



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES
EN LA UNIDAD UPN-112 DE CELAYA, GTO.**

José Luis Muro Flores

**TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO
DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA,
MODALIDAD A DISTANCIA**

ASESORA: MTRA. ADELINA CASTAÑEDA SALGADO

México, D.F., enero del 2001



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



**LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES
EN LA UNIDAD UPN-112 DE CELAYA, GTO.**

José Luis Muro Flores

**TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO
DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA,
MODALIDAD A DISTANCIA**

ASESORA: MTRA. ADELINA CASTAÑEDA SALGADO

México, D.F., enero del 2001

INDICE

	<i>Pág.</i>
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I INNOVACIÓN, FORMACIÓN Y CURRÍCULUM	7
<i>LA INNOVACIÓN</i>	9
<i>Hacia un concepto de innovación</i>	10
<i>La innovación educativa</i>	19
<i>La Licenciatura en Educación y su concepción de innovación educativa</i>	28
<i>FORMACIÓN DE PROFESORES</i>	34
<i>Hacia un concepto de formación</i>	36
<i>La Licenciatura en Educación y su concepción de formación</i>	51
<i>MODELOS CURRICULARES Y FORMACIÓN INNOVADORA</i>	57
<i>Un curriculum para la innovación</i>	58
<i>Bases conceptuales y sociales de la Licenciatura en Educación</i>	65
CAPÍTULO II EL MODELO DE FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	73
<i>MODELO DE FORMACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS</i>	76
<i>Justificación y fundamentación del modelo</i>	77
<i>Principios rectores</i>	86
<i>Perfiles de ingreso y egreso</i>	88
<i>Estructura del plan de estudios</i>	89
<i>Modalidades de estudio</i>	94
<i>Materiales de estudio</i>	95
<i>Modelo de evaluación</i>	97

	<i>Modelos de titulación</i>	100
	<i>El currículum de la Licenciatura en Educación</i>	100
	ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	102
	ELEMENTOS INNOVADORES EN EL MODELO DE FORMACIÓN	110
	<i>El eje metodológico y sus funciones</i>	114
	<i>Eje metodológico y los proyectos para la innovación</i>	115
	<i>Objetos de aprendizaje</i>	117
	<i>Modelo didáctico</i>	119
	<i>Organización de los cursos del área específica</i>	122
	<i>Organización de los cursos de preescolar</i>	123
	<i>Organización de los cursos de primaria</i>	124
	<i>Organización de los cursos de gestión escolar</i>	125
	<i>La investigación como otro elemento innovador</i>	127
	LA OPERACIÓN DEL MODELO EN LA UNIDAD UPN-112	133
	<i>Aspectos académicos</i>	136
	<i>La asesoría</i>	142
	<i>Aspectos administrativos</i>	144
CAPÍTULO III	LINEAMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS PARA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INNOVADORA	147
	FUNDAMENTOS DE FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	150
	<i>Contexto actual de la formación y actualización</i>	152
	<i>Aspectos académicos de la formación y la actualización</i>	154
	<i>Alternativas de formación y actualización</i>	156
	<i>Formación, actualización y práctica educativa</i>	157
	LOS PROYECTOS ESCOLARES COMO ESPACIO DE FORMACIÓN	160

<i>Los proyectos escolares como promotores del conocimiento</i>	162
<i>Mitos y resistencia</i>	163
<i>De lo concreto a lo abstracto, y nuevamente a lo concreto</i>	166
<i>De lo intuitivo a lo explícito</i>	166
<i>Lo intelectual y lo práctico</i>	167
<i>Conocimiento, habilidades y aptitudes</i>	168
<i>Desmitificador</i>	169
LA INVESTIGACIÓN EN LA INNOVACIÓN	170
<i>La investigación en los procesos de formación innovadora</i>	172
<i>La investigación cualitativa: etnografía una alternativa para una formación innovadora</i>	175
<i>Estructura curricular</i>	178
EL PROFESOR INNOVADOR	180
<i>La formación del profesor innovador: algunas consideraciones</i>	182
<i>Estrategias de intervención hacia la innovación</i>	185
<i>Modalidades para desarrollar dichas estrategias</i>	191
<i>Estrategias sistemáticas y reflexivas</i>	193
<i>Los saberes del profesor en los procesos de formación hacia la innovación</i>	196
<i>Un modelo de asesoría para una formación innovadora</i>	199
OTRA ALTERNATIVA PARA UNA FORMACIÓN INNOVADORA	202
<i>Algunos elementos innovadores</i>	203
<i>Otras estrategias para apoyar al profesor hacia la innovación</i>	208

CONCLUSIONES 214

BIBLIOGRAFÍA 223

ANEXOS

Introducción

La formación de profesores en la historia de México nos debe de remitir necesariamente a la cuestión de que es un hecho educativo relativamente nuevo como política educativa formalizada y sistematizada, pues si bien en la época colonial existía esta preocupación, sólo se limitaba a una serie de instrucciones y al establecimiento de reglas para ejercer la enseñanza, es entonces en el siglo XIX cuando se establecen instituciones especializadas para la formación de profesores.

Entre los problemas a los que se enfrenta el sistema de formación de profesores en nuestro país sin duda uno de los más graves, es la obsolescencia de sus planes de estudio, sobre todo en los últimos veinte años en que ha habido una gran disparidad entre la currícula de las normales y los conocimientos y habilidades profesionales que requieren quienes van a laborar en educación básica.

Por lo que toca a los programas de actualización que ofrece la Universidad Pedagógica concretamente en la Unidad UPN de Celaya, cabe destacar que la relación entre las intenciones formadoras de la institución y la práctica docente real del profesor, es una situación todavía no bien lograda, la desvinculación entre la teoría y la realidad es todavía un problema en el que hay que seguir trabajando e investigando.

Aunque se menciona un Sistema Nacional de Formación de Profesores, la verdad es que hay un gran número de sistemas, por niveles, entidades federativas, federación, particulares, etc., que aún no han logrado coordinarse o integrarse en un verdadero sistema nacional con un enfoque hacia la formación que favorezca la introducción de situaciones novedosas y que a la vez produzcan una mejora.

Con estas reflexiones surgen las primeras interrogantes: ¿Qué características debe de tener un programa de formación de profesores de acuerdo a las actuales necesidades educativas que vive nuestro país? ¿Será la innovación educativa una alternativa para la formación del nuevo profesional de la educación? ¿Cómo justificar y desarrollar los llamados curriculums innovadores o alternativos en los programas de formación de docentes? ¿La Universidad Pedagógica estará formando realmente un profesor innovador?

Es posible adelantar alguna respuesta delimitando nuestro estudio en el ámbito de la Unidad de Celaya de la Universidad Pedagógica, en donde el trabajo académico se ha venido sustentando en una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como espacio de reflexión y generación colectiva de conocimientos, procurando en la operación de la Licenciatura en Educación, trabajar y desarrollar una praxis que trascienda lo meramente reiterativo y burocrático hasta tratar de alcanzar una verdadera práctica creativa como un primer paso hacia la innovación educativa.

Sin embargo existen toda una serie de circunstancias tanto académicas como administrativas, que han impedido un trabajo que pueda garantizar plenamente una formación más innovadora para los profesores que actualmente cursan el programa de licenciatura.

Algunas de estas circunstancias las podemos ver en los mismos perfiles de los profesores-alumnos, ya que casi un 70% de la matrícula total de la Unidad se encuentra cubierta por bachilleres habilitados, con poca o nula formación pedagógica previa así como con escasa experiencia en el ejercicio de la docencia.

De igual manera debemos referirnos al perfil de contratación de los asesores tanto en el plano profesional como laboral, lo cual ha originado, entre otras cosas: pocas posibilidades de trabajo colegido, cierto desconocimiento de la estructura y diseño curricular de la licenciatura que atienden, total

desatención a programas de evaluación y seguimiento para conocer el verdadero impacto de los egresados en el ejercicio de su práctica docente, heterogeneidad en cuanto a la concepción de innovación al interior de un programa de formación de profesores, el dar por hecho que el profesor utiliza su talento, creatividad e imaginación para la construcción de proyectos innovadores con cierto grado de originalidad, cuando en realidad solamente reproduce los esquemas ya existentes, una concepción de la institución en donde se prioriza más lo cuantitativo y lo administrativo por sobre lo académico.

Esto ha originado una inquietud personal por conocer y comprender la manera en que la innovación puede convertirse en una alternativa para la formación de profesores, considerando que al parecer existe una tendencia cada vez mayor hacia lo reproductivo y burocrático, dejando de lado el uso de la creatividad, la imaginación y la innovación.

Es así como ahora surgen nuevas interrogantes: ¿Qué condiciones tanto académicas como administrativas deben existir en la Unidad UPN de Celaya para poder impulsar y desarrollar una formación innovadora en el profesor? ¿Quiénes deben ser los directamente responsables del diseño y operación de este tipo de programas? ¿Qué responsabilidades y compromisos deben de asumir tanto los asesores como los profesores-alumnos para una formación verdaderamente innovadora?

De lo anterior se desprende que para poder pensar e impulsar un programa de innovación para la formación de profesores, es necesario contar tanto con los recursos humanos y materiales suficientes, como con las condiciones académicas y administrativas necesarias, aparte de una mentalidad abierta y una disposición al cambio tanto por parte de asesores como de alumnos.

Sabemos que toda innovación debe surgir de los propios maestros y para los propios maestros, en un claro intento por intervenir de manera más objetiva

en términos de enseñanza, entre los contenidos disciplinares y los alumnos del nivel y grado que atiende.

Por otra parte el paradigma desde el cual se trató de explicar y desarrollar todo el trabajo giró en torno al modelo interpretativo, con un enfoque más hacia la sociología comprensiva, buscando vincular y comprender los diversos protagonistas, acontecimientos, procesos y contexto histórico social desde donde se vive el trabajo académico cotidiano de la Unidad UPN de Celaya.

Evidentemente la pretensión no fue alcanzar conocimientos universales, sino que en un primer momento se buscan alcances modestos que nos lleven a comprender y buscar el sentido de la propia innovación en la formación de los profesores, a través de una observación intencionada del proceso que siguen en este caso los asesores y los alumnos de la Licenciatura en Educación con modalidad semiescolarizada que desde 1995 se viene ofreciendo en la Unidad UPN de Celaya.

La metodología no fue tan rigurosa apoyándose más en un trabajo de corte etnográfico que consistió básicamente en algunas observaciones, revisión y lectura de textos, clasificación, confrontación, narración e interpretación. Se elaboraron fichas de autor, escritos y glosarios para enriquecer el significado y el papel de la estructura conceptual.

Entre los objetivos del trabajo destacamos la necesidad de que a partir de un conocimiento, fundamentación y comprensión de la innovación en la formación de profesores en la Unidad UPN de Celaya, se puedan construir lineamientos teórico-prácticos para un programa que venga a fortalecer, modificar o apoyar el concepto de innovación en la formación de los docentes que actualmente se tiene en la unidad.

En cuanto a los aspectos formales el trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera:

El primer capítulo se inicia con una revisión teórico-analítica en torno a la conceptualización de innovación, formación y currículum aplicados a programas innovadores. Aquí se pone un mayor énfasis en lo relativo a la innovación educativa y al programa académico actual de licenciatura que se viene ofreciendo en la Unidad UPN de Celaya.

En el segundo capítulo se hace una descripción y un estudio crítico en cuanto al modelo de formación de la Licenciatura en Educación que se trabaja en la propia Unidad UPN de Celaya, revisando sus diferentes componentes tanto curriculares como innovadores que a juicio de sus diseñadores se encuentran presentes concluyendo con algunas observaciones y comentarios en cuanto a la operación de la licenciatura en la misma unidad.

El tercer capítulo culmina con la propuesta de diversos lineamientos teórico-prácticos para una formación innovadora, haciendo una revisión teórica, analítica y propositiva de los fundamentos de formación, actualización y modernización educativa, presentando diversas alternativas en donde se destaca la presencia de la investigación, la estructura curricular y la figura del profesor innovador, todo encaminado al diseño de nuevos proyectos innovadores pensados en términos de diplomados, especializaciones y maestrías.

La organización del trabajo académico, específicamente el ejercicio de la práctica docente de los profesores en servicio inscritos en el programa de licenciatura de la Unidad UPN de Celaya, se constituye aquí como el eje articulador de los tres capítulos en términos de formación y actualización, ya que ambos elementos deben facilitar la realización de experiencias de aprendizaje que favorezcan el logro de objetivos curriculares y la creación de un ámbito que estimule el estudio y las prácticas innovadoras del profesor, así como su superación intelectual y el interés por mejorar su práctica educativa cotidiana.

Los conceptos claves que integran este trabajo apoyados fundamentalmente en una posición investigativa de corte cualitativo, sirven para sostener la tesis central del mismo, planteada en términos de una estrecha relación entre la formación, la innovación y el curriculum teniendo a la investigación como su eje articulador y a la práctica docente como su objeto de estudio.

Finalmente no debemos perder de vista tanto algunos alcances como limitaciones del propio trabajo; los primeros como una oportunidad para poder evaluar y dar seguimiento no solo a la operación del programa de licenciatura en la unidad, sino también para poder conocer los verdaderos alcances de la innovación toda vez que los profesores han concluido sus estudios y en donde su formación puede generar obstáculos o nuevos caminos para mejorar la educación en su ámbito real de acción.

En cuanto a las limitaciones debemos de reconocer nuestra incipiente experiencia en el campo de la investigación educativa, independientemente de dificultades generadas por la propia dinámica del trabajo cotidiano y que de alguna u otra forma van a estar presentes en el momento tanto de presentar como de operar los lineamientos para la innovación aquí propuestos.

A pesar de lo anterior el estímulo inyecta nuevos ánimos para enfrentar un reto encaminado a lograr no solamente un grado académico, sino que principalmente y después de veinte años como asesor de la Unidad UPN de Celaya, estamos ante la oportunidad de poder colaborar en el inicio de un ambicioso proyecto de investigación y posgrado que venga a fortalecernos y a consolidarnos como unidad y como Universidad, tomando en cuenta la demanda y los retos que la propia formación de profesores reclama actualmente para las instituciones formadoras de docentes en el Estado de Guanajuato.

Innovación, formación y curriculum

Presentación

El capítulo rescata la importancia de realizar un primer recorrido y acercamiento conceptual por el campo de la innovación educativa, la formación y el curriculum. Este primer contacto conlleva al estudio y análisis teórico de varios autores, con el propósito de poder confrontar con ellos el posible reconocimiento de limitaciones y dificultades en el ejercicio de las prácticas docentes de los profesores en términos de su formación, del uso de prácticas innovadoras y desde el conocimiento y manejo del curriculum.

El capítulo plantea entre otras cosas, la importancia de no reducir a la formación solamente a la posibilidad de aprender nuevos conocimientos, métodos, habilidades o acciones con relación a los problemas docentes; trata también de estudiar esa formación primeramente hacia la innovación en general y posteriormente y de manera más concreta hacia la innovación educativa y el estudio del curriculum, en este caso el de la Licenciatura en Educación el cual viene operando desde 1995 en la Unidad UPN de Celaya.

Ahora bien, hacer una introspección implica el reconocimiento de la historicidad de cada profesor, de cada escuela, de cada sistema educativo, de cada entorno social, de cada región, del proceso histórico universal y finalmente del mismo lugar desde donde se mira y se opera la práctica docente real de cada profesor.

Esta perspectiva lleva a desarrollar un planteamiento entre la formación, el curriculum y la innovación educativa las que a su vez constituyen quizás las

alternativas de mayor consistencia para la sustentación de las tareas propias de un sistema educativo y de las transformaciones mediante las cuales, dicho sistema pretende alcanzar, de mejor manera, los objetivos que se ha propuesto.

La vinculación entre la formación, el currículum y la innovación educativa en una perspectiva de intervención pedagógica se da en una realidad con muchas variables en lo institucional y sumamente compleja por lo que respecta a los factores sociales, políticos, ideológicos y culturales. No obstante es necesario generar una clara posición teórica y metodológica para su abordaje que tome como punto de partida, por un lado los objetivos de tipo institucional y por el otro las características tanto personales como académicas y profesionales de los sujetos que intervengan en este proceso.

En este sentido el acto de enseñar puede ser entendido también como un acto de aprender dado que profesores y alumnos serían compañeros de viaje en la formulación de conocimientos, en la revisión del propio proceso, en la toma de decisiones y en la creación de alternativas más reales e innovadoras.

Lo anterior lleva a iniciar con una conceptualización en torno a la innovación, y más específicamente a la innovación educativa revisando algunos conceptos y características de las mismas; para posteriormente poder trabajar el espacio de la formación de profesores con un enfoque hacia la investigación y la innovación; concluyendo con un acercamiento al estudio de algunos métodos y planes de diseño curricular, concretizando en el tipo de currículum que fundamenta el modelo de formación de la Licenciatura en Educación. Básicamente el capítulo es una revisión teórica y analítica en cuanto a la innovación, formación y currículum.

LA INNOVACIÓN

En la práctica docente se pueden identificar tres niveles los cuales pueden ser utilizados para enfrentar toda una gama de problemas a los que cotidianamente el profesor se enfrenta, esto es: ingenio, creatividad e innovación.

Estos niveles permiten ir ubicando con una mayor precisión el cómo surge el proceso innovador, sobre todo a partir de reconocer al ingenio y a la creatividad como dos de los elementos esenciales que necesariamente anteceden a la innovación, la cual requiere de todo un esquema de organización y sistematización que pueda garantizar la construcción de alternativas para la solución de diversas problemáticas.

La construcción de alternativas innovadoras se facilita un poco más cuando se ubica el profesor dentro de una práctica creativa y reflexiva, y se complica y obstaculiza cuando desarrolla una práctica de tipo reiterativo e imitativo en donde lo más importante es reproducir lo ya hecho y no tanto en crear e innovar nuevas cosas.

Esto lleva a plantear diversas concepciones en torno a la innovación, sus características y formas de manifestarse, así como revisar conceptos que se han venido manejando como sinónimos a ella, por ejemplo el de cambio, y que de no aclararse fácilmente llegan a confundir.

Comprender entonces a la innovación no es algo tan sencillo como se puede llegar a pensar, sobre todo cuando actualmente muchas personas, instituciones y organizaciones de diversa índole utilizan a la innovación como un "slogan", con una concepción muy propia y con una interpretación muy particular dependiendo del servicio que se oferte. Es por esto mismo que se aborda aquí a la innovación desde una perspectiva más educativa y no tan

general, retomando algunas posiciones de autores como Didriksson, Imaz, Pacheco, Havelock, Moreno, Imbernón y otros.

Actualmente el concepto de innovación se vincula con el de formación y esto se refleja en el modelo de formación de la Licenciatura en Educación en donde, analizando sus características, implicaciones y su ruta crítica se propone ir conduciendo al profesor a la elaboración de alternativas y de estrategias de trabajo más innovadoras a partir de una formación que recupere su trabajo cotidiano.

El propósito en un primer momento es el de ir buscando la relación entre innovación, innovación educativa y formación de profesores, sin dejar de lado que todo proceso de innovación provoca una reflexión concreta sobre las condiciones sociales y laborales tanto de los centros educativos como de los mismos docentes.

Hacia un concepto de Innovación

Un problema es cualquier dificultad que no se puede resolver de manera automática, es decir, con la sola acción de los reflejos o la utilización de lo meramente aprendido anteriormente. Al resolver un problema, el profesor se enfrenta a una situación diferente, esté o no bien definida. El grado de definición le referirá más bien al grado de limitaciones que se le imponen para su solución.

Los problemas matemáticos o físicos generalmente están bien definidos. Pero, al enfrentar uno de tipo social o educativo, el solucionador tendrá que hacerse necesariamente varias preguntas que lo puedan ir orientando a la posible resolución de dicha dificultad.

En estas condiciones, si se tiene una disposición creativa, se podrá entonces contar con más y variadas alternativas de solución. Sin embargo esas

posibles soluciones pueden ser aceptadas o rechazadas por otros y habrá que seleccionar la mejor. Contrariamente en los problemas bien definidos, simplemente las soluciones pueden ser calificadas como correctas o incorrectas.

Los problemas cuya solución dependen más de un proceso creativo, son aquellos en cuya definición existen más limitaciones y obligan a poner en práctica algo nuevo y trascendente que permita encontrar un método tentativo y, posteriormente, la solución.

Cuando se requiere implementar algo aprendido, se aplica una solución ya dada. Pero, si no se encuentra una aplicación directa a las experiencias anteriores, entonces se establecen nuevos métodos o procesos y se accede al campo de la solución creativa de los problemas. Así, se recuperan experiencias que podrán tomarse en cuenta en otras situaciones problemáticas.

El hombre tiene la tendencia a inventar problemas; es el único ser problematizador, el único que puede sentir la necesidad y el gusto por añadir dificultades a las ya planteadas por la naturaleza y la sociedad misma en la que vive y se desarrolla cotidianamente.

