración de quien lo imparta.

UNIDAD I. ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-ESTADO-SOCIEDAD				SESIÓN 2
Tema: La educación como hecho social: implicaciones ideológicas o neutralidad política				HORAS: 4
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
1.3 Los principales enfoques teóricos de la relación educación-sociedad y sus fines (comparativo).	<ul style="list-style-type: none"> Se formarán equipos de 3 integrantes y cada cual hará una de las siguientes lecturas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Giroux, H., <i>Teoría y resistencia en educación</i>, págs. 105-114. ➤ <i>Ibidem</i>, págs. 143-149. ➤ Delors, J., <i>La educación encierra un tesoro</i>, págs. 69-85. Los equipos ya formados darán respuesta a un cuadro comparativo - anexo 2. (En esta actividad recuperarán tanto las lecturas hechas en la sesión como las realizadas entre semana). Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas indicadas. Formato de cuadro comparativo anexo. Cuadro comparativo por equipo. 	50 minutos 50 minutos 35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Cuadro comparativo resuelto.
1.4 Conceptos y categorías fundamentales para el análisis y el debate.	<ul style="list-style-type: none"> En equipos (mismos de la actividad anterior) los participantes organizarán, en el formato que cada uno elija, los conceptos y categorías más relevantes de los distintos enfoques socio- 	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas de la actividad anterior y el material que cada equipo necesite de 	50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Conceptos y categorías.

	<p>educativos estudiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<p>acuerdo al formato elegido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y categorías por equipo. 	30 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión, así como de los propósitos de la Unidad I, a fin de valorar si estos fueron satisfechos. • Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: UNAM, <i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada</i>, 19-35; Ornelas, C., <i>El sistema educativo mexicano</i>, apéndice A. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	5 minutos	

UNIDAD II. LA LEY FUNDAMENTAL				SESIÓN 3
Tema: El artículo tercero constitucional: sus dimensiones históricas				HORAS: 4
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo el propósito de la Unidad II y los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
2.1 Evolución histórica a partir de 1917 (comparativo de sus 7 versiones).	<ul style="list-style-type: none"> En equipos no mayores a 5 integrantes los participantes comentarán el cuadro comparativo "Texto del artículo 3º constitucional de 1917 a 1993" (Ornelas), y el Decreto del 12 de noviembre de 2002 (Diario Oficial). Cada equipo recuperará las conclusiones a las que haya llegado por escrito. Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas indicadas. Conclusiones por equipo. 	35 minutos 30 minutos 20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Conclusiones por escrito.
2.2 Los fines de la educación en México como determinación histórica.	<ul style="list-style-type: none"> En equipos (mismos de la actividad anterior) los participantes comentarán entorno al contenido de la lectura encargada la semana anterior (UNAM, <i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada</i>, 19-35) bajo los siguientes cuestionamientos: ¿cuál ha sido la circunstancia histórico-social dada en cada una de las reformas del tercero constitucional? ¿Qué tipos de relaciones pueden 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura indicada. 	50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Cuadro sinóptico.

	<p>establecerse? ¿Qué conclusiones pueden obtenerse?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo elaborará un cuadro sinóptico a fin de organizar la información obtenida y sus propias conclusiones. • Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pliegos de papel, plumones de colores y cinta adhesiva. • Cuadros sinópticos por equipo. 	<p>45 minutos</p> <p>35 minutos</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión a fin de valorar si estos fueron satisfechos en el curso de la misma. • Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: SEP, <i>Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación</i>, págs. 13-29; Ornelas, C., <i>El sistema educativo mexicano</i>, págs. 321-329; González A., M., “El artículo tercero constitucional y los valores de la Constitución” y Fuentes M., O., “El laicismo: preguntas y respuestas” en SEP, <i>Primer curso nacional para directivos de educación secundaria</i>, págs. 73-83, 85-87. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	<p>5 minutos</p>	

UNIDAD II. LA LEY FUNDAMENTAL				SESIÓN 4
Tema: El artículo tercero constitucional: fundamento de la educación pública mexicana				HORAS: 4
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
2.3 Los fines de la educación en México y sus principios rectores: laicismo, obligatoriedad y gratuidad.	<ul style="list-style-type: none"> En plenaria, los integrantes del grupo participarán exponiendo sus puntos de vista, y recuperando las lecturas previstas, en torno al cuestionamiento: ¿cuáles son los fines de la educación en México a partir de la Constitución? (El coordinador del curso fungirá como moderador y alentará las participaciones). Se arribará a conclusiones grupales como producto de una discusión abierta; éstas serán registradas por un relator previamente designado y con considerarán como producto grupal. Personalmente, cada integrante elaborará un texto libre y breve que dé respuesta al cuestionamiento: ¿qué significación histórica tiene el laicismo, la obligatoriedad y la gratuidad de la educación en México y cuál mi posición personal al respecto? (Deberá tener presente, para su apoyo y más sólida elaboración, las lecturas 	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas indicadas. Lecturas indicadas. 	<p>30 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conclusiones por escrito Breve ensayo personal

	<ul style="list-style-type: none"> • correspondientes a esta sesión). • En plenaria, de manera libre y espontánea, el participante que desee hacer público su trabajo podrá hacerlo. • Se formarán equipos de 3 integrantes y cada cual hará una de las siguientes lecturas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Volpi, J., “Expulsar a Dios de las escuelas” en <i>Proceso</i> 1421, págs. 52-54. ➤ AFP, “Debate Francia uso de velo islámico” en www.mural.com. ➤ Faure, P., “Francia renueva su concepto de laicismo” en <i>La Jornada</i>, 18 de marzo de 2004, págs. 19, 52. • Cada equipo debatirá el contenido de los artículos leídos. • Puesta en común grupal de las conclusiones de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto por participante. • Lecturas indicadas. 	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	
<p>2.4 El carácter nacional y democrático de la educación en México.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En equipos (mismos de la actividad anterior) los participantes debatirán sobre el concepto de “democrático” como criterio orientador de la educación mexicana, bajo los siguientes cuestionamientos: ¿qué implica el ser “democrático”? ¿Qué valores representa? ¿Qué significado tiene para nuestra sociedad actual? • Iguales equipos debatirán bajo los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se explica el criterio “nacional” de nuestra educación? ¿Qué valores representa? ¿Qué significado tiene en el actual contexto de globalización política, económica y cultural? (En éste y el punto anterior, igualmente se recomienda se apoyen en las lecturas correspondientes a esta sesión). • De los dos puntos anteriores, cada equipo recuperará las conclusiones a las que haya llegado por escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas indicadas. • Lecturas indicadas. 	<p>25 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>25 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones por escrito.

	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones por equipo. 	15 minutos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión, así como el propósito de la Unidad II, a fin de valorar si estos fueron satisfechos. • Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: SEP, <i>Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación</i>, págs. 33-47; SEP, <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i>, págs. 56-70. También, para la siguiente sesión se necesitarán recursos muy específicos que el coordinador deberá prever y satisfacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	5 minutos	

UNIDAD III. LA LEY REGLAMENTARIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO				SESIÓN 5
Tema: El Sistema Educativo Mexicano (SEM): la caracterización de un todo integrado				HORAS: 3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo el propósito de la Unidad III y los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
3.1 Principios y estructura de la Ley General de Educación (LGE).	<ul style="list-style-type: none"> En plenaria, los integrantes del grupo participarán exponiendo sus puntos de vista acerca de las lecturas previstas para esta sesión. Además de moderar e incentivar la participación, el coordinador del curso encuadrará el intercambio estableciendo el dominio de cada lectura. Por pares, y recuperando la lectura prevista SEP, <i>Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación</i>, págs. 33-47, los integrantes construirán un mapa conceptual que esquematice a la LGE. Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas indicadas. Lectura indicada. Pliegos de papel, plumones de colores y cinta adhesiva. Mapas conceptuales por equipos. 	10 minutos 40 minutos 15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Mapa conceptual.
3.2 Caracterización y situación actual del SEM.	<ul style="list-style-type: none"> En equipos de 5 o 6 integrantes (aproximadamente 6 equipos en todo el grupo) elaborarán un guión radiofónico con el tema "Actualidad del Sistema Educativo Mexicano" tomando como referencia la lectura prevista SEP, 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura indicada. 	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Guión radiofónico. Audio-casete con programa grabado.

	<p><i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i>, págs. 56-70. Este guión contemplará 4 bloques de aproximadamente 5 minutos cada uno. El formato del programa será un panel de especialistas educativos con uno o dos entrevistadores y un compañero más que esté a cargo de la grabación. Se deja a la creatividad del equipo cualquier innovación o propuesta al formato o a la estructura del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo para grabación del programa. • Grabación del programa. <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio grupal de experiencias sobre esta actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guión por equipo. • Audio-casete. • Grabadora y reproductora de audio-casetes. 	<p>10 minutos 20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión a fin de valorar si estos fueron satisfechos en el curso de la misma. • Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: SEP, <i>Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación</i>, págs. 49-54, 68-75. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	<p>5 minutos</p>	

UNIDAD III. LA LEY REGLAMENTARIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO				SESIÓN 6
Tema: La Ley General de Educación (LGE): reglamentaria del tercero constitucional				HORAS: 3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
3.3 Disposiciones generales de la LGE (capítulo I).	<ul style="list-style-type: none"> En equipos de no más de 5 integrantes comentarán el contenido del capítulo I de la LGE, previsto para esta sesión, poniendo particular énfasis en: definición y caracterización de <i>educación</i>, papel del Estado y la población, fines de la educación y constitución del sistema educativo nacional. Los equipos organizarán la información del capítulo I en el formato que elijan. Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura indicada. El material que cada equipo necesite de acuerdo al formato elegido. Información del capítulo I organizada por equipo. 	25 minutos 40 minutos 20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Información del capítulo I de la LGE organizada.

3.4 Del proceso educativo (capítulo IV de la LGE)	<ul style="list-style-type: none"> • En equipos de no más de 5 integrantes los participantes comentarán el contenido del capítulo IV de la LGE, previsto para esta sesión, poniendo particular énfasis en las secciones 1 y 2. • Los equipos organizarán la información del capítulo IV en el formato que elijan. • Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura indicada. • El material que cada equipo necesite de acuerdo al formato elegido. • Información del capítulo IV organizada por equipo. 	<p>20 minutos</p> <p>35 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Información del capítulo IV de la LGE organizada.
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión a fin de valorar si estos fueron satisfechos en el curso de la misma. • Se establece la lectura que habrá de tenerse lista para la próxima sesión: SEP, <i>Artículo 3º constitucional</i> y <i>Ley General de Educación</i>, págs. 76-86. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	<p>5 minutos</p>	

UNIDAD III. LA LEY REGLAMENTARIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO				SESIÓN 7
Tema: La Ley General de Educación (LGE): reglamentaria del tercero constitucional				HORAS: 3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
3.5 De la educación que impartan los particulares y de la participación social en la educación (capítulos V, VI y VII de la LGE).	<ul style="list-style-type: none"> En equipos de no más de 5 integrantes comentarán el contenido de los capítulos V, VI y VII de la LGE, previstos para esta sesión. Los equipos organizarán la información de los capítulos V, VI y VII en el formato que elijan. Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. En plenaria, los integrantes del grupo participarán exponiendo sus puntos de vista en torno al tema: "El conocimiento y estudio de la LGE en el marco de la práctica docente". 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura indicada. El material que cada equipo necesite de acuerdo al formato elegido. Información de los capítulos V, VI y VII organizada por equipo. 	30 minutos 45 minutos 25 minutos 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Información de los capítulos V, VI y VII de la LGE organizada.
	<ul style="list-style-type: none"> Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión, así como del propósito de la Unidad III, a fin de valorar si estos fueron 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	

	<p>satisfechos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: SEP, <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i>, págs. 15-24, 49-55, 71-76.			
--	--	--	--	--

UNIDAD IV. LA POLÍTICA SECTORIAL				SESIÓN 8
Tema: Programa Nacional de Educación 2001-2006: expresión de la política educativa actual				HORAS: 3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo el propósito de la Unidad IV y los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
4.1 Líneas fundamentales de una política educativa con visión de futuro (Introducción general y Primera parte del PNE 2001-2006).	<ul style="list-style-type: none"> En plenaria, los integrantes del grupo participarán exponiendo sus puntos de vista acerca de las lecturas previstas para esta sesión (Introducción general y fragmentos señalados de la Primera parte del PNE 2001-2006). En equipos de tres, los participantes elaborarán un cuestionario de 10 a 12 preguntas sobre los contenidos fundamentales de las lecturas correspondientes. Para dar respuesta a los cuestionarios, estos se intercambiarán entre equipos, de suerte tal que cada equipo responderá el cuestionario elaborado por otro. Puesta en común grupal de los resultados obtenidos: Se recomienda la lectura a manera de muestra de un número limitado de cuestionarios sobre los que habrá intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas indicadas. Lecturas indicadas. Lecturas indicadas. Cuestionarios por equipo. 	<p>15 minutos</p> <p>45 minutos</p> <p>55 minutos</p> <p>25 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario.

	<ul style="list-style-type: none">• Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión a fin de valorar si estos fueron satisfechos en el curso de la misma.• Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: SEP, <i>Programa Nacional de Educación 2001-2006</i>, págs. 122-158, 245-266.	<ul style="list-style-type: none">• Programa del curso.	5 minutos	
--	--	---	-----------	--

UNIDAD IV. LA POLÍTICA SECTORIAL				SESIÓN
Tema: Programa Nacional de Educación 2001-2006: expresión de la política educativa actual				9
				HORAS:
				3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
4.2 Líneas fundamentales para el sector de educación básica (Tercera parte del PNE 2001-2006).	<ul style="list-style-type: none"> En plenaria, los integrantes del grupo participarán exponiendo sus puntos de vista acerca de las lecturas previstas para esta sesión (fragmentos seleccionados de la Tercera parte del PNE 2001-2006). En equipos de tres, los participantes elaborarán un cuestionario de 10 a 12 preguntas sobre los contenidos fundamentales de la lectura correspondiente. Para dar respuesta a los cuestionarios, estos se intercambiarán entre equipos, de suerte tal que cada equipo responderá el cuestionario elaborado por otro. Puesta en común grupal de los resultados obtenidos: Se recomienda la lectura a manera de muestra de un número limitado de cuestionarios sobre los que habrá intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura indicada. Lectura indicada. Lectura indicada. Cuestionarios por equipo. 	<p>10 minutos</p> <p>40 minutos</p> <p>45 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario.

<p>4.3 Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En plenaria, los integrantes del grupo participarán exponiendo sus puntos de vista acerca de las lecturas previstas para esta sesión (Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006). • En equipos de no más de 5 integrantes los participantes comentarán el contenido de la lectura correspondiente enfatizando lo específico del nivel secundaria así como el apartado 3 (Programa). • Los equipos recuperarán sus conclusiones por escrito. • Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura indicada. • Lectura indicada. • Conclusiones por equipo. 	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones por escrito.
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión, así como del propósito de la Unidad IV, a fin de valorar si estos fueron satisfechos. • Se establecen las lecturas que habrán de tenerse listas para la próxima sesión: Zúñiga L., E., "El proyecto escolar. Entre la posibilidad y la simulación" en <i>Educación 2001</i>, núm. 87, págs. 26-28; Cacheaux E., J., "Programa escuelas de calidad vs. proyecto escolar. Una estrategia para transformar la escuela" en <i>Educación 2001</i>, núm. 87, págs. 35-37; Salas G., E., "El proyecto escolar y la educación básica en el Distrito Federal" en <i>Educación 2001</i>, núm. 105, págs. 52-56. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	<p>5 minutos</p>	

UNIDAD V. LA NUEVA GESTIÓN ESCOLAR				SESIÓN 10
Tema: El Proyecto escolar como expresión fundamental de la gestión escolar actual				HORAS: 3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo el propósito de la Unidad V y los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
5.1 El Proyecto escolar: caracterización.	<ul style="list-style-type: none"> En plenaria, los integrantes del grupo participarán compartiendo su experiencia respecto al manejo (preparación, redacción, ejecución, etc.) del Proyecto escolar en sus respectivos planteles. En equipos de no más de 5 integrantes los participantes, apoyados en las lecturas previstas para esta sesión, caracterizarán por escrito, de la manera más completa posible, al Proyecto escolar como estrategia institucional para mejorar la escuela, considerando las problemáticas a las que se enfrenta. Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. En plenaria, los integrantes del grupo participarán intercambiando puntos de vista a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Qué aportaciones son viables a fin de mejorar el trabajo colegiado en la escuela y la 	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas indicadas. Caracterizaciones escritas por equipo. 	25 minutos 55 minutos 25 minutos 25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Caracterización por escrito.

	conurrencia general en torno al Proyecto escolar?			
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión a fin de valorar si estos fueron satisfechos en el curso de la misma. • Se establece la lectura que habrá de tenerse lista para la próxima sesión: SEP, <i>El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</i>, págs. 17-43. Asimismo, el coordinador del curso deberá prever videocasetera y la videocinta <i>¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico/El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</i>⁵. También, el coordinador solicitará a los participantes una copia del Proyecto escolar de su escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	5 minutos	

⁵ Videocinta en dos partes, cada una de éstas representa un programa específico de 30 minutos aproximadamente.

UNIDAD V. LA NUEVA GESTIÓN ESCOLAR				SESIÓN 11
Tema: El Proyecto escolar: orientaciones generales para problemáticas específicas				HORAS: 3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
5.2 El Proyecto escolar: las bases y el diagnóstico.	<ul style="list-style-type: none"> Se reproducirá para el grupo la videocinta: <i>¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico</i>, y se pedirá a los participantes que pongan particular atención a: la relevancia del directivo, el Consejo Técnico y el trabajo colegiado en su conjunto, relación escuela-padres de familia, los maestros de nuevo ingreso y su integración, los proyectos escolares en su carácter participativo y acumulativo, diversos elementos para el diagnóstico institucional: definición de los problemas de la escuela y las fuentes de información. En equipos de no más de 5 integrantes los participantes intercambiarán puntos de vista sobre el contenido de la videocinta y organizarán sus conclusiones por escrito. Puesta en común grupal de los resultados de cada equipo e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Videocasetera y videocinta indicada. Conclusiones por equipo. 	<p>30 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conclusiones por escrito (dos).

5.3 El Proyecto escolar: la elaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • Se reproducirá para el grupo la videocinta: <i>El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</i>. • En equipos de no más de 5 integrantes los participantes intercambiarán puntos de vista sobre el contenido de la videocinta y tomarán como referencia y apoyo la lectura prevista para la sesión (SEP, <i>El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</i>, págs. 17-43). • Individualmente los participantes contrastarán los respectivos proyectos escolares de sus escuelas con los elementos formales para la construcción de los mismos estudiados en la sesión. Redactarán sus conclusiones bajo el cuestionamiento: ¿qué aspectos sugiero mejorar para la mejor construcción del Proyecto escolar de mi plantel? • Puesta en común grupal de los resultados de los participantes (una muestra) e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Videocasetera y videocinta indicada. • Lectura indicada. • Proyecto escolar por participante. • Conclusiones individuales. 	<p>30 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>15 minutos</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión a fin de valorar si estos fueron satisfechos en el curso de la misma. • Se establece la lectura que habrá de tenerse lista para la próxima sesión: SEP, <i>El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</i>, págs. 47-49. Volverán a traer el Proyecto escolar de su plantel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del curso. 	5 minutos	

UNIDAD V. LA NUEVA GESTIÓN ESCOLAR				SESIÓN 12
Tema: El Proyecto escolar: orientaciones generales para problemáticas específicas				HORAS: 3
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS	PRODUCTOS
	<ul style="list-style-type: none"> Apertura estableciendo los contenidos que implica la presente sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa del curso. 	5 minutos	
5.4 El Proyecto escolar: seguimiento y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> En equipos de no más de 5 integrantes los participantes intercambiarán puntos de vista sobre la manera en la que en sus respectivos planteles llevan a cabo el seguimiento y evaluación del Proyecto escolar. Mismos equipos comentarán el contenido de la lectura prevista para la sesión (SEP, <i>El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela</i>, págs. 47-49). Individualmente los participantes elaborarán una estrategia de seguimiento y evaluación del Proyecto escolar de su plantel, tomando en cuenta los elementos formales estudiados y las particularidades inherentes a su centro de trabajo. Puesta en común grupal de los resultados de los participantes (una muestra) e intercambio de puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura indicada. Proyecto escolar por participante y lectura indicada. Estrategia por participante. 	<p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>65 minutos</p> <p>25 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estrategia de seguimiento y evaluación.

	<ul style="list-style-type: none">• Clausura: recuperación de los contenidos establecidos para la sesión, el propósito de la Unidad V y el propósito general del curso, a fin de valorar si estos fueron satisfechos.• Comentarios finales.	<ul style="list-style-type: none">• Programa del curso.	15 minutos 15 minutos	
--	--	---	------------------------------	--

9. PROCEDIMIENTO FORMAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Son requisitos para que el participante acredite el curso de FSEM:

- Asistir al menos a 10 de las 12 sesiones.
- Asistir con puntualidad a la sesiones para su mejor aprovechamiento.
- Entregar los productos de aprendizaje correspondientes a cada sesión (en tiempo y forma). Tener presente que en todas las sesiones se producen trabajos. En atención a ello, considerar lo siguiente:

SESIÓN	PRODUCTO	MODALIDAD
1.	Cuestionario Línea del tiempo	Equipo
2.	Cuadro comparativo Conceptos y categorías	Equipo
3.	Conclusiones Cuadro sinóptico	Equipo
4.	Conclusiones Breve ensayo Conclusiones	Grupal Individual Equipo
5.	Mapa conceptual Guión radiofónico Audio-casete grabado	Equipo
6.	Información de la LGE organizada (capítulo I) Información de la LGE organizada (capítulo IV)	Equipo
7.	Información de la LGE organizada (capítulos V, VI y VII)	Equipo
8.	Cuestionario	Equipo
9.	Cuestionario Conclusiones	Equipo

10.	Caracterización	Equipo
11.	Conclusiones Conclusiones	Equipo Individual
12.	Estrategia	Individual
TOTAL DE PRODUCTOS		22

- En consecuencia, para poder ser evaluado, el participante deberá presentar los productos que corresponden a las sesiones en que asistió (no menos de 10).

La evaluación se regirá por el Acuerdo 200 (Dado el 31 de agosto de 1994), que en sus artículo 4, 5 y 6 establece, respectivamente:

- La asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.
- La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10.
- El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

10. ANEXOS

ANEXO 1

1. ¿En qué medida al Estado absoluto se le opone el Estado liberal y cómo podríamos caracterizar a éste?
2. ¿Cómo son concebidos los derechos naturales del hombre para la Ilustración?
3. ¿Cómo se asocian los derechos naturales con los cívicos o políticos y qué consecuencias tiene en este contexto para el nuevo Estado liberal?
4. ¿Qué implica como producto de la Revolución Francesa el fin del Estado absoluto?
5. ¿Qué razones damos para que en el campo educativo la intervención del Estado, paradójicamente al pensamiento liberal, vaya en decidido aumento?
6. ¿Qué podemos mencionar respecto a las ideas sobre educación que diferencian a la Ilustración y a la Revolución?
7. En el debate al interior de la Revolución, y como parte de la evolución de la misma, ¿qué orientaciones tienen las diferentes concepciones educativas?
8. ¿Cómo caracterizaríamos a la visión de la educación como factor de emancipación y cómo ésta cumple un papel central en la evolución misma del Estado liberal?
9. Respecto a la educación como factor de cohesión social y nacional, qué podemos decir? ¿Podríamos establecer alguna analogía para el caso mexicano?
10. ¿Qué rasgos caracterizan los nuevos sistemas educativos estatales y qué los diferencian del aparato del Antiguo Régimen?

ANEXO 2

ENFOQUE	AUTOR DE REFERENCIA	IDEAS PRINCIPALES SOBRE EDUCACIÓN Y SUS FINES
FUNCIONALISTA		
ESTRUCTURALISTA		
REPRODUCCIÓN		
RESISTENCIA		
EDUCACIÓN Y DESARROLLO		

11. BIBLIOGRAFÍA

- BOLAÑOS M., R., "Orígenes de la educación pública en México" en SOLANA, F., *et al.* (coords.), Historia de la educación pública en México, SEP/FCE, México, 1981, págs. 19-33.
- CACHEAUX E., J., "Programa escuelas de calidad vs. proyecto escolar. Una estrategia para transformar la escuela" en Educación 2001, núm. 87, agosto 2002, págs. 35-37.
- DELORS, J., *et al.*, La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Ediciones UNESCO, México, 1997, págs. 69-85.
- DÍAZ B., F., *et al.*, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, McGraw-Hill, México, 1998, págs. 29-33.
- FAURE, P., "Francia renueva su concepto de laicismo" en La Jornada, jueves 18 de marzo de 2004, págs. 19, 52.
- FUENTES M., O., "El laicismo: preguntas y respuestas" en SEP, Primer curso nacional para directivos de educación secundaria (Lecturas), México, 2000, (PRONAP), págs. 85-87.
- GIROUX, H., Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición, Ada Teresita Méndez (trad.), 2ª ed., Siglo XXI/UNAM, México, 1995, (educación), págs. 105-114, 143-149.
- GONZÁLEZ A., M., "El artículo tercero constitucional y los valores de la Constitución" en SEP, Primer curso nacional para directivos de educación secundaria (Lecturas), México, 2000, (PRONAP), págs. 73-83.
- IBARROLA, M. de (comp.), Las dimensiones sociales de la educación, SEP/El Caballito, México, 1985, (Biblioteca Pedagógica), págs. 17-30, 77-90.
- México. Secretaría de Gobernación. Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 12 de noviembre de 2002.
- ORNELAS, C., El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo, 5ª reimp., CIDE/NAFIN/FCE, México, 1998, (Estructura Económica y social de México. Los Noventa), págs. 321-329, apéndice A (361-366).
- SALAS G., E., "El proyecto escolar y la educación básica en el Distrito Federal" en Educación 2001, núm. 105, febrero 2004, págs. 52-56.
- SEP, Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación, México, 1993, págs. 13-29, 33-94.
- ----, Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, 2001, págs. 15-24, 39-76, 122-158, 245-266.
- ----, El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela, 2ª reimp., México, 2001, (Cuadernos para transformar nuestra escuela 3), págs. 17-49.
- UNAM, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada, Tomo I, 11ª ed., UNAM/Ed. Porrúa, México, 1997, págs. 19-35.
- VOLPI, J., "Expulsar a Dios de las escuelas" en Proceso, núm. 1421, 25 de enero de 2004, págs. 52-54.
- ZÚÑIGA L., E., "El proyecto escolar. Entre la posibilidad y la simulación" en Educación 2001, núm. 87, agosto 2002, págs. 26-28.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- AFP, Debate Francia uso de velo islámico, 3 de febrero de 2004, 4 págs., en www.mural.com/internacional/articulo/345884
- COVARRUBIAS M., I., (2002), Enfoque sistémico e individualismo metodológico: una aproximación en <http://www.eumed.net/cursecon/colaboraciones/ICM-ESIM.htm>
- CUADROS, J., El pensamiento Sistémico y la implantación ISO9000 en http://www.calidad.org/public/bak_olds/0972182781_jorge.htm
- FERRATER M., J., (1979), Diccionario de filosofía en <http://www.filosofia.org/lenc/fer/sistemi.htm>
- PUELLES B., M. de, Estado y educación en las sociedades europeas en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 1 (Estado y educación), enero-abril 1993, 10 págs, versión electrónica en www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a02.htm

FUENTES AUDIOVISUALES

- SEP, ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico/El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela, VHS, 60 min. (aprox.), México, 1999 (Transformar nuestra escuela 1).

4.3 Conclusiones generales derivadas del proceso de elaboración del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”

- El Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal logró su objetivo de actualizar el Programa de Nivelación Pedagógica. Esperamos que esto permita una mayor aproximación del Programa respecto a la realidad y a las necesidades que los usuarios del servicio expresan de manera permanente. Se logró también el objetivo de que la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón reconociera con un alto puntaje los cursos que integran la Nivelación, validándolos como medios óptimos para la profesionalización y superación de los maestros de educación secundaria. Pero más allá de estos importantes objetivos alcanzados, destacamos uno que nos parece relevante para la vida interna de la institución: se verificó en el proceso de reestructuración de la Nivelación Pedagógica, en lo general, y del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, en lo particular, la posibilidad de desarrollar de manera eficiente un trabajo de manera colegiada, es decir, en equipo. Esto es parte de la nueva cultura educativa a la que aspiramos: el trabajo efectivo en colectivos docentes para avanzar de manera organizada en la consecución de metas que eleven la calidad del servicio educativo.
- No obstante, el más importante objetivo está en juego todavía: que los cursos elaborados prueben adecuación y pertinencia en su aplicación práctica a lo largo del desarrollo de la generación 2004-2005 del Programa de Nivelación Pedagógica; es decir, que realmente satisfagan, cada uno, los propósitos para los que fueron creados; que, esencialmente, sirvan para su cometido. No cabe duda que la intervención de los responsables de cada una de las asignaturas frente a grupo determina en buena parte el éxito o el fracaso de un curso. También la disposición con la que un participante concurre. Pero, en todo caso, un programa elaborado con los mayores sustentos posibles, es algo más que un simple apoyo o un auxiliar, es un insumo que guía, ordena, estructura, organiza, etc., dando a todos los involucrados en el servicio un sentido claro y definido a su participación. Sabemos, naturalmente, que no existe programa de estudio que no sea perfectible, que ninguno escapa a la mejora en alguno de sus componentes

tras la prueba de la realidad empírica. Resulta por ello de primer orden anticiparse y registrar con oportunidad el comportamiento que los programas observen tras su aplicación.

- Es fundamental que el CAMDF refuerce sus estrategias en torno a la evaluación permanente de sus servicios educativos, involucrando a todos los agentes que directa o indirectamente intervienen en ellos. Debe aspirar a institucionalizar un modelo de evaluación integral que se constituya en el referente obligado para la determinación de líneas de desarrollo académico, principalmente. No es que el CAMDF esté desprovisto de políticas en el campo de la evaluación. Sin embargo, una de las conclusiones que podemos derivar quienes participamos en la elaboración del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, es que la información disponible de utilidad para el desarrollo de un trabajo de la naturaleza de una reestructuración curricular, fue insuficiente. En el terreno de la planeación, podemos decir que el factor tiempo fue una variable que, como suele suceder, corrió en contra del proceso, habiendo sido deseable tomar más anticipadamente la reestructuración. En todo caso, es justamente la existencia de procesos de diagnóstico y evaluación institucional de carácter permanente lo que puede asegurar la realización de desarrollos académicos de este tipo con un mayor control del elemento tiempo.
- Es indispensable que el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal defina la estructura a partir de la cual serán edificados los diseños de sus nuevos cursos, por lo menos en lo que toca al Programa de Nivelación Pedagógica. Sin duda, hay una experiencia y una visión fundamental y compartida entre los docentes respecto a qué elementos considerar en la elaboración de un curso, genéricamente considerado. Sin embargo, los consensos o los acuerdos en esta materia, no han arraigado en las prácticas institucionales. Faltan importantes definiciones para que todos hablemos de lo mismo al diseñar el programa de un curso y al darle contenido a una estructura acordada de manera colegiada. De hacerse así, de entrada, se abonará la identidad y la unidad de lo que el CAMDF produce, se facilitarán los procesos de

evaluación de los servicios educativos que el Centro brinda y se coadyuvará a la construcción de ese necesario lenguaje compartido, donde todos nos situemos en un marco común al referir determinados conceptos o categorías inherentes a nuestra actividad profesional.

- Ha sido alentador constatar que el estudio de las dimensiones sociales, políticas, históricas y jurídicas de la educación son materia vigente de análisis y discusión en los colectivos de docentes, como un componente considerado de importancia en el proceso de su propia profesionalización. Y esto es digno de ser mencionado ante un escenario en el cual a veces pareciera que el esfuerzo teórico cede terreno, en el campo de la educación, a los enfoques que simplifican lo escolar a lo instrumental, a lo inmediato, a lo que con sarcasmo se ha denominado en el medio como la “receta”; y en educación nada hay más dañino que la “receta”, es decir, las fórmulas simples y pretendidamente universales.
- El grupo que elaboró el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” se ha comprometido para hacer las mejoras pertinentes en su diseño tras su puesta en práctica, a la luz de la evidencia documentada que se obtenga como parte de un proceso institucional de evaluación permanente y medición objetiva de resultados, tanto del curso como del Programa. No deseamos esperar una nueva convocatoria, en un tiempo indeterminado, para pensar en su mejora, viéndonos desprovistos de fuentes válidas y útiles. Ciertamente, regularmente cada docente, como el ente crítico que es, lleva a cabo en lo individual, siempre que imparte una asignatura determinada, su propia evaluación de la misma: de su estructura, sus contenidos, su bibliografía, etc., y en esa medida siempre tendremos como docentes algo que decir y que aportar. Pero de lo que se trata es de recuperar de manera organizada toda esa experiencia, todos esos registros empíricos, dándoles forma y método para sustentar profesionalmente todo lo que nos proponemos desarrollar como el Centro educativo que somos y que trabaja para la superación, en el sentido más amplio del término, de los maestros en servicio de educación básica de esta noble Ciudad de México.

APÉNDICE I

ENTREVISTA A LA MAESTRA

MARÍA GUADALUPE AÍDA MARTÍNEZ BARAJAS

**ENTREVISTA A LA PROFESORA
MARÍA GUADALUPE AÍDA MARTÍNEZ BARAJAS**

Directora del CAMDF

Por Juan Carlos Hernández Aguilar

México, D. F., a 29 de marzo de 2004

María Guadalupe Aída Martínez Barajas es Profesora de Educación Primaria por la Escuela Nacional de Maestros. Cursó la especialidad de Pedagogía en la Escuela Normal Superior de México, así como la Especialidad en Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos en la Universidad Pedagógica Nacional y la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Entre los cargos y nombramientos que ha desempeñado, la Maestra Martínez Barajas ha sido Encargada de la Sección de Desarrollo Académico del Departamento de Vinculación y Desarrollo Académico de la Escuela Superior de Medicina, Jefa del Departamento de Docencia del CAMDF, Jefa del Departamento de Psicopedagogía del CAMDF, Subdirectora Académica del CAMDF (en dos ocasiones), Presidenta de la Comisión de Exámenes Profesionales del CAMDF, Subdirectora de Planeación y Evaluación del CAMDF y Directora del CAMDF del 16 de julio de 2001 a la fecha.

* * *

1.- Juan Carlos Hernández (JCH).- Como académica que ha atestiguado de manera muy cercana el devenir de la NP¹, ¿podría decirnos cómo nació y cuál ha sido en lo general el desarrollo de lo que hoy es uno de los programas más importantes del CAMDF?

¹ De igual manera que en el texto de la tesina, al referirnos al programa de Nivelación Pedagógica, lo haremos utilizando las iniciales NP, salvo en los casos en que los entrevistados hagan mención de ella únicamente como la Nivelación.

Aída Martínez Barajas (AMB).- Bueno, la NP surgió, nació, como una necesidad de aportar a los profesionistas que, por razones diversas, han tenido que desempeñarse como docentes de educación secundaria, los elementos más próximos de una formación normalista. Este Programa desde su origen ha estado dirigido básicamente a darles a los profesores esta formación que es importante para el desempeño de la práctica docente. En su origen este Programa estaba dirigido únicamente a profesores de escuelas particulares.

Este Programa lo empezamos a trabajar desde... 1983-1984 (sería cuestión de que luego te precisáramos la fecha), pero más o menos desde ese año, entre 1983 y 1984, lo hemos estado trabajando.

La NP, a raíz de que la empezamos a trabajar y empezó a tener una difusión entre los mismos profesores de secundaria -muchos de los cuales trabajan en escuelas particulares y oficiales al mismo tiempo- comenzó a llegar de alguna manera hacia los profesores de escuelas oficiales con sus ventajas y los beneficios de las aportaciones que en este Programa tenían quienes la cursaban. Empezó, entonces, a haber una demanda, una presión por parte de los profesores de escuelas secundarias públicas para que a ellos también se les otorgara, se les brindara este servicio.

En 1994, cuando Yolanda Campos era la Directora del CAMDF, la NP se registró en escalafón, y desde entonces se está ofreciendo a los maestros de escuelas oficiales. Había ya una preocupación de nosotros en ese momento por atenderlos a ellos, pero la verdad es que abrimos el servicio porque sí había mucha presión, mucha demanda de parte de los maestros de escuelas oficiales.

2.- JCH.- Desde el enfoque de la autoridad que usted representa, maestra, ¿cuáles son los criterios formales que han orientado la determinación de replantear la actual NP y cuál es la complejidad o profundidad de esta reestructura o tal vez reforma?

AMB.- En primera instancia hacer el Programa más pertinente. Desde que este Programa surgió ha sufrido varias modificaciones; y estas modificaciones han atendido

a dos cuestiones: una, a los requerimientos, a los planteamientos de las autoridades educativas, entendidas las autoridades educativas como Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal o como Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. Pero también ha habido una inquietud por parte del cuerpo académico de profesores que trabajamos en esto, desde hace muchos años, de ir haciendo cada vez más pertinente; es decir, que cada Nivelación sea mejorada y les vaya dando a los maestros realmente más elementos, sobre todo instrumentales, para que ellos puedan perfeccionar su práctica docente; esa es la intención en este momento de hacer la reestructura. Por otro lado, hay una demanda de la Subsecretaría en función de que quiere puntualmente que se atiendan y que nosotros veríamos que estamos atendiendo esos mismos temas en este diseño; sí queremos replantear un nuevo diseño en función de articular más los contenidos, darles mayor secuencia, hacerlos más pertinentes. Pero también queremos volverlo hacer operativamente más sencillo para los maestros y para nosotros. Una Nivelación con tantas horas también nos complica mucho su operación. Y es difícil realmente poder lograr que todos los contenidos se abarquen por cuestión de tiempo.