Tal actitud ha motivado los avances en todos los campos, pues las ciencias constituyen un estudio crítico de problemas. Aquí vale la pena recalcar en la importancia de buscar y detectar problemas que sean a la vez profundos, fecundos y solucionables. Para esto no existen técnicas específicas, surgiendo el ingenio, la creatividad y la innovación como tres diferentes niveles que pueden ser utilizados por el profesor para enfrentar la gran diversidad de problemas que diariamente se le presentan en el ejercicio de su práctica educativa.

Dentro de los niveles mencionados el ingenio constituye un primer momento muy precario de generación de nuevas alternativas, en el que sólo se producen “chispazos o ideas brillantes” para ver si alguien dice algo; un segundo momento tiene que ver con la creatividad la cual implica retomar esa primera idea y estructurarla con la ayuda de colegas en un proceso más formal; en un tercer momento se encuentra la innovación y en donde necesariamente a través de ella se logra implantar la idea inicial siguiendo todo un proceso de organización y sistematización que puedan garantizar la construcción de alternativas de solución, así como el logro de resultados congruentes con las problemáticas planteadas.

Sin embargo muchas veces la actitud más común ante los problemas es recurrir al repertorio de soluciones ya conocidas y ensayadas. Se toma la experiencia como carriles ya hechos y como cauces definidos dejando de lado esa riqueza de ideas producto del ingenio, la creatividad y la innovación misma.

Lo contrario ocurre cuando el profesor ejerce una práctica creativa y reflexiva, ya que de ella surgen aquí y allá soluciones en verdad originales y novedosas. Con frecuencia no es ni siquiera necesario contar con nueva información, basta con que alguien vea con nuevos ojos lo que otros habían visto con superficialidad y rutina. Ver lo viejo desde ángulos nuevos requiere de interés, emoción, imaginación y creatividad.

Siendo entonces la creatividad una cualidad humana (Rodríguez, 1990) es un hecho psicológico y, por lo tanto, debe estudiarse desde el punto de vista de los sujetos implicados. Es nuevo lo que se le ha ocurrido a un individuo y lo que él ha descubierto, y no importa que en otro lugar del mundo otra persona haya llegado a lo mismo.

Como ya se dijo, el hombre así como tiene la tendencia a inventar problemas, también tiene que estar creando constantemente nuevas soluciones. Sin embargo no vive en un permanente estado creador. Sólo crea por necesidad, es decir, para adaptarse a nuevas situaciones o satisfacer nuevas necesidades. (Sánchez Vázquez, 1980)

De la misma forma todo cambio creador debe ser introducido por una acción voluntaria, ya que siendo la creatividad un proceso mental interno, es por lo tanto motivado por estímulos internos y desmotivado cuando se trata de forzar por medios coercitivos de castigo o de recompensa material. La creatividad no se enseña, sino que es inherente al sujeto. Para desarrollar su potencial creativo es necesario simplemente descubrirlo. (Rodríguez Estrada, 1990)

Para algunos investigadores ese descubrimiento presenta un cierto grado de subjetividad, considerando que la creatividad es abstracta, meramente conceptual, ubicándose más en el terreno de las ideas y conservando un status difícil de manifestarse de una manera concreta y práctica.

De esto surge entonces ese tercer nivel que puede ser utilizado para la resolución de diversos problemas y que se conoce como innovación, o sea como la aportación de algo nuevo de una manera práctica y objetiva. La innovación es producto de una unidad entre la creatividad y la reflexión, es decir de una acción crítica del hombre sobre la naturaleza con el propósito de lograr la conformación de una nueva realidad.

Sin embargo hablar de innovación supone, en primer lugar, la necesidad de establecer con claridad los diversos significados que se dan al término y su relación con conceptos como el de cambio y el de mejora que, en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, pero que no son tales, aunque su significado pueda estar estrechamente vinculado con la innovación.

Partiendo de la etimología del término, se puede hablar de innovación en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente; sin embargo, esto deja abierta la posibilidad de que ese algo nuevo sea o no, motivo de una mejora; tan nuevo sería un método que facilita un aumento de la comprensión de las matemáticas, como uno que la inhibe. (Moreno Bayardo, 1995)

En muchas ocasiones, el término innovación es usado para señalar una mejora tanto de métodos, materiales o formas de trabajo utilizados anteriormente, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación. La misma Moreno Bayardo ejemplifica dicha situación comentando que un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación. Así, un primer acercamiento al concepto de innovación puede ser el de introducción de algo nuevo que produce mejora.

Un factor más a considerar es la relación existente entre innovación y cambio. Si se acepta que la innovación es la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone necesariamente la presencia de un cambio. Sin embargo no todo cambio se puede considerar como una innovación, ya que un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación específica.

Es así como se puede sostener que la innovación es algo más planeado, deliberado, organizado y sistematizado que simplemente un cambio; el cual implica por un lado una mayor espontaneidad y por el otro como señala Delorme un remozamiento, sin alteración, en la continuidad de lo que existía

anteriormente, identificándose más con el concepto de renovación. De aquí que el concepto de innovación se vea reforzado al considerarla como una serie de procesos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promover ciertos cambios. (González y Escudero, 1987)

Huberman en su síntesis estriba en considerar a la innovación como “deliberada, voluntaria y planificada”¹. En cuanto al término cambio sigue siendo, para él mismo autor, un concepto demasiado general y por momentos vago.

Por otra parte y retomando el concepto de innovación como “algo nuevo”, la novedad se plantea aquí asociada sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo. En este sentido, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización. Innovar supone aprender cómo hacer algo nuevo. (Fullan, 1991)

Los planteamientos anteriores permiten ver a la innovación como la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales, así como de formas nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados.

El hecho de hablar aquí de la conquista de un nivel más alto con respecto a ciertos objetivos, conduce a una característica que, al interior de la innovación educativa resulta significativa: las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos previamente trazadas. Al respecto Restrepo plantea que tanto la

¹ Charles Delorme. “Las corrientes de la innovación”. *Hacia la innovación. Antología Complementaria*. UPN, Méx., 1994. p. 38.

identificación como la caracterización de la innovación deben partir de una profunda evaluación de su historia inicial, ya que esto permitirá comprender el grado de necesidad de las novedades impulsadas. Se refiere además a la relación de la investigación con desarrollos innovadores, destacando que cualquier innovación debe estar acompañada de un proceso de investigación de desarrollo y evaluación que permita abrir más espacios de experimentación y de conocimiento en términos de su impacto con la realidad.

Aquí parece importante detenerse un poco para analizar algunas características que posteriormente servirán para puntualizar las diferencias o coincidencias entre la investigación y la innovación. De la innovación se establece que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que además se introduce desde un trabajo de planeación y sistematización, pero que fundamentalmente se refleja en acciones que producen cambios en las prácticas, implicando pues, transformación de esas prácticas.

Considerando que la innovación está referida a solución de problemas, en este sentido se encuentra una plena coincidencia con la investigación, en tanto que ésta, parte precisamente del planteamiento de un problema para el que pretende generar una respuesta. Sin embargo, el ámbito en que una y otra aportan a la solución de problemas puede ser de naturaleza diversa.

En la innovación se responde a problemas entendidos como necesidades de transformación de las prácticas para un mejor logro de los objetivos de las mismas; en tanto que en la investigación, la respuesta al problema implica la generación de conocimientos, la cual puede concretarse en multiplicidad de productos: teorías, modelos, ideas, materiales, prácticas, evaluaciones, entre otras.

Lo anteriormente expresado parece ubicar a los procesos de innovación como una de las múltiples formas en que la investigación puede realizarse, de tal manera que la investigación aparece como la forma natural y deseable de llegar a la innovación. Así, puede afirmarse que la innovación es un proceso que se sustenta en la investigación; pero que no todo proceso de investigación culmina necesariamente en una innovación.

Por otra parte, una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras substanciales, ya que esto establecerá la diferencia entre simples novedades y la auténtica innovación.

Otra característica importante de la innovación es la de verla como un proceso asociada a hechos, involucrando a personas e instituciones, promoviendo transformaciones, proponiendo soluciones y constituyéndose finalmente en un sistema en el que se integran diversos elementos para originar una dinámica que haga operativa y eficaz el proceso de generación, introducción, seguimiento y evaluación de esa innovación.

Así la innovación se identifica más con acciones prácticas y concretas y menos con lo que ocurre en el nivel de las ideas, la reflexión y la teoría; es decir que a la innovación se le debe ubicar en el terreno del "ser" y no tanto en el terreno del "deber ser".

A medida que se reflexiona más profundamente sobre el proceso de innovación y sus características, se va descubriendo que la innovación no es algo fácil, ni instantánea, que no puede ocurrir al azar o por decreto, y que si así ocurre, sus resultados, en lugar de poder constituir una mejora, producen reacciones de rechazo, que perjudican el logro de los objetivos propuestos. Ya Huberman establecía al referirse a la innovación, que ésta no se trata sólo de un fenómeno espontáneo o natural, sino más bien de un

movimiento decidido, cuyo desarrollo debe ser previsto, sistemático y organizado.

Cuando se hace referencia a las acciones sistemáticas y organizadas a través de las cuales se puede asegurar el camino hacia la innovación, se aprecia entonces que ésta debe ser el resultado final del esfuerzo científico e imaginativo de la investigación (Axel Didriksson, 1985), ya que es sin duda aquí donde se ejerce el principal rol creativo de la innovación en relación con los nuevos conocimientos. Por eso, la innovación es la pauta de acción conductora que posibilita generar acciones en todos los niveles, acciones que se deben fundamentar en la creatividad y en la capacidad permanente de transformación.

Es evidente pensar que a la innovación no se le puede encerrar en una conceptualización determinada sobre todo cuando existen diferentes posturas y enfoques; lo que si resulta significativo es que "... a la hora de acercarse a la temática de la innovación el problema no es tanto su definición, sino su interpretación, es decir, el llegar a conocer los diferentes puntos de vista de quienes en ella están implicados"²

En educación, el proceso de innovación se caracteriza además por la complejidad que supone introducir cambios sustanciales en los sistemas educativos, dado que la mayoría de dichos cambios involucra también nuevas formas de comportamiento y un acercamiento diferente a los alumnos.

Así, las innovaciones en educación tienen ante sí, como principal reto, los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones; las cosas materiales y la información son desde luego más

² J.M.Sancho y otros. "Para aprender de las innovaciones en los centros". *Revista de Educación*, No. 299. México, sept-oct. 1992. p 251.

fáciles de manejar y de introducir, que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos.

La innovación educativa

La innovación educativa se caracteriza por la manifestación de dinamismos e implica a todos los que luchan por la mejora de la enseñanza. Citando a numerosos teóricos de la pedagogía como Pestalozzi, Montessori, Decroly, Dewey y Freinet, vistos como innovadores, Hassenforder insiste sobre el espíritu de invención, de iniciativa y de voluntad de sus construcciones prácticas, diferenciándose de los proyectos demasiado amplios y ambiciosos. Plantea que la innovación educativa es una tentativa encaminada conscientemente y deliberadamente a introducir en el sistema de enseñanza un cambio con el objeto de mejorarlo.

Parece difícil concebir un proceso de innovación educativa relevante que surja entonces de la mera intuición y que en su aplicación no tenga un cuidadoso proceso de evaluación y seguimiento. De allí la gran importancia de la vinculación de la innovación con la investigación educativa; la investigación será pues la mediación por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de las innovaciones educativas.

Partiendo de que la innovación es generalmente un proceso intencional y sistemático, pero que puede ocurrir de diversas maneras, los teóricos de la innovación han realizado cuidadosos análisis de experiencias de innovación ya ocurridas, identificando, a partir de estas, tres modelos de proceso para generar la innovación educativa según Havelock³ y lo cual permitirá tener una visión más clara en torno a esos procesos que debe seguir toda acción innovadora en el campo de la educación:

³ Charles Delorme. *Op. cit.* pp. 39-40.

1. Modelo de Investigación y Desarrollo.
2. Modelo de Interacción social.
3. Modelo de Resolución de Problemas.

El modelo de investigación y desarrollo ve el proceso como una secuencia racional de fases, por la cual una invención se descubre, se desarrolla, se produce y se disemina entre el usuario y el consumidor. La innovación no se analiza desde el punto de vista del usuario, quien se supone que es pasivo; ni tampoco la investigación comienza como un conjunto de respuestas exactas a problemas específicos, sino como un conjunto de datos y teorías que son luego transformadas en ideas para productos y servicios útiles en la fase de desarrollo.

El proceso se concreta así, en etapas que van del conocimiento científico básico, a su transformación en investigación aplicada y desarrollo, que a su vez es transformada en conocimiento práctico y que finalmente se transforma en las aplicaciones que le da el usuario.

Este modelo presenta pues, un enfoque lógico y racional de la innovación; como tal está sustentado en diversos supuestos, algunos de los cuales son cuestionables, dado que: muchas innovaciones no ocurren como producto final de un cuidadoso proceso de planificación que conduzca de la teoría a la práctica; la innovación no siempre es generada por expertos que saben lo que hay que hacer para recetarlo a quienes ejercen las diferentes prácticas educativas. Sin embargo, existen algunas innovaciones que precisamente han surgido por medio de este modelo.

En el modelo de interacción social, se hace hincapié en el aspecto de difusión de la innovación, en el movimiento de mensajes de individuo a individuo y de sistema a sistema; se puntualiza la importancia de las redes interpersonales

de información, de liderazgo, de opinión, de contacto personal y de integración social. La idea general es la de que cada miembro del sistema recorra el ciclo o tome conciencia mediante un proceso de comunicación social con sus compañeros.

En este modelo, la unidad de análisis es el receptor individual, se centra la atención en la percepción por parte del receptor del conocimiento exterior, y en su respuesta al mismo. Los estudios realizados en esta área concreta han revelado que el medio más eficaz para la difusión de una innovación es la interacción entre miembros del grupo adoptante.

En este modelo se identifican con precisión la forma en que la mayoría de los individuos pasan por un proceso de adopción de la innovación:

- a) La toma de conciencia, en la que el profesor se ve expuesto a la innovación, pero carece de información completa sobre ella.
- b) El interés, fase en la que el profesor busca información sobre la innovación, pero todavía no ha juzgado su utilidad con respecto a su propia situación.
- c) La evaluación, en la que el profesor hace un examen mental de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la innovación y decide si la va a experimentar o no.
- d) El ensayo, en el que el profesor, si su examen mental resultó favorable, aplica la innovación a escala limitada para descubrir si, en su situación, tiene una utilidad real.
- e) La adopción, en esta fase, los resultados del ensayo de la innovación, o incluso alguna modificación de la misma, analizados con detenimiento,

servirán para determinar si finalmente se toma la decisión de adoptar o rechazar la innovación.

Como se habrá notado, el énfasis en este modelo no está en la fuente de donde surgió la innovación, sino en el proceso de difusión de la misma.

Finalmente el modelo de resolución de problemas tiene como centro al usuario de la innovación. Parte del supuesto de que éste tiene una necesidad definida y de que la innovación va a satisfacerla. En consecuencia, el proceso inicia desde el problema al diagnóstico, luego a una prueba y finalmente a la adopción. Con frecuencia es necesaria la intervención de un agente externo de cambio que aconseje a los individuos sobre posibles soluciones y sobre estrategias de puesta en vigor, pero lo que se considera principal es la colaboración centrada en el usuario de la innovación y no en la manipulación desde fuera. Es pues un enfoque participativo.

Algunos autores llegan a ciertas conclusiones análogas señalando que el cambio innovador y creador debe ser introducido por una acción voluntaria y no por la propaganda de expertos o de decretos gubernamentales, tanto si el sistema se halla centralizado como si no lo está. Gran parte de la resistencia al cambio procede del hecho de que los expertos y los investigadores, señalan a los profesores como los que hasta el momento se han equivocado y que desde luego deberían de seguir su dictamen. (Husén, 1994)

Ulteriormente el autor estima que las innovaciones no pueden producirse en un sistema burocrático en donde cada profesor es responsable ante su superior jerárquico y no puede tomar decisiones sin referirse a él. Enfatiza en la necesidad de un diálogo abierto y permanente entre el profesor, el alumno y el experto. He aquí nuevamente ese enfoque participativo.

Nada se hará sin los profesores, piedra angular de todo cambio. Toda reforma será letra muerta si los profesores no manifiestan la voluntad de asegurar y de asumir los cambios de estructura necesarios. La innovación requiere de la constitución de equipos unidos y dinámicos para hacer realidad unos objetivos comunes. (Schwartz, 1979)

Es así como el profesor ya no puede hacer frente por sí solo a las dificultades con las que se encuentra. Recuerda las posibilidades que ofrece el equipo para la organización de actividades interdisciplinarias o para asegurar una coordinación mejor entre los especialistas. (Ferry, 1974)

Definitivamente la acción del profesor es un evento que se origina tanto dentro como fuera del aula, de la escuela y de la comunidad, lo cual implica pensar en un proceso de innovación educativa más intencionado y de un impacto más significativo para el propio profesor y para el entorno que lo rodea, con la ayuda y colaboración de sus compañeros y de agentes externos. Para Teresa Pacheco "la innovación educativa es un proceso y un producto social que se gesta al interior de las instituciones educativas, sin que esto implique necesariamente el desconocimiento de aportes externos y de la asesoría de expertos"⁴

La misma autora expresa que la noción de innovación educativa resulta de la confluencia de una pluralidad de miradas, y que elaborar sus representaciones, constituye el primer paso en cualquier proceso de investigación en torno a esos procesos encaminados a la innovación.

Todo proceso innovador debe llevar necesariamente a la formación de un profesor innovador, al respecto Carlos Imaz (1995) destaca algunas características que debe poseer un docente innovador:

179095

⁴ *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXI. No. 1, México, 1991. p 85.

- Tener un fuerte sentido de misión, es decir buscar la permanente relación entre sus situaciones prácticas y las diversas posiciones tanto políticas como filosóficas fundamentales.
- Establecer redes de ayuda mutua y solidaridad que impidan el sentirse aislados.
- Poseer un claro sentido de misión y de compromiso.
- Construir espacios de acción para la confrontación y el debate.
- Crear espacios de credibilidad.
- Incorporar dinámicas de trabajo y de reflexión.
- Involucrar constantemente al colectivo escolar.
- Intentar abrir su trabajo a la crítica y a la reflexión.
- Buscar una actuación creativa.
- Contar con estrategias para evadir conflictos y ampliar sus márgenes de acción.

Sin embargo en la realidad “la mayoría de los profesores no han podido romper el cerco conservador que encierra su práctica cotidiana, ya sea por presiones estructurales, culturales, autoritarias, o de cualquier índole, lo cual provoca una clara uniformidad, rigidez y conformismo en su accionar como profesores”.⁵ (Jean Thomas, 1976)

Es necesario desarrollar en el profesor la creatividad, la destreza y la capacidad de discernimiento, ya que solamente así el docente podrá participar más activamente en una plena revaloración de sus conocimientos y competencias procurando un trabajo más en colaboración teniendo el

⁵ Jean Thomas. “No a la innovación pedagógica sin la participación activa de los enseñantes”. *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. Salamanca, Anaya, 1976. p. 78.

cuidado de no caer en una simulación en donde se piense que se esta ejerciendo un proceso hacia la innovación, cuando en realidad se sigue manteniendo un esquema reproductor, acritico y asistemático.

Hay muchas situaciones en la realidad en que no hay innovaciones, y algunas en que además la innovación es difícil que se pueda dar. Entonces se produce una especie de espejismo engañoso y peligroso a la vez: creer que se está haciendo innovación cuando, a lo sumo, se está hablando de innovación.

Sin embargo lo anterior no resulta tan sencillo cuando en muchas ocasiones el propio profesor le da poco valor a lo que sabe y a lo que hace cotidianamente en su escuela; esto, porque generalmente no reflexiona sobre sus experiencias y conocimientos y además porque no intercambia sus puntos de vista con otros colegas desde una perspectiva no solamente innovadora, sino dentro de lo que debe ser una auténtica innovación crítica.

Para que el profesor pueda acceder al campo de la innovación crítica es necesario también acercarse a la elaboración de un conocimiento crítico; en este sentido el profesor necesita percibir y comprender la interdependencia que se da entre los hechos y los fenómenos; aceptar su responsabilidad y asumir las consecuencias de sus actos; enseñarse a argumentar sus propios puntos de vista así como a respetar y aceptar los contrarios; tener una actitud de mayor tolerancia hacia formas de vida distintas a la suya; poder reconocerse a sí mismo como sujeto condicionado por el medio social en el que vive, dando cuenta de algunos mecanismos a través de los cuales el medio condiciona y determina su propia forma de pensar y de actuar; identificarse y aceptarse como sujeto activo en interacción permanente con su colectivo escolar; mostrar una clara responsabilidad y disposición para asumir sus respectivos compromisos; tender a usar un pensamiento

dialéctico; solicitar argumentos y someterlos a contraste y juicio permanente. (Antonio Martín, 1995)

Lo anterior y aunque parezca ubicado más en el terreno del “deber ser”, en la relación cotidiana con los profesores es un asunto que de inmediato salta a la vista, manifestándose en diversas maneras de pensar y de actuar y que cada vez se hacen más evidentes cuando se aprecia una total desconexión en la comprensión de su realidad inmediata, culpar a los demás de la situación por la que pasan, dificultades para defender y argumentar lo que piensan, intolerancia y agresividad hacia quienes piensan de manera diferente, desubicación y dependencia total al medio muchas veces sin saber porque, dificultades para poder interactuar con los demás generando competencias desleales, permitir que otros piensen y actúen por ellos, pensamiento lineal, sumisión y aceptación casi total de ideas, conceptos y formas de pensar ante quienes consideran sujetos superiores intelectualmente.