3.- JCH.- Con relación a la variada oferta educativa existente encaminada a capacitar al magisterio en servicio y a profesionalizar su quehacer, ¿cuál es el posicionamiento de la NP y qué ofrece que la haga singular respecto a otros modelos y programas?

AMB.- Bueno, a la NP lo que le da su sentido, lo que le da realmente su identidad, es que es un programa que está dirigido, como ya te había mencionado anteriormente, a profesores que requieren de formación pedagógica. Es decir, nosotros partimos del supuesto que los maestros tienen el dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten. Pero sabemos que le faltan los elementos teórico-metodológicos de la pedagogía, que son necesarios para que un maestro pueda realmente hacer su trabajo de más calidad. No sostenemos la tesis tampoco de que un maestro que no tuviera una formación pedagógica no pudiera ser un buen maestro; sin embargo, sabemos que no son la mayoría, desafortunadamente. Entonces sí, nosotros sí apostamos a que este Programa a los maestros les proporcione esos elementos de la pedagogía que tienen que ver con las cuestiones instrumentales, con las cuestiones del entendimiento, de la

comprensión de lo que es la educación. Les aporta a los maestros cuestiones importantes. Y, bueno, una de las cuestiones que nosotros recuperamos, que a mí me parece hoy por hoy muy pertinente, es el concepto de *capacitación*, que es un concepto de capacitación en el trabajo y para el trabajo.

¿Esto qué significa? En el trabajo, que es a partir de las cuestiones de los problemas que ellos tienen que enfrentar; y para el trabajo, porque regresamos. Aquí hay una concepción dialéctica en este supuesto de capacitación, en función de que partes de un punto, lo revisas, lo analizas, pero regresas al mismo punto. Y bueno, para la institución es un programa muy importante porque tiene una gran demanda, en función de la cantidad de maestros de secundaria que no tienen formación normalista.

4.- JCH.- Maestra, ¿Existe o ha existido algún Acuerdo formal y documentado con algún tipo de instancia para garantizar la concurrencia de maestros de escuelas particulares a la NP?

AMB.- Sí, sí hay un Acuerdo, fíjate, pero... ando tras la búsqueda de ese Acuerdo, porque con los cambios de domicilios, los cambios de edificios -que esa es una cuestión que esta institución ha sufrido- parte del archivo que estaba en la Dirección General se perdió. Y entonces andamos tras ese Acuerdo; Pero esta Nivelación, este Programa, surge, nace, a partir de un Acuerdo que se estableció en su momento, en su origen, entre las instancias correspondientes: entre Secundarias, que en ese entonces era Educación Media y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Pero, este... lo voy a localizar y te voy a proporcionar una copia.

5.- JCH.- Gracias Maestra. La gran demanda de este servicio es evidente y salta a la vista (amén de estar registrada), y el perfil de los maestros-alumnos que participan en él es más bien alto y especializado; en este sentido, ¿qué acciones se han considerado para el mayor alcance en la cobertura de esta demanda, y por otro lado, aquéllas encaminadas en elevar las competencias de los docentes que imparten curso en la NP ante los retos y desafíos de un tipo de usuario cada vez más exigente?

AMB.- Bueno, la primera parte de la pregunta se refiere a cómo nosotros en tanto institución podemos atender una mayor demanda. Al respecto, hemos estado considerando la posibilidad de hacer esta Nivelación en dos modalidades: una modalidad escolarizada, que es la que tenemos, y una modalidad abierta o a distancia, que sería una modalidad semiescolarizada, en donde sólo hubiera asesorías. Pero aquí nos encontramos con dos resistencias fuertes.

Primero, la de nosotros mismos, la del equipo de profesores, que como tú sabes, y ya tienes un rato en esta institución, ya nos conoces. Hay, pues, una resistencia muy fuerte a cualquier cosa que parezca cambio, innovación; o sea, de entrada decimos a todo *no*; antes de conocerlo ya decimos *no*. Otro aspecto, también muy importante, es la infraestructura. Para que nosotros pudiéramos realmente pensar en una Nivelación a distancia, tendríamos que tener una infraestructura de parque informático que realmente nos permitiera a nosotros hacer esta modalidad.

Pero también está el lado de los maestros, los maestros que trabajan, maestros en servicio, en el sentido que, como no hemos sido formados en modelos a distancia, en modelos abiertos, cuando no hay una presión, cuando no hay el compromiso de asistir, difícilmente la gente se compromete; y eso lo podemos ver en otros modelos que han incursionado en esto -hablando de Centros de Maestros-, y eso es un problema: los maestros estamos muy en la cultura presencial, y muy en la cultura de ir, de estar, de sentir de alguna manera la presión de que tenemos que estar. Eso como que, yo creo, es parte de la formación que tenemos del mismo sistema. El sistema no es un sistema que nos haya formado en el desarrollo de habilidades de *aprender a aprender*, de estudio realmente, en función de que *yo aprenda a estudiar*. Si no hay la presión de fuera para que yo tenga que responder a ciertos requerimientos, y a ciertos requisitos, no lo hago.

Entonces, ese es otro problema, lo hemos visto. Tenemos ya un curso a distancia que se hizo hace dos años, y vemos que la demanda a este curso realmente es muy baja: son 5, 6 o 7 personas las que intentan empezar a probar, pero nosotros pensamos que este curso nos permitiría una mayor cobertura y vemos que realmente es un curso

que de entrada tiene poca demanda. Entonces, sobre ese problema tendríamos que ir buscado otros programas a lo mejor alternativos, o hacer a lo mejor un diseño en donde primero hubiese un módulo como prerrequisito o un módulo en el que se le dieran a los maestros estas habilidades de estudio para que realmente ellos después pudieran estudiar solos. A lo mejor tendríamos que hacer otro diseño, o tenemos que pensar así como en propedéuticos, en esta primera parte; o sea, como una parte propedéutica para formarlos.

Con relación a lo segundo, ¿qué hemos estado haciendo con respecto a darnos más elementos nosotros mismos? Bueno, pues ustedes ya lo han vivido, desde enfrentarnos a estudiar. Ese es otro problema: que nosotros no tenemos realmente hábitos en ese sentido. O sea, si no estudiamos, es por muchas razones históricas, de formación, de la misma institución, de todo el devenir de la historia de la institución, de cómo se fue constituyendo, que ha sido muy permisiva. Entonces, como esta institución ha sido muy permisiva, hemos podido realmente hacer muchas cosas, menos realmente preocuparnos por la formación.

La mayoría de los compañeros no tienen un perfil académico muy alto, es decir, hay la licenciatura, pero casi ahí se agota. Eso es importante. Tendremos que pensar que, bueno, los perfiles académicos tendrán que ser de mayor nivel, porque cuando tú estás en un programa académico formal, siempre hay un desarrollo de nuevas habilidades, cosa que aquí desafortunadamente pues, no se da. Entonces, estamos haciendo algunos intentos. Tuvimos el *Taller para la Transformación de la Práctica Docente*, pero de igual manera, hubo mucha resistencia por parte de los compañeros.

Y aquí hay otra cosa que también tiene que ver con la historia y con la historia personal, la historia de la institución, la historia laboral, en función de que los maestros –y yo creo que este es un problema de formación- partimos del supuesto de que lo sabemos todo. Es muy difícil que un maestro acepte de entrada que necesita formarse. O sea, los maestros de formación... porque, bueno, también no son culpables; es decir, no somos culpables sólo los maestros, sino también el mismo sistema de formación al que estuvimos sujetos te hace esa ideología; te hace esa idea de que tú eres el

maestro y tú eres el que sabe y difícilmente hay quien pueda venirlo a cambiar. Entonces, bueno, en esa tarea estamos.

6.- JCH.- Maestra, se ha introducido en el grupo, en el colectivo que participa en la Nivelación, en el cuerpo académico que estamos participando, la idea de que esta estructura contemple un módulo, un componente, posiblemente terminal por especialidad o por área, para tratar de orientar o precisar, o hacer más concreta la satisfacción de la demanda, por grupos de especialidad, ¿qué nos podría decir al respecto de esta visión?

AMB.- Mira, esta es una cuestión que se ha manejado. El otro día un compañero estaba manejando la idea de que la íbamos a hacer de dos años y que ya estaba el modelo, y una serie de cosas que realmente sólo propalan rumores. No. Estamos en la construcción del modelo. Si hay disposición, lo vamos a construir todos, porque se trata de que recuperemos la experiencia de todos, por eso estamos en este trabajo colectivo.

Sí hay la pretensión, la idea, sí suponemos nosotros, que si la parte instrumental – todo lo que tiene que ver de la pedagogía con la parte instrumental del proceso enseñanza-aprendizaje- se aterriza concretamente a los campos disciplinares, a los maestros, les pueden dar mejores elementos. Pero en eso estamos. Todavía no hay ni un modelo, ni tenemos nada diseñado, ni estamos teniendo estas reuniones para entretenernos ni mucho menos, ni para legitimar nada. Sí hay esta idea de que si trabajamos esta parte instrumental de la didáctica en función de que se articularan los contenidos de instrumentación, de diseño de recursos y de evaluación, ya dirigidos concretamente a las especialidades de los maestros, sí creemos que eso a los maestros les daría, por supuesto, más elementos. Si a ti como maestro de química, si en esa parte instrumental tú ya ves cómo vas concretamente a ver estrategias para la enseñanza de la química, vas a ver recursos para la enseñanza de la química y vas a ver cómo se evalúa la química, pues suponemos que eso te dará más elementos que si ves estrategias en lo abstracto, diseño de recursos en lo abstracto y evaluación en lo abstracto, y en qué momento el maestro aterriza. Esta dimensión, este paso de lo abstracto a lo concreto al maestro le cuesta mucho trabajo.

Entonces, suponemos que ese diseño en donde quien viera esa parte instrumental así articulada, que lo llevara a eso, le daría, yo sostengo esa tesis, más elementos. Y esto se podría trabajar pensando en que pudiéramos hacerlo, de parte de nosotros, con una “bina”, o con un equipo en el que estuviera el pedagogo, el especialista en recursos, trabajando toda esa parte apoyando a los maestros y el especialista en la ciencia; entonces, sí pensamos que por supuesto eso a los maestros les daría más elementos. Claro que tendríamos que verlo; a lo mejor ese es el supuesto. Tendríamos que ver efectivamente este diseño.

Porque los maestros han manifestado que, sí es muy interesante esto, pero en qué momento ellos realmente... o cómo nosotros volvemos a lo que ellos te dicen: “¿Pero, cómo lo hago, o sea, aterríceme... sí, todo eso está muy bonito, pero usted dígame: esto yo cómo lo hago?”. Y eso es a lo que vienen los maestros. Dicen: “¡Ah!, sí está muy bien todo esto que usted me está trayendo, pero esto yo cómo, maestro de química, lo llevo a la química; yo, maestra de Inglés, cómo lo bajo, realmente lo concreto en mi práctica docente”.

Entonces, ese es, de alguna manera, el planteamiento que nosotros estamos sosteniendo en este diseño. Pero esto sería en función de que, por supuesto, hubiera disposición, porque esa es otra cosa que nos queda clara. A lo mejor en el planteamiento, en el diseño podríamos estar de acuerdo. Pero, si quien lo va a operar tampoco está en esa tesitura, tampoco está en ese mismo planteamiento, no comparte eso, bueno, pues eso realmente nos llevaría a que el diseño pues no se realizara y no tuviera los frutos que estamos suponiendo. En eso estamos.

7.- JCH.- Un poco porque implicaría mayor concurrencia de otros académicos al Programa, que es donde a lo mejor se presenta la resistencia.

AMB.- Claro. Pero nosotros también creemos que es un programa en el que se debe involucrar la gente. No porque los compañeros lo estén pidiendo; no, sino porque lo que nosotros tenemos que ver, una de las cosas que nosotros no tenemos que perder en esta institución, es que ésta es una institución de servicio, y que está para servir a los

maestros, para darles lo que ellos quieren y necesitan, no lo que a mí me gusta. Porque, bueno, yo puedo partir de lo que a mí me gusta, y yo les podría decir que este diseño de la NP, este diseño lo hice yo, y a mí me gusta; por supuesto, a mí me gusta el diseño de la NP. El currículum tiene dos dimensiones: una es el diseño, que es el planteamiento que dice: “bueno, esto aquí, esto aquí, estos contenidos hasta aquí, esto responde a esto”; y otra es la dimensión del desarrollo. Y entonces, cuando tú ya viste cuatro generaciones que han cursado esto, ya tienes más elementos para decir: “los maestros nos están diciendo que está muy bien, pero yo quiero aterrizarlo todavía más”. Los maestros son muy prácticos, aunque no sean maestros. Y son muy prácticos porque ellos tienen que enfrentarse a muchas cosas que nosotros aquí no nos enfrentamos, por el confort de la institución en la que trabajamos. Pero cuando los maestros tienen que atender a 40 muchachos que tienen muchos conflictos, que tienen muchos problemas – sabemos ahorita cómo está la situación de los jóvenes- entonces los maestros quieren cosas muy prácticas; quieren cosas muy puntuales. Entonces, también sabemos que involucrar a más compañeros nos obligaría a meternos en un proceso de capacitación; o sea, también sería una manera de ir jalándolos para que de manera obligada, o por una necesidad institucional, pues tenemos que capacitarnos.

8.- JCH.- Maestra, casi para finalizar, veo que hay una tendencia hacia construir una Nivelación fundada a partir de la propia necesidad que se ha recuperado de parte de los usuarios. Una Nivelación más instrumental, más orientada a la satisfacción de estas cuestiones que el maestro quiere implementar de manera más inmediata. ¿Esto iría en detrimento de ese otro importante componente curricular que es el aspecto teórico? ¿Hay una dicotomía de teoría versus instrumentación, o aspiramos a una armonización de esto?

AMB.- No. Yo creo que no podemos dejar a un lado, o poner en un segundo plano la cuestión teórica, porque de entrada, ¿cómo los maestros comprenden? Lo primero que tenemos que dar son los soportes teóricos, para que los maestros comprendan de veras qué significa; por ejemplo, en este diseño no es gratuito que el seminario de “Política y Legislación Educativa” esté en el primer módulo. ¿Por qué? Pues, porque es la base: la base filosófica, la base política, la base jurídica que soporta el sistema

educativo nacional; y quien trabaja en el sistema educativo nacional, tiene necesariamente que conocer y comprender qué significa el artículo 3º constitucional. Si ustedes ven el artículo 3º constitucional contiene el fin último de la educación y que además define con mucha precisión, de manera muy clara, cómo debe ser esta educación. Pero ni los maestros lo conocemos; ni los maestros lo entendemos. O sea, eso de “la educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente al individuo”, tiene una concepción de educación integral, armónica, muy importante que los maestros pasamos por alto.

¿Qué significa que la educación sea democrática? ¿Y la democracia entendida cómo? ¿Qué significa que sea laica? ¿Qué significa que sea científica? Todo esto es muy importante para quien trabaja en educación, en cualquier nivel educativo, el entender qué significa. Yo les digo a los profesores de la Nivelación y de la Licenciatura², que son con los que he trabajado en la mayoría de los años que tengo aquí –mi desempeño ha sido fundamentalmente en la Nivelación y en la Licenciatura-, que es muy importante que nosotros entendamos qué significa eso del desarrollo integral en todos los niveles; porque este artículo 3º no sólo es para algún nivel específico: es desde preescolar hasta posgrado. O sea, todos los programas, todo lo que el sistema educativo hace, en cualquier modalidad, en cualquier tipo, tiene que estar orientado hacia eso.

Y nosotros, como parte de ese sistema, también tendremos que pensar en nuestros alumnos, como esos alumnos a los que tendríamos que desarrollar de manera armónica. Y qué significa esto: bueno, que tendríamos que atender a sus tres esferas: al desarrollo de habilidades cognitivas, que tienen que ver, por supuesto, con entendimientos teóricos, con desarrollo de habilidades cognitivas, pero también de habilidades instrumentales; ¿para qué?, para su quehacer docente, para su trabajo. Y bueno, con la parte afectiva que es muy importante. La parte afectiva que casi todas las teorías del aprendizaje no han considerado. Yo creo que, con mis años de experiencia que tengo como maestra, y como trabajadora, ésta última finalmente es la parte que

² Se refiere a la Licenciatura en Docencia Tecnológica (LIDOTEC), que es otro de los servicios de capacitación que ofrece el CAMDF (*vid. supra*, pág. 23, primer párrafo).

define al sujeto; o sea, la parte afectiva parece que es, en última o en primera instancia, la más importante, la que finalmente te define como sujeto, como trabajador, la que posibilita que te desarrolles o no. Independientemente de las otras, si la parte afectiva no tiene un equilibrio, tú ves que el sujeto tiene conflictos. Nosotros tenemos que conocer ese aspecto; por eso, la parte que corresponde al curso de “Psicología del Adolescente” es muy importante.

Pero no sólo una descripción de: “Los adolescentes son así”. O sea, la teoría dice esto, pero: ¿Estos adolescentes, ahora, realmente están respondiendo a esa descripción que se hace desde varios autores? No. ¿Sabes qué?, no. Ahorita ya los adolescentes están enfrentando otros conflictos. Entonces, por eso es muy importante esta parte.

Y en el diseño que construyamos, todos, porque en eso estamos, y yo lo sostengo así, yo espero de veras –y esto se los digo como parte del equipo, y como Directora, en los dos sentidos- que podamos hacerlo de manera colegiada. Porque, yo sí apuesto al trabajo colegiado; yo sí sé que recuperar la experiencia de la gente es muy importante, la visión de cada uno de nosotros. Eso nos puede llevar, por supuesto, a un mejoramiento, a un mayor entendimiento de lo que estamos haciendo. Pero, también creo que en esto tiene que haber una disposición.

Y, bueno, quiero comentarte -ya lo había hecho, pero en otros espacios- que este diseño, cuando en su momento hubo el requerimiento por parte de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, el equipo que en ese momento estaba integrando, el Programa de la Nivelación, se negó, se negó, se negó y dijo: “Está bien así, y no la vamos a modificar”. Y en ese momento, el que era el Director en turno, tenía que responder a una necesidad. Y esto es lo que nosotros tenemos que tener claro: esta es una institución que responde a necesidades no a visiones personales. Si nos están diciendo: “Ustedes tienen que atender a eso”, pues tenemos que atender a eso. Entonces, este equipo se negó; y bueno, lo que el Director en turno en su momento hizo fue decirle a la Subdirectora Académica, que era yo: “Hay que hacer esto, ¿puedes

hacerlo?”. Y yo le dije: “Pues claro que puedo Maestro, soy pedagoga y soy profesora. ¡Claro que puedo!” Entonces, hicimos el diseño.