Es por eso que no es nada fácil acceder en el campo de la innovación educativa, ya que la rutina, los vicios, la burocracia y la misma actitud que presentan muchos profesores al enfrentarse a la necesidad de introducir mejoras en su práctica docente cotidiano, tienden a conformar fuertes mecanismos de resistencia e incredulidad, sobre todo cuando consideran que la mejora solicitada es producto de una imposición o de un requisito exigido por agentes externos a ellos.

Como ya se ha mencionado en otras ocasiones el rol del profesor y su preparación profesional son decisivos en la realización de todo cambio, sin embargo existen otros sujetos involucrados dentro del hecho educativo que también requieren de la participación activa, como es el caso de los directores, supervisores, jefes de sector, autoridades de la propia secretaría, expertos, investigadores, padres de familia y alumnos. Solamente una

adecuada complementación entre todas estas instancias y sujetos parecen ofrecer algunas garantías para la construcción de proyectos innovadores.

Aquí es importante retomar las características que señala Escudero para la aproximación a la naturaleza de la innovación educativa:

“la innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social; la innovación educativa merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas y en los propios agentes educativos; la innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones; innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de roles complementarios; la innovación educativa requiere de criterios claros y precisos para poder analizar el cambio; la innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos o conceptos”⁶

Comprender así a la innovación no es algo tan sencillo como se puede pensar, actualmente muchas personas, instituciones y organismos de distinta índole utilizan a la innovación como un slogan que más bien parece ir con la moda o con los escenarios mundiales actuales, sin embargo y de acuerdo a los planteamientos hechos por varios autores sobre todo en el campo de la innovación educativa, se puede decir que falta todavía mucho camino por recorrer y por conocer en torno a la innovación, sobre todo si se quiere proponer como una cultura que debe estar implícita tanto en la formación como en el ejercicio profesional de los profesores.

Ahora bien, si comprender a la innovación es todavía un tema complicado, el de cómo conducir su proceso lo es todavía más. Orientar un proceso innovador implica conocimiento, disciplina, responsabilidad y creatividad, factores que deben ser asumidos por los profesores, directivos y funcionarios, no como un acto mecánico o publicitario, sino como una opción encaminada

⁶ J.M.Escudero. “Política de formación del profesorado”. *La innovación y la organización escolar. 2o. Congreso Mundial Vasco. La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* Madrid, Narcea, 1988.

a mejorar el hacer cotidiano de todos los involucrados en el hecho educativo en los diferentes niveles.

Cuando se presenta la innovación como acumulación de una variedad de cambios, cuyo efecto total es una mejora del sistema educativo en su conjunto, y de la formación de los profesores en particular, habrá que considerar que, la mera acumulación de cambios, difícilmente traerá como consecuencia una innovación; se requeriría en todo caso, que cada uno de los cambios introduzca elementos nuevos que produzcan mejoras, y además, que los diversos cambios que están ocurriendo, apunten hacia objetivos comunes y complementarios.

La Licenciatura en Educación y su concepción de innovación educativa

El propósito general de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la Universidad Pedagógica Nacional busca: “transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción”⁷.

Los planteamientos, nociones y el propósito general de la licenciatura dan lugar a una serie de principios rectores que norman la tendencia que debe seguir el plan de estudios reformulado, recuperando de ellos el principio de innovación educativa del cual se dice fundamenta todo el modelo de formación. En este sentido la innovación educativa se entiende aquí como una “transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y

⁷ Programa: *Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio*. Licenciatura en Educación. UPN. México, junio de 1994. p 17.

recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes⁸.

Para ello la propuesta del plan de estudios plantea una perspectiva cualitativa de investigación, en donde se sugiere reconocer y revalorar la práctica docente concreta del profesor, reconocer sus dificultades, comprender su problemática por medio de la articulación de elementos teóricos, metodológicos y prácticos, elaborando un diagnóstico en torno al estado que guarda la propia práctica docente inserta en un contexto específico y formulando posibles alternativas de innovación.

El plan de estudios sostiene que la innovación es el proceso que se construye a partir de las iniciativas y sabiduría docente de los profesores en su misma docencia, con la finalidad de lograr condiciones de estudio más favorables para los involucrados y aprendizajes mejores y más significativos a los previamente diagnosticados; con lo que llegará a realizar nuevas prácticas en la escuela, creaciones docentes novedosas y en general se revitalizará la actividad escolar. (Arias, 1994)

Este planteamiento conlleva necesariamente algunas precisiones en cuanto a las características que debe poseer un profesor innovador: es necesario que el profesor se comprometa de manera más crítica con las problemáticas surgidas en su propia acción docente; que avance de un sentido común cotidiano, a la comprensión de las diferentes dimensiones, niveles y aspectos de esa misma práctica; que su formación teórica, metodológica e instrumental le permita construir innovaciones producto de una reflexión y de una sistematización diaria de su práctica profesional; rescate, revalore y comprenda la importancia de sus saberes y haceres; desarrolle una actitud problematizadora, propositiva, responsable y comprometida; tome conciencia

⁸ *Ibidem.* p. 18.

de las diferentes contradicciones, resistencias y conflictos a las que se enfrenta todos los días y pueda así construir alternativas de acción más innovadoras para la solución de problemáticas concretas.

Por otra parte, y si bien en el modelo de formación de la licenciatura se reconoce la importancia del conocimiento profesional y se considera a la práctica docente como el eje básico de la formación, se plantea como necesario señalar algunos elementos que puedan posibilitar al profesor el acceso y la concreción de acciones encaminadas a la innovación educativa desde una perspectiva de intervención.

Se afirma que el proceso por el cual el profesor internaliza conceptos, valores, lenguajes, formas y estilos de enseñar y hacer es un proceso que debe ser lo suficientemente estudiado, analizado y reconocido en toda su amplitud. Aprender a ser profesor significa sobrevivir en un espacio de relaciones tanto internas con el currículum, el conocimiento, el método, los alumnos, los contenidos y el mismo proceso enseñanza-aprendizaje, como externas con la comunidad, los padres de familia, las autoridades y los mismos compañeros, en el que una serie de mediadores posibilitan u obstaculizan su internalización, construcción y reconstrucción de sus saberes y haceres docentes, generando una experiencia y una forma muy particular de ejercer la práctica docente.

La experiencia se adquiere con los años mediante un proceso complejo que involucra y potencializa las capacidades, destrezas y conocimientos; pero sin embargo se trata de un proceso que no se limita solamente a la acumulación de años de servicio, ya que en educación, como en otras áreas del conocimiento, se presenta un fenómeno de discontinuidad entre los conocimientos formales y los informales.

Independientemente de la experiencia acumulada el profesor tiene que dominar los conceptos y conocimientos temáticos y pedagógicos, incorporando las habilidades y las actitudes necesarias para su innovación permanente, a fin de irse adaptando al proceso evolutivo de los mismos conocimientos y de la diversidad de sus problemáticas.

En otros términos, la adopción de ideas, conceptos, formas de hacer y de ser es un proceso social que se construye a través de la discusión y asimilación de las ideas de otros y la adaptación a las circunstancias específicas del contexto en que cada profesor realiza su diaria labor. Este proceso presente al interior del modelo de formación de la licenciatura asume dos formas de socialización (documento rector de la Licenciatura en Educación):

- a) donde se favorece la adaptación del profesor a un contexto escolar pasivo, en la que se aprehende pero no se propone, se acepta en vez de criticar y se define pero no se explica, dejando totalmente de lado el ingenio, la creatividad y la toma de decisiones.
- b) se fundamenta en el análisis crítico, reflexivo y propositivo sobre su propia práctica docente, y en donde se hace un recorrido que inicia en la utilización del ingenio y la creatividad, hasta llegar precisamente a la innovación, es decir a la introducción de algo nuevo que implique desde luego una mejora.

En ambos casos se dice que la socialización dota al profesor de un bagaje cultural, que aún siendo inconsciente, le permita construir toda una reserva de referentes empíricos que le puedan facilitar el análisis y la reflexión sobre su práctica docente, sobre todo cuando los comienza a confrontar con las posiciones teóricas y metodológicas propuestas para su estudio en todos y cada uno de los cursos que conforman el plan de estudios de la licenciatura.

Por otra parte no es posible incidir en la transformación cualitativa de la práctica docente sin contar con la evolución del conocimiento profesional de los profesores; entendiendo el conocimiento profesional del profesor como la síntesis dialéctica resultante de la integración entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su formación y su propia experiencia, tanto de la que emana de su práctica educativa como la procedente del conocimiento cotidiano. Un componente significativo de dicho conocimiento, en muchos casos implícito, son las concepciones y creencias personales por las que todo cambio de la acción didáctica del profesor tiene que pasar.

El reconocimiento formal de este saber, como unidad potencial de desarrollo, lleva a plantear los mecanismos de profesionalización desde un enfoque diferente, en una perspectiva amplia que priorice los saberes adquiridos a partir de la experiencia docente, la acción pedagógica y las modificaciones al diseño curricular. De ahí que la profesionalización debe ser pensada como un proceso que haga que el cambio de programas y de contenidos se vuelvan realidad en la práctica cotidiana del profesor y consecuentemente, la puedan innovar.

Por tanto, la ruta curricular que se propone para los profesores, pretende profundizar aquellos elementos del modelo didáctico de la licenciatura que puedan propiciar el desarrollo profesional integrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, basándose en una concepción sistémica y compleja de los procesos educativos (Cañal y Porlán, 1988), donde el profesor y sus creencias no puedan ser analizadas de manera aislada, sino contextualizadas. Esto implica considerar la acción educativa como una forma de práctica social, lo que supone reconocerla como un proceso interactivo entre los profesores participantes, en el que hay que tener presente el factor ideológico, componente implícito en cualquier contexto de interacción social.

Con lo anterior también se propone el desarrollo de una pedagogía centrada en la formulación y tratamiento de situaciones nuevas, de problemas relativos tanto a los procesos de aprendizaje, como a la actuación del profesor en el aula y su repercusión en el currículo. Supone una perspectiva que, teniendo presente la complejidad de relaciones existentes en el aula y en el espacio escolar en lo general, permita un aprendizaje constructivo de sus alumnos, una actuación reflexiva e innovadora del profesor respecto de la actividad escolar y la posibilidad de redefinir las funciones de los mismos directivos y las diferentes instancias que constituyen a la institución escolar.

Es por eso que el modelo de formación procura la organización de la actividad escolar a través de la indagación, entendida ésta como un proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos (Cañal, 1987). Dichos problemas son la expresión de la problemática que está presente en la institución escolar en todas las dimensiones, desde las referidas a las del aula, a la formación de profesores y al currículum escolar.

El mismo modelo de formación reconoce sin embargo que trabajar las diversas problemáticas a las que se enfrenta el profesor desde una perspectiva de cambio e innovación son por lo común procesos complejos, conflictivos y muchas veces difíciles de poder identificar, comprender y sistematizar, sobre todo por la historia del docente, los vicios y rutinas en las que ha caído y la burocratización que permea al interior del sistema educativo.

Al considerar a la innovación educativa como un instrumento para la resolución de problemas de índole efectivamente educativo, su fundamento parte de un diagnóstico preliminar que no sólo abarque el radio de acción inmediato de un problema aislado, sino la complejidad del proceso educativo

en sus distintos niveles de implicación y las incongruencias que se presentan ante éstos.

En el modelo de formación de la licenciatura se dice también que mientras el diagnóstico, el cambio y la innovación no sean fruto del trabajo crítico de los propios profesores, ese cambio en el aula y en la escuela no se dará, de ahí la importancia de que sean ellos mismos quienes conceptualicen y desarrollen su pensamiento innovador.

Innovar supone aprender como hacer algo nuevo, es decir, no puede existir formación sin innovación y a la inversa. Si es así, entonces, si hay algún factor clave para la realización del cambio educativo, éste no puede ser otro que la formación en los mismos centros educativos y en los espacios en donde se forme al profesor. (Imbernón, 1994)

FORMACIÓN DE PROFESORES

Ante la inevitable necesidad de una nueva conceptualización en torno a la formación de profesores en servicio, las ideas de cambio, innovación, transformación y mejora, tanto en el ámbito individual como colectivo, deben ahora aparecer como finalidades y acciones concretas dentro de los nuevos esquemas enfocados a la formación de docentes.

Si la formación ha de recuperar los conceptos de cambio e innovación, no se puede dejar de lado el hecho de que todo proceso innovador provoca invariablemente una profunda reflexión sobre las propias condiciones laborales y sociales de los respectivos centros educativos, ya que solamente así se podrán dar esos procesos de mejora implícitos en toda innovación educativa.

Al analizar la relación entre formación y los procesos de cambio e innovación, puede resaltarse que ésta está fuertemente unida con la capacidad de

interacción del profesor, la comunicación de experiencias y los procesos de aceptación al intercambio de ideas y conocimientos con su respectivo colectivo escolar.

En este sentido la formación debe promover en el profesor el reconocimiento de todos aquellos sucesos que conforman su práctica cotidiana, con el propósito de otorgarles nuevos significados a través de un proceso de comprensión de su propia acción y de su relación con los demás.

La formación constituye un campo de acción educativa y un campo de conocimiento. Como campo de acción educativa se ve reflejada en la propia práctica del profesor, en el momento en que se ponen en juego sus conocimientos, actitudes, habilidades y relaciones para tratar de vincular tanto las interacciones con sus alumnos como la transmisión y apropiación del conocimiento.

Como campo de conocimiento ofrece la posibilidad al profesor de configurar un espacio de reflexión, análisis, debate y problematización de su realidad educativa en una permanente confrontación entre sus saberes académicos y sus saberes profesionales con el propósito de construir y reconstruir el conocimiento.

Desde esta perspectiva el proceso de formación supone un cambio hacia una nueva concepción desde la cual se aborden los procesos formativos. Así la formación debe tener impacto en los ámbitos de competencia académica, personal, laboral y social en la cual se encuentra inmerso el profesor.

Para el desarrollo de estos y de algunos otros conceptos e ideas relacionadas con la formación, en el presente apartado se hace un primer recorte en términos de poder intentar una primera conceptualización sobre la formación de profesores, tomando en cuenta las innumerables posiciones y definiciones

que al respecto se tienen, para posteriormente ubicarse en el concepto de formación propuesto por la Licenciatura en Educación.

Hacia un concepto de formación

La formación de profesores integra diferentes experiencias académicas y laborales, así como diversos programas, niveles y grados académicos. La formación significa promover el desarrollo profesional y personal, permitiendo la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica.

Estos procesos se llevan a cabo entre sujetos con historias personales y profesionales diferentes, capaces de dar sentido propio al mismo. En él, cada individuo asimila los contenidos educativos y los incorpora a las estructuras de conocimientos que posee y al darles sentido los amplía para construir nuevos referentes de explicación.

Así, transmitir, construir y propiciar la construcción de conocimientos, promover capacidades y valores son los objetivos centrales de una formación para la docencia cuyo compromiso es intervenir en las transformaciones e innovaciones sociales y educativas, precisamente a través de la producción y la aplicación de esos conocimientos.

De aquí surge de acuerdo a Imbernón, una primera división que parte de lo que él denomina la educación permanente del profesor, situándola a nivel de un subsistema de la educación permanente del adulto. Agrega que cuando estos planteamientos se aplican al perfeccionamiento técnico-profesional se prefiere denominarla formación permanente. (Imbernón, 1994)

El mismo autor considera a la formación permanente del profesor "como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesor en su tarea

docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno”⁹.

Lo anterior supone necesariamente la actualización en términos científicos, psicopedagógicos y culturales, complementando y enriqueciendo la formación inicial recibida previamente por el profesor, con el propósito de buscar un perfeccionamiento de su actividad profesional y de su propia práctica docente.

Para lograr tal fin, los profesores han de tender a representar un papel activo en las actividades de diseño, desarrollo y experimentación educativa en la perspectiva de incrementar su propio grado de autonomía profesional. Para que esto se pueda dar es necesario formar al profesor dentro de modelos donde la clave del proceso se encuentre en la reflexión sobre su propia práctica, en la identificación, reconocimiento e investigación de sus problemas prácticos concretos. (Porlán, 1994)

Entonces se trata de asumir que el conocimiento y la formación profesional deseable para los profesores en servicio debe ser el resultado de una construcción progresiva, de carácter tanto individual como colectivo, que se caracterice por una serie de momentos o fases y en los que la investigación sea una vía de acercamiento reflexivo y abierto a la realidad para poderla reconceptualizar, y en su caso innovar.

De igual manera la formación debe entenderse operativamente como un proceso social de impulso a la transformación de las prácticas docentes a través de la teorización de las mismas; como un proceso de apropiación consciente por parte del profesor, respecto a su quehacer educativo y su

⁹ F. Imbernón. “La formación del profesorado”. Barcelona, Paidós, 1994. p 13.

transformación y, como un proceso realizado y apropiado por los propios docentes desde sus muy particulares posiciones, desde sus limitaciones, desde sus expectativas personales y profesionales, es decir desde sus posibilidades reales de innovación.

Sin embargo para Carr y Kemmis uno de los principales problemas de los profesores para poder acceder a una formación con características más innovadoras es la falta de una autonomía profesional. Para lograr esa autonomía los autores proponen que tanto el proceso de formación de los profesores como los profesores mismos, se aboquen a la construcción de una teoría de la enseñanza por medio de una reflexión crítica sobre sus propios conocimientos prácticos. Aquí se manifiesta una vez más la necesidad de que el profesor desarrolle una práctica más creativa y reflexiva, contrariamente a un ejercicio profesional permeado por la imitación y la reproducción.

Para poder construir este tipo de teoría, es necesario partir inevitablemente de un paradigma que pueda proporcionar los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales suficientes, y en donde el compromiso, la transformación y el análisis crítico se conviertan en determinantes suficientes para poder acceder a una formación más responsable, autónoma y propositiva. (Carr y Kemmis, 1988)

Ahora bien, no solamente se trata de paradigmas en torno a los cuales se pueda formar al profesor, también se tiene que determinar el tipo de política que se debe seguir para la formación de los profesores. Al respecto Escudero dice

“que actualmente los programas de formación disponen más de una estructura orgánica que de modelos estratégicos bien definidos y fundamentados, con un claro enfoque psicologista, en donde la atención se centra en el profesor como individuo aislado, priorizando la organización de cursos y cursillos,

propiciándose un mercado de certificación y credencialismo. Agrega que la formación no está debidamente institucionalizada, se forma el que quiere y a costa de sus propios recursos tanto económicos como de tiempo”¹⁰.

De tal manera e independientemente de cualquier intencionalidad que se le de a la formación, no se debe perder de vista que los programas deben puntualizar en el estudio y análisis de la lógica del orden social actual, así como a promover una situación en la que los profesores sean capaces de ocuparse de su realidad con un sentido más crítico para de esta manera poder mejorarla. (Liston y Zeichner, 1993)

Para poder asumir una posición verdaderamente reflexiva y no de simple simulación, es necesario proporcionarle al profesor toda una serie de herramientas que le permitan analizar sólidamente los fundamentos de su acción y las consecuencias que esto genera al interior de su propio colectivo. Así mismo y como lo señala Oberg, los profesores deben ser más conscientes de su práctica profesional y reflexionar más detenidamente sobre el tipo de intervención que están generando.

Sin embargo no basta simplemente con el discurso y la buena voluntad para lograr que los profesores sean más reflexivos, más críticos y más autónomos; al respecto se requiere establecer todo un programa de formación que vaya conformando a la larga una cultura de pensamiento, de reflexión y de innovación; y en donde el propio docente participe más activamente en la creación de conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos formativos y educativos. (Imbernón, 1994)

¹⁰ J.M. Escudero. “Política de formación del profesorado”. *La innovación y la organización escolar. 2o. Congreso Mundial Vasco. La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea, 1988. p 97.

Aquí es importante destacar que la formación del profesor no se debe concretar solamente a la adquisición de conocimientos teóricos y a las rutinas didácticas, sino principalmente al desarrollo de capacidades de “análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos en, antes y durante la acción”¹¹

Para poder ubicar el rol que sigue el proceso de formación de los profesores, Ferry destaca dicha formación como “...una función social de transmisión del saber o del saber-ser; la formación como institución a partir de su ubicación en el plano de los programas de estudio así como la instrumentación a través del mercado...”¹²

A Ferry no solamente le preocupa aclarar las necesidades y sus determinaciones de la formación, sino que hace este recorrido para ver la especificidad de la formación a través de tres momentos importantes: a) “..la formación doble del profesor como una formación académica y como una formación profesional; b) una formación profesional, considerando que la diferencia del status profesional de los profesores no está bien definida; c) la formación de formadores ...”¹³

Al hablar de nuevos procesos de formación también se hace referencia a diferentes perspectivas y enfoques a través de los cuales se desarrolla dicha formación, tomando en cuenta que en la actualidad es utópico pensar en almacenar todos los conocimientos o desarrollar todas las habilidades necesarias. Es así que formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver problemas, a poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas y a cooperar con los otros. (Ferry, 1994)

¹¹ F. Imbernón. “Propuesta de formación para una nueva cultura profesional”. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Biblioteca del aula, Graó, 1994. p. 96.