Pero, la verdad es que desde entonces hubiéramos querido que el diseño se hiciera con la concurrencia de todos. Después vimos quién hacía los programas, porque eso sí, yo ni sé de todo ni lo quiero hacer todo. Por eso ustedes ven que de momento los programas no empatan, porque no quiso la gente de Psicología³. Cuando vimos el planteamiento general, no quiso participar para ver cuál era el enfoque concretamente de Psicología; y yo les decía: “No es ‘Psicología Educativa’, no vamos a hacer psicólogos, es ‘Psicología del Aprendizaje’”. Lo que los maestros necesitan entender es: cuáles son las teorías del aprendizaje que hoy están dando cuenta de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo mismo pasó con “Política y Legislación Educativa”. Ya se hizo un segundo programa, porque el primero era una cosa impresionante; era un programa de este grueso, en donde había desde *Teoría del Estado*. Yo le dije a quien lo diseñó: “No vamos a hacer teóricos del Estado; o sea, entiende *política* para qué, dirigida a quién, cuál es el propósito del programa de ‘Política y Legislación Educativa’. No vas a hacer teóricos del Estado. A lo mejor, bueno, sí, podemos ver el Estado en su definición, las características del Estado mexicano, para acotar cómo una Constitución responde a una concepción determinada; pero, nada más. No vas a ver ‘Teoría del Estado’. Los maestros no van a eso”.

Entonces, la teoría tiene que estar muy bien pensada en función de la finalidad de la Nivelación, de para qué queremos la teoría. Pero, por supuesto que tienen el mismo peso. Lo que sí queremos es que la parte instrumental, que se ve que es parte del diseño, sí pudiera responder más a las necesidades de los profesores, por que sí creemos que es una demanda. Los maestros me lo han dicho a mí: “Bueno, sí maestra, pero... o sea, dígame yo cómo”. Incluso, es muy importante que nosotros veamos que en la globalización la especialización está perdiendo sentido. Ahora, tenemos que

³ Se refiere al Área Académica de Psicología del CAMDF, que por la naturaleza de la NP, sus integrantes tradicionalmente han jugado un papel central.

pensar en sujetos con mucho más habilidades, como más versátiles, que puedan hacer muchas cosas.

Ayer estuve platicando con una Médico Veterinario que, por cuestiones de azar, ella en la Universidad empezó a participar en el Departamento de Extensión y Difusión de la Facultad, siendo estudiante. Y finalmente, aunque es Médico Veterinario de formación, se está dedicando a la capacitación. Yo le pregunté cómo había llegado a la capacitación de empresa privada, entonces me decía: “Fíjate que fue así: empecé en Extensión, me empezó a gustar y entonces en el Departamento empezamos a organizar programas relativos a extensión, capacitación, y cosas así para la Facultad. Yo empecé a entrar en esto y me empezó a gustar”. Y actualmente ya tiene una empresa, en la que ella está vendiendo el modelo inglés de certificación de competencias -un modelo de competencias- a empresa privada y está haciendo capacitación. Y entonces ella me decía: “Lo que tenemos que hacer los mexicanos es movernos, en función de que la especialización ya no está funcionando”.

Tú ya no puedes formar a un sujeto que sólo sepa hacer una cosa, sino tienes que darle esa formación integral; tienes que desarrollarle muchas habilidades que le permitan ser versátil, porque en este momento, este mundo en el que estamos viviendo globalizado, requiere de sujetos que puedan tener respuestas a muchos problemas que hoy no puedes definir. No puedes saber a qué se va a enfrentar un chamaco en 5 o 10 años; la formación en consecuencia, tiene que ser muy versátil, elástica. Entonces, la secundaria va a regresar a áreas, porque efectivamente ver Biología, ver Química, ver Física, aisladas, no es posible. Llega un momento en el que ya están tan articuladas que es difícil definir: hasta aquí es Biología, hasta aquí es Química, hasta aquí es Física. Entonces, en ese sentido, nosotros tenemos que ser pertinentes. Si la secundaria va a regresar a eso, este Programa de la Nivelación tendrá necesariamente que responder a esta nueva integración.

De este modo, la parte instrumental que tendría que tener el Programa, estaría encaminada a que trabajáramos por campos, por áreas; no Química, Física, sino maestros que trabajan Química, Física, Biología juntos, para ver estas ciencias también

en una visión integral y ver cómo las van a tener que enseñar; porque seguramente el maestro que es químico, ahora va a tener que dar Física, Biología y Química, necesariamente. O el maestro que es de Historia, va a tener que volver a dar Geografía y Educación cívica y ética; y entonces tiene que tener, sino la formación, sí por lo menos la posibilidad de elaborar estrategias que le permitan realmente el atender estos contenidos. En ese sentido estaría el planteamiento de la Nivelación en función de hacerlo más pertinente. No para nosotros, aquí no se trata de que a mí me gusta o no.

Por supuesto que a mí me gusta este diseño, y no lo estoy defendiendo a ultranza, porque sé que tiene que volverse más pertinente, tiene que ajustarse hoy a las nuevas necesidades que el mundo nos está exigiendo, y el mundo global. En eso estamos.

9.- JCH.- Finalmente, maestra, al corto y mediano plazo, ¿cuál es el futuro que prevé para la NP en el cumplimiento de sus propósitos que la han guiado y justificado socialmente, en el marco de las actuales tendencias educativas?

AMB.- Yo creo que la Nivelación es un programa que va a seguir siendo vigente, y que a menos que desde las autoridades educativas hubiera una política o hubiese una definición en función de, así como surgió por Acuerdo, igual por Decreto se hiciera a un lado.

¿Por qué va a seguir siendo pertinente? Porque la movilidad de los maestros en secundaria es mucha; sobre todo en escuelas particulares. Tú sabes que los maestros en escuelas particulares tienen mucha movilidad. Las escuelas particulares están renovando su planta de docentes cada año escolar, y así constantemente. Entonces, esto para ellos es un requisito. Los maestros de escuelas particulares tienen que cumplir ese requisito de la Nivelación para que la Secretaría de Educación Pública finalmente les extienda su autorización para trabajar como docentes de secundaria.

Y eso, de alguna manera a nosotros nos garantiza un mercado, en función de esta Nivelación. Pero sí quiero decirte que si nosotros no hacemos más pertinente una Nivelación, si no hacemos una Nivelación de más calidad, sí corremos el riesgo de que

se abra la posibilidad de que otras instituciones privadas la puedan impartir. O sea, esa es una amenaza que nosotros también tenemos que tener considerada; que ya desde el año pasado, hubo por ahí la intención de parte de las autoridades, concretamente del Director General de Operación de Servicios Educativos para el D. F., el Mtro. Edmundo Salas, de que la Nivelación se abriera a escuelas privadas; de que ellas pudieran impartir una capacitación, una Nivelación a los profesores, con el supuesto de que las universidades privadas son mejores que nosotros, de que pueden ofrecer un mejor servicio.

Y tú sabes que hay una tendencia de parte del gobierno federal a privatizar a la educación; o sea, eso es real. Y eso es algo que nosotros tenemos que tener muy claro, eso no debemos perderlo de vista, y por eso nosotros tenemos que elevar la calidad de nuestros programas, porque ésa ya es una amenaza. Que en la medida en la que los profesores se quejen de la calidad de la Nivelación, sí hay el riesgo de que esta Nivelación se autorice a escuelas privadas; no sé si este diseño, pero otro, o que se les pida a estas otras escuelas, a las universidades privadas, que hagan algunos proyectos que se pudieran poner a consideración de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, que le parecieran más pertinentes y que dijera: "Bueno, va a ser este modelo y la van a dar tales universidades".

Esto ya pasó con una Nivelación que se está dando a maestros, a gentes que trabajan en educación preescolar y primaria, que estaba dando la Dirección de Escuelas Incorporadas. Esta Nivelación ya se va autorizada a la Universidad Iberoamericana, a la Universidad Lasalle y a la Universidad Hebraica; a tres universidades se les dio autorización para preescolar. Nosotros no debemos de perder de vista la puerta por la que pueden empezar a entrar; es decir, ya se les abrió a las universidades la puerta para que empiecen a impartir esta Nivelación. Lo que no es remoto, y esto tenemos que tenerlo presente, es que una vez que las universidades privadas tienen esta puerta abierta, sea probablemente el acceso para que se les vayan dando otros programas y en este caso la Nivelación de secundaria, que además la quieren. Y la quieren porque saben que hay mucha demanda. Además, las universidades privadas, bueno, como son instituciones lucrativas saben que es un

negocio. Esta Nivelación va a tener un costo bastante alto, por ejemplo, con relación a la aportación que dan los maestros por concepto de sus materiales. Esta Nivelación que las universidades van a dar tiene un costo, bastante, bastante importante. Costo que, por ejemplo, nosotros de ninguna manera podremos obtener por nuestro carácter de institución pública⁴. Ese es un riesgo que nosotros tenemos que tener presente.

10.- JCH.- ¿Esa pretensión de la Dirección General de Operación impactó de alguna forma en la demanda? ¿Cómo se comportó el usuario ante esta situación?

AMB.- Fíjate que afortunadamente, a pesar de que hubo una Circular –que yo tengo- y que firmó el Mtro. Edmundo Salas, donde hace del conocimiento de todos los directores que no es obligatoria la NP, que no es requisito para sus maestros, los mismos directores de las escuelas saben que sí es importante; ellos sí han visto, a lo mejor no en un cien por ciento, no en todos los maestros, pero sí han visto que los maestros que han cursado la NP, sí han tenido mejor desempeño.

Entonces, afortunadamente, a pesar de esa Circular, el año pasado tuvimos una demanda mayor que el año escolar anterior e ese. Entonces, bueno, nosotros pensamos que los maestros, los directores, de alguna manera están convencidos de que es importante, intuyen que si un docente es químico, a lo mejor sabe química pero no sabe cómo trabajar, en términos de enseñanza, la materia Química; luego los índices de reprobación son muy altos. Entonces, eso de alguna manera ha obligado o motivado a los directores, sobre todo de escuelas particulares, a seguir mandando a sus maestros a la Nivelación, a pesar de esa Circular que firmó el Mtro. Salas.

Y con respecto a los maestros de escuelas oficiales, afortunadamente, ahorita puedo decirte que tenemos en el Programa más o menos un 50 por ciento tanto de maestros de escuelas particulares y de oficiales; está más o menos equilibrado.

⁴ Para el ciclo 2003-2004, los profesores que cursaron la NP en el CAMDF, pagaron una cuota de recuperación \$550.00, por concepto de los materiales impresos que reciben.

Los maestros de escuelas públicas saben que es importante, y además es una Nivelación que tuvo una puntuación muy alta. Eso es cierto. Pero es cierto porque ha sido el único mecanismo de movilidad que el Estado les ha brindado a los maestros, es decir, el escalafón. Entonces, los maestros sí vienen por sus puntos; pero, bueno, es entendible. Si es la única opción que tienen los maestros para movilidad, tienen que también ver la cuestión de los puntos. Así, los maestros de secundaria, aunque esa Circular iba dirigida a ellos, han seguido viniendo a la NP. Y ahorita, puedes ver que ya están preguntando cuándo sale la Convocatoria para el próximo ciclo escolar. Entonces, afortunadamente se ha sostenido la demanda.

JCH.- Maestra Aída, muchas gracias por la entrevista

AMB.- No, pues de nada.

APÉNDICE II

ENTREVISTA AL MAESTRO

MARIO LORENZO FLORES LÓPEZ

ENTREVISTA AL MAESTRO
MARIO LORENZO FLORES LÓPEZ
Académico del CAMDF

Por Juan Carlos Hernández Aguilar

México, D. F., a 27 de marzo de 2004

Mario Lorenzo Flores López es Licenciado en Biología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Cuenta con la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional y la Maestría en Educación (Administración Educativa) por la Universidad de las Américas.

Ha desarrollado actividades de docencia, investigación, extensión y administración, entre las que podemos mencionar: asesor y profesor de cursos de Física, Química, Física Moderna, Métodos de Investigación y Política y Legislación Educativa; participaciones de asesoría para el Secretario de Educación Pública; Coordinador del Proyecto de Superación Profesional (Posgrados) del CAMDF y Director del CAMDF (1990-1993).

Para el ciclo 1996-1997, fue honrado como Docente Distinguido, en el marco del Día Internacional del Docente. Desde 1997 cuenta con el Estímulo al Desempeño Docente y ha sido distinguido en dos ocasiones como miembro del Consejo Académico del CAMDF.

* * *

1.- Juan Carlos Hernández (JCH).- Maestro, como académico del CAMDF que ha tenido contacto con el Programa de NP, y como Director que fue de nuestra institución, quisiera pedirle una reseña histórica respecto a los orígenes del Programa. ¿Cómo nació, y cuál ha sido en lo general el devenir de lo que hoy es uno de los servicios con mayor impacto y demanda entre los maestros que concurren al CAMDF?

Mario Lorenzo Flores (MLF).- Bueno, yo conocí a la Nivelación apenas cuando entré como Director, no la conocía antes, porque siempre hemos estado como en sectores: el área de Ciencias Naturales, trabaja lo relativo de su especialidad; el área de Pedagogía, hace lo propio, etc. Cuando yo entro a la Dirección, me encuentro que hay un Convenio -que nunca conocí, nunca vi escrito- con el Departamento de Secundarias Particulares, de la entonces Dirección General de Educación Secundaria, donde estamos, de alguna manera, obligados a dar el servicio. En ese tiempo, realmente no eran muchos grupos, unos ocho, o algo así. Ellos ponían las sedes, y en general, conseguían todo; los maestros todos son de secundarias particulares. Cuando recibo al CAMDF, pues mantengo ese servicio.

Cuando uno busca un poco más atrás, se ve que esto también surge porque aparentemente hay una necesidad: muchos maestros de secundaria de escuelas particulares no tienen el perfil pedagógico, y entonces por esa razón se elaboran, inicialmente, pequeños cursos, y después esos cursos se empiezan como que a querer articular; si no mal recuerdo eran cuatro cursos al principio, cuando estaba yo (hablamos del año 1989).

A mí, de hecho, me pareció que el Programa no era tan importante para nosotros, y en un momento dado lo quise derogar, y de hecho lo hice por un par de meses, o tres meses, pero hubo muchas presiones de tipo político y, pues me pidieron que lo reinstalara nuevamente. Incluso me iba a ver el Jefe de Departamento de Secundarias Técnicas y nos insistía en que lo diéramos.

Sin embargo, ya más bien por cuestiones de mis jefes, quienes me dijeron que lo echara a andar porque se necesitaba, no tanto porque fuera un programa que impactara, sino más bien por cuestiones de tipo político. De ahí, lo mantuve, hasta que entregué la Dirección, y se quedó como estaba. No tenía ni un crecimiento, ni se caía; más bien el área de Pedagogía tenía como que el control de esto, no tanto yo, porque yo también estaba viviendo otro proceso; no me interesaba a mí realmente. De hecho, por eso lo quería yo suprimir.

Entonces, retomando su historia, tiene muchos años atrás, desde antes que yo estuviera, quizás unos diez años antes –estamos hablando de una edad como de 25 años- en donde hay esta necesidad que es de un sector muy focalizado de la SEP, y que nadie atiende; por esa razón, yo creo que ha tenido, digamos, esta trascendencia y desarrollo.

2.- JCH.- ¿Este desinterés que usted manifestaba por el Programa, y que incluso lo llevó a pensar en derogarlo, es porque había evidencia empírica de que no impactaba? ¿Se recuperaba la experiencia de los maestros de alguna forma que permitiera validar que era insustancial, o que realmente no quedaban satisfechos los propósitos para los que la NP se creó?

MLF.- Pues es la visión que uno tiene cuando se está al frente de una institución. A mí me parecía que no estaba de acuerdo con las funciones que nosotros debíamos estar desarrollando, y que por esa razón pues no tendríamos por qué estarlo atendiendo.

Estábamos viviendo también la cuestión de la “Modernización Educativa”, nos estábamos cambiando hasta de nombre: ya no éramos CIDEPROM, sino que íbamos a ser CAMDF; estábamos en otra dinámica, y se nos abrían otros horizontes. En ese momento el Lic. Bartlett estaba al frente de la Secretaría; había otra política, nosotros teníamos mucha cancha en otras cosas, más importantes.

Claro, después, cuando se va Bartlett, cambia también la política y se acaba ese interés. Y bueno, a mí me parecía que debíamos estar preparados para lo que venía. No teníamos ni evaluaciones; no sabíamos exactamente si estábamos ayudando o no a los profesores.

La moneda básica ha sido el tomar los cursos. Y al decir moneda, quiero dar a entender que ese es el valor que tiene ya la actualización –el haber tomado el curso-, pero no hay evaluación –a la fecha no las hay-, no sabemos qué impacto tiene en los maestros, no sabemos muchas veces cómo se desempeñaron los profesores. En ese sentido, cumplir con los cursos o dar los cursos, era como que la tarea cumplida –sigue

siendo la tarea cumplida-, y en un programa muy pequeñito –que a mí en realidad como lo grande que yo veía que pudiera llegar en ese momento-, se me hacía insignificante.

3.- JCH.- ¿Ya había presencia de maestros de escuelas oficiales, o era exclusivamente para los de particulares?

MLF.- Exclusivamente para particulares. Ellos conseguían los alumnos, las sedes, o sea, era un programa muy fácil para nosotros, porque nos daban todo. Yo llegué a visitar a las sedes funcionando: tranquilo todo mundo, los salones llenos, ellos mismos controlaban a nuestros profesores, yo no gastaba ni en mandar una persona que controlara; o sea, tenían el control casi total entre ellos. Los profesores del CAMDF dábamos las constancias y certificábamos.

4.- JCH.- De esa NP más bien pequeña, casi de autogestión, vemos que ha crecido mucho. Mi percepción es que el CAMDF tiene cifrado mucho en la Nivelación, incluso desde el punto de vista material, porque sabemos que es uno de los programas que le dejan ciertos ingresos propios, que pueden llegar a ser relevantes. Esto, entre otros factores, le da una importancia para nosotros como institución. ¿Entre los demás programas del CAMDF, a su juicio, actualmente, cuál es el nivel de prioridad institucional que tiene la NP?

MLF.- Bueno, yo tengo la percepción de que es una coyuntura todavía. Hacia fines de sexenio y sin haberles ofrecido nada efectivo a los maestros que están en secundaria y que no tienen título, que requieren más que una nivelación una regularización, porque la Ley General de Educación dice que deben de tener licenciatura todos los maestros y no la tienen –como muchos de primaria tampoco la tienen-, la Nivelación ha sido como un paliativo. Nuevamente, yo creo que el problema ha sido que es un sector muy desprotegido de la actualización, y que entra a una dinámica de cursos muy poco formal, en términos de que lo que les entregan como nivelación, les sea muy útil para su tarea. Ahí puede ser que estemos fallando. De hecho, hay muchas quejas de que lo que se les ofrece no es lo que les sirve.

De manera que, un poco la razón, ha sido que es un sector muy desatendido, y que como coyuntura, pues de repente puede ser un *hit*, puede ser un exitazo; todo depende de que se articulen las partes. Si la Coordinación Sectorial de Secundarias, o una Subsecretaría, dicen: “Ese Programa me interesa, y lo vamos a masificar y lo vamos a hacer así”, no va a haber recursos humanos para lograr una tarea tan grande, que es el problema: se está ahogando el Programa porque no tiene profesores suficientes que lo impartan. Y ya también se está viendo que, si vienen materias nuevas con la reestructura, pues hay que preparar a gente para que las dé.

Entonces, a lo mejor muy tecnocrático, yo diría: si no hay una buena planeación o si no hay algo detrás que lo sustente, va a fracasar. Puede ser un *hit*, si la política viene así. Pero, de repente dicen: “Ya no vale; ya no sirve para nada”. O de repente, otra vez resurge el atractivo. A lo mejor la Subsecretaria ahorita está muy interesada, y les está dando línea. Pero si se va la Subsecretaria mañana y pasamos al Gobierno del DF, y el nuevo Secretario de Educación dice: “Pues, a mí no me gusta esto, que se vayan mejor a la ‘Universidad del Distrito Federal’ a tomar los cursos”, se acabó el Programa. Esta es una historia recurrente de la institución: la falta de continuidad

5.- JCH.- Que supongo depende de la política y de los temperamentos, también, de quienes dirigen la política educativa: habrá a quien le parezca prioritario y a quien le parezca complementario. Pero el hecho es que hay un número importante de maestros que necesitan una serie de insumos técnicos, metodológicos y teóricos. Podemos hablar, a lo mejor, de un fracaso en la política de formación de maestros: hoy en día los muchachos están siendo educados por gente que no pensó originalmente en ser maestros, sino que la coyuntura o los vaivenes de la vida, los llevan a la docencia y tienen que enfrentar un práctica de-cualquier-manera. Esto me parece que convierte, no sé si con su forma actual, pero si en el nivel de su naturaleza, a la Nivelación como un programa relevante. En su forma actual, tal y como está diseñada, ¿usted cree Maestro que satisface las expectativas de los alumnos?

MLF.- Yo creo que no. No, en mucho, por los contenidos y la especificidad que anda buscando cada profesor, y ésa ha sido como una jugada de doble mano. O sea, o nada

más los fundamentos o también especificidades, lo que ellos necesitan. En la combinación, podemos salir mal, porque no les podemos dar un tronco común y especificidades, porque son montones, serían todas las materias de la secundaria, y los de talleres aparte -que también reclaman sus propias didácticas. Entonces, a veces las pequeñas probaditas, esas capsulitas didácticas, de planeación, etc., no les satisfacen a todos, porque también es una diversidad. Se encuentra uno con gente que tiene estudios de maestría, y hay gente que está en muy buen nivel, y hay otros que, de plano, van a absorber todo, y lo absorben bien, además, porque se llevan muchas cosas; uno lo nota en los trabajos.

Nos falta trabajar mucho la estructura de los cursos para que realmente lleven buena metodología de trabajo, para que con ellos se saquen provechos relevantes, y tener como que varios niveles, porque nos vamos a encontrar eso. También, que haya mucha formalidad, que no se interrumpan las clases por cualquier cosa; que se note el compromiso con los profesores. O sea, un maestro espera en un curso ver un “curso modelo”, espera ver a un “maestro modelo”. ¿Por qué? Porque así estamos estructurados; no es porque deba ser así. Pero, muchas veces un maestro que va, dice: “¿Me van a decir cómo voy a dar las clases, no?” Este es un compromiso enorme.

Y a veces les estamos dando las bases, las bases, las bases, las bases... Y llega el último día de clases, y les decimos: “Bueno, ahora sí háganse su propuesta”. Y dicen: “Oye, no”. Cualquiera reclama. Entonces, en la resolución del currículo no ha habido esto de decir: “Bueno, vamos a llegar a este tipo de trabajos; con estas habilidades; queremos que lleguen aquí, etc.”. Y además, hacerlo, no sólo escribirlo.

Eso es lo que le ha fallado al Programa en su forma actual y como está: llegar a concretar cosas verdaderamente valiosas para los profesores.

6.- JCH.- De lo anterior, ¿considera que está justificada actualmente una reforma a la estructura curricular de la NP?

MFL.- No sé si reforma, a mí me parecería una reestructuración... un nuevo repensar. El problema es que no se tienen evaluaciones que puedan ser útiles, incluso desde la autoridad. La metodología de una reforma implicaría que se hizo una evaluación, y que el Programa era muy estable, y que tenía estas características, y que por diez años funcionó así y es el momento de cambiarlo porque hace diez años el mundo era otro, por decir un número. Y aquí, tiene dos años. Aparentemente el argumento es que las instancias de Escalafón le van a quitar los puntos por vigencia; pero en realidad no se ha medido el impacto con los alumnos allá afuera, o cómo se ha desempeñado la gente adentro. O sea, hay una serie de cosas que no acusan a la idea de una reforma, sino más bien acusan a la idea de hacer una serie de adaptaciones. Yo digo que no se puede hacer una reforma si no se tiene una metodología y si no se tienen los antecedentes.

Se podría hacer un nuevo Programa, que se planteara, y donde se vieran todos estos problemas de vigencia, de cambio de planes, de todo eso, porque todo eso afecta, y que fuera a más largo tiempo –a unos diez, o cinco años mínimo, por ejemplo– que se planteara para irlo evaluando. Pero que sí tuviéramos los elementos, para que entonces la gente estuviera muy consciente de por qué razones está cambiando el Programa.

Obviamente, hoy ya se cambia, y se debe cambiar porque los programas están hechos una locura. Es injusto entregarle eso a un profesor, donde no se ve la planeación de las sesiones, donde no se ven claros los objetivos, donde los materiales están repetitivos; o sea, donde no están diseñados específicamente para las necesidades de los alumnos, lo que nos da antologías como “melcocha”, todo revuelto.

Te voy a dar un ejemplo. Mi experiencia es con dos cursos de la Nivelación: “Evaluación del Aprendizaje” y “Política y Legislación Educativa”; aparte conozco el de “Administración Escolar”. En el primero de ellos, hay una sección al final que habla sobre la “evaluación para la comprensión”, y quieren que se haga evaluación de ese tipo cuando no se ha visto la propuesta de ese tipo. Y ésta que era una aportación importante, más o menos nueva –estoy hablando de unos diez años para acá– no se ve,

y únicamente se menciona. Entonces un alumno que ve eso... Yo cuando lo vi dije: ¡Qué es esto! Lo indagué, le puse método, porque si un alumno a mí me pregunta: “¿Qué carambas es esto?”, pues le voy a decir que no sé y además no le voy a poder justificar por qué está aquí. Ésta, que hubiera sido nada más la pura idea de haber trabajado esta parte del curso, no está, no se encuentra por ningún lado, no se dice, no hay explicación ni nada. Entonces, ésa es de la serie de errores graves que yo le veo. Y lo demás del curso, son puras repeticiones, pero refrito, y cosas tomadas de aquí, tomadas de allá, etc.

Si uno como profesor, no tiene responsabilidad en una serie de dinámicas, en decisiones de cómo presentarle los documentos a los alumnos, que vean ellos que hay trabajo detrás de toda esa planeación, que además se está haciendo para ellos, no lo aprecian y uno sale mal.

7.- JCH.- Ahora me gustaría hacer, de alguna manera, referencia a la investigación que realizó usted hace más o menos un año, y que era un estudio básicamente sobre el desempeño de los docentes del CAMDF frente a grupo, justamente en el Programa de Nivelación, y me gustaría extrapolar la experiencia bajo la siguiente pregunta: ¿Pensando en los niveles de organización, planeación y anticipación del CAMDF, qué podría decirnos respecto a la calidad del servicio, en particular sobre el desempeño de los docentes responsables de grupo?

MLF.- Muy regular. De hecho en la evaluación que refieres están más o menos todos en la media. Pero también está así porque yo siento que hay mecanismos de negociación en todo esto. Uno se acerca al curso, los alumnos van con cierta obligación, van con cierto interés, y eso crea un vínculo de cierta dependencia: uno depende de ellos como también ellos de nosotros. Entonces, en ese sentido, los estándares de calidad no deberían estar ahí; no deberían estar en la relación interpersonal. Deberían estar en los materiales; deberían estar en la metodología de trabajo, que se asume por todos; deberían de estar en la organización de los cursos; deberían de estar en la previsión de las cosas, etc.

Entonces, en ese sentido, aunque en la evaluación parece que el desempeño es regular, yo diría que está de regular hacia abajo. No podría decir que está bajo, porque de alguna manera, en términos generales, va quedando la impresión de que el Programa va bien. Pero ahí está muy enmascarado el asunto de números: en términos numéricos, es un programa de mil alumnos –en promedio-, que es mucho más grande que los programas que tienen las normales actualmente. Por esa simple razón, y como programa anual, es el Programa más fuerte que hay en el sector de normales –que trabaja en el desarrollo profesional de maestros. Entonces, ahí tú podrías ver que aquí la cantidad, o sea la masificación, para mí es un factor que habla bien del Programa, pero que esconde muchas cosas, y hay muchas deficiencias.

8.- JCH.- Nuevamente respecto a su investigación sobre la NP, a la que llama, por cierto, “Estudio exploratorio”, vemos que hay en su reporte final un apartado intitulado “Recomendaciones”, en el cual usted desarrolla siete puntos a considerar para mejorar el servicio, así como los procesos de evaluación institucional, que suponen: difusión de resultados, trabajo colegiado, análisis estadístico, prácticas de designación de los docentes como asesores de grupo, etc. ¿Qué respuesta o seguimiento al respecto han dado las instancias responsables del CAMDF?

MLF.- Hasta donde yo sé, el documento lo conoció en su momento la Responsable de la Nivelación, y como que en el Programa no le hicieron mucho caso; se quedó por ahí nada más. Luego viene un cambio, la Responsable se va a integrar parte del Comité sindical, y la nueva encargada me dice que sí lo va a retomar y que le parece muy interesante; pero no pasa de ahí. O sea, ella me dice que sí se pueden ver muchas cosas ahí, pero como que tampoco ella tuvo mucho apoyo en ese momento, y sin mucha experiencia, en realidad se dedicó más a la operación del Programa que a la parte de evaluación.

De hecho, hasta donde yo sé, es el único documento que ha salido sobre evaluación, que de alguna manera se hace público, y que pretendió, de alguna forma, incidir en la calidad de los servicios. Hasta donde yo sé, no hubo ya más impacto del documento, sino que ahí se quedó.

Originalmente, esta evaluación se empezó a trabajar dentro del Programa de NP, pero a la hora de verse su concreción, en esa instancia no se sacó el trabajo. El esfuerzo que recupera el procesamiento de datos, realmente corresponde al Departamento de Investigación.

Yo trabajé el documento, entonces, en este Departamento que sí lo tomó, pero una vez entregado se dio por concluido, y tampoco ellos se metieron más allá, aún cuando el proyecto le pertenecía más a ellos. Entonces, el Departamento de Investigación tampoco hizo seguimiento, y ya son dos instancias que, aún teniendo ahí las Recomendaciones, no fueron más allá.

9.- JCH.- ¿Cuál es actualmente la viabilidad de materias de índole más bien teórica, como “Política y Legislación Educativa”? Lo pregunto porque percibo no sólo dentro del Programa, sino entre el alumnado, la tendencia a preponderar aspectos tales como estrategias muy concretas, muy específicas, y, en ese sentido, si la premisa es: “satisfacer lo que el cliente pide”, pues tenderíamos, seguramente no a la desaparición, pero sí disminución de estos componentes teóricos, sin un aparente impacto empírico e inmediato. ¿Qué pensaría respecto a su permanencia en una reestructura curricular?

MLF.- Bueno, deben de estar. En alguna medida, si no como espacio –y ahí está el reto de un desarrollo curricular-, pudieran estar como temas transversales en el currículo; que se tocan en las otras materias, o mantener su espacio. Ahora, tiene que ser –ya te lo comentaba hace un rato- porque en la formación de maestros se está contemplando, y hay mucho espacio que tiene que ver con el desarrollo social y el pensamiento económico; o sea, sí lo hay, ahí están las lecturas. De manera que está justificado.

Yo cuando voy al curso de “Política y Legislación Educativa”, lo primero que hago es sacar el Programa de la asignatura “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano” para las licenciaturas, y les digo a mis alumnos: “Miren, esto es lo que los maestros allá en la normal están haciendo, y ustedes como profesores deben estar al día, y es necesario que ustedes conozcan todas estas

cosas". Yo, desde ahí, justifico que no voy a echarles un rollo, que esto es parte de la formación de un profesor, y a mí me ha dado éxito, porque en cualquier momento saco el programa y como que los amonesto, porque, además, está en el perfil de egreso de todos los profesores, toda la parte de la cuestión social. Entonces, una persona cómo puede responder, siendo profesor, a la sociedad, si justamente no tiene una formación en lo social; ahí, yo diría, que es necesario.

Ahora, respecto a lo otro: la tendencia instrumental es pavorosa. Todos quisiéramos tener la "receta" y poderla aplicar. El problema es que cuando doy las "recetas", les digo a los alumnos: "A ver, vayan y aplíquenlo". Pocos lo hacen. O sea, la gente quiere ver más o menos las ideas y se va con eso a ejercer su práctica docente, ya como la tiene segura y todo.

De hecho, en otro asunto que estoy viendo ahorita, estamos revisando las concepciones que tienen los profesores respecto a la ciencia, y cómo eso afecta a su práctica docente. Y hay mucho estudio de eso; están documentos internacionales, revistas internacionales, que hablan de esto, y ahí se ve esa influencia. Entonces, la concepción que tiene el profesor de lo que es su materia, desde su personalidad –la parte emotiva- lo hace a veces ser de una manera en un lado y cuando da clase, es de otra manera. Es decir, cuando va a los cursos, quisiera que le dieran todas las "recetas" porque las va aplicar; pero llega a su escuela, y si acaso, agarra un pedacito de algo y lo mete. ¿Por qué? Porque no hay propuestas completas, porque no hay seguimiento.

Nosotros hemos hecho, alguna vez, un programa en el área de Ciencias Naturales, donde les dimos los materiales a los maestros, las cajas para la experimentación, y los fuimos a ver a los salones de clase; cada mes regresaban con nosotros y nos decían cómo hicieron la propuesta, y ahí estábamos viendo cómo aplicaban las cosas. Ahí sí encontramos cambios, porque tenían los materiales, tenían el apoyo, las lecturas, estábamos con ellos, íbamos a los salones, había acompañamiento. Claro, era un programa limitado, eran 25 maestros en todo el DF en un programa piloto. Pero, ahí sí vimos éxitos; vimos que los maestros se transformaron prácticos; aprendieron cosas e hicieron cosas.

Entonces, esta situación instrumental que hay ahorita –digo instrumental, pero más bien es de tipo pragmático-, está bien puesta ahorita en la sociedad. O sea, quisiéramos apretar botones y que rápido salgan las cosas. Hay una parte creativa que es muy discursiva; pero no, en el fondo quisiéramos la “receta”.

10.- JCH.- ¿Cuál es su punto de vista a propósito de incorporar un componente de especialidad en el plan curricular que actualmente se está construyendo? ¿La organización y estructura del CAMDF facilitaría este eventual proceso?

MLF.- Pues habría que modelarlo antes, pensar cómo quedaría y medir el número de recursos que se requieren; ver el tipo de programa. Ya te comentaba hace rato que, mínimo de las materias del plan de secundaria, estás hablando de unos 25 o 30 espacios. Luego vienen las especialidades de talleres, que son como 50. Entonces, no se puede, digamos, abrir especialidades así. A lo mejor, es posible si se cierra, pero empieza a dejar de ser lo que se supone: ya no es Biología, ya son Ciencias Naturales, entonces ya vienen los de Física, Química, Geografía; ya no es Historia, ya es Ciencias Sociales, etc.

Como la Nivelación es un programa tan corto, si esto fuera, por ejemplo, a cuatro años –hasta dos años- pues el primer año podría ser de bases y el siguiente, podría ser de puro trabajo de talleres con grupos y equipos pequeños, y avanzando a un nivel de: aplicar; traer resultados; modificar, etc., en un sistema menos rígido. Entonces sí, a un maestro, fungiendo como su asesor, propiamente su acompañamiento, le podrías ir dando ideas, podrías ir viendo qué regresa. Porque éste es un trabajo progresivo; o sea, no es un trabajo de que ya tomaste el curso, tuviste éxito y cambió tu práctica. No.

Aquí se ve que los cambios y que las modificaciones se van dando en el tiempo, y por mucho tiempo, y un programa remedial como éste de un año, en la práctica docente de un maestro que todavía, a lo mejor, le quedan como 15 años de trabajo, es insignificante. Debería de ser parte de una estrategia más larga, más grande, para que ellos continuaran estudiando todo el tiempo. Como tú decías, un maestro que no quería ser maestro, pero que de repente se abraza a una profesión, tiene que mejorarse, tiene

que convertirse en profesor, convertirse en docente, tiene que modificar su ideario intelectual, de persona, de tiempo, de trabajo. Entonces, todo eso es una estructura que cambia, por así decirlo, la genética de la persona, porque la persona ya debe de ser de una manera distinta. Si no, es pura simulación y es puro fraude. Porque, cuando tú vas a dar una clase, se tiene que notar que hay trabajo detrás; tú llevas trabajo hecho.

11.- JCH.- Finalmente, ¿qué futuro ve para la Nivelación en el corto y el mediano plazo?

MLF.- Para mí, está muy enganchada con la política educativa, con las ideas que ahorita la Subsecretaria pueda tener de, lo digo así, supervivencia y del cambio que viene al Gobierno del DF, que también se prevé difícil. Es un programa que funciona como válvula de escape, se vale. Si haces cuentas, por ejemplo: hay 34,000 maestros de secundaria, y todos van a tomar la Nivelación, pero nosotros nada más podemos atender 1,000 por año; o sea, tendríamos para 30 años... ¡Para cumplir nuestros 100 años!, y seguiríamos dando la Nivelación.

Entonces, esto que es hasta sarcástico, es una medida buena para decir: por chamba, tendríamos para mucho tiempo. Ahora, ¿chamba de qué calidad y de qué tipo? ¿Con qué apoyos? Porque, esos 34,000 no me los van a mandar mañana; es decir, los tengo que convencer de que vayan, o la Ley les tiene que decir: "Usted tiene que ir".