¹² G. Ferry. “Aprender, probarse, comprender y las metas transformadoras”. *Proyectos de Innovación. Antología Básica*. UPN, México, 1994. pp. 43-65.

¹³ *Ibidem*. pp. 43-65.

Por otra parte se debe tener claro que no es posible anticipar los problemas específicos que se presentan cotidianamente en el ejercicio de la práctica profesional. Aquí lo importante es tener los conocimientos y las herramientas suficientes para afrontarlos. En consecuencia, experiencias diferentes le permitirán al profesor romper con la rutina, con los vicios, con la reproducción, ampliando sus horizontes y enriqueciendo sus percepciones y sus muy particulares modelos y alternativas de acción.

Esto es precisamente lo que se pretende dentro de un proceso de formación desde una perspectiva hacia la intervención, en donde el profesor recupere la lógica disciplinaria de cada objeto de conocimiento, procurando incorporar saberes y haceres como formas de reconocimiento de sus deseos e identidad, y traducidos éstos en procesos de enseñanza y aprendizaje en los mismos contenidos escolares. De esto surgen cuatro características fundamentales:

1. Partir de la experiencia que los profesores en servicio han tenido y desarrollado al interactuar con sus alumnos en sus respectivos niveles.
2. Incorporar los elementos suficientes para elevar la calidad de su preparación a través del tratamiento teórico, metodológico e instrumental de las problemáticas que le van surgiendo cotidianamente.
3. Como meta socioeducativa propiciar una formación que les permita a los profesores contar con herramientas para concebir y operar de manera diferente su trabajo diario.
4. Superar su trabajo individual y favorecer la participación colegiada.¹⁴

Para formar un profesor es necesario tener claro que se requiere todo un proyecto ambicioso y muchas veces a largo plazo, donde el docente cuente con elementos básicos como la lectura y la reflexión, habilidades para poder conducir a sus grupos, utilizar la investigación y la acción participativa ya que ésta puede asegurar el desarrollo de la capacidad crítica, asegurar una mayor responsabilidad y compromiso y, sobre todo que el propio profesor vea

¹⁴ Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. Licenciatura en Educación. UPN, México, junio de 1994. p. 13.

en su formación un espacio para generar innovaciones y cambios permanentes.

Se concluye entonces que no se trata, pues, sólo de un fenómeno espontáneo o natural, sino más bien de un movimiento decidido, cuyo desarrollo debe estar previsto y organizado aún cuando la idea de la planeación del cambio sea un fenómeno más o menos reciente en la educación. En este contexto se debe pensar y planear todo proceso de formación.

No está por demás insistir en que, cuando se piensa iniciar con acciones de formación para los profesores, hay que comenzar con el diagnóstico y el análisis de las condiciones reales de existencia para las que se elabora el proyecto, y así evitar la aplicación meramente mecánica, rutinaria y burocrática de conclusiones extraídas generalmente de experiencias totalmente ajenas a la realidad concreta del profesor.

Esto, que en el discurso aparece como obvio, y aún cuando parezca un planteamiento ubicado en el terreno del deber ser, en las condiciones reales tiende a pasar a un segundo término: los programas y las acciones de formación, frecuentemente obedecen más a políticas generales, trasponen matrices curriculares implantadas en otros contextos, o bien, intentan fundir propuestas que no comparten una misma inteligencia. El análisis de las condiciones debe considerar detalladamente los aspectos materiales que determinan la viabilidad de estos programas, así como elementos de tipo jurídico, político e ideológico que las condicionan.

La formación de profesores se ubica pues, como uno de los medios indispensables para poder elevar la calidad académica de la educación básica. Además de tal hecho la realidad permite ver con mayor claridad que dicha calidad académica no sólo es responsabilidad del profesor, o de los alumnos, o de ambos y tampoco solamente de la organización sistemática de

los contenidos en un programa de estudios, de la utilización de métodos y técnicas de enseñanza, del uso de recursos didácticos refinados, o de la elaboración y aplicación de un buen método de evaluación. Pero tampoco depende solamente del buen diseño de un plan de estudios o del establecimiento de un sistema exigente y riguroso de titulación, o de un sistema administrativo eficiente. En este sentido es indispensable replantear el problema de la formación en términos de mejorar la calidad académica con un enfoque más totalizador e integral, a través del cual se puedan visualizar de manera global los distintos factores, sujetos e instancias implicadas en la vida profesional de los profesores, recuperando la importancia de la reflexión y la autoevaluación, en la práctica, de manera colegiada, y que se va a legitimar en la puesta en escena en una praxis contextualizada. (Imbernón, 1994)

En este sentido la formación debe ser vista como política remedial para resolver los problemas de la calidad académica al interior del sistema educativo, en éste caso de la educación básica, evitando caer en la contemplación solamente como una mera acción sensibilizadora, simulación o capacitación de profesores, obligadamente escolarizada. Contrariamente requiere ser ubicada dentro de un proceso más general y estar sustentada en estudios formales y organizados que permitan diversificar opciones acordes con situaciones concretas, para así irse constituyendo como una estrategia necesaria para la profesionalización e innovación del trabajo de los profesores.

Ante esta panorámica la formación de profesores es un problema complejo que está lejos de ser resuelto. Para Morán Oviedo (1987) esto plantea una serie de retos que implica buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral, tendientes a fortalecer la carrera académica de los profesores en la perspectiva de la ya

mencionada profesionalización docente, hasta la propuesta de programas específicos de formación.

El mismo Morán Oviedo establece el reconocimiento de la práctica educativa y de la misma formación como quehacer humano, menciona la posibilidad de su conocimiento, comprensión y transformación. Esto implica que pueden ser abordadas desde una perspectiva necesariamente totalizadoras, para fines de investigación e innovación, y no solamente con un enfoque que las limite al aula o la propia escuela, tendientes a parcializar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales vigentes, tal como se ha venido haciendo con los enfoques puramente axiológicos o meramente técnicos.

Con esto no se pretende decir que el profesor no debe atender una problemática específica de su práctica en su ámbito concreto de acción, al contrario esto le dará mayores elementos para poder tener una visión más amplia y más diversa de esa realidad, sin perder de vista su rol como sujeto social que debe partir de él mismo para así poder identificar, comprender e innovar su acción cotidiana.

El conocimiento de su práctica educativa por medio de una permanente confrontación entre su experiencia, su formación, las problemáticas específicas y las diversas corrientes pedagógicas que le dan sustento a su quehacer cotidiano, son las que van a ir descubriendo la posibilidad y necesidad de la innovación de ésta, todo dentro de un proceso de formación que le permita al profesor ver a la realidad como una totalidad, es decir, como una síntesis de múltiples determinaciones.

Por lo tanto, fortalecer y consolidar los programas de formación, así como mantener la libertad, el espíritu crítico, la oportunidad de crear nuevos conocimientos a través de la investigación, consolidar la docencia y extender la cultura y el trabajo pedagógico a toda la sociedad, debe ser entonces el

reto al cual se deben de enfrentar tanto las instituciones formadoras de docentes como los mismos profesores.

Sin embargo los retos no solamente se deben de circunscribir a fortalecer y consolidar los programas de formación; aquí es necesario fundamentar esa formación en paradigmas y modelos de investigación acordes con la dinámica educativa actual y con el tipo de profesor que se desea formar. Lo anterior ha producido una tendencia hacia el cambio en términos de la formación de profesores, impulsada principalmente por el desarrollo de la psicología cognitiva y el constructivismo.

Dentro de esta nueva tendencia se sugiere retomar el paradigma mediacional, el cual se fundamenta en los planteamientos de la psicología cognitiva, y en donde todo intento de formación se debe de conformar en el establecimiento de estrategias encaminadas a fortalecer en el profesor sus esquemas de pensamiento, percepción y estímulos, considerando a la toma de decisiones como un factor que puede promover la capacidad para el procesamiento, la sistematización y la comunicación de la información que cotidianamente recibe el profesor en su espacio concreto de acción. (Imbernón, 1994)

A las características de este paradigma se suman los componentes del medio, en donde se prioriza la investigación cualitativa, ofreciendo además la oportunidad al profesor para que pueda investigar todas y cada una de las acciones y problemáticas que surjan al interior de su propio ámbito de trabajo. A este otro paradigma se le conoce como contextual o ecológico (Stenhouse, 1984). Este paradigma ve al profesor como un agente activo y crítico, capacitándolo para una transformación tanto interna como de la misma sociedad.

Para Gimeno Sacristán (1983), este paradigma debe de proporcionar al profesor elementos e instrumentos intelectuales para un mejor conocimiento

e interpretación de las problemáticas a las que se enfrenta todos los días; así como la búsqueda de un permanente nexo entre su saber intelectual producto de su formación académica, y la realidad social producto de su formación profesional. Lo anterior implica necesariamente una formación sustentada en técnicas de observación, diagnóstico, sistematización y organización de su labor cotidiana.

Por otro lado y si bien es cierto que existen innumerables posiciones y modelos que hablan acerca de la formación y que pertenecen a diferentes corrientes, escuelas y teorías pedagógicas y sociales, no se debe perder de vista la propuesta que al respecto hace la propia Universidad, y cuya característica descansa en un modelo de formación como elemento práctico, o sea, la recuperación de la experimentación o práctica en el ejercicio del trabajo cotidiano del profesor, sustentada para el caso de la Licenciatura en Educación en un paradigma de corte interpretativo y con un enfoque más inclinado hacia la sociología comprensiva.

Este componente destaca una minuciosa revisión de las distintas estrategias educativas de la realidad escolar, el reconocimiento, comprensión e interpretación de la realidad educativa concreta del profesor en servicio, un mayor énfasis en el campo de la enseñanza, una permanente sistematización y valoración de las experiencias docentes y una más clara intervención pedagógica a partir del esquema práctica-teoría-práctica en donde el profesor se debe de convertir en intermediario entre los diversos contenidos de aprendizaje y los propios alumnos.

La propuesta plantea como premisa de concreción toda una serie de momentos que deben traducirse en programas muy específicos de formación impulsados por un nuevo paradigma educativo, en donde es innegable que

las líneas alternativas respecto al nuevo modelo habrán de construirse desde el interior del propio quehacer cotidiano del profesor.

Así también dicho proceso formativo tiene que plantearse como un verdadero espacio de reflexión colectiva en torno al quehacer educativo, en donde la reconstrucción de las prácticas docentes se generen desde la construcción de proyectos globalizadores de compromiso de las diversas instancias educativas respecto a las problemáticas de cada región.

Es así como el proceso de formación tiene que gravitar alrededor de la dialogicidad y horizontalidad que vengán a favorecer en el profesor la expresión de su verdad, es decir que habrá de asumirse como punto de partida la materialidad y subjetividad presentes en su propia docencia. (Camacho, 1990)

Este planteamiento implica un mayor énfasis en las acciones de investigación, en la configuración de proyectos alternativos respecto a las dificultades educativas, en la creación de mayores espacios para la teorización colectiva, en el avance desde el mismo profesor hacia el rescate y reconstrucción de su práctica profesional, y en su misma problematización en el momento de acercarse a la indagación y a la investigación a partir de su propia formación.

Por eso es importante no perder de vista que todo proceso de formación se mueve inevitablemente dentro de dos vertientes: el ser y el deber ser. La primer vertiente tiene que ver con lo que el profesor siente, necesita y enfrenta todos los días en su trabajo profesional en términos de lo que hace, cómo lo hace, con qué lo hace, dónde lo hace y para qué lo hace, y en donde es necesario conocer y comprender las dificultades reales que enfrenta para de ahí construir alternativas viables de solución y de innovación. La segunda alternativa más enfocada en términos ideales y de discurso de política

educativa, con propuestas alejadas de sus necesidades y expectativas concretas, que si bien aparecen como “novedades” educativas, la mayoría de las veces no pueden ser asumidas por el profesor porque simplemente no tienen nada que ver con él, por sentir las impuestas o por estar totalmente alejadas de su realidad cotidiana.

Explicar y comprender la realidad del profesor, aproximarse a través de procesos inteligibles a la complejidad de sus hechos reales, asumir en toda su riqueza sus itinerarios que van del cuestionamiento y la indagación a la construcción de propuestas de formación e innovación, y apropiarse de criterios y elementos metodológicos para reconceptualizar sus situaciones de la vida escolar, son fundamentos académicos y profesionales básicos de la nueva racionalidad en el conocer y modificar la realidad educativa de los profesores. (Hidalgo, 1992)

Es así como los procesos de formación se deben de constituir en verdaderos espacios de reflexión, participación comprometida y respeto a la crítica. En pocas palabras, la formación se debe asumir a partir del reconocimiento que tanto el profesor como las distintas instituciones formadoras hagan de los conflictos, contradicciones y obstáculos que cotidianamente enfrenta la escuela como institución y del propio sistema educativo, sobre todo ahora que la responsabilidad ha sido trasladada a las respectivas entidades federativas.

De esta manera la formación se inscribe en el cuadro de una preparación integral que la privilegia como una actividad de aprendizaje, de problematización y de avance en el conocimiento para la resolución de los problemas educativos, y supera así el simple concepto de capacitación para la docencia.

Evidentemente no es posible pensar que dichas conclusiones aseguren una mejor formación de los profesores, sobre todo cuando elementos como el ingenio y la creatividad están ausentes en todo ese proceso formador. El proceso creativo supone que el profesor, a partir de los medios que le ofrece su ambiente y contexto donde labora, pueda dar una respuesta diferente que garantice una solución y una mejora a las problemáticas que cotidianamente enfrenta en el ejercicio de su trabajo docente. La creación implica romper con los obstáculos que se oponen al conocimiento y atreverse a pensar la realidad haciendo una construcción de ella.

Para que se pueda garantizar ese proceso creativo la misma formación debe proporcionar al profesor tanto conocimientos como habilidades que le auxilien en el desarrollo de su creatividad, ya que de lo contrario nuevamente se correrá el riesgo de caer en actos de formación mecánicos, reproductivos, acríticos y totalmente ajenos al manejo de códigos simbólicos que deben constituirse en parte esencial de toda formación.

Como ya se dijo en anteriores ocasiones el modelo curricular de la Licenciatura en Educación se centra en el estudio de la práctica docente, donde definitivamente se privilegia la recuperación de la experiencia educativa como objeto de estudio y susceptible de ser innovada.

En esta perspectiva se trabaja una doble articulación entre la experiencia de los profesores y los contenidos teóricos y metodológicos revisados, ya que se intenta comprender la práctica desde lo teórico-metodológico, y a su vez esto último resignificarlo en la complejidad del trabajo cotidiano del profesor.

Se concibe a la práctica docente como una práctica social holística, de ahí la importancia del estudio de los sujetos, de sus interacciones y de los distintos escenarios educativos: el propio profesor, sus alumnos, compañeros, autoridades, el aula, la escuela, la comunidad, los planes y programas, etc.

Esta noción de formación requiere de un proceso en el cual se destaque: a) inmersión en la práctica docente propia a través de la observación, la descripción, la narración, la sistematización, el análisis y la problematización empírica a fin de conceptualizarla; b) distanciamiento teórico-metodológico a través de la identificación, la descripción, el análisis y la explicación de los distintos contenidos curriculares que le permitan al profesor comprender y problematizar teóricamente su práctica docente y; c) reapropiación de su práctica a través de la construcción, aplicación y evaluación de su proyecto pedagógico innovador.

De lo anterior se desprende de que no se trata de pensar posibles interacciones por realizar, sino de que todas las actividades, toda la información, todos los contactos puedan llevar a la producción de algo. Por eso fue tan importante variar el esquema de diseño no solamente del plan de estudios de la licenciatura, sino principalmente del eje metodológico: pensar antes que cualquier otro elemento en el perfil de profesor a obtener, que consiste en la definición de las competencias que deberá desarrollar el futuro egresado a través de su participación en un programa que pretende ser innovador.

Evidentemente este proceso rompe con otras formas de diseño en donde se toma el ordenamiento de la información como base de toda la programación, y que es la forma tradicional de presentar un curso. Desde esta perspectiva, identificar los problemas, los contenidos, las actividades y los recursos que se requieren para poder producir algo que evidencie el logro de un perfil innovador de competencias, habilidades o capacidades, requiere pensar ese producto como algo que se construye procesalmente; entonces no se estarán ordenando temas o unidades, sino procesos o partes de un producto global que integra los aprendizajes y las dificultades más significativos a desarrollar.

El modelo de la licenciatura reconoce que los profesores procesan contenidos -integrados por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores-, se los apropian y con ello se transforman en tanto generan nuevos esquemas de pensamiento y acción a partir de la misma información -producto de la recuperación de saberes y haceres-, pero sobre todo de lo que aprenden respecto a sus aplicaciones.

Sin duda esa transformación personal se puede considerar como un producto de aprendizaje, pero es reconocible sólo por el mismo profesor, pues es un producto interno.

Esta evidencia del aprendizaje traducido en innovaciones permitirá evaluar lo aprendido, pero sobre todo permitirá la expresión del que aprende. Observar que fue capaz de producir algo, que concretó e integró conocimientos, habilidades y actitudes, y que tiene una capacidad manifiesta para saber hacer y saber innovar.

La Licenciatura en Educación y su concepto de formación

Para la Universidad Pedagógica la formación de profesores constituye un espacio de desarrollo institucional amplio y complejo, según se expresa en su mismo Proyecto Académico Reformulado. El análisis de sus implicaciones tanto de orden epistemológico, social, psicológico y pedagógico requiere de un estudio sistemático y formal para poder establecer una verdadera estrategia de intervención. Se dice que “la formación requiere considerarse como objeto de conocimiento, susceptible de ser analizada e investigada para su permanente transformación”¹⁵

¹⁵ *Proyecto Académico*. UPN, México, sept. 1993. p. 31.

Como institución de educación superior, la Universidad Pedagógica desempeña funciones de docencia, investigación y extensión. Mediante la articulación de éstas promueve y desarrolla la innovación educativa en la escuela pública mexicana, para generar así nuevos conocimientos sobre la educación básica y enriquecer la cultura magisterial.

Mediante sus diferentes programas de licenciatura y posgrado la Universidad se ha propuesto contribuir a mejorar la calidad de la educación, tomando como referentes la recuperación de la praxis escolar del magisterio y la diversidad étnica, lingüística y cultural del país.

Asimismo y sin desconocer las condiciones que enmarcan a su Proyecto Académico, la reformulación de sus programas de licenciatura, entendida aquí como una reorganización más profunda que supera el mero ajuste en los contenidos de los programas, se inscribe dentro de una concepción de campos problemáticos que buscan reorientar la vida académica y profesional de la institución.

La noción de campo problemático permite delimitar y establecer los sujetos, las interacciones sociales, las formas de trabajo y las tendencias dentro de un ámbito académico definido. De acuerdo con el Proyecto Académico de la Universidad uno de estos campos es el de formación de profesionales de la educación, el cual "...constituye un espacio de desarrollo amplio y complejo. El análisis de sus implicaciones requiere de un estudio serio y sistemático para poder establecer las respectivas estrategias de intervención"¹⁶.

Y es dentro de este campo de formación de profesionales de la educación donde se ubica el proyecto de reformulación y de construcción de la

¹⁶ Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. Licenciatura en Educación. UPN, México, junio de 1994. p 11.

Licenciatura en Educación Plan 94, dirigido principalmente a profesores en servicio tanto de nivel preescolar como de nivel primaria.

Este campo comprende tanto la evolución histórica en la formación de los profesores desde una perspectiva tanto académica como profesional, como el estudio del contexto institucional considerando el tipo de interacciones que se dan entre los sujetos participantes y su vinculación directa con el ejercicio de su práctica profesional cotidiana.

Por tal motivo no se debe perder de vista que la formación de profesores integra diversas experiencias tanto académicas como laborales, así como distintos programas, niveles o grados académicos.

Otro aspecto consiste en elevar la calidad del desempeño docente a partir de un conocimiento de los conceptos, procesos y problemas metodológicos de un objeto de conocimiento; de la comprensión de los sujetos que aprenden, del análisis de la interacción grupal, los procesos escolares y los referentes sociales, culturales y simbólicos de su localidad, región o estado, que otorgan una dimensión particular a su trabajo.

Al interior del modelo de formación de la licenciatura aparecen algunos elementos considerados como básicos para la formación de los profesores; estos se puedan agrupar en seis grandes rubros de competencia:

- cultura pedagógica: referida a conocimientos, saberes, haceres, actitudes y relaciones sociales, entre otras.
- conocimiento filosófico-social: que le permite al profesor comprender su práctica docente como un proceso social e históricamente determinado.
- habilidades y destrezas didácticas: enfocadas a concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo, es decir, frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicas.
- habilidades y capacidades para la indagación: conceptualizadas como enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan la práctica cotidiana del profesor en su aula.