En ese sentido, yo te recomendaría que revises lo que hay del avance de la Política Integral de Formación y Desarrollo, donde ya hay algunas ideas. ¿Por qué? Porque, sí necesitamos que exista una situación más integral, que abarque todos los problemas. Yo te decía de la vida profesional de un maestro: no nada más que tome los cursos tales de la "moda" política de este sexenio. No. Realmente hay que trabajar mucho en la gente como organización, como sujetos dentro de la organización, donde ellos mismos se sientan necesarios, útiles. Pero además es un auto-crecimiento, para que ellos mismos vayan viendo en la carrera, en toda la carrera –no en la Carrera Magisterial-, en la que llevan como docentes, fuera de políticas, y que vayan entrando en cosas ya de más largo plazo.

Esto es muy importante: esta política debería de ser de muy largo plazo. Es decir, considerar realmente que los maestros entran a trabajar y tienen mucho tiempo por delante, y que en ese tiempo se modifican muchas cosas: se cruzan generaciones, se cruzan eventos mundiales, eventos nacionales –tú no sabes a veces en qué desencadena una pequeña cosa que pasa en un lado, brinca para otro, y tiene un efecto enorme-. Ahí tendríamos que pensar que instituciones como la nuestra, son parte de un gran esfuerzo que se debe de hacer en todo esto.

JCH.- Maestro Mario, muchas gracias por la entrevista.

MLF.- De nada, ha sido un gusto hablar de esto.

ANEXO I

**RESEÑA CRONOLÓGICA DE LAS JORNADAS DE
ELABORACIÓN DEL CURSO
“FUNDAMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO”**

RESEÑA CRONOLÓGICA DE LAS JORNADAS DE ELABORACIÓN⁵ DEL CURSO “FUNDAMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO”

Martes 10 de febrero ⁶	<p>Inicio en el CAMDF del Taller “Evaluación y seguimiento de los programas académicos”. El personal docente participa en este Taller dependiendo del programa en que preponderantemente desarrollan su práctica docente, conformándose así cinco grupos, que corresponden a los programas de: Licenciatura en Docencia Tecnológica, Nivelación Pedagógica, Educación Permanente, Diplomados, y Asesorías. En el caso del segundo de ellos, este Taller significó el punto de arranque que derivó en su reestructuración curricular.</p> <p style="text-align: center;">En esta sesión se hicieron aproximaciones teóricas acerca del esquema curricular vigente de la NP.</p>
Miércoles 11 de febrero	<p>Segunda sesión del Taller. Se debatió el concepto de <i>capacitación</i>, tratándolo de centrar. La Coordinadora del Programa de NP, y encargada de dirigir el grupo correspondiente de este Taller, presentó el concepto <i>oficial</i> con el que trabaja la Nivelación.</p>
Jueves 12 de febrero	<p>Tercera sesión del Taller. En una actividad por equipos, los participantes buscamos e identificamos, en diversos documentos de literatura oficial, todo lo referente a <i>capacitación magisterial</i>, como política de Estado y sus soportes normativos. Fuera de clase, la Coordinadora del Programa me refiere que es interés de la autoridad del CAMDF, casi un imperativo, llevar a cabo la reforma de la NP.</p>

⁵ Esta Reseña es una adaptación de la Bitácora personal del sustentante, iniciada desde el 2 de febrero de 2004, y que registra no sólo las actividades que en concreto derivaron en el curso FSEM, sino también el proceso de elaboración de esta tesina, a partir de la primera sesión del “Seminario de Titulación por Tesina” de la FCPyS (una íntima conjugación de tareas que derivó en esta investigación y en el curso de Nivelación logrado). Siendo como cualquier bitácora, casi un diario personal, se aclara que en esta reseña se entremezclan expresiones en primera persona del singular. Por lo tanto, también aclaro que no es algo así como la “Memoria oficial” sobre estos trabajos del CAMDF.

⁶ Todas las fechas corresponden al año 2004.

Viernes 13 de febrero	<p>Última sesión del Taller. Entre el colectivo se va afianzando la convicción de reestructurar la NP, pero se vislumbra el problema que representarán los tiempos de que se dispone, pues en principio el trabajo debe concluir para el próximo junio. Durante la sesión, la Coordinadora del Programa señaló que la vigencia de los cursos con puntaje escalafonario, de acuerdo a la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón, es de dos años.</p> <p>El colectivo acuerda llevar a cabo un diagnóstico del Programa, para centrar la demanda de los usuarios y el nivel de cumplimiento en que es cubierta, y al efecto diseñar un cuestionario.</p> <p>La Coordinadora del Programa solicitó a los participantes que respondieran por escrito a las preguntas: <i>¿Sí o no a la reestructura? ¿Por qué? ¿En qué?</i> Asimismo, se comprometió a presentar los resultados en la primera reunión formal del grupo integrante del Programa de NP, las cuales quedaron establecidas a realizarse todos los miércoles – desde el próximo- hasta la hipotética entrega de los cursos reestructurados⁷ (aproximadamente finales de junio). Se dio por terminado el Taller.</p>
Miércoles 18 de febrero	La que sería la primera reunión del grupo del Programa de NP, cancelado por reunión sindical.
Miércoles 25 de febrero	Primera reunión del grupo del Programa de NP. Se exponen tres propuestas iniciales, o aproximaciones, de mapa curricular para el nuevo modelo de la NP, siendo uno de ellos presentado por mí, y en cual adelanto algunas consideraciones básicas de lo que sería el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, como espacio de estudio para la reflexión social, política y

⁷ En caso de que la decisión de reestructurar el Programa se confirme, como todo lo indica.

	<p>legislativa de la educación en México. En lo general, las tres propuestas coinciden en incorporar espacios en el currículo relativos a las especialidades de la secundaria⁸, que, dada su amplitud, estarían agrupadas por áreas de conocimiento, como un intento por darle mayor concreción y especificidad al Programa⁹.</p> <p>La Coordinadora del Programa no entregó los resultados de la última actividad de la sesión de cierre del Taller “Evaluación y seguimiento de los programas académicos”.</p> <p>No hubo organización para el diseño del instrumento contemplado para llevar a cabo el diagnóstico de la NP. No obstante, la Coordinadora del Programa estableció que contaba con los instrumentos de una encuesta anterior para determinar necesidades y perfil de los usuarios, que estos estaban en procesamiento y que finalizado éste, serían la base del diagnóstico.</p> <p>Los docentes del Programa pertenecientes a las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación, de manera autogestiva, diseñan un instrumento para realizar un</p>
--	---

⁸ Uno de los grandes debates que en los años recientes se han dado entorno a la Nivelación, se refiere al grado de penetración que su Plan de estudios puede alcanzar en el tratamiento de las especificidades didácticas que cada asignatura del currículo de secundaria implica, pues hasta ahora, este Programa se ha concebido más en el plano de bases psicopedagógicas necesarias para desarrollar un desempeño docente de manera más profesional. Es decir, se ha movido más en el plano de lo general que de lo particular (dicho esto con las reservas que las simplificaciones obligan tener). Una vez concluidos todos los trabajos de reestructuración aquí reseñados, quien sustenta verificó que en el “Plan Anual de Procesos y Proyectos para el POA 2004”, en su apartado relativo al Programa de NP, se inscribe como objetivo: “Diseñar el nuevo plan de nivelación pedagógica con base en una estructura curricular mixta: tronco común y formación específica, que conforme la plataforma de competencias didácticas generales y específicas para el ejercicio de la docencia” (CAMDF, 2003). Finalmente, el diseño, como ha podido verse, no desarrolló esta posibilidad curricular. Empero, puede considerarse que, aunque explícitamente no sea así, en los espacios curriculares, preponderantemente en las asignaturas del componente pedagógico, hay oportunidades abiertas para aproximarse a esta especificidad didáctica.

⁹ Cabe mencionar que existía en el colectivo la conciencia de que la Reforma Integral de la Educación Secundaria estaba en preparación por la SEP (se presentó finalmente el 18 de junio de 2004) y que contemplaba nuevamente la conversión de las asignaturas en áreas. Como se sabe, la aplicación de esta Reforma, ante la oposición de ciertos sectores (predominantemente intelectuales), se detuvo por el momento.

	<p>diagnóstico por su cuenta y someterlo después al colectivo, como contribución al proceso en su conjunto.</p>
Sábado 28 de febrero	<p>Aplicación del instrumento diseñado por los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación, en 4 grupos de la NP; en total, 105 alumnos los contestaron.</p>
Miércoles 3 de marzo	<p>Asistencia de la Directora del CAMDF a la reunión del grupo de NP, quien estableció algunas líneas generales para acometer el trabajo de reestructura de la Nivelación, la primera de las cuales se refiere a la evaluación de los cursos actuales del Programa, por equipos de especialidad; se emplazan la primeras conclusiones al respecto para la próxima sesión. Asimismo, establece la necesidad de conformar un equipo que defina los perfiles de ingreso y egreso.</p> <p>El equipo de docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación hace entrega a la Directora, a la Coordinadora del Programa, y a los colegas, de los avances de su diagnóstico a la NP. La Directora dio la bienvenida al esfuerzo, y recuerda que la institución cuenta con un número muy importante de instrumentos en proceso de sistematización –alrededor de 1,000-, aplicados en el proceso de inscripción de los participantes al ciclo 2003-2004, en julio de 2003. Parte del colectivo urge a la Coordinadora del Programa a acelerar la sistematización de esta información lo antes posible, a fin de contar a la brevedad con los resultados organizados.</p> <p>La Coordinadora dictó un cuestionario a los equipos para evaluar los cursos. Fue cuestionado y levemente modificado. No satisfecho, el equipo de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación, pidió licencia para trabajar esta evaluación con un modelo alternativo, en la convicción de los mejores resultados que puede aportar,</p>

	comprometiéndose a dar al colectivo resultados puntualmente. La Coordinadora del Programa dio su aval.
Miércoles 10 de marzo	<p>Asistencia de la Directora a la sesión. La mayoría de los equipos de especialidad expuso avances sobre sus resultados de la evaluación a los cursos. El equipo de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación hizo lo propio, compartiendo algunas consideraciones y aproximaciones iniciales –por escrito- respecto al seminario “Política y Legislación Educativa” (otros docentes de las mismas especialidades hicieron lo correspondiente con el semanario “Administración Escolar”). Asimismo, dieron a conocer las bases teóricas y metodológicas que seguirán para concretar la evaluación.</p> <p>Por otro lado, dicho equipo entregó a los presentes el documento con los resultados finales del diagnóstico que por su cuenta hicieron a la NP.</p> <p>El colectivo reflexiona nuevamente sobre la necesidad de contar, cuanto antes, con los perfiles de ingreso y egreso, así como de un Propósito afinado para la NP.</p> <p>Hay un acuerdo relevante en el colectivo: el nuevo modelo de la NP deberá implicar menos cursos que el actual, que es de 8, debido a lo ajustadas que quedan las programaciones, dada su extensión para trabajarse en un ciclo escolar. Asimismo se acordó no programar la Nivelación en el periodo de verano, dado lo poco provechoso que resulta; esto es, en virtud de lo excesivo que representa trabajar la cantidad de contenidos implicados en una modalidad intensiva.</p> <p>Se informa que no habrá reunión el próximo miércoles.</p>
Jueves 18 de marzo	El instrumento definido por el equipo de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación se entrega a seis docentes que han

	<p>impartido el seminario “Política y Legislación Educativa”, para la evaluación de su programa en conjunto, quienes deberán retornarlo a la brevedad.</p>
Lunes 22 de marzo	<p>Obtengo del Mtro. Mario Lorenzo Flores López el documento: “Estudio exploratorio sobre la evaluación del desempeño docente al inicio del programa académico de nivelación pedagógica (2002-2003), de profesores de educación secundaria”, del que es autor.</p>
Miércoles 24 de marzo	<p>La Directora del CAMDF hizo saber al colectivo la existencia de un documento de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), denominado “Actualización Magisterial en el Distrito Federal”, ponderando su relevancia como fuente para el proceso de reestructura de la NP. Dijo también, que dicho documento incluye las “Necesidades de los profesores de educación secundaria”, expresadas en las temáticas de: planeación, didáctica, evaluación, gestión escolar, adolescencia, teorías del aprendizaje.</p> <p>Asimismo, la Directora del CAMDF estableció los conceptos institucionales para <i>nivelación</i> y <i>capacitación</i> y emplazó a llegar pronto a las definiciones de los perfiles.</p> <p>La Coordinadora del Programa hizo un llamado para concitar acuerdos entre todos los participantes,</p> <p>Por lo demás, un grupo de docentes, irregulares en su asistencia a las reuniones, cuestionó las razones y viabilidad para llevar a cabo esta reestructura. Después de un largo debate, la idea de la reestructura y sus trabajos siguieron en pie.</p> <p>Nada todavía con respecto a los resultados del diagnóstico institucional de la NP.</p>

Jueves 25 de marzo	<p>Se recupera el último instrumento aplicado que faltaba para la evaluación del semanario “Política y Legislación Educativa”. Inicia el procesamiento de datos.</p> <p>La Directora del CAMDF me concede espacio para entrevistarla el 29 de marzo, a propósito del Programa de Nivelación, a fin de ampliar la base de análisis.</p>
Viernes 26 de marzo	<p>Formalizo cita para entrevista con el Mtro. Mario Lorenzo Flores López, ex-director del CAMDF, a fin de confrontar enfoques sobre el Programa de NP.</p>
Sábado 27 de marzo	<p>Realización de la entrevista con el Mtro. Mario Lorenzo Flores López.¹⁰</p>
Lunes 29 de marzo	<p>Realización de la entrevista con la Profra. Ma. Guadalupe Aída Martínez Barajas, Directora del CAMDF.¹¹</p>
Miércoles 31 de marzo	<p>Reunión del grupo de Nivelación. La Coordinadora del Programa, apuntó los temas de mayor interés, así como rasgos del perfil de los alumnos de la NP del ciclo anterior, que fueron presentados como resultados preliminares (sin interpretación desarrollada) de la aplicación institucional de cuestionarios a alumnos inscritos en el Programa, de lo cual había informado el 25 de febrero (no se entregó nada por escrito). Comenta que “hay que trabajar con lo que se tiene”, y en esa medida reivindicó el valor de estos resultados parciales. No retomó nada del diagnóstico hecho por los docentes de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación.</p> <p>Asimismo, la Coordinadora presentó el documento “Competencias, habilidades, aptitudes y destrezas profesionales que es necesario desarrollar y fortalecer en los maestros”, elaborado por la Dirección del CAMDF, el cual, señala, orientará la selección de contenidos, así como la conformación en su conjunto, de los nuevos cursos de la NP</p>

¹⁰ Vid. *infra*, Apéndice II, pág. 181.

¹¹ Vid. *infra*, Apéndice I, pág. 161.

Los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación entregaron por escrito a la Coordinadora y a los colegas del Programa, los resultados finales de la evaluación al seminario “Política y Legislación Educativa”. Asimismo, plantearon al colectivo las bases estructurales y de contenido del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, como alternativa curricular al espacio del dicho seminario. El colectivo, así como la Coordinadora del Programa, apoyan la propuesta, a fin de seguirla desarrollando y valorarla en el proceso.

Lo anterior da pie a la Coordinadora para señalar que, de acuerdo al documento de la SSEDf ya referido por la Directora el 24 de marzo, se cuentan con temáticas (que define como los ejes alrededor de los cuales se tratará el currículo) para el nuevo modelo, mismas que agrupó en tres: planeación y didáctica, evaluación y gestión escolar, y adolescencia y teorías del aprendizaje. Consecuentemente, se llegó al acuerdo de definir las líneas estructurales del nuevo modelo en los siguientes tres ejes: pedagógico, político-filosófico y de gestión y psicológico. De ahí se derivaron los equipos para trabajar estos ejes, en función de los intereses, experiencia de trabajo, pero sobre todo, por los perfiles de formación profesional. La gran mayoría de quienes integraron el segundo eje, pertenecen al área académica de Ciencias Sociales, y en total representaron un número de catorce miembros (uno de los cuales no concluyó el proceso).

Finalmente, se debate sobre las dimensiones de la didáctica general y de la didáctica por especialidad en el nuevo diseño de la NP; más bien, la preponderancia que pueda alcanzar la última.

La Coordinadora del Programa adelanta como fecha tentativa para registrar los nuevos cursos en la H. Comisión

	Nacional Mixta de Escalafón, el 26 de mayo próximo.
Martes 20 de abril	Redacción de una primera propuesta de capitulado para el curso FSEM y de un Propósito general para el mismo.
Miércoles 21 de abril	<p>Reunión de los integrantes del Programa. Se acuerda que la NP deberá conservar las 240 horas totales del actual modelo, sólo que distribuidas en 6 cursos en lugar de 8, razón por la cual cada curso deberá justificar ahora 40 horas de trabajo en vez de 30. En este sentido, la Coordinadora del Programa definió la importancia de mantener el mismo número de horas a efecto de que los nuevos cursos propuestos, en su conjunto, hagan que la NP no baje su nivel de puntos escalafonarios.</p> <p>Quedan formalmente constituidos los tres equipos de especialistas para el diseño de los nuevos cursos, dando continuidad a los avances de la sesión anterior. En ese sentido, se determina finalmente, que los equipos que evaluaron los seminarios de “Política y Legislación Educativa” y “Administración Escolar” se integren en uno sólo para elaborar el curso FSEM; los otros dos equipos son los correspondientes a Pedagogía y Psicología.</p> <p>Consecuentemente, se acuerdan los espacios curriculares que corresponden a cada especialidad, quedando de la siguiente manera: Pedagogía para el diseño de 3 cursos; Psicología para el de 2 y Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación para el de uno, denominado “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” (sujeto a confirmación, es el único que tiene definido un nombre).</p> <p>Mis compañeros de especialidad tuvieron a bien elegirme coordinador del equipo a cargo del diseño del curso FSEM; los colegas de Pedagogía y Psicología hicieron lo propio. La ratificación por parte de la Directora se dará en los próximos días.</p>

	<p>La Coordinadora del Programa establece que el 12 de mayo cada equipo deberá entregar su propuesta para una revisión general, y el 26 de mayo, la entrega definitiva; asimismo, comunica a los equipos que podrán proponer para sus diseños la estructura que acuerden. Hay consenso de ampliar las reuniones a más días de la semana.</p> <p>El equipo diseñador del curso FSEM debatió sobre el Propósito general propuesto y los temas adelantados en la primera versión de su capitulado. Se hicieron diversas observaciones, las cuales se registraron como parte del proceso de construcción del curso.</p>
Domingo 25 de abril	Elaboración del primer borrador del Esquema general del curso FSEM ¹² , que empieza a desarrollar aspectos tales como: propósito general, unidades temáticas, propósitos particulares por unidad, horas por sesión, temas, contenidos y bibliografía.
Lunes 26 de abril	El Esquema general del curso FSEM es entregado a los miembros del equipo diseñador para su análisis. La Coordinadora del Programa me notifica que la Directora avaló mi nombramiento como coordinador del equipo. Con esta fecha se expide oficio que formaliza dicho nombramiento ¹³ .
Martes 27 de abril	Reunión del equipo del curso FSEM. El Esquema general del curso fue validado en lo general por los integrantes del equipo. Se llevaron algunos materiales impresos como sugerencias bibliográficas; todos fueron relacionados e incorporados al Esquema general en la columna respectiva. Asimismo, se acordó que la estructura del curso se iba a basar en el formato para la elaboración de Cursos Nacionales

¹² El Esquema general curso, iniciado como un principio elemental de organización del trabajo, se constituyó en el proceso como el instrumento fundamental en la construcción del curso; de hecho, terminó formando un componente estructural del mismo, al tiempo que representa una eficaz referencia rápida para su comprensión global.

¹³ *Vid. infra*, Anexo III, pág. 221.

	de Actualización, mismo en que se basó la evaluación al seminario “Política y Legislación Educativa”. Fueron capturadas todas las modificaciones habidas al Esquema general.
Miércoles 28 de abril	Reunión plenaria del colectivo de NP. Nueva valoración del mapa curricular en construcción. Hay consenso aparente en que el curso FSEM ocupe el primer espacio del primer módulo; pero no es definitivo. Hay cierta divergencia entre los compañeros de Pedagogía y Psicología en la distribución de los espacios. Se cita a una reunión extraordinaria para el día de mañana.
Jueves 29 de abril	Acuerdo entre los equipos de Pedagogía y Psicología. El espacio de FSEM queda igual.
Viernes 30 de abril	Reunión de los tres equipos (sin presencia de la Coordinadora del Programa), para avanzar en criterios que eviten la duplicidad de temas (basándonos en el documento “Competencias, habilidades, aptitudes y destrezas profesionales que es necesario desarrollar y fortalecer en los maestros”.
Lunes 3 de mayo	Actualización del Esquema general del curso, avanzando en propósitos particulares, agrupación de las sesiones en las cinco unidades de que consta y en bibliografía.
Martes 4 de mayo	<p>Plenaria del Programa. Los equipos de Pedagogía y del curso FSEM expusieron avances y correlacionaron contenidos para dar coherencia de conjunto a la propuesta.</p> <p>La Jefa del Departamento de Docencia del CAMDF – presente en la reunión y autoridad inmediata superior de la Coordinadora del Programa- intervino haciendo hincapié que los diseños de los cursos deben contemplar y justificar no menos de 30 horas frente a grupo, en virtud de que con menos horas, las instancias dictaminadoras de Escalafón</p>

	<p>dificultan la concesión de puntos. Lo anterior en razón de que se había abierto un debate en días anteriores de conformar los diseños divididos en horas frente a grupo y horas extra-clase de investigación.</p> <p>Algunos compañeros sugieren que el formato del “Esquema general del curso” con que el equipo de FSEM presenta sus avances, sea adoptado por los demás, en virtud de dar cuenta clara de la estructura y contenidos propuestos.</p>
<p>Martes 11 de mayo</p>	<p>Plenaria del Programa de NP. La Coordinadora del mismo, reitera que el nuevo modelo deberá conservar las 240 horas de que consta el todavía vigente, pero en 6 cursos, en lugar de 8, a fin de no afectar su valor escalafonario. Al efecto, el desafío que se presenta es que el Programa se desarrolla en 10 meses en modalidad sabatina o entre-semana (sin contar el periodo intensivo de verano, de sesión diaria¹⁴), lo cual era viable en tiempos en que la Nivelación se estructuraba en cursos de 10 sesiones de 3 horas cada uno. El modelo todavía vigente incorporó dos asignaturas más, lo que elevó el Programa a las 240 horas dichas, pero dificultó su desarrollo, pues desbordó el número de horas viables para un ciclo escolar (implicaba contar con 40 sábados). En ese sentido, el desafío es conservar el número de horas globales con menos cursos.</p> <p>Una simple aritmética sugeriría establecer 10 sesiones de 4 horas por curso; pero en cada sábado (que es la modalidad con mayor concurrencia) se imparten dos asignaturas, lo que elevaría la permanencia de los alumnos por jornada a 8 horas, más media de descanso, lo que se ve excesivo.</p> <p>Esencialmente la propuesta expresada por la</p>

¹⁴ *Vid. supra*, pág. 201 (registro del 10 de marzo, cuarto párrafo).

	<p>Coordinadora es enviar a dictamen de la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón, cursos que su diseño justifiquen 40 horas, aunque efectivamente sean de menos.</p> <p>Después de algunas intervenciones e intercambios, a propuesta de quien reseña, se resuelve de la siguiente manera: cada curso será diseñado para 12 sesiones, 8 de las cuales serán de 3 horas y 4 de 4 horas, lo que nos da 40 horas totales justificadas frente a grupo. En la práctica serán 36 horas efectivas (12 sesiones de 3 horas cada una). Se juzgó que las 4 horas que hay de por medio es un diferencial manejable que permite ajustar las actividades que impliquen sin menoscabo del abordamiento de los distintos temas.</p> <p>Finalmente, se arribó al acuerdo final respecto a la distribución de los espacios en el mapa curricular: 1er. Periodo: FSEM y Psicología I; 2º Periodo: Pedagogía I y Psicología II; 3er. Periodo: Pedagogía II y III (los nombres de los cursos de Pedagogía y Psicología están por definirse).</p> <p>En el transcurso de la reunión se incorporó la Subdirectora Académica del CAMDF, quien avaló los acuerdos. El equipo de FSEM obtiene una cita para el próximo viernes con dicha funcionaria para mostrarle sus avances en la elaboración del curso.</p>
<p>Jueves 13 de mayo</p>	<p>La Subdirectora Académica canceló reunión con el equipo que elabora el curso FSEM. Determino emplazar al equipo para que se dé la reunión entre nosotros y avancemos en diversos temas.</p>
<p>Viernes 14 de mayo</p>	<p>Reunión del equipo del curso FSEM. Se comentó sobre la estructura general del nuevo modelo; también avances sustantivos en bibliografía y en el Esquema general del curso.</p>

Martes 18 de mayo	Reunión plenaria de los integrantes del Programa con presencia de la Subdirectora Académica. Como coordinador del equipo diseñador del curso FSEM expuse los avances logrados, entregando a los concurrentes copia del Esquema general del curso. La Subdirectora Académica ponderó a bien el trabajo empeñado, haciendo algunas observaciones. Entre los integrantes del grupo establecimos como propósito inmediato afinar forma y contenido de la última unidad (que consta de tres sesiones y que corresponden a los espacios otorgados a lo que fuera el seminario “Administración Escolar”).
Miércoles 19 de mayo	Reunión del equipo del curso FSEM. Se trabajó sobre las sesiones de la última unidad. Me comprometí a redactar la Presentación y la Justificación y entregárselas a los compañeros en calidad de propuesta para alguna de las sesiones próximas, lo cual convalidaron. Siguen llegando propuestas para la bibliografía.
Viernes 21 de mayo	Actualización del Esquema general del curso, básicamente redefiniéndose la unidad V e incorporándose las nuevas propuestas a la bibliografía, la cual ha sido dividida en “Básica” y “Complementaria”.
Domingo 23 de mayo	Definición de la unidad V y progresos en la clasificación de la bibliografía.
Lunes 24 de mayo	El Esquema general del curso FSEM quedó concluido.
Martes 25 de mayo	<p>Entrega del Esquema general del curso FSEM en su versión final a los integrantes del equipo diseñador, para su análisis y consideración.</p> <p>La Subdirección Académica hizo llegar a los equipos ejemplares de una Guía como base para elaborar los cursos de NP; será comentada en la reunión de mañana del equipo del curso FSEM con la Coordinadora del Programa.</p>

	Redacción de la Presentación tomando en cuenta criterios establecidos en la Guía.
Miércoles 26 de mayo	<p>Reunión del equipo del curso FSEM con la Coordinadora del Programa, quien señaló que la Guía hecha llegar por la Subdirección Académica, era solamente un referente, pero que los equipos podíamos plantear aspectos no necesariamente incluidos en ella. Por nuestra parte, señalamos que aunque el contenido de la Guía guardaba semejanza con la estructura planteada en nuestro diseño, considerábamos que era hecha llegar cuando el proceso de elaboración de los cursos se encontraba muy avanzado; no obstante, considerando que dicha Guía representaba un enfoque y una postura institucional, la tendríamos muy presente.</p> <p>Por otro lado, la Coordinadora del Programa hizo llegar al equipo una felicitación de parte de la Directora, en virtud de los avances obtenidos.</p> <p>Se entregó la Presentación a los compañeros del equipo, a fin de que la analicen y propongan mejoras para la próxima reunión.</p> <p>De acuerdo a la Coordinadora del Programa, tentativamente la entrega de los cursos es la segunda semana de junio (posiblemente el día 8).</p>
Jueves 27 de mayo	Avances en la Introducción del curso. La información contenida en el Esquema general aporta prácticamente todos los elementos para la redacción del texto del curso como documento.
Sábado 29 de mayo	La redacción de la Introducción continúa.
Lunes 31 de mayo	La redacción de la Introducción continúa.
Martes 1 de junio	Conclusión de la redacción de la Introducción.

Miércoles 2 de junio	Integrantes del equipo hacen observaciones a la Presentación propuesta. Avances en la organización de contenidos. Bibliografía casi lista.
Jueves 3 de junio	Avances en contenidos.
Viernes 4 de junio	Reunión del equipo del curso FSEM para valorar avances. Se inició el fotocopiado de lecturas, todas de fuentes originales. Continúa el desglose de contenidos. El equipo se entera que el próximo jueves hay reunión plenaria con todo el Programa de Nivelación.
Lunes 7 de junio	<p>Conclusión de algunos ajustes derivados de un replanteamiento de la unidad II del curso, detectados el fin de semana. Asimismo, conclusión de la organización de contenidos de todas las unidades.</p> <p>Quedan establecidas las bases formales para la elaboración de la Carta descriptiva. Fotocopiado de algunas lecturas.</p>
Martes 8 de junio	<p>Reunión del equipo elaborador del curso FSEM. Se presentaron avances.</p> <p>Por otro lado, se confirmó que la Asamblea con la comunidad académica del CAMDF en pleno, donde todos los programas institucionales presentarán resultados de sus trabajos, será el próximo 23. Más material fotocopiado. Inicio de la redacción de la Carta descriptiva.</p>
Miércoles 9 de junio	Continúa desarrollo de la Carta descriptiva.
Jueves 10 de junio	Plenaria de todos los equipos de especialidad del Programa de Nivelación. A nombre de los compañeros del curso FSEM, quien reseña expuso los avances, entregando copia de los mismos a los otros equipos y a la Subdirectora Académica presente. El curso está casi concluido, especificando lo que resta por elaborar. Aceptación en general de los concurrentes a los desarrollos presentados, con algunas sugerencias para

	su mejora.
Viernes 11 de junio	Concluida la sesión 5 del curso en la Carta descriptiva.
Sábado 12 de junio	Avances en la Carta descriptiva en la unidad III del curso.
Lunes 14 de junio	Hasta la unidad III (sesión 7) terminada de la Carta descriptiva.
Martes 15 de junio	Avances en la Carta descriptiva.
Miércoles 16 de junio	Avances en la Carta descriptiva.
Jueves 17 de junio	Conclusión de la elaboración del curso FSEM. Reunión del equipo diseñador y elaborador. Entrega del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” por oficio a la Dirección del CAMDF. ¹⁵
Viernes 18 de junio	Audiencia de quien reseña con la Directora del CAMDF: intercambio de opiniones sobre el curso; buena recepción de la autoridad.
Lunes 21 de junio	La Coordinadora del Programa solicita a quien reseña ajustar o reducir el volumen del curso, pues su extensión complica su reprografía y pone en riesgo su valoración por parte de la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón. Le explico que todo está justificado y correlacionado, y que no puede “suprimirse” algo en un lado si afectar otro; no obstante le ofrezco un esfuerzo.
Martes 22 de junio	Ajuste del curso FSEM para reducir su extensión. Al efecto, el movimiento principal fue eliminar de la antología de lecturas todas las complementarias, dejando únicamente las correspondientes a la bibliografía básica, haciendo los arreglos derivados donde diera lugar. Mañana asamblea ante toda la comunidad.
Miércoles 23 de junio	Asamblea general de toda la comunidad académica del CAMDF. Expuse a nombre del equipo que diseñó el curso FSEM los resultados del proceso de elaboración del mismo.

¹⁵ Vid. *infra*, Anexo III, pág. 223.

	Se entregó a los compañeros asistentes copias del Esquema general del curso. Muy bien acogido. Satisfacción por parte del equipo.
Martes 6 de julio	Entrega de quien reseña a las instancias correspondientes del CAMDF, de los formatos establecidos como parte del trámite para el dictamen escalafonario del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, el cual implica su registro como obra académica, en que figuro como autor. No obstante, a dicha documentación le fue anexada una relación de todos los coautores involucrados, a fin de establecer su autoría colectiva.
Jueves 15 de julio	El CAMDF remite a la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” para su dictamen escalafonario.
Jueves 26 de agosto	Mediante oficio, firmado por el Presidente Árbitro de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón ¹⁶ , se informa a la Directora del CAMDF que el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” de 40 horas, para profesores de educación secundaria, fue objeto de estudio en sesión plenaria de fecha 12 de agosto, otorgándosele una calificación de 5.3320 puntos escalafonarios para el Grupo III (correspondiente al nivel secundaria).

¹⁶ Vid. *infra*, Anexo III, pág. 225.

ANEXO II

**CONVOCATORIA DE INSCRIPCIÓN AL PROGRAMA DE
NIVELACIÓN PEDAGÓGICA, CICLO 2004-2005**



LA SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL Y
LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
EN EL DISTRITO FEDERAL

a través del

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL

CONVOCAN

A LOS PROFESORES QUE LABORAN EN ESCUELAS SECUNDARIAS OFICIALES Y
PARTICULARES QUE REQUIERAN DE FORMACIÓN DOCENTE,
A CURSAR EL PROGRAMA DE:

“NIVELACIÓN PEDAGÓGICA”

CON EL PROPÓSITO DE DESARROLLAR LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS BÁSICAS QUE
REQUIERE EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA,
DE CONFORMIDAD CON EL NUEVO PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS

PERIODO DE REALIZACIÓN: del 4 de septiembre del 2004 al 30 de junio del 2005.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN:

- Ser profesor en servicio en el nivel secundario (Secundarias Generales, Secundarias Técnicas y Secundarias Particulares).
- Constancia expedida por la institución en que labora.
- Llenar la cédula de inscripción correspondiente.
- Una fotografía tamaño infantil.
- Pago de cuota de recuperación por la cantidad de \$550.00 (quinientos cincuenta pesos 00/100 m.n.).
- Comprobante del último grado de estudios.

Para Profesores de Escuelas Oficiales, presentar además:

- Copia fotostática del último talón de pago.
- Copia fotostática de la credencial de la SEP vigente.

Con valor Escalafonario para Profesores de Escuelas Oficiales.
Con valor Curricular para Profesores de Escuelas Particulares.

MODALIDADES

SABATINA
Del 4 de septiembre del 2004 al 25 de junio del 2005,
de 8:00 a 14:30 horas

INTERSEMANAL
Lunes y miércoles o martes y jueves
Del 6 de septiembre del 2004 al 30 de junio del 2005,
de 16:00 a 19:00 horas

INFORMES E INSCRIPCIONES del 5 al 16 de julio del 2004

En el Centro de Actualización del Magisterio en el D.F.
Fresno No. 15, Col. Santa María la Ribera, Delegación Cuauhtémoc, C. P. 06400
Puerta 15, Departamento de Servicios Escolares
Tel. 91-79-60-00, Ext. 14447 y 14464
www.camdf.sep.gob.mx

Reunión Inicial 28 de agosto del 2004.

PROFRA. MARÍA GUADALUPE AIDA MARTÍNEZ BARAJAS
DIRECTORA DEL CENTRO

México, D. F., junio del 2004.

Esta es la Convocatoria de inscripción que publicó el CAMDF para el ciclo 2004-2005 del Programa de Nivelación Pedagógica, periodo en que se inauguró su nuevo modelo curricular, del que uno de sus componentes es el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.

ANEXO III

DOCUMENTOS VARIOS



SECRETARÍA
DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL
DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y
ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL D. F.
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL
DISTRITO FEDERAL
OFICIO NO. SAe-3603

ASUNTO: Designación

México, D.F., 26 de abril de 2004

C. PROFR. (A) JUAN CARLOS HERNÁNDEZ AGUILAR

**ADSCRIPCIÓN: CIENCIAS SOCIALES
P R E S E N T E .**

Con base en su formación y experiencia profesional comunico a usted que ha sido designado (a) para: Coordinar el Equipo encargado de la selección de los contenidos y lecturas que van a integrar los programas de los cursos correspondientes a las temáticas: "Gestión Escolar".

PROGRAMA: NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

SEDE: CAMDF
Fresno # 15, Col. Sta. Ma. La Ribera, Del. Cuauhtémoc C.P. 06040

FECHA: abril 27 y 30; mayo 4, 7, 11, 14, 18, 21, 25 y 28 de 2004 (martes y viernes).

HORARIO: De 10:00 A 13:00

No. de HORAS: 30

Al término de esta Designación, deberá entregar los productos (programa y antología), y el informe correspondiente, para tener derecho al Oficio de Comisión Cumplida.

Le deseo el mejor de los éxitos en la planeación y desarrollo de la actividad designada.



A T E N T A M E N T E

S. E. P.

DIR. GRAL. DE EDUC. NORMAL
ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO EN EL D.F.

**PROFRA. M^{te}. GUADALUPE AÍDA MARTÍNEZ BARAJAS
DIRECTORA DEL CENTRO.**

c.c.p. Subdirección Académica del CAMDF
Subdirección Administrativa del CAMDF
Área Académica.

MGAMB/MLR/rcl.

Oficio por medio del cual la Directora del CAMDF designa al sustentante para Coordinar el equipo que desarrollará el diseño del curso con temática de “Gestión”. Conviene precisar que al momento de girarse el documento no se había formalizado el nombre del curso como “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” (aunque ya se maneja como tal), por lo que “Gestión” deberá entenderse de manera genérica. Asimismo, se aclara que, por un error en la formulación del oficio, se habla del diseño de “cursos”, cuando en realidad tendría que referirse a la elaboración de un sólo curso.

México, D. F., a 17 de junio de 2004

Asunto: Se entrega curso con programa y antología y se rinde informe.

ACUSE

**C. PROFRA.
MA. GUADALUPE AÍDA MARTÍNEZ BARAJAS
DIRECTORA DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN
DEL MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL
PRESENTE**

Recibí
Ma. Leticia Ruiz E.
21/ junio/2004.

Por este medio, respetuosa y formalmente hago entrega del programa y antología de lecturas del curso "Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano", el cual forma parte de la nueva estructura del Programa de Nivelación Pedagógica, dando así cumplimiento al Oficio No. SAC-3603 (anexo) por medio del que fui Designado para "Coordinar el Equipo encargado de la selección de los contenidos y lecturas (...) de los cursos correspondientes a las temáticas: "Gestión Escolar".