- generación de acciones sociales: las cuales emanan de un contexto social regional y local y que a su vez pueden ser abordadas desde las mismas prácticas educativas.
- habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse: tanto hacia la comunidad escolar, el grupo escolar y la sociedad en general¹⁷.

Estas competencias representan una primera aproximación hacia la estructuración de los contenidos educativos. De esta manera el mismo modelo de formación de la licenciatura plantea que en su interacción, promoverán experiencias esenciales para comprender y construir situaciones didácticas que respondan a necesidades derivadas de la educación básica, entre ellas, las relacionadas con la enseñanza de la lectura, escritura y las matemáticas; con los conocimientos que permitan al profesor relacionarse adecuadamente con su medio, conformando valores, actitudes y aptitudes para participar en la construcción y transformación de su medio social, lo que supone fortalecer su conocimiento de las características de la identidad nacional y el alcance de sus derechos y obligaciones.

Dados los planteamientos anteriores es incuestionable sostener que el profesor requiere entonces de una sólida formación teórica, metodológica e instrumental que le permita comprenderse y a la vez entender la complejidad del fenómeno educativo así como el rol que desempeña procurando que asuma lo que hace y porque lo hace, diagnosticando y jerarquizando los problemas que pueden explicarse y a la vez diseñando alternativas de solución.

Se puede plantear entonces a la formación como una necesidad de saber cada día más, de ser más, de seguir adelante; como proceso de cambio, de transformación y de innovación de las ideas y de las prácticas; como un desarrollo profesional de los profesores; como posibilidad de reflexión grupal a partir del diseño de propuestas alternativas; como un lugar de encuentros y

¹⁷ *Ibidem.* p. 16.

desencuentros entre profesores que identifiquen y comparen sus saberes y haceres; como espacio de aprendizaje y como una alternativa de construir el conocimiento. En un primer momento este camino debe ser recorrido de manera individual para posteriormente buscar la confrontación con los otros.

Así la formación podría pensarse en términos de producto como una unidad de desarrollo, de magnitud y de cualidades muy diversas en las que intervienen una gran diversidad de aspectos resultantes de las condiciones históricas que enmarcan y determinan al sujeto, así como de sus rasgos individuales.

Lo anterior resulta significativo si consideramos a la práctica docente como el eje central del modelo de formación que propone la Licenciatura en Educación, ya que principalmente se está partiendo de ella para retornar nuevamente a ella, y en donde el proceso de formación juega un papel importante al someter a esa práctica a una fuente de críticas constantes, de ratificaciones y rectificaciones, como fuente de intenciones y situaciones no previstas y como un espacio de construcción y de construcción permanente.

Por eso la participación del profesor en su proceso de formación es fundamental, no como un mero receptor y ejecutor de acciones, sino como un individuo que pueda tomar decisiones, antes, durante y después respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de una intervención directa en el contexto concreto donde labore.

Desde esta perspectiva el proceso de formación que subyace al modelo de formación de la Licenciatura en Educación, propone un cambio hacia una nueva concepción desde la cual se aborden los procesos educativos. Aquí se reitera que dicha formación debe tener una significativa presencia en los ámbitos de competencia académica, personal, laboral, social y educativa en donde se desenvuelva el profesor.

Y precisamente estos ámbitos llevan a reconocer que la formación de los profesores de educación básica en servicio, es uno de los campos más complejos del sistema educativo nacional, principalmente por las características propias de la función docente y a la propia magnitud de la tarea.

Hasta ahora la formación se ha ofrecido considerando al profesor solamente como el técnico que hace, circunscribiendo su trabajo al aula; olvidando que el profesor es el que actúa en el espacio multidimensionado, situado en una escuela concreta, trabajando con niños que proceden de un contexto sociocultural específico y en un momento histórico determinado.

De ahí que el modelo de formación de la licenciatura proponga la factibilidad de que los profesores constituyan grupos de reflexión, de trabajo, de aprendizaje, de transformación y de innovación en torno a su propia práctica docente, sin olvidar su formación previa tanto a nivel académico como profesional, y lo cual les dé la posibilidad de confrontarla con una formación enfocada a la innovación.

En el mismo modelo de formación se reconoce que en la práctica de los profesores influye un conjunto de factores a distintos niveles tanto políticos, sociales e institucionales y que es en la escuela en la que se estructura la función docente, a base de un conjunto de relaciones interpersonales, normas y reglas explícitas que viven en ella y que le imprimen un carácter de cultura colectiva, aunque los profesores actúen de manera muchas veces individual.

Pero precisamente por esto, es que hay que partir de esas condiciones reales y con la participación colegiada de los profesores se debe intentar el cambio y la innovación educativa producto de una formación diferente a la que se ha venido dando. Esto se debe entender no sólo como un problema de

conversiones individuales, sino de transformaciones sociales de las condiciones de trabajo, empezando por las definidas en los equipos docentes y en los mismos centros. (Gimeno, 1992)

MODELOS CURRICULARES Y FORMACIÓN INNOVADORA

Una de las características más importantes de la educación, en la actualidad, es sin duda los procesos de cambio e innovación que se vienen experimentando en todos los niveles educativos. Si a esto se le suma la descentralización educativa, indudablemente que se esta ante la posibilidad de que las instituciones, principalmente las formadoras de profesores propongan y diseñen currículas de acuerdo a sus propios requerimientos y a las condiciones y necesidades regionales, estatales o locales.

Terminada la guerra fría la humanidad se dirige hacia nuevas perspectivas de cambio e innovación lo que obliga a la educación, a reformular sus principios en razón del entorno que afrontará el individuo en el próximo milenio; nuevas realidades en el mundo del trabajo, nuevas relaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas. Lo anterior impone encuadrar al hecho educativo dentro del proceso de desarrollo humano, y fundir al interior de una importante variedad de esquemas explicativos integradores, tanto los esquemas del mencionado desarrollo como del mismo aprendizaje surgido de la propia experiencia.

En este sentido debe haber una nueva forma de poder comprender a la educación y a la formación de nuevos individuos en función a: favorecer la formación del profesor para que se convierta en miembro activo y agente creador de nuevas formas culturales; diseñar currículum críticos y propositivos en donde se destaquen las virtudes democráticas, el desarrollo

de habilidades para razonar, expresarse, escuchar, comunicarse y construir un conocimiento más científico e innovador.

El tema del estudio del currículum tiene hoy una importancia significativa en el marco de la transformación educativa, sobre todo cuando la reforma curricular recae en los profesores sólo en forma y no en el contenido, es decir que todavía se le sigue viendo al profesor como un mero técnico ejecutor y no como un profesional que pueda participar, proponer y diseñar ideas distintas de como enfrentar los problemas que cotidianamente enfrenta en su práctica docente real.

Por otra parte en el presente apartado se hace un breve recorrido por algunos modelos de diseño curricular que pueden favorecer una formación hacia la innovación, la crítica y la reflexión permanente por parte del profesor, aclarando que no se trata de cerrar una discusión o de tomar algún modelo curricular como dogma del cual no se pueda seguir investigando, más bien se intenta estimular una polémica centrada en los conceptos y las ideas que representan el marco de toda acción educativa y concretamente de la operación del modelo de formación de la Licenciatura en Educación, planteando la tesis que sostiene la existencia de una relación entre innovación, formación y currículum.

Un currículum para la innovación

Aquí se hace un recorte en términos de presentar algunos aspectos relacionados con el estudio y el análisis del currículum dentro de una perspectiva hacia la innovación, aclarando que en función al propósito que aquí se persigue y a las características del trabajo presentado, solamente se presenta un acercamiento a comprender la posición de algunos autores que en los últimos años han abordado el diseño curricular, sin dejar de reconocer las aportaciones y avances que muchos otros teóricos han realizado.

Es así como se recuperan algunas posiciones de investigadores como Stenhouse, Kemmis, Coll, Gimeno, Pérez Gómez, Porlán y Díaz Barriga principalmente, quienes han realizado importantes aportaciones al campo del diseño curricular, y que de alguna u otra manera han contribuido al estudio y desarrollo de los llamados currículums innovadores o alternativos más recientemente.

Definitivamente que la intención no es el de hacer un análisis intensivo de cada autor con fines de crítica o de confrontación, sino que más bien se retoma de ellos algunos aspectos relacionados con su visión en torno a la construcción de nuevos diseños curriculares, procurando seguir la línea y la posible integración entre innovación, formación y currículum dentro del campo de la educación y más específicamente en lo que se refiere al proceso de formación de profesores, motivo principal de este trabajo.

Antes de penetrar en aspectos más concretos del currículum, es necesario establecer algunas conceptualizaciones y posiciones generales desde las cuales se orientará en un primer momento su estudio, y que además servirán de parámetros conductores para poder orientar esa relación entre innovación, formación y currículum.

Por mucho tiempo se le ha visto al profesor como un técnico especializado dentro de la burocracia escolar como señala Giroux, a los cuales les corresponde reproducir la cultura de la racionalidad tecnológica dominante, dentro de una administración escolar donde los docentes no poseen o tienen muy poca autonomía académica y las interrelaciones histórico-contextuales los reducen a ser simples transmisores de un saber ajeno a las condiciones de vida de ellos mismos y de sus alumnos; así también se les inhibe su pensamiento crítico restringiendo sus capacidades y desarrollo profesional.

Para Sacristán, la mejora de la práctica implica tomar partido por un marco curricular que sirva de instrumento emancipatorio para sentar las bases de una acción más autónoma. Y, para eso, la teoría ha de servir de instrumento de análisis de la práctica, en primer término, y apoyar la reflexión crítica que dé conciencia de cómo las condiciones presentes llevan a la falta de autonomía. El cuestionamiento de la falta de autonomía afecta necesariamente a todos aquellos que participan en las prácticas curriculares, principalmente profesores y alumnos.

Superar la concepción del profesor especializado en la transmisión de conocimientos y carente de autonomía, es concebirlo como un profesional cuya práctica se base en la reflexión en y sobre su práctica docente, ubicándolo en su contexto histórico social específico y con amplias posibilidades de seguirlo construyendo y reconstruyendo, apoyado fundamentalmente en elementos teóricos, metodológicos e instrumentales así como en una permanente acción de planificación, acción y evaluación como producto de un acercamiento cada vez más crítico a su propio campo de acción; consecuentemente su praxis no se debe centrar solamente en problemas de aprendizaje ya que no debe olvidar que se trata aquí de un acto social, en donde alumnos y profesor se convierten en activos partícipes de la elaboración de su propio saber. (Sacristán, 1987)

Ahora bien, en términos de querer innovar su forma de trabajo cotidiano en función a seguir un currículum en donde se priorice la crítica, la reflexión y la construcción permanente de ideas y conocimientos, el profesor se enfrenta no solamente a dificultades sino incluso a críticas tanto por el propio director como por algunos colegas y algunos padres de familia.

La idea de reflexionar sobre lo anterior tiene la intención de recuperar a la teoría curricular como marco de referencia que nos permita analizar lo

ámbitos de la vida cotidiana del quehacer educativo, su contexto específico en donde se desarrolla, el papel de los profesores frente a la forma y al contenido que demanda una sociedad y una educación que necesariamente deben seguir cambiando.

Aquí también se hace necesario que el profesor reconozca en la teoría curricular y en el propio currículum un tipo de puente entre los principios y sus prácticas educativas concretas, de tal manera que tenga la posibilidad de reflexionar y comprender lo que hace y para que lo hace, y que además pueda ver con claridad la manera en que estos principios pueden aterrizar de manera más operativa en su práctica docente real. Al respecto Stenhouse plantea que “el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”¹⁸.

Sin pretender cuestionar o establecer un debate en función a la posición de Stenhouse, es conveniente no perder de vista que para él la relación entre la teoría y la práctica es el problema central de la educación. Esto cobra una vigencia significativa en estos momentos en donde algunos currículum, incluyendo el de la Licenciatura en Educación, parten de esquemas referidos a la recuperación y al estudio de la práctica-teoría-práctica de los profesores.

Sin embargo para Carr y Kemmis (1986), el problema de la relación entre la teoría y la práctica en educación debe considerarse también en el contexto más amplio de la relación entre educación y sociedad. Este planteamiento puede estudiarse ahora desde el proceso mismo de la federalización educativa, considerando que cada región o entidad federativa, en función a sus propias necesidades, concepto de valores y proyecto educativo, y aún respetando el modelo impuesto por el centro puede reorganizar en éste caso

¹⁸ L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata, 1987.

los programas de formación de profesores, a partir de su visión de las relaciones entre conocimiento y la acción en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo. Es por eso que para Lundgren (1983) el problema central del currículum es más que nada un “problema de representación”.

En este aparente “problema de representación” ha prevalecido una conceptualización del profesor o de la práctica docente en dicotomía con el contexto en que se realiza. Orientada más hacia el deber ser que hacia las condiciones reales de su existencia, sustentada en modelos en lugar de una realidad que trata de transformar. Consecuentemente, se reduce a la transmisión en sí sobre una materia específica y sobre un conocimiento concreto de la realidad.

Pero esta distorsión, impide la reflexión sobre el contenido de la enseñanza, en términos de intervención, de su vinculación con lo real, y sobre todo, con las investigaciones que sobre esta realidad se elaboran y que supuestamente deben servir de apoyo a la docencia y a la escuela misma.

Esto implica que las instituciones formadoras de docentes como partes activas de toda sociedad y dentro de un proyecto educativo innovador, tienen que inscribir sus diseños curriculares dentro del terreno de la formación, entendida para este fin como el proceso que desemboque en una clara competencia para la producción intelectual en los profesores; opuesta, por lo tanto, a toda idea o noción de actualización.

Lo anterior conlleva una concepción del currículum que venga a orientar las actividades educativas del profesor, precisando sus intenciones y proporcionando guías de acción adecuadas y útiles para los mismos profesores que tienen la directa responsabilidad de su ejecución. Para ello, el

currículum proporciona informaciones concretas en términos de intervención sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué enseñar, así como cuándo y qué evaluar. (Coll,1992)

Con esto no se pretende decir que el rol del profesor se debe ubicar solamente en el espacio de su aula, por el contrario, no se debe perder de vista que aquí se está proponiendo una relación dialéctica más que lineal, en donde debe existir una más intensa relación entre la formación del profesor y las demandas planteadas por la misma sociedad vía el sistema educativo, y concretizadas en acciones de intervención específicamente referidas a transmisión y apropiación de conocimientos.

Ahora bien, con relación al profesor como individuo y como profesional de la educación y a lo que históricamente se le ha venido dando a través de los años como producto de una formación ubicada en modelos curriculares lineales, esto necesariamente conlleva una ruptura con su orden establecido; ruptura que tiene importantes nexos con su pasado pero que a su vez implica continuidad.

La ruptura como proyecto requiere alejar de su construcción la ilusión de un mundo nuevo, una educación nueva, un profesor diferente (Carrizales, 1986). Para lograrlo, se requiere encontrar en la misma realidad del profesor los elementos cuestionadores del orden y de la dominación, pues son estos los que requieren desarrollo para poder preparar las condiciones de esa ruptura.

En la perspectiva del análisis de la subjetividad se encuentra que en ésta radican elementos dialécticos críticos de la experiencia alienada y, son ellos los que habrán de teorizarse y comprenderse para que orienten la transformación y la innovación de la práctica de los profesores.

Cambiar el currículum desde una perspectiva de intervención, significa que el profesor cambie sus puntos de vista acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, sus formas de intervenir en ellos, es decir: su saber hacer profesional. (Olson, 1982)

El saber hacer profesional del profesor implica la puesta en juego de toda una gama de creencias tanto de orden epistemológico, psicológico y didáctico, las cuales a su vez forman parte de los mismos diseños curriculares y de las decisiones acerca de qué y cómo enseñar y evaluar. De esta forma, a través de un mismo proceso, se construye el conocimiento profesional significativo y se desarrolla a la vez una determinada alternativa curricular. (Porlán, García y Martín, 1992)

Esta alternativa curricular debe plantearse primeramente como una posibilidad para que el profesor adquiera conceptos, procesos y valores cuyos significados se consideren importantes en su proceso de formación y de acción; en segundo lugar que le auxilie en la organización de sus actividades y tareas en torno a problemas y proyectos específicos de trabajo. De aquí que un currículum alternativo se pueda convertir en una opción interesante para lo que se desea aprender y lo que es conveniente que se aprenda en términos de intervención. (Porlán, 1992)

Finalmente la innovación entendida como la introducción de algo diferente en búsqueda de una mejora, así como la formación conceptualizada como un proceso mediante el cual el profesor reconoce la estructuración de un pensamiento propio fundamentado en el ámbito de lo social, deben ser dos elementos necesarios en todo diseño curricular, tanto desde una perspectiva innovadora como alternativa, ya que solamente así se podrá asegurar un profesor con características y habilidades propias para la reflexión, la comprensión, la indagación, la crítica y la construcción de estrategias que

vengan a proponer verdaderos cambios tanto educativos como sociales en los contextos muy particulares en donde se desenvuelva cada docente.

Bases conceptuales y sociales de la Licenciatura en Educación

Al interior del modelo de formación de la Licenciatura en Educación se conceptualiza al currículum como “una propuesta de la institución educativa que, partiendo de determinaciones sociales y culturales, propone la organización de la acción educativa que se realiza en el ámbito escolar, dentro y fuera de la escuela”¹⁹.

La función primordial del currículum es orientar tanto las actividades que se realizan dentro de un espacio educativo formal, así como la vida social de la escuela y que necesariamente tiene influencia en su relación con la comunidad de la que forma parte. Entonces y con base en la orientación del currículum, el plan de estudios de la licenciatura determina la forma de organización, secuencia y estructuración de los contenidos educativos. Es así como el plan norma y orienta el proceso educativo ya que define los propósitos generales de formación, los contenidos fundamentales de estudio, las secuencias entre asignaturas o unidades de aprendizaje, las estrategias y medios de enseñanza y los criterios y procedimientos para desarrollar y aplicar la evaluación.

El currículum de la Licenciatura en Educación se construyó dentro de dos modelos de diseño curricular: el de procesos y el de investigación. El primero porque permitiría recuperar las determinaciones más significativas de la génesis del conocimiento y del proceso de socialización que se da al interior de la escuela. Esto tiene como característica el partir de la práctica de los profesores para volver nuevamente a ella brindando al docente un mayor

¹⁹ Programa: *Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio*. Licenciatura en Educación. UPN, México, Junio de 1994. p. 14.

desarrollo profesional, y reconociéndolo como un individuo que toma decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de un espacio de reflexión permanente.

En el segundo modelo de investigación se trató de seguir la propuesta de Stenhouse, en donde el currículum se constituiría en una investigación permanente de la cual surgieran propuestas de tipo innovador. Entre algunas de las características se destaca que: el currículum debe permitir más la exploración y comprobación que la explicación como un producto terminado; el currículum visto desde una perspectiva evolutiva; el currículum como recuperador de variables contextuales de la escuela y del medio ambiente en donde la participación del profesor debe ser fundamental.

Al respecto el currículum de la licenciatura propone que el profesor tenga un rol como observador participante, el cual tiene que situarse adentro y abajo del mismo contexto, procurando no solamente observar y describir sino también tomar decisiones a partir de una comprensión y reflexión permanente de su realidad. A partir de la información que el profesor recupere en su acercamiento cotidiano con su colectivo escolar, puede interpretar y conocer en detalle sus posibilidades de innovación dentro de una posición más crítica en donde ponga en juego su ingenio y creatividad.

Este acercamiento con su realidad debe ser debidamente sistematizado, explorado y comprobado permanentemente, considerando que existen innumerables variables tanto políticas, ideológicas, metodológicas, individuales, culturales, etc., que pueden alterar o favorecer los resultados motivo de su indagación, pero que deben ser recuperadas y estudiadas para así comprender más de cerca el impacto de sus saberes y haceres en el ejercicio de su práctica docente diaria.

Sin embargo esto puede implicar para los profesores un regreso al pasado, en términos de retornar a una profunda reflexión sobre esos saberes y esos haceres, donde no fácilmente se puedan reconocer como protagonistas de un hecho educativo, sobre todo si el mismo profesor es irreflexivo, acrítico, asistemático y desorganizado.

Comprender el pasado no es tarea sencilla para el profesor, debido a las limitantes de su pensamiento y al grado de complejidad y abstracción de los conceptos históricos, incluso de su propia historia. Así para comprender el pasado y recuperar de él los saberes y los haceres cotidianos, el profesor requiere de capacidad y disposición para tomar en consideración perspectivas primero personales, y posteriormente distintas a las de él mismo. (Dominguez, 1986)

Este profesor enfrenta también un papel, que no es el que tiene visualizada la institución o los diseñadores curriculares oficiales de la política de formación, y que en términos reales se reduce a cuestiones de un eficientismo disciplinado a directrices de rigor y precisión en el desempeño de las tareas. Por el contrario, se trata de un papel que significa el establecimiento de una relación, de un vínculo entre lo que es el contenido, el alumno y el propio profesor.

En este sentido, el currículum de la licenciatura intenta retomar el hecho de que el profesor es producto de una situación socioeducativa que responde a una formación social profundamente contradictoria y sumamente compleja; por lo tanto se está hablando de un hecho multideterminado que obliga a visualizarlo y a abordarlo a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos para su estudio, sin olvidar su propia formación académica y profesional. Esto conlleva otra perspectiva de abordaje de la práctica docente.

Esta nueva manera de abordar el estudio de la práctica docente originó al interior del grupo de diseño de la licenciatura la decisión sobre el tipo de organización curricular que debería adoptarse, considerando que quizás lo más significativo no era seleccionar o elegir tanto el plan lineal o el plan modular (Díaz Barriga, 1992), sino más bien buscar una integración de ambos planes en un llamado plan mixto.

Para diseñar el plan mixto se partió de la concepción del plan lineal en donde existe toda una organización tanto horizontal como vertical de los contenidos de enseñanza-aprendizaje los cuales se estructuran en unidades, ya sea por materias o por asignaturas.

Para el caso del plan de estudios de la licenciatura éste se integra de manera horizontal y vertical por un total de 32 cursos o unidades de estudio, divididas en una área común y una área específica, con el inconveniente, como ya se ha dado en el desarrollo de algunas unidades, de una cierta fragmentación de los conocimientos y de una atomización del propio currículum.

Es así como se intenta priorizar e integrar un acercamiento de tipo multidisciplinario para la resolución de las problemáticas del profesor. Su organización gira en torno a la idea de totalidad, para esto los contenidos son nucleados en función a un eje metodológico y tres líneas de formación.

Sin embargo una de las dificultades que se han encontrado en el trabajo operativo de la licenciatura es precisamente la superficialidad, ya que si bien la integración de contenidos se ha logrado, ésta ha sido un poco en detrimento de la profundización de los mismos. También ha sido evidente la falta de trabajo colegiado entre los asesores y los propios profesores-estudiantes, lo cual reafirma precisamente una de las tantas dificultades que se producen al seguir el diseño de un plan modular. (Díaz Barriga, 1992)

En este contexto parece entonces que es necesario considerar que quizá lo más importante aquí no fue elegir o considerar las bondades o prejuicios de uno u otro plan, ya que finalmente la integración de ambos produjo un plan mixto al interior del cual se estructuró el currículum de la licenciatura viendo a ambos planes como vértices de un continuum en el cual se tienen que seguir encontrando diversos diseños curriculares producto de múltiples combinaciones.

Ahora bien si la intención se centra en los procesos que generen una auténtica innovación educativa, parece que la enseñanza modular ha aportado elementos interesantes para alcanzar dichas intenciones. Estos elementos se ubican en tres momentos: a) un espacio de denuncia y crítica; b) la construcción de un proyecto vista como la invención de una cosa nueva; c) la revaluación por la acción. Es decir la síntesis entre la herencia pasada y la invención del porvenir. (Ardoino, 1980)

Por otra parte y si bien es cierto que debe de existir una necesaria complementación entre el diseño curricular y su posterior aplicación, en la realidad han surgido toda una serie de circunstancias que han obstaculizado y entorpecido la operación del currículum de la licenciatura en la Unidad UPN de Celaya: a) el proceso de federalización que ha puesto en manos de las autoridades educativas estatales la administración de las unidades; b) la carencia de trabajo colegiado y de proyectos por parte de los asesores; c) desconocimiento de la fundamentación y manejo del currículum de la licenciatura; d) la descalificación casi inmediata hacia propuestas curriculares innovadoras o alternativas por parte de muchos asesores; e) falta de cursos extracurriculares que vengán a impulsar y desarrollar el ingenio y la creatividad tanto de asesores como de los propios profesores-estudiantes; f) escaso seguimiento de estudiantes y de egresados con el propósito de conocer de cerca sus intenciones o proyectos innovadores; g)

interpretaciones muy heterogéneas en cuanto a conceptos como currículum, formación e innovación; h) rechazo casi generalizado a sesiones de debate, foros y encuentros académicos, a pesar de estar contempladas en el propio diseño curricular.

Lo anterior es el resultado de un trabajo de evaluación y seguimiento desarrollado tanto por una comisión especialmente formada para ello, como por la propia coordinación de docencia de la cual se tuvo la oportunidad de ser responsable por un espacio de dos años. En este sentido podemos agregar que todas y cada una de las acciones anteriormente señaladas se encuentran perfectamente fundamentadas y recopiladas tanto en entrevistas, cuestionarios, informes y observaciones en general.

Estas circunstancias han provocado que parte de la función primordial del currículum de la licenciatura sea el de orientar tanto las actividades que se realizan dentro de un espacio educativo formal, así como que la vida social de la institución se vea alterado no solamente en términos académicos sino también en el ámbito administrativo.

Y esto es porque en el ámbito del trabajo se propone partir de la experiencia que los profesores en servicio han tenido al interactuar con sus alumnos tanto en los niveles de preescolar como de primaria; incorporar los elementos necesarios para elevar la calidad de la preparación y formación de los profesores a través del tratamiento epistemológico, teórico, metodológico y práctico de los problemas que les van surgiendo cotidianamente; como meta socioeducativa, propiciar que los profesores cuenten con elementos que les permita concebir y operar de manera innovadora su labor docente y, dimensionar a la práctica docente desde una perspectiva de interacción entre el profesor, sus alumnos, los contenidos escolares y el contexto en que se encuentre.

Así también el currículum de la licenciatura pretende favorecer una práctica concebida a través de toda una selección de objetos reales y de procesos teóricos y metodológicos que pudieran quedar integrados de manera innovadora. Lo anterior con el propósito de poder rescatar y recuperar la sabiduría docente del profesor y poderla confrontar permanentemente dentro de un esquema práctica-teoría-práctica.

Un aspecto que se configura como primordial de este diseño curricular es el que se refiere a lograr que los profesores desarrollen una reflexión sistemática acerca de su propia práctica educativa, de tal manera que confronten permanentemente su saber práctico con los elementos teóricos adquiridos paulatinamente en el desarrollo de la licenciatura. Este diseño se constituye así en una hipótesis curricular que podrá valorarse, con toda seguridad, no solamente al final de su operación, sino también en el desarrollo de la misma. El tiempo, las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas mostrarán, en todo caso, las adecuaciones que en su momento tal vez se decidan realizar.

En la educación superior el diseño, instrumentación y evaluación de un currículum y de un plan de estudios debe representar una concreción de la relación educación-sociedad. La escuela, centrada en sí misma, aislada y academicista, no es la respuesta adecuada a esta nueva relación dinámica y cambiante. De ahí que sea necesario considerar al plan de estudios de la Licenciatura en Educación en todas sus etapas como un proceso, y por lo tanto, como sujeto de una transformación e innovación permanente.

Desde la perspectiva de la investigación educativa, el desarrollo del currículum reviste entonces una enorme y doble importancia; ello porque implica en sí mismo un proceso permanente de investigación sobre el hecho educativo en su integridad plena y, en sentido inverso, la investigación se

convierte en un objeto de conocimiento desde el desarrollo curricular como herramienta indispensable a través de la cual, el profesor puede acceder a la construcción de conocimientos en su misma realidad.

En la coyuntura presente del cambio educativo en México, el modelo de formación de la Licenciatura en Educación considera dos factores específicos: por un lado, la necesidad de ofrecer a los profesores un acervo de conocimiento tal y una metodología investigativa de carácter colectivo-participativo, que les permita acceder a la crítica de la teoría y práctica del currículo, con la posibilidad de construir propuestas alternativas de amplia cobertura espacio-temporal. Por otro lado, la oferta de la licenciatura trata de incluir la reflexión y la investigación individual y grupal sobre objetos de conocimiento referidos a la problemática educativa regional, a fin de incidir con cambios relevantes e innovadores de corto plazo en su entorno más inmediato de acción.

Por lo anterior, en el desarrollo de esta licenciatura, el currículo se constituye en un campo de investigación y de práctica; se vincula el estudio del currículo con el estudio de la realidad social, visualizándose como procesos en constante construcción y confrontación con las teorías curriculares, desde diversos criterios, destacando el que distingue a las teorías en las que subyace un concepto de racionalidad técnica con aquellas en las que prevalece una racionalidad crítica.

II

El modelo de formación de La licenciatura en educación

Presentación

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa los lineamientos actuales de política para la educación plantean el vínculo de ésta con realidades regionales y, de manera específica, el reconocimiento de un saber necesario para el profesor que debe ser retomado con el objeto de concretar las transformaciones e innovaciones posibles. Lo anterior supone necesariamente el recuperar los contextos culturales específicos como fin de análisis en la construcción de la currícula de los programas de educación básica en los diferentes estados del país, así como avanzar hacia nuevas formas de conceptualización en la formación de profesores y el diseño y puesta en práctica de las experiencias de actualización y profesionalización del magisterio en servicio.

El debate en el campo de la formación de profesores avanza hacia la consideración de la necesidad de recuperar la diversidad que entraña el quehacer cotidiano de los profesores como vía para la transformación y la innovación, de aquí la importancia de diseñar y reformular nuevas alternativas y programas de formación para los profesores en servicio del nivel básico.

En este camino hacia la formación de profesores se pueden apuntar algunos problemas relacionados con la formación inicial de éstos y con su desempeño en su trabajo cotidiano, tanto en el nivel de la educación preescolar como de la misma educación primaria. Estos problemas pueden ser agrupados para su estudio en cuatro grandes categorías: a) concepción y ejercicio de la

práctica docente; b) contexto donde el profesor desarrolla su trabajo cotidiano; c) burocratización de la escuela y d) desarticulación entre las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes reflejando en muchos casos, una clara formación instrumental y pragmática carente de autonomía académica, lo cual se ve explicitado en un trabajo mecanizado, acritico y reproductivo.

Otros problemas se han originado a partir del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, en donde la administración de este nivel ha quedado bajo la responsabilidad de las entidades federativas. Sin embargo y a pesar de lo novedoso del mismo acuerdo, se ha podido constatar que no hay una verdadera tradición regional, estatal ni local, tanto en el campo de la educación formal como de la misma educación superior -caso UPN- para la producción de proyectos regionales que se puedan generalizar ni aprovechar. Aunque lo relativo a lo regional se impulsa por primera vez de forma más o menos organizada en el campo educativo, la experiencia al respecto todavía es limitada y el camino por recorrer muy complejo.

De aquí que las nuevas condiciones socioeconómicas del país, los problemas detectados en la educación preescolar y primaria, las necesidades educativas en la formación de profesores, las nuevas circunstancias derivadas de la federalización y las modificaciones al marco jurídico en el que se inscribe a la Universidad Pedagógica, condujeron a la institución a desarrollar un proceso amplio de reflexión y autocrítica.

Este proceso tuvo su primer momento de concreción en septiembre de 1993 en la Reformulación del Proyecto Académico de la Universidad, que sin dejar de ser nacional, propicia y promueve el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas tendientes a la superación de los profesores.

Uno de los proyectos prioritarios derivado del Proyecto Académico lo constituye entonces la Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. Esta reformulación, no consiste en un mero ajuste en los contenidos de los programas, sino que básicamente se trata de una reorganización más profunda, que toma en cuenta, entre otros factores, el perfil actual de los profesores de preescolar y primaria en servicio, una concepción integrada de práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica en el país.

La reformulación de las licenciaturas, debe contemplarse en el marco que establece la propia definición de la Universidad Pedagógica como institución de educación superior y considerando su desarrollo futuro, así como que las propuestas de modificación de sus programas académicos deben ser compatibles con el perfil institucional para el que fue creada.

Por tal motivo a lo largo del presente capítulo se hará una breve descripción y análisis del modelo de formación de la Licenciatura en Educación para profesores en servicio, como uno de los programas de reformulación de la Universidad Pedagógica diseñado en 1994 tanto por asesores de la Unidad Ajusco como del interior del país principalmente en los siguientes aspectos: 1) orientación, 2) principios rectores, 3) perfiles de ingreso y egreso, 4) modalidades de estudio, 5) modelo de evaluación y, 7) modelo didáctico, así como de los posibles elementos innovadores que subyacen en sus diferentes líneas de formación, concluyendo con la operación de la licenciatura en la Unidad 112, revisando algunos aspectos de orden académico y administrativo.

MODELO DE FORMACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PLAN

Es a partir del diagnóstico realizado por el grupo de diseño curricular de la Licenciatura en Educación donde afloran las diversas necesidades detectadas durante el desarrollo de los planes de estudio y las generadas a partir del contexto socioeducativo actual. Las primeras parten de las evaluaciones realizadas por la comunidad, las condiciones de operación de los planes de estudio de las diferentes licenciaturas, el impacto de los materiales de estudio así como los distintos ajustes y adecuaciones a los contenidos de estos programas; las segundas surgen de las condiciones actuales de la educación básica por cuanto a contenidos, enfoques teórico-metodológicos, estrategias para la enseñanza-aprendizaje, actitudes frente a la labor docente, vinculación más estrecha con el entorno social inmediato y la composición académica y política del magisterio.

Ambas plantean nuevas competencias del profesor y líneas de desarrollo curricular considerando: el perfil actual de los profesores, la concepción integrada de práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica principalmente. En este sentido el mismo grupo de diseño consideró importante que al nuevo proyecto de licenciatura para la formación de profesores en servicio, los elementos de carácter teórico-metodológico generales pudieran servir de base para analizar y resolver problemáticas específicas del contexto local donde labora el profesor y además para poder potenciar sus capacidades profesionales como educador que le permitieran dar respuesta a problemas actuales y futuros de su labor educativa.

Justificación y fundamentación del modelo

El modelo plantea cuatro grandes categorías de trabajo en torno a las cuales se arma el Plan de Estudios de la licenciatura: lo básico para todos los profesores; lo diverso, lo especial y el camino por recorrer.

De lo básico para todos los profesores tanto en el nivel disciplinario como en el multidisciplinario se contemplan cinco aspectos: 1) ámbitos y contextos comunes y diversos; 2) contenidos en campos de conocimiento escolar tanto de preescolar como de primaria; 3) procesos de enseñanza-aprendizaje; 4) sujetos del proceso y; 5) teorías, enfoques y concepciones sociales y psicopedagógicas.

En lo diverso se abren don amplios rubros: el micro y el macro. A nivel micro se establecen los ámbitos y contextos específicos y diversos, tanto en lo local, lo estatal, lo regional, la escuela y el aula. En lo macro se plantean ámbitos y contextos comunes en el nivel estatal, nacional y universal.

Por lo que toca a lo especial, aparentemente se busca una articulación de la educación básica con relación a lo específico de la educación preescolar y lo específico de la educación primaria considerando sus diversas características, propósitos, tipo de alumnos, intereses, etc.

Finalmente en cuanto al camino por transitar se presenta una propuesta metodológica del Plan de Estudios la cual contemplaba: casos y situaciones escolares; construcción de lo propio; contextos y diagnósticos; planteamiento y reconstrucción; problemáticas e intercambios docentes. Todo lo anterior enfocado al diseño de proyectos innovadores tanto en el campo de la acción docente, la intervención pedagógica y la gestión escolar.

En cuanto a la innovación el modelo conceptualiza en un primer momento a los profesores innovadores como: aquéllos que a partir de sus problemáticas

escolares, con el conocimiento de su práctica docente en sus diferentes dimensiones, niveles, ámbitos y aspectos, así como en sus distintos niveles de interacción y sin romper bruscamente con su saber y cultura pedagógica, pudieran ser capaces de una consulta con su comunidad educativa, diagnosticando sus dificultades, planteando en su acción docente propuestas creativas y flexibles, mismas que podrán implementar en su práctica y que los llevará a contar con innovaciones que necesariamente tendrán que perfeccionar consistentemente su quehacer docente, con lo que desarrollarán su razonamiento autónomo y ampliarán su campo profesional y social.

Continuando con este análisis del modelo de formación de la licenciatura en cuanto a su estructura y contenido y revisando lo que aquí se le denomina el eje metodológico, se aprecia una conceptualización en términos de un espacio para el diseño, aplicación y evaluación precisamente de los proyectos innovadores, estando presente en los ocho niveles de la licenciatura y considerándose como la columna vertebral de la misma.

Finalmente cabe resaltar que el diseño del Plan de Estudios contempla también cinco elementos principales los cuales se encuentran inmersos tanto en el área común como en el área específica, siendo éstos: 1) el sujeto; 2) el contexto; 3) los ámbitos; 4) los procesos de enseñanza-aprendizaje y; 5) lo metodológico.

En otro orden de ideas los problemas detectados a través de diversas evaluaciones previas realizadas por el grupo de diseño curricular de la licenciatura y por algunas Unidades UPN participantes a nivel nacional, así como por otras fuentes de información externas a las propias unidades indicaron distintos aspectos a considerar y analizar en el desarrollo y evaluación de las anteriores licenciaturas, mismas que aquí son retomadas a

manera de diagnóstico para poder tener un panorama más amplio en cuanto al diseño de la Licenciatura en Educación.

Según esta evaluación se han venido implementando importantes ajustes prácticos a los programas de licenciatura que ofrecen las Unidades UPN en el país y que obedecen, tanto a una búsqueda por incorporar los avances de la ciencia como a las condiciones regionales, estatales y locales de las propias unidades. Se puede observar el efecto de ello en tres ámbitos: el nacional, relacionado con el modelo y las orientaciones para su operación; en lo regional por la diversificación de la demanda; y el individual relacionado con problemas específicos de enseñanza.

En diversas reuniones tanto estatales, como regionales y nacionales se pudo comprobar, tanto por la participación de asesores como de los mismos coordinadores y directores de unidades, la insuficiente planeación académica que ha venido derivando en una dispersión de esfuerzos para conducir las acciones fundamentales que en ocasiones se han manifestado en franca contradicción con la política de la Universidad. Esto se remarca aún más con el proceso de federalización de las propias unidades.

No se había considerado de manera conveniente la diversidad de perfiles de los profesores, poniendo mayor atención a los del nivel primaria que al de preescolar, al que es profesor frente a grupo que al que tiene una función directiva o técnica, se dejó también de lado los requerimientos particulares de las regiones o de los diversos contextos socioculturales y lingüísticos, los diferentes tipos de escuela, particularmente las multigrado y las incompletas, y considerando finalmente un sólo tipo de antecedentes académicos (normal básica) para el ingreso de los profesores a la Universidad.

Por otra parte la operación de dos o tres planes de estudio en las mismas unidades como ha sido la Licenciatura en Educación Básica Plan'79, la

Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan'85 y en algunas unidades la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena generaron dos tipos de dificultades: en lo académico propiciaron que la asesoría careciera por momentos de profundidad y calidad por cuanto a la preparación y atención a los estudiantes; en lo organizacional obstaculizaron la optimización de los recursos provocando una excesiva carga académica para los asesores con perfiles muy heterogéneos y contratos generalmente de tiempo parcial.

Se observó también una valoración diferenciada -por parte de algunos profesores, directivos y autoridades- en cuanto a la formación obtenida en un plan de estudios con respecto a otros. Lo anterior afectó la legitimidad social y laboral de los egresados.

Al interior de esos planes de estudio existió una fuerte tendencia a abordar las líneas de formación y los cursos relacionados con aspectos sociopolíticos y económicos de manera macrosocial, descuidando un poco la articulación que deberían tener con lo educativo y con el estudio del contexto específico que se vive cotidianamente en el aula por parte del profesor.

En el caso de las licenciaturas ofrecidas en modalidad semiescolarizada, su organización por líneas de formación estableció una composición disciplinaria que en ocasiones provocó una desarticulación para abordar las problemáticas fundamentales de la práctica docente real.

Dentro de los contenidos relacionados con aspectos de investigación, se observaron algunas dificultades por cuanto a su diseño, concepción e instrumentación; presentándose tres tipos de problemas significativos: el primero que señaló la falta de articulación dentro de los mismos contenidos en las respectivas líneas y cursos; el segundo consistente en una disociación entre la teoría y la práctica de la investigación; y el tercero en cuanto a las

metodologías de investigación estudiadas y en ocasiones alejadas en términos del diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en el aula.

No obstante, la experiencia que se ha podido obtener con la operación de las diferentes licenciaturas permitió transitar entre los saberes y haceres magisteriales y universitarios como una preocupación por concretar de manera siempre novedosa, formas para poder comprender y resolver el estudio y el ejercicio de la práctica docente en el ámbito de la educación básica, experimentando diferentes estrategias de enseñanza con relación a las características del profesor en servicio. Sin embargo también esta la otra parte, es decir la falta de trabajo colegiado, la rutina, la reproducción y las luchas internas entre asesores en detrimento de la operación y la calidad de los diversos programas académicos.

A partir de lo anterior y en el contexto del Sistema Educativo Nacional y de la Reformulación del Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica de 1993, se planteó la necesidad de realizar reformulaciones a las propuestas de formación de profesores en servicio para adecuarlas a las condiciones y circunstancias que en su momento demandaban las reformas sociales y educativas del país.

En este sentido la Universidad giró una convocatoria a todo el país para invitar a los asesores de las Unidades UPN que reunieran un determinado perfil académico y laboral, con el propósito de participar en el programa de Reformulación de las Licenciaturas para Maestros en Servicio el cual tendría como objetivo final el diagnóstico, diseño y seguimiento de una nueva licenciatura para las propias unidades.

De lo anterior se conformó un primer grupo integrado por 25 asesores de todo el país, los cuales se sumaron a otro grupo de docentes de la Unidad Ajusco iniciando así con un trabajo académico que llevó en un primer

momento a organizar el país en varias zonas o regiones en función a la ubicación de las propias unidades, elaborando un amplio diagnóstico el cual trataba de conocer la manera en que hasta ese momento se venían trabajando las anteriores licenciaturas, los problemas académicos, administrativos y de titulación que estaban enfrentando, así como la oportunidad de plantear propuestas para el diseño de un nuevo programa que en este caso sería el de la Licenciatura en Educación para profesores en servicio.

De dicho diagnóstico se estructuraron diferentes estrategias y alternativas de acción, enfrentando desde luego innumerables problemáticas, tanto de orden epistemológico, teórico y metodológico. Estos problemas generaron importantes debates los cuales fueron enriquecidos por medio de la participación tanto de los asesores de las unidades del país como del propio ajusco.

Otro de los elementos que sometido a consideración fue lo relativo a la formación para una docencia alternativa. Aquí se recordó que desde la Licenciatura en Educación Básica Plan'79 ya se tenía contemplada la formación para la docencia innovadora al desarrollar los profesores propuestas didácticas y pedagógicas con ese sentido; en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan'85 se concentraba el trabajo en los últimos tres semestres en construir propuestas pedagógicas que pudieran modificar la práctica docente, finalmente en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena se pretende diseñar propuestas pedagógicas de acción docente y propuestas pedagógicas que innoven o transformen la docencia.

Es así como la perspectiva de este tipo de estrategias curriculares debería de llamar a sistematizar ahora las experiencias sobre estas propuestas, para

poder eliminar sus dificultades y confusiones a fin de favorecer su construcción y desarrollo desde el inicio de la nueva licenciatura, de tal manera que al término de la misma los profesores pudieran tener la oportunidad de diseñar, desarrollar y evaluar tales propuestas innovadoras en su docencia, con lo que se facilitaría también que los profesores siguieran sus propios caminos curriculares de acuerdo con las necesidades de su práctica docente así como con su interés personal, formación profesional previa, tendencias educativas, el deseo de innovar su materia de trabajo y la propia cultura del docente, entre otros.

Sería pretencioso pensar que desde el curriculum se pudieran resolver las necesidades derivadas de los contextos anteriores, sin embargo en el proceso de reformulación y a partir del estudio diagnóstico realizado en las unidades del país se consideraron algunos elementos que le pudieran permitir al profesor que curse la nueva licenciatura contribuir, en la medida de lo posible, a la solución de algunos problemas específicos derivados de sus saberes y haceres, de su práctica docente real y concreta, de la teoría pedagógica que desarrolle y del contexto histórico social en donde se desenvuelve.

En este contexto el diseño de la Licenciatura en Educación parece orientarse bajo los siguientes criterios:

1. La práctica docente entendida como objeto de transformación e innovación, suponiendo partir de la experiencia que los mismos profesores en servicio han tenido al interactuar con los sujetos y los contenidos de la educación básica. Además incorporar el tratamiento teórico, metodológico y práctico de los problemas que surgen en esa misma labor y propiciar que el profesor actúe de manera consecuente con el tiempo actual y con su circunstancia personal y contextual.

2. Considerar los diversos perfiles del magisterio. El diseño del Plan de Estudios toma en cuenta las características y expectativas personales, profesionales, laborales, socioculturales y académicas de los profesores con la finalidad de ampliar la orientación, servicios y contenidos de formación más apegados a sus necesidades reales.
3. Estrategia flexible. El Plan de Estudios ofrece múltiples opciones de formación para el profesor de acuerdo con sus intereses, nivel donde labora y cargo que desempeña, sin perder de vista las condiciones concretas del contexto donde se instrumenten. La flexibilidad radica en áreas de estudio independientes, y a la vez relacionados entre sí, con posibilidad de construcción de un plan académico individual, con movilidad horizontal dentro del curriculum.
4. Modalidades educativas diversas (a distancia, semiescolarizada y en cursos intensivos). Las opciones de formación dentro de la licenciatura se pueden diversificar, en cuanto a presencialidad, a espacios de formación, a formas de organización y a secuencia de las sesiones, en función a las necesidades, condiciones y características de cada unidad.
5. De la evaluación del aprendizaje. Los lineamientos para evaluar el aprendizaje contemplan estrategias que constituyen experiencias congruentes con el plan curricular, además de las aportaciones pedagógicas útiles de acuerdo con la función que cada profesor desempeña en su espacio donde labora.
6. En la titulación se establecen ordenamientos y mecanismos para que el profesor pueda ir elaborando durante sus estudios los trabajos necesarios que le puedan facilitar el camino hacia su titulación. Las opciones son acordes con los perfiles de egreso, propiciando experiencias de aprendizaje globalizadoras que recuperen la formación académica y profesional del

egresado, retribuyendo a la sociedad propuestas y alternativas que enriquezcan al proceso educativo.

7. Evaluación e investigación curricular. Vistas como acciones que sirven para generar mecanismos de sistematización e intercambio de las prácticas y experiencias obtenidas en la operación de la licenciatura sobre su consistencia interna, para producir nuevos conocimientos, materiales y propuestas de carácter curricular y realizar análisis de impacto para su adecuación a las exigencias educativas y sociales actuales.
8. Para la evaluación y seguimiento permanente de la licenciatura se conformaron comisiones tanto a nivel de cada unidad como una a nivel nacional, con el propósito de ir adecuando y haciendo las reformulaciones pertinentes, tanto a nivel académico como administrativo, en función a la operación real de la misma.

En consecuencia el plan de estudios por cuanto a concepción e instrumentación, puede ser observado como un planteamiento educativo que va desde la directividad hacia la autonomía ya que si bien sugiere secuencias académicas obligadas, el profesor puede estructurarlas de manera individual considerando su propio orden y tiempo. Sin embargo el curriculum puede aparecer como cerrado, ya que plantea solamente dos o en su caso tres materias optativas que parece hace disminuir los conceptos de adecuación de la oferta a las necesidades del profesor y su contexto.

Retomando aspectos anteriores y dadas las características de la práctica docente en el plan de estudios, así como de la relación entre los diferentes actores que conforman el colectivo escolar, se plantea el paradigma interpretativo como una opción sustentada en la metodología etnográfica, en donde el profesor observe, conozca, comprenda e interprete su realidad

concreta, con el propósito de poderla innovar en términos de intervención pedagógica.

Dado el paradigma que predomina se seleccionaron los enfoques de investigación acción, etnografía y redacción e investigación documental; así mismo, y considerando la permanente interacción del profesor con su realidad y la priorización hacia la construcción e innovación de problemáticas significativas de su quehacer cotidiano, se propone un trabajo dentro de un marco constructivista cognitivo-social y de recuperación de aprendizajes significativos.

En este sentido se presenta al plan de estudios de la licenciatura como una propuesta global, es decir tomando en cuenta toda una serie de principios generales y a la vez intentando concebir la actividad escolar como un proceso de solución de problemáticas basadas fundamentalmente en un estudio de la realidad escolar, partiendo principalmente de las carencias y necesidades de los propios profesores.

Principios rectores

En un intento por profundizar todavía más en el análisis del modelo de formación de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica para profesores en servicio, se llegó hasta una revisión de los principios rectores que norman la tendencia que debe seguir un Plan de Estudios reformulado y que dan sustento a su vez el propio modelo de la licenciatura; dichos principios son: calidad educativa, innovación educativa, articulación de funciones sustantivas, la práctica docente, perfil de ingreso, estrategia curricular, las interacciones, modalidades educativas, materiales de estudio, evaluación del aprendizaje, evaluación e investigación curricular y la formación permanente. A continuación se describe cada uno de ellos:

Principio calidad de la educación. Considerada como la propiedad de los procesos educativos que se caracterizan por ser equitativos en la distribución de oportunidades de aprendizaje, eficientes en la asignación de recursos y eficaces en tanto alcanzan resultados relevantes desde el punto de vista social, económico y cultural, para desarrollar capacidades productivas y de convivencia democrática tendientes a lograr un desarrollo humano pleno.

Principio innovación educativa. El plan de estudios estará basado en la innovación educativa, entendida como una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes.

Principio articulación de funciones sustantivas. Estará sustentado en la articulación entre los campos problemáticos que delimitan el quehacer de la Universidad; en este sentido, deberá conjugar los aspectos de construcción, indagación y socialización del conocimiento vinculando las funciones sustantivas de la institución a través de la delimitación de problemas susceptibles a ser enfrentados desde una perspectiva múltiple.

Principio de la práctica docente. La práctica docente será el objeto de estudio de la licenciatura, con la finalidad de que el educador analice y valore su experiencia con el apoyo de elementos teórico-metodológicos, para así transformar sus prácticas y actuar de manera consecuente en la escuela pública.

Principio perfil de ingreso. Considera los diversos perfiles de ingreso del maestro, definidos tanto por sus antecedentes académicos, el nivel educativo en el que trabaja y su ámbito de desempeño, como por su función en la escuela, su situación personal y las necesidades específicas de su entorno inmediato.

Principio estrategia curricular. Ofrece una estrategia curricular flexible, donde existan elementos invariantes en el plan de estudios válidos a nivel nacional y espacios curriculares que sean elaborados en las Unidades UPN que se adapten a las condiciones regionales, estatales y locales; y al mismo tiempo permitan al profesor contar con múltiples opciones de formación y acreditación.

Principio de interacción. Promueve la interacción entre los diferentes sujetos que participan en el proceso de elaboración, operación y evaluación del plan y los programas de estudio, para favorecer la comunicación y socialización de las interpretaciones que el personal directivo, los asesores y estudiantes harán del propio plan y, de esta manera, propiciar diferentes tratamientos académicos acordes con las circunstancias particulares.

Principio de modalidades educativas. Los materiales de estudio deberán ser apropiados para las diferentes modalidades, incorporarán los elementos suficientes para el desarrollo de los programas, con el apoyo de medios

auxiliares, materiales multimedia y con recursos didácticos que apoyen el proceso de formación del profesor.

Principio evaluación del aprendizaje. Establece lineamientos para la evaluación del aprendizaje y para las opciones de titulación, congruentes con los objetivos del plan de estudios, de forma tal que constituyan experiencias de aprendizaje y aportaciones en beneficio de la escuela.

Principio sobre evaluación e investigación curricular. Establece un proceso de evaluación curricular para analizar el impacto del plan y, en consecuencia, adecuarlo a las exigencias sociales; asimismo, la investigación curricular permitirá sistematizar las prácticas y experiencias para producir nuevos conocimientos, materiales y propuestas de carácter curricular.

Principio de formación permanente. Establece un sistema de formación permanente para el personal docente de la Universidad que sirva para inducirlo al plan y programas de estudio reformulados, y que constituya a la vez la base para establecer un programa de profesionalización para asesores de las unidades.²⁰

Perfiles de ingreso y egreso

Los anteriores principios se intentan reflejar en el perfil de ingreso el cual busca atender a la heterogeneidad de características de los profesores en servicio, tales como: ser sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio-laboral.

Por lo que se refiere al perfil de egreso el modelo de la licenciatura pretende que el profesor pueda ser un auténtico promotor de la identidad nacional, regional, estatal y local, con capacidad crítica y propositiva, con un amplio conocimiento de la cultura pedagógica, capaz de realizar trabajo colegiado, ser innovador de su propia práctica docente y manifestar habilidades y actitudes que posibiliten su desarrollo como profesional en constante actualización y formación.

²⁰ Pedro Cañal. "Un marco curricular en el modelo de investigación en la escuela". *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Colección: Investigación y enseñanza. Sevilla, Diada, 1995. pp. 28-29.

Por tanto en el plan de estudios se establece que la práctica docente debe considerarse como objeto de reflexión crítica, objeto de conocimiento y comprensión y como objeto en permanente transformación e innovación.

Asimismo se propone que la práctica docente:

- Tome como punto de partida la experiencia de los profesores en servicio.
- Utilice un tratamiento teórico, metodológico y práctico de las dificultades que surgen en la misma práctica del profesor.
- Propicie que los profesores cuenten con elementos que les permitan concebir y operar de manera diferentes su labor diaria.
- Tenga como tendencia superar el trabajo individual del profesor en su práctica docente, y favorezca el trabajo colegiado mediante los consejos técnicos y la construcción de proyectos educativos en sus respectivas escuelas.

En síntesis el Plan de Estudios busca estudiar y analizar la práctica docente como proceso complejo, condicionada histórica y socialmente en diferentes niveles, a partir de la identificación de sus elementos principales: los sujetos que intervienen, los contenidos educativos y el contexto en el que se desarrolla.

Estructura del Plan de Estudios

Para el conocimiento y transformación de la práctica docente el Plan de Estudios (Anexo 1) se estructura en torno a dos áreas fundamentales: el Área Común y el Área Específica. La primera comprende todos los cursos que deberán tomar los profesores y cuyo sentido es proporcionar aspectos de la cultura pedagógica general a la formación que proporciona la licenciatura. El

área común constituye la base de la formación del profesor para así propiciar el análisis, la reflexión y la transformación de su práctica docente.

El área común está conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa. El área común se encuentra formada por veinte cursos que deben de ser totalmente cubiertos por el profesor.

En cuanto al eje metodológico, éste es la columna vertebral de toda la licenciatura y contempla tres propósitos fundamentales: a) el primero consiste en ofrecer espacios y actividades para que el profesor articule los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras en cada uno de los cursos; b) el segundo pretende favorecer entre los profesores la comprensión de su práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles, a fin de que cuenten con elementos suficientes para plantear, desarrollar y evaluar proyectos innovadores y; c) el tercero proporciona elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la elaboración de las diferentes opciones de titulación.

A lo largo de los nueve cursos que conforman el eje metodológico: El maestro y su práctica docente; Análisis de la práctica docente propia; Investigación de la práctica docente propia; Contexto y valoración de la práctica docente; Hacia la innovación; Proyectos de innovación; Aplicación de la alternativa de innovación y La innovación; se pretende que el profesor vaya recuperando y sistematizando sus saberes y sus haceres, reconociendo su colectivo escolar a partir de las dimensiones de cotidianidad e interacciones, se acerque además al estudio de algunos paradigmas de investigación para que en ellos pueda ir identificando el ejercicio cotidiano de su práctica docente, elabore un diagnóstico pedagógico, construya su objeto de estudio, lo conceptualice y

delimite, formalice su proyecto de innovación para su aplicación, estudio y valoración, culminando con la elaboración final de un informe.

Se sostiene que la línea psicopedagógica le permitirá al profesor analizar y criticar su quehacer profesional elaborando estrategias didácticas que posibiliten el enriquecimiento de su trabajo diario; de tal manera que durante su proceso de formación y al final del mismo pueda estar en condiciones de transformar su práctica desde la teoría y realizar así modificaciones en la medida que su misma práctica lo posibilite. La línea la ofrece al profesor un acercamiento al estudio del niño y sus procesos de construcción del conocimiento, un análisis de las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, un estudio del curriculum en función al nivel y grado donde labora y un apoyo al proceso de planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. La línea la integran los siguientes cursos: El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento; Corrientes pedagógicas contemporáneas; Construcción social del conocimiento y teorías de la educación; Análisis curricular; Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y Seminario de formalización de la innovación.

La línea de ámbitos refiere a las formas de construcción de significados acerca de la realidad que rodea al profesor, partiendo de los ámbitos más cercanos de su práctica docente como es el propio grupo y la escuela, hasta el más alejado como puede ser la misma comunidad. Aquí se sugiere que el profesor reflexione y analice de cerca las distintas concepciones de grupo en general y de su grupo escolar en particular, estudia tanto el paradigma de la complejidad como el paradigma de la simplicidad hasta llegar al reconocimiento de la escuela, la comunidad y la cultura en función al contexto donde labora. Tres cursos son los que conforman la línea: Grupos en la escuela; Institución escolar y Escuela, comunidad y cultura local.

La línea socioeducativa con tres cursos: Formación docente, escuela y proyectos educativos; Profesionalización docente y escuela pública e Historia regional, formación docente y educación básica, tiene como propósito ubicar al profesor como sujeto histórico, social y profesional indispensable de estos procesos, es decir como el protagonista y corresponsable de la concreción de los mismos. En esta línea se inicia con un recorrido histórico que va desde 1857 hasta 1994 culminando con la profesionalización del profesor y su ubicación dentro de la escuela pública.

Con este mismo enfoque actualmente algunas Unidades UPN del país ya vienen trabajando una cuarta línea de formación para los profesores de preescolar y primaria en servicio. Esta cuarta línea es la de Integración Educativa la cual proporciona elementos formativos a los profesionales de la educación básica, relacionados con el reto de la integración, la cual intenta dar atención educativa a la diversidad y pretende ser una estrategia que busque evitar el rezago educativo en la población menos favorecida como niños con discapacidad, indígenas, campesinos, alumnos con reprobación y deserción escolar.

La integración educativa es un proyecto de transformación que vislumbra el horizonte amplio de formación del sujeto, es decir, su integración al aula, a la cultura, al trabajo, a los diversos grupos e instituciones. La integración educativa es finalmente integración social.

Como un proyecto de acción estratégica, la integración educativa pretende la transformación de las concepciones y las prácticas educativas. De donde se rescata un principio fundamental: la atención educativa a la diversidad en la escuela que posibilita la participación de la comunidad en la labor educativa.

Las posibilidades de la atención educativa a la diversidad dependen de la integración que en las comunidades educativas exista para detectar el tipo de

retos educativos que se plantean de acuerdo a las diferencias, para así construir proyectos innovadores de participación colectiva en los procesos formativos de profesores y alumnos en la escuela.

La integración educativa, como una línea reciente y específica de la Licenciatura en Educación, aporta un espacio serio para reflexionar sobre el modo en que será construido el proyecto de integración de la comunidad educativa en la escuela para posibilitar una sociedad que atienda a la diversidad: porque el principio del cambio es concebirlo desde sus condiciones reales.

Por otra parte y continuando con la revisión del plan de estudios de la licenciatura, el área específica (Anexo 2) se refiere a las situaciones que los profesores desarrollan en sus respectivos centros de trabajo, por ello proporciona los elementos necesarios para que de acuerdo con el contexto donde se ubican y la función que desempeñan desarrollen sus actividades de manera más profesional e innovadora. Así el área específica ofrece cursos diferenciales para cada una de las funciones tanto en los niveles de preescolar, primaria y gestión escolar. Cada nivel se encuentra conformada por doce cursos, de los cuales el profesor puede elegir todos los de un solo nivel o ir combinando cursos de los diferentes niveles en función al objeto de estudio motivo de su estudio, hasta completar los doce cursos que deben de ser cubiertos en ésta área.

Es así como en el Programa de Reformulación Curricular de la Licenciatura en Educación se dice que su plan de estudios busca revalorar e innovar la práctica docente a partir de los propios profesores, de sus carencias, limitaciones y potencialidades, reconociendo en él mismo al sujeto social, crítico y creativo que la propia educación reclama, intentando ayudarlo a superar la dependencia, los vicios de su formación anterior y el manejo que

muchas veces se hace de sus propias dificultades, evitando con ello que vea a la innovación como una simple novedad o como algo obligatorio o impuesto desde afuera.

Modalidades de estudio

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación es único y los cursos que lo conforman se ofrecen en cualquiera de tres modalidades: modalidad semiescolarizada, modalidad a distancia y modalidad intensiva. La oferta de la modalidad intensiva depende de las necesidades y condiciones de cada unidad.

En cuanto a la modalidad semiescolarizada, ésta plantea un determinado equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal, por lo que el profesor-alumno debe de asistir a la Unidad UPN el número de sesiones que se establece en cada curso

La participación del asesor está orientada a favorecer la integración del grupo para el logro de los propósitos del curso; el alumno cuenta con la posibilidad de recibir asesoría personal. La duración de cada curso es semestral y la inscripción se realiza de acuerdo a la oferta que hace la propia unidad.

En la modalidad a distancia el profesor está en condiciones de decidir su propia forma de trabajo y el tiempo para realizarlo, ya que no está establecido un tiempo límite para que acredite el curso; puede inscribirse en cualquier momento y en función de sus condiciones personales y sus preferencias; así mismo puede decidir la periodicidad y el sitio en donde quiere y puede estudiar.

Se ofrecen asesorías por distintos medios, ya sea teléfono, correo, fax, correo electrónico o interacción directa con el asesor. En esta modalidad la

inscripción está abierta durante todo el año y se ofrecen permanentemente oportunidades de acreditación.

Finalmente la modalidad intensiva se condiciona en función a las posibilidades de cada Unidad UPN. Aquí los cursos se realizan diariamente durante un período determinado, principalmente en vacaciones de verano; se establecen un número de sesiones que permitan cubrir 60 horas de estudio grupal y 30 horas de estudio individual. Se sugiere que en esta modalidad no se oferten los cursos del eje metodológico dada su complejidad y la necesidad de tener el grupo al frente por parte del profesor-alumno.

Cada modalidad presenta situaciones de aprendizaje muy particulares, así como formas de interacción y retroalimentación específicas. Es importante señalar que para el buen desempeño que el alumno pueda tener en cualquiera de las tres modalidades, se plantea que el profesor cuente con mínimas habilidades en la lectura de comprensión, en la expresión escrita y oral, habilidades intelectuales para la estructuración de las ideas y para la realización de análisis, además de actitudes positivas como responsabilidad hacia el trabajo individual y grupal, de colaboración en la organización del trabajo, disposición de escuchar a los otros y sobre todo compromiso y seriedad para con su proceso de formación.

Materiales de estudio

Para el desarrollo de la licenciatura en las distintas modalidades se requiere de un conjunto de medios didácticos para apoyar el aprendizaje de los profesores. Es así como se le ofrecen al profesor no solamente antologías y guías de estudio, sino incluso videos y audios de cada curso, además de transmisiones vía satélite cuya recepción es recibida en las unidades que cuentan con estos recursos tecnológicos apoyando de manera interactiva la formación del profesor.

Cada curso cuenta con cuatro tipos de documentos de trabajo y de estudio: Guía para el estudiante, Guía para el asesor, Antología básica y Antología complementaria. El diseño de los materiales atiende a las siguientes características:

- Incorporar distintos procedimientos y actividades que le permitan al profesor recuperar su experiencia y saberes, obtenidas en su práctica cotidiana mediante la realización de observaciones de clase, entrevistas, conferencias, etc.
- Ofrecer al profesor distintas estrategias para estudiar.
- Favorecer la interacción del profesor tanto con los propios contenidos, con el asesor y con los demás compañeros.
- Permitir la resignificación de la práctica del profesor para buscar posibles soluciones a sus problemas cotidianos.
- Favorecer el aprendizaje independiente.

El diseño de los materiales presenta la siguiente estructura:

Antologías:

Cada curso contempla una antología básica y una antología complementaria, que serán únicas para las tres modalidades. Las lecturas que integran la antología tienen una presentación general del curso, de cada unidad y de cada lectura, misma que se acompaña de una ficha del autor y una ficha del libro de donde se toma con el objetivo de contextualizarla. La extensión, complejidad y el número de lecturas está en función a considerar las diversas características del perfil del profesor. Se incorporan lecturas que tienen que ver con la realidad cercana del docente.

Guía para el estudiante:

Cada curso contempla una guía de trabajo para el profesor, única para las tres modalidades. La guía está conformada por: presentación del curso, ubicación del curso dentro del plan de estudios, objetivos y actividades. Las actividades intentan guiar al profesor en la problematización y recuperación de su práctica docente y en el análisis y reflexión de la misma.

La guía contempla tres tipos de actividades:

1. Preliminares, que permiten al profesor una primera aproximación a la temática procurando recuperar su experiencia.
2. De desarrollo, que orientan al docente en el análisis de los contenidos propuestos.
3. Finales, que tienen como función que el profesor integre los contenidos revisados en cada unidad de aprendizaje. El proceso de evaluación contempla los diferentes tipos de actividades realizadas.

Guía del asesor:

Se presenta una para cada curso. Contiene los siguientes aspectos: explicitación de las intenciones del curso, tipo de actividades sugeridas para la asesoría durante el trabajo individual y grupal, así como la evaluación.

Modelo de evaluación

Por lo que corresponde al Modelo de Evaluación²¹ de la Licenciatura en Educación, se advierte que se estructuró a partir de considerar e incorporar los principios rectores del modelo de formación para profesores en servicio, la

²¹ *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio.* Licenciatura en Educación. UPN, México, Junio, 1994. p 17.

normatividad nacional para el sistema de la Universidad Pedagógica y el plan y programa de estudios reformulados.

El modelo no intenta establecer una uniformidad conceptual, sino fundamentalmente proponer principios de congruencia entre la diversidad de prácticas evaluativas y el establecimiento de criterios que las orienten.

Entonces para poderse referir a la evaluación del aprendizaje al interior del modelo propuesto, los diseñadores consideraron necesario intentar definir en primer lugar cómo se conceptualiza el aprendizaje y así precisar el porqué de la propuesta de evaluación.

Se afirma que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos entre sujetos con historias diferentes, capaces de dar sentido propio al proceso. En él, cada individuo asimila los contenidos educativos y los incorpora a las estructuras de conocimientos que posee y al darles sentido los amplía para construir nuevos referentes de explicación.

Aquí se asume que el sujeto aprende cuando entre otras cosas, plantea dudas, formula hipótesis o supuestos explicativos, indaga y reformula problemáticas para generar procesos de reestructuración en su medio y en su proceso interno de construcción del conocimiento, modificando así su actuar cotidiano. Lo que puede manifestarse en aspectos simbólicos como analizar, relacionar y generalizar; en operaciones concretas como planificar su trabajo y clasificar; y en sentimientos como valoraciones, formas de relación con los otros y el establecimiento e interacciones comunicativas.

Lo anterior abre la posibilidad de que el sujeto a nivel individual transforme su conocimiento y coadyuve a la construcción del conocimiento social y, en estos términos, pueda introducir innovaciones tanto en su práctica docente como en su contexto en donde se desenvuelve.

En esta concepción, la evaluación es un medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que proporciona información sobre los antecedentes de formación, saberes y experiencias con que cuentan los sujetos participantes en éste. Es además, un recurso que propicia el desarrollo cualitativo y una mejora efectiva de este proceso, en la medida en que se indagan los elementos que están presentes en él como contenidos, medios, estrategias, dinámicas de los sujetos, entre otras. También es una base para resignificar y tomar decisiones en torno al desarrollo curricular, al dar cuenta de las problemáticas vividas en la operación del servicio educativo.

La evaluación se lleva a cabo mediante un proceso complejo que explicita lo cotidiano, por lo tanto es práctica, ya que además involucra directamente a los sujetos del aprendizaje, sus interrelaciones y la comprensión y mejora de los diferentes programas.

Por ello, se plantea que la evaluación del aprendizaje en la Licenciatura en Educación para maestros en servicio se caracteriza por:

“.. Ubicar que el aprendizaje de los sujetos involucrados en el plan de estudios está orientado hacia el análisis e innovación de la práctica docente.

Incluir tanto a los sujetos que intervienen en el aprendizaje del estudiante como a las condiciones institucionales en que se desarrolla.

Partir de una concepción institucional amplia, que combine criterios de obligatoriedad y flexibilidad.

Ser un proceso participativo y formativo para estudiantes y asesores.

Constituir en sí misma una experiencia de aprendizaje tanto para el alumno como para el asesor, debido a que propicia la reflexión, el análisis, la crítica, la abstracción y la teorización de contenidos y experiencias.

Garantizar el dominio de los contenidos educativos formalizados en el plan de estudios.

Reforzar el aspecto cualitativo, es decir el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante, sin descuidar los aspectos cuantitativos que permitan una evaluación integral...”²²

Los criterios anteriores tienen su concreción en interrogantes básicos, que buscan clarificar y ubicar de manera constructiva los principales elementos que concurren en el proceso de la evaluación y que se destacan a continuación: a) ¿quién evalúa?, b) ¿para qué evaluar?, c) ¿qué evaluar?, d) ¿cómo evaluar?. En todas y cada una de las preguntas participan activamente el asesor, el estudiante, el proceso enseñanza-aprendizaje y la propia institución.

Modelo de titulación

La titulación se considera como una experiencia de aprendizaje compartida por el estudiante y el asesor que representa el punto culminante de todo proceso de enseñanza-aprendizaje; forma parte del proceso de evaluación de dicho aprendizaje influyendo en ella de manera significativa aspectos de tipo psicológico y social del estudiante que necesariamente impactan su proceso de formación; se integra a partir de un proceso de elaboración de productos parciales de indagación, que van retroalimentando la formulación de problemáticas y propuestas en torno a la práctica docente.

El currículum de la Licenciatura en Educación

En este sentido el modelo de formación de la licenciatura retoma algunas características fundamentales planteadas por Stenhouse, destacándose entre otras:

“...El diseñador es percibido como un investigador; por lo mismo el currículum que se elabora es evaluado por su capacidad para hacer progresar el conocimiento del investigador en aquella área del saber en el que ha sido planteado.

²² *Ibidem.* p. 41.

El curriculum está pensado más en términos hipotéticos que de producto acabado; debe permitir más la exploración y comprobación que la aplicación como producto terminado. De allí que el curriculum debe ser experimental, como cualquier proyecto de investigación que plantea problemas, dificultades, reflexiones, revisiones, etc.

El curriculum se plantea desde una perspectiva evolutiva, como la investigación de problemas a solucionar, más que como un planteamiento de respuestas que nunca han sido ni estudiados ni experimentados.

El curriculum debe recoger las variables contextuales de la escuela y de su medio ambiente.

La participación del profesor es fundamental como base para el mejoramiento de la enseñanza. No es suficiente que los maestros sean estudiosos; ellos mismos deben estudiar su enseñanza...²³

Las características anteriores tienen su expresión más clara en el diseño de los cursos del Área Específica de la licenciatura en donde se propone analizar, explicar, transformar e innovar la práctica específica del profesor previamente caracterizada; retomar los principios de los enfoques que sustentan los planes y programas de estudio de preescolar y primaria; articular a partir de la concepción de desarrollo del niño, su forma de construir el conocimiento y su forma de relacionarse con el entorno; el tratamiento de cada curso contempla las prácticas reales de la función, los enfoques teóricos que la explican y la orientan, las estrategias que se proponen para analizar situaciones educativas y las diversas alternativas para su solución; en los cursos se plantean situaciones educativas y problemáticas derivadas de los propósitos educativos de cada nivel, dando la posibilidad al profesor para que explore y compruebe diversos problemas surgidos de su trabajo cotidiano; los cursos ofrecen la posibilidad de recoger las situaciones concretas del contexto donde labora el profesor, y en donde su participación con los demás miembros del colectivo es fundamental.

²³ Stenhouse. "Diseño y desarrollo del curriculum". M. Casarino. *Teoría y diseño curricular*. Trillas, México, 1989. p. 128.

Ante la propuesta de enfocar el curriculum al campo de la investigación y de colocar al profesor como un protagonista vital en su proceso de formación hacia la innovación y aún cuando dicho modelo exige mucho del profesor aunque al mismo tiempo le brinda un mayor desarrollo profesional, se trata de una afirmación que requiere de análisis, ya que esto permite considerar que, desde un punto de vista, el investigador en educación está siempre interesado por que las prácticas educativas ocurran cada vez de mejor manera; si las analiza, si las describe, si las explica, si las representa a través de modelos, en el fondo tiene la intención de que un mayor conocimiento acerca de ellas conduzca, tarde o temprano, a una transformación positiva en las mismas; esto pudiera ser el sentido de lo que Latapí denomina como actitud de innovación educativa, una especie de fin último con el cual se realiza la investigación en educación, aunque no cada investigación realizada culmine de manera inmediata en una investigación. Si la investigación se convierte realmente en el sustento natural de las innovaciones en educación, tal como lo plantea el curriculum de la licenciatura, entonces el sistema educativo encontrará en la vinculación investigación-innovación, una de las fuerzas transformadoras que tanto requiere y demanda.

ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Sería pretencioso que desde el curriculum se puedan resolver todas las necesidades derivadas de los diferentes contextos en donde se inserta y ejerce la práctica docente de cada profesor, hacerlo correría el riesgo de situar a la licenciatura en un marco ideologizante y un tanto utópico, sin embargo, en el proceso de reformulación se dice que el modelo de formación de la misma debe contribuir, en lo posible, a la elaboración de alternativas en torno a los principales problemas que enfrenta la educación básica, y más

concretamente el profesor en un contexto muy particular y específico donde desarrolla su práctica docente.

A partir de esto en los siguientes párrafos se hace un análisis tanto de la congruencia interna, como de la pertinencia y relevancia del Plan del Estudios de la Licenciatura en Educación, con el propósito de establecer si existe una relación o no con los principios básicos, el propósito general, la estructura y la fundamentación de la misma. Cabe precisar que si bien en la primera parte de este capítulo se intenta hacer una descripción lo más objetiva posible en cuanto a lo formal del modelo de formación de la licenciatura, en ningún momento se puede pensar que el propósito es elogiarla o asumir que efectivamente es la única alternativa hacia la formación innovadora del profesor. En adelante presentaremos lo que a juicio personal aparecen como contradicciones, incongruencias, vacíos, ausencias u omisiones en torno a dicho modelo.

Se recuerda que el propósito de la licenciatura es el de “Transformar la práctica educativa de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción”. Por lo que corresponde a la práctica docente, se afirma que se logrará a partir de una articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua acerca de su quehacer docente.

Es importante señalar que en ninguna parte de la propuesta se clarifica el qué se entiende por articulación entre estos aspectos y cómo se haría. Definitivamente aquí se puede pensar que la revisión de la práctica cotidiana por parte del profesor va a ser revisada, evaluada y reorientada, aunque esto corre el riesgo de caer en el voluntarismo, ya que implicaría que los

determinismos básicos de la práctica son factores predominantemente culturales.

Por lo que se refiere a “promover la innovación educativa, concretándola en un ámbito particular”; se observa una tensión en los fundamentos de la propuesta entre la innovación con sentido de recuperación de la cultura de la escuela pública mexicana (esencialismo) y la innovación con sentido hacia un modelo inexistente actualmente pero que implicaría un cambio importante (modernismo). Esta tensión queda planteada pero no se resuelve. (Loera, 1994)

El esencialismo tiene fundamentos históricos aunque queda limitado a una noción romántica, propiciada por el lirismo típico de la historia de la educación pública. El modernismo planteado como un cambio en cuanto tal se plantea desprovisto de valores, compromisos y visión histórica. Esta tensión se expresa en el plan de estudios de la licenciatura, donde se plantea un curso de valores cívicos en el área específica con una fuerte influencia Durkheniana, al tiempo que en el área común se consideran teorías de cambio y de resistencia. Por tanto no es claro que podrá hacer el profesor de grupo con mensajes tan ideológicos y en ocasiones tan contradictorios.

Por otra parte en cuanto a los doce principios rectores que conforman el Modelo de Formación: calidad de la educación, innovación educativa, articulación de funciones sustantivas, la práctica docente, perfil de ingreso, estrategia curricular, interacción, modalidades educativas, materiales de estudio y evaluación del aprendizaje; se hace a continuación un breve análisis de los mismos:

El principio de calidad educativa: en él no se especifica si se trata de ampliar el rango del uso de estrategias pedagógicas por parte del profesor para poder mejorar el rendimiento de sus alumnos, o si sea necesario crear otros rangos

y cuáles serían estos. Por lo que toca al principio de innovación educativa, por una parte se intenta partir de la práctica real del profesor y recuperarla en el plano teórico. Por otra, se busca incitar al propio maestro a que partiendo desde un plano teórico reflexione, revise y transforme su práctica profesional. En este sentido la propuesta es válida pero siempre y cuando se plantee un modelo que sirva de criterio para saber qué aspectos de la práctica es pertinente recuperar, y cuáles de la teoría se deben concretizar; sin este criterio es difícil avanzar sistemática y significativamente.

Por lo que se refiere al principio de articular las funciones sustantivas, al parecer se enuncia más como un automatismo conceptual relativo a las funciones clásicas de las instituciones de educación superior que como un concepto que se tome para poder inspirar cambios reales. En la propuesta del plan de estudios solamente se plantea un sólo curso en el que explícitamente se enfoca a la investigación (Investigación de la Práctica Docente Propia en el tercer nivel). A pesar de que es muy factible manejar que otros cursos tendrán como componente central a la investigación no parece suficiente decir que ello baste para que la investigación sea una dimensión particularmente importante.

El principio sobre la práctica docente aparece como el más interesante de la propuesta curricular, aunque es conveniente considerar que el profesor egresado de la Universidad desarrolla funciones que van más allá del aula, esto es que realiza también funciones directivas, de apoyo y de planeación.

Dentro de la propuesta curricular parece que el principio en torno al perfil de ingreso se puede cubrir suficientemente con los cursos y materiales sugeridos al interior del propio plan, sin embargo dentro de esos mismos contenidos es importante revisar los resultados de innumerables

investigaciones realizadas tanto en México como en otros países latinoamericanos en torno a la formación del profesor. Al principio sobre estrategia curricular parece que le hace falta fundamentar bajo qué criterios el plan de estudios se podrá enriquecer con aspectos regionales y locales; así mismo la segunda parte de este principio es significativo para que la oferta de la licenciatura sea aprovechada por el mayor número de profesores en servicio. Este principio tiene especial vigencia para disminuir el problema de la baja tasa de eficiencia terminal.

El principio sobre interacción no se encuentra lo suficientemente claro, ya que carece del cómo, del dónde y del porqué se darán dichas interacciones. Lo que concierne al principio sobre modalidades educativas, es evidente que intenta revalidar la experiencia que ha tenido la Universidad con las tres modalidades propuestas, esto es la semiescolarizada, a distancia e intensiva aunque es necesario precisar e innovar algunos planteamientos al interior de dichas modalidades para un mejor desarrollo del programa en las respectivas unidades.

En lo relativo al principio sobre los materiales de estudio se recomienda un proceso permanente de evaluación y seguimiento de los mismos, con el objetivo de acentuar lo que funciona y cambiar lo que no, procurando la actualización de materiales en función al avance que la investigación educativa ha venido logrando en los últimos años. La evaluación del aprendizaje como otro de los principios rectores presentes en el modelo de la licenciatura, aparece como un esfuerzo institucional para que esta noción de evaluación pueda ser efectivamente analizada e incorporada al interior de las propias unidades.

Finalmente los principios sobre evaluación e investigación curricular y sobre formación permanente resultan vitales y fundamentales para la operación de

la licenciatura, aunque en el primero faltó aplicar un proceso de evaluación a los currículum en su momento existentes para conocer el porqué de su desaparición justificada o no. En cuanto al segundo no se especifican los aspectos centrales del mismo ni la forma en que será realizada.

En otro orden de ideas y por lo que toca al perfil de egreso de la Licenciatura en Educación, aparecen dos puntos en los cuales no se aprecian fundamentos como para sostenerlos como características de los profesores egresados: “Poseerá elementos teórico-metodológicos para interrelacionar la práctica docente y la investigación educativa” y “Será capaz de realizar trabajo colegiado en el ámbito de su competencia para influir y modificar condiciones institucionales y de organización académica”

En cuanto al primer punto la investigación no está enfatizada en el plan de estudios ya que sólo contempla explícitamente un único curso. Asimismo todavía esta presente la polémica acerca de la forma como el profesor puede incorporar la investigación a su práctica docente cotidiana y, al mismo tiempo, poder cumplir cabalmente con el resto de sus responsabilidades. Por lo que corresponde al segundo punto de nuevo se vuelve a presentar una promesa sobre aspectos del sistema educativo que no son modificables por la Universidad. Se supondría que el egresado tendría cierta destreza en invitar a sus colegas de trabajo no egresados de la Universidad a aceptar modificaciones en la forma de impartir por ejemplo sus clases, en el manejo del currículum, en el ambiente de aprendizaje de una escuela o en el tipo e interrelaciones que se establecen con su respectivo colectivo escolar. Sin embargo al interior del plan de estudios no se identifican cursos por ejemplo: de liderazgo educativo, relaciones humanas, manejo de conflictos, etc., que pudieran proporcionarle al profesor más elementos para enfrentar este tipo de situaciones.

Para terminar con el análisis de congruencia interna del plan de estudios, parece que la estructura curricular basada en una área común con un eje metodológico y tres líneas de formación integrado por 20 cursos, así como una área específica conformada por 36 cursos opcionales es acertada, aunque con la experiencia desarrollada a lo largo de cuatro años y ya con una primera generación egresada, se puede decir que hace falta un mayor equilibrio entre el aspecto pedagógico y el aspecto didáctico o metodológico para el desarrollo de los cursos. Esto sobre todo en el área específica.

Por otra parte el plan de estudios considera tres perspectivas: a) la relación del programa con la historia institucional de la Universidad; b) la relación del programa con la historia de la formación y actualización de profesores y; c) la relación del programa en el entorno del sistema educativo nacional.

Dentro de la primera perspectiva aparece una visión un tanto cuanto endógena, es decir que no solamente se evalúa poco el proceso de enseñanza-aprendizaje institucional de la Universidad, sino que no se intenta hacer un estado del arte sobre actualización y formación de profesores en México, ni se recupera algo de la valiosa bibliografía que existe al respecto en Latinoamérica y el mundo. En cuanto el modelo propuesto parece que éste reproduce varias de las características básicas de algunos programas tanto