Cabe mencionar que el equipo con el que tuve el gusto de trabajar este diseño, mostró en todo momento un alto sentido del deber, así como de compañerismo y compromiso institucional.

Integraron este equipo, amén de quien suscribe: Sara Velia Casarrubias Estrada; Jacqueline Flores Mastache; Olivio González Pérez; Ariel López Fuentes y Trujillo; José Meza Rodríguez; Maximiliano Ortiz Cruz; José Luis Quiroz Moreno; Dolores E. Ramírez Ortega, Silvia Ramírez Parada, Carlos Ramírez Peña y Raúl Zarco Lozano.

El curso que se entrega está conformado por:

Presentación	Carta descriptiva (plan de clase)
Introducción	Procedimiento formal de evaluación y acreditación
Mapa curricular de la Nivelación Pedagógica	Anexos
Esquema general del curso	Bibliografía
Competencias de aprendizaje	Lecturas para el participante
Propósito general y propósitos particulares	Lecturas para el participante (complementarias)
Contenidos	

Recibí copia del documento 21/06/04

Sin otro particular, quedo de usted.

Recibí copia 18-06-04

Recibí Copia 17/06/04

Ana Villalga
ATENTAMENTE
[Signature]

JUAN CARLOS HERNÁNDEZ AGUILAR



C. c. p. Subdirección Académica del CAMDF.- Presente
Departamento de Docencia del CAMDF.- Presente
Programa de Nivelación Pedagógica del CAMDF.- Presente
Área Académica de Ciencias Sociales del CAMDF.- Presente

Oficio por medio del cual el sustentante entrega a la Directora del CAMDF el diseño completo del curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”, en su calidad de Coordinador del equipo que lo elaboró, dando cumplimiento a la designación correspondiente.



COMISION NACIONAL
MIXTA DE ESCALAFON
PRESIDENCIA
546/04

México, D.F., a 26 de agosto de 2004.

**PROFRA. MA. GUADALUPE AIDA MARTINEZ BARAJAS
DIRECTORA DEL CENTRO DE ACTUALIZACION
DEL MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL
P R E S E N T E.**

At'n. Of. No. CAMDF-1298-VII-04
de fecha 15 de julio de 2004.

Con toda atención me dirijo a usted respetuosamente para comunicarle que la H. Comisión Nacional Mixta de Escalafón ha realizado el estudio del curso: **"FUNDAMENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO"**, con una duración de **40** horas, impartido por el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal.

En base a lo anterior, en **Sesión Plenaria** efectuada el **12 de agosto** y tomando en consideración que fue impartido a **Profesores de Educación Secundaria**, cuyos intereses escalafonarios están atendidos en el **Grupo III** de esta H. Comisión, se acordó otorgarle la siguiente calificación de **5.3320** puntos escalafonarios.

Me permito recordar a usted que los interesados deberán acreditar los cursos mediante la presentación del documento oficial expedido.

Agradeciendo la gentileza de su atención, le reitero con mi reconocimiento la seguridad de mi más distinguida consideración.

**ATENTAMENTE
EL PRESIDENTE ARBITRO
DE LA C. N. M. E.**


PROF. MARCO ANTONIO GALLANUEVA GUZMAN.
S. E. P. S. N. T. E.

PRESIDENCIA

c.c.p.

Asesoría Técnica.- Of. No. 4184/2004 de 4 de agosto de 2004.- Pte.
Secretario Nacional del Grupo III Pte.

MAVG/BRV/efs.

B.R.V

Oficio por medio del cual el Presidente Árbitro de la Comisión Nacional Mixta de Escalafón comunica a la Directora del CAMDF, el acuerdo que otorga al curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano” una calificación de 5.3320 puntos escalafonarios para el Grupo III, correspondiente a profesores de educación secundaria. El oficio está fechado el día 26 de agosto, pero, de acuerdo a información proporcionada por el Departamento de Docencia, el CAMDF lo recibió hasta el 23 de septiembre.



SECRETARÍA
DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL

EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL
DISTRITO FEDERAL

OTORGA LA PRESENTE

CONSTANCIA

AL C. PROFR. JUAN CARLOS HERNÁNDEZ AGUILAR

POR SU PARTICIPACIÓN COMO COORDINADOR EN LA SELECCIÓN DE LOS
CONTENIDOS, LECTURAS Y ELABORACIÓN DEL PROGRAMA
CORRESPONDIENTE AL CURSO: "FUNDAMENTOS DEL SISTEMA
EDUCATIVO MEXICANO", EN LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA DE
SECUNDARIA, QUE SE LLEVARON A CABO LOS DÍAS 27 Y 30 DE ABRIL; 4, 7,
11, 14, 18, 21, 25 Y 28 DE MAYO DE 2004.

México, D.F. julio de 2004.



Directora del Centro

S. E. P.
DIR. GRAL. DE EDUC. NORMAL
ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO EN EL DISTRITO FEDERAL

[Firma]
Profra. María Guadalupe Aída Martínez Barajas

Constancia otorgada al sustentante por la Directora del CAMDF, en virtud de su participación como Coordinador del equipo que elaboró el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.



SECRETARÍA
DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL D.F.
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
EN EL DISTRITO FEDERAL.
OFICIO No. SAC-11026

"2004 Año CL Aniversario del Himno Nacional Mexicano."

ASUNTO: Comisión Cumplida.

México, D. F., a 6 de diciembre de 2004.

**C. PROFR. (A)
JUAN CARLOS HERNÁNDEZ AGUILAR
ADSCRIPCIÓN:
CIENCIAS SOCIALES
P R E S E N T E.**

Me es grato extenderle la presente constancia por el cumplimiento de la comisión conferida por esta Dirección, consistente en **COORDINAR** el Equipo encargado de la selección de los contenidos y lecturas que van a integrar los programas de los cursos correspondientes a las temáticas: "**GESTIÓN ESCOLAR**", según Oficio de Designación **Sac-3603** con fecha 26 de abril de 2004.

Agradezco su colaboración y compromiso institucional para el desarrollo de esta actividad.

A T E N T A M E N T E


**PROFRA. MA. GPE. AÍDA MARTÍNEZ BARAJAS
DIRECTORA DEL CENTRO**

c.c.p. Subdirección Académica del CAMDF.
Subdirección Administrativa del CAMDF
Área de Ciencias Sociales.

MGAMB/AMM/CHR teils

Oficio de Comisión Cumplida extendido por la Directora del CAMDF al sustentante, haciendo constar la labor realizada como Coordinador del equipo que elaboró el curso “Fundamentos del Sistema Educativo Mexicano”.

ANEXO IV

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE CURSO DEL
PROGRAMA DE NIVELACIÓN PEDAGÓGICA**

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE CURSO DEL PROGRAMA DE NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

El instrumento que se reproduce a continuación fue aplicado a los grupos de la Nivelación la penúltima sesión (sábado 27 de noviembre) del primer bloque de cursos del Programa, uno de los cuales es FSEM. Este material fue proporcionado por la Coordinadora de la Nivelación Pedagógica y sus resultados están en proceso. Será aplicado a todos los cursos al término de cada bloque.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL D. F. CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL D. F. NIVELACIÓN PEDAGÓGICA

Evaluación del curso _____

Sede _____ Grupo _____

PRESENTACIÓN

El presente cuestionario tiene la finalidad de recabar información que nos permita identificar los aciertos e insuficiencias del curso que hoy finaliza. Es anónimo, no pretende medir conocimientos, ya que su propósito es el conocer su opinión sobre aquellos aspectos que consideramos esenciales para obtener información que nos permita elaborar las modificaciones necesarias para mejorar nuestros cursos y actividades docentes.

Los aspectos a evaluar son:

1. El desarrollo de las actividades y los materiales didácticos
2. Los contenidos del curso
3. El logro de las finalidades del curso
4. Sus expectativas sobre el mismo

INSTRUCCIONES

Encierre en un círculo aquel nivel que se aproxime más a su opinión.

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

De antemano le damos las gracias por su colaboración.

1.- SU OPINIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

1.1.- En relación con el trabajo del conductor

a) Mostró dominio sobre los contenidos del curso

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

b) Las actividades realizadas propiciaron la integración de todos los participantes

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

c) Se resolvieron las dudas individuales y grupales antes de avanzar

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

d) Se propició el desarrollo de creatividad individual y del grupo

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

e) Se desarrollaron estrategias de enseñanza adecuadas a la naturaleza y profundidad de los contenidos del curso

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

1.2.- Con relación al material de estudio

a) Apoya la reflexión sobre la práctica docente

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

b) Propone enfoques útiles para el trabajo docente

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

c) Despertó su curiosidad e interés en el tema

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

d) Los conceptos revisados son aplicables a la situación escolar real

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

1.3.- Respecto a la metodología de trabajo

a) La metodología de trabajo fue clara y adecuada para el estudio de la temática

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

b) Las tareas asignadas propiciaron el logro de los objetivos

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

c) Se involucró a los participantes en el análisis de los temas tratados y en la elaboración de comentarios y opiniones

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

d) Se buscó relacionar los conocimientos teóricos con la práctica educativa

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

e) Se fomentó la creatividad, el pensamiento crítico y la construcción de ideas originales aplicables a la propia práctica docente

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

f) ¿Le gustaría sugerir alguna actividad, tarea adicional, o la modificación o sustitución de las actuales?

2.- SU OPINIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS

a) Los contenidos generales del curso son adecuados para el análisis de la enseñanza en la escuela secundaria

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

b) Los temas tratados y los conceptos estudiados son útiles para su trabajo docente

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

c) Hubo una relación estrecha entre el material de estudio, las actividades realizadas y los contenidos temáticos

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

3.- OPINIÓN SOBRE LAS FINALIDADES DEL CURSO

a) Se cubrieron los objetivos del curso

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

b) ¿Le gustaría sugerir alguna modificación a los objetivos o contenidos del curso?

4.- SUS EXPECTATIVAS DEL CURSO

a) El curso cumplió con sus expectativas

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-2	-1	0	1	2

b) ¿Desea usted ampliar sus opiniones con algún comentario adicional?

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Antúnez, Serafín *et al.* *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica.* 11ª ed. Barcelona, Ed. Graó, 1999. 153 págs. (Serie Pedagogía, núm. 109).
- Becerril, Andrea y Ángel Bolaños. "En marcha, la descentralización educativa en la ciudad de México". *La Jornada*. México. 22 de enero de 2005. Pág. 38.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social.* Comp. y trad. Isabel Jiménez. México, siglo veintiuno editores, 1997. 206 págs.
- Cacheux E., Jaquelin. "Programa Escuelas de Calidad vs. Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar la escuela". *Educación 2001*. Núm. 87. Agosto de 2002. Págs. 35-37.
- Casarrubias G., Aída. "Estudio de la capacitación magisterial a través de la opinión pública". Inédita. Acatlán, Estado de México. Tesis presentada para obtener el grado de Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva. Universidad Nacional Autónoma de México. 2001. 188 págs.
- Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF). "Los cambios en el CAMDF". Mimeo. Marzo de 1995. 42 págs.
- _____. "Ser y quehacer del CAMDF 1996". Mimeo. [1996]. 88 págs.
- _____. "Informe correspondiente al Programa Operativo Anual de las actividades realizadas en el Centro de Actualización del Magisterio en el D. F., de septiembre de 1999 al mes de agosto del 2000, en lo que respecta a los proyectos institucionales de actualización y capacitación". Mimeo. [2000]. [114 págs]
- _____. "Nivelación Pedagógica. Ciclo escolar 2001-2002". Díptico informativo. Mimeo. [2001]. 8 págs.
- _____. "Política y Legislación Educativa". Antología. Mimeo. Agosto de 2001. 118 págs.
- _____. "Política y Legislación Educativa". Antología. Mimeo. Julio de 2003. 151 págs.
- _____. "Plan Anual de Procesos y Proyectos para el POA 2004". Mimeo. Septiembre de 2003.
- _____. "Guía para elaborar programas (Nivelación Pedagógica)". Mimeo, Mayo de 2004. [2 págs]

- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia* (2ª. ed. corr. y aum. 2002), reimp. Pról. Luis Javier Garrido. México, Ed. Joaquín Mortiz, 2003. 198 págs.
- Delors, Jacques *et al.* *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* México, Correo de la UNESCO, 1997. 302 págs.
- Díaz Barriga A., Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México, McGraw-Hill Interamericana Editores, 1999. 232 págs.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura.* Trad. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Barcelona, Ed. Gedisa, 1994. 267 págs. (Col. Libertad y Cambio. Serie Práctica).
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS). "Programa de titulación por tesina para egresados con experiencia profesional". Tríptico informativo. Mimeo. [2003]
- Faure, Philippe. "Francia renueva su concepto de laicismo". *La Jornada.* México. 18 de marzo de 2004. Págs. 52, 19.
- Flores F., Pablo. "Historia de una Institución Profesionalizadora de maestros, del IFCM al CAMDF: 1945-2003". *Actualizarte.* Núm. 2. Diciembre, 2003. Págs. 82-84.
- Flores L., Mario L. "Estudio exploratorio sobre la evaluación del desempeño docente al inicio del programa académico de nivelación pedagógica (2002-2003), de profesores de educación secundaria". Mimeo. Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. Agosto de 2003. 90 págs.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.* Trad. Federico Villegas. 2ª ed. México, SEP/Amorrortu, 2000. 191 págs. (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Galindo, Carmen, Magdalena Galindo y Armando Torres-Michúa. *Manual de redacción e investigación. Guía para el estudiante y el profesionalista* (1997), reimp. México, Ed. Grijalbo, 2003. 365 págs.
- Gimeno S., José. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (1988), reimp. Madrid, Ediciones Morata, 2002. 421 págs.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* Trad. Ada Teresita Méndez. Pról. Paulo Freire. 2ª ed. México, siglo veintiuno editores/UNAM, 1995. 329 págs.
- Hernández A., Juan C. "Nivelación Docente. Subproyecto propuesto para el Proyecto de Capacitación y Nivelación del CAMDF". Mimeo. Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. Junio de 1996. 24 págs.

- Hernández Y., Óscar H. "Hacia una cultura de la actualización del magisterio". Conferencia. Mimeo. Centro de Maestros *Valentín Zamora Orozco*. 18 de mayo de 2000. 23 págs.
- Herrera B., Claudia. "Cambios en la estructura de la SEP: desaparecen 2 de 5 subsecretarías". *La Jornada*. México. 22 de enero de 2005. Pág. 42.
- Hidalgo G., Juan L. *Proyecto escolar*. México, Ed. Pueblo Nuevo, 2002. 64 págs. (Col. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. Serie Conversaciones, núm. 2).
- Ibarrola, María de, comp. *Las dimensiones sociales de la educación*. México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985. 159 págs. (Biblioteca Pedagógica).
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada*. 2 ts. 11ª ed. México, Ed. Porrúa/UNAM, 1997. T. I. XXIV + 750 págs.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *La Calidad de la Educación Básica en México. Primer Informe Anual 2003*. México, INEE, 2003. 196 págs.
- _____. *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2003*. México, INEE, 2004. 303 págs.
- Jerez T., Humberto, comp. *Los grandes momentos del normalismo en México*. Vol. IX: *Perspectivas de la formación, capacitación y actualización del magisterio. Hacia un Sistema Nacional Permanente de Desarrollo Profesional Docente*. México, SEP, 1987. 265 págs. (Col. Evolución Histórica de la Educación en México).
- Mercado H., Salvador. *¿Cómo hacer una tesis? Tesinas, Informes, Memorias, Seminarios de Investigación y Monografías* (3ª ed. 2002), reimp. México, Ed. Limusa, 2003. 358 págs.
- México. Secretaría de Gobernación. Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, 12 de noviembre de 2002.
- México. Secretaría de Educación Pública. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, 20 de diciembre de 2002.
- México. Secretaría de Educación Pública. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero de 2005.
- México. Secretaría de Educación Pública. Decreto por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero de 2005.

- Nelson, Annabelle. *Técnicas de diseño curricular*. Trad. Claudio Ardisson. México, Ed. Limusa, 2001. 127 págs.
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (1995), reimp. México, NAFIN/CIDE/FCE, 1998. 371 págs.
- Ortíz U., Adriana G. "La importancia de la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje". Trabajo de investigación desarrollado en el ejercicio del periodo sabático 2001-2002. Mimeo. Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. Octubre de 2002. 107 págs.
- Pansza, Margarita. *Pedagogía y currículo*. 9ª ed. México, Ediciones Gernika, 2003. 107 págs.
- Rojas S., Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. 11ª ed. México, Plaza y Valdés, 1993. 286 págs.
- Salas G., Edmundo. "El Proyecto Escolar y la Educación Básica en el Distrito Federal". *Educación 2001*. Núm. 105. Febrero de 2004. Págs. 52-56.
- Sánchez de Horcajo, Juan José. *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación*. Madrid, Libertarias/Prodhufi, 1991. 606 págs.
- Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (1995), reimp. México, OEA/SEP, 2000. 134 págs. (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, SEP, 1993. 94 págs.
- _____. *Plan y programas de estudio de educación básica secundaria*. México, SEP, 1993. 177 págs.
- _____. *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Programa y Guía de estudio*. México, SEP, 2000. 57 págs.
- _____. *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas*. México, SEP, 2000. 252 págs.
- _____. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001. 269 págs.
- _____. *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela* (2ª ed. 1999), reimp. México, SEP, 2001. 49 págs. (Cuadernos para transformar nuestra escuela, núm 3).
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, coords. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP/FCE, 1981. 645 págs.

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum* (1984), reimp. Trad. Alfredo Guera Miralles. Pról. José Gimeno Sacristán. Madrid, Ediciones Morata, 1998. 319 págs. (Col. Pedagogía).

Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SSEByN). "Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base". Mimeo. Noviembre de 2002. 37 págs.

_____. "Aspectos básicos a considerar en la elaboración de Cursos Estatales de Actualización". Mimeo. 2002. 30 págs.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF). *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal*. México, SEP, 2003. 116 págs.

Volpi, Jorge. "Expulsar a Dios de las escuelas". *Proceso*. Núm. 1421. 25 de enero de 2004. Págs. 52-54.

Zúñiga L., Elvia, "El Proyecto Escolar. Entre la posibilidad y la simulación". *Educación* 2001. Núm. 87. Agosto de 2002. Págs. 26-28.

PÁGINAS WEB

<http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx>

<http://www.calidad.org>

<http://www.campus-oei.org>

<http://biblioweb.dgsca.unam.mx>

<http://www.estrelladigital.es>

<http://www.eumed.net>

<http://www.filosofia.org>

<http://www.gobernacion.gob.mx>

<http://www.iblnews.com>

<http://www.iglesiaviva.org>

<http://www.mural.com>

<http://normalista.ilce.edu.mx>

<http://pronap.ilce.edu.mx>

<http://www.sep.gob.mx>

<http://www.uv.mx>

FUENTES AUDIOVISUALES

¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico/El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. México. 1999. 60 min. SEP. VHS. (Transformar nuestra escuela, núm 1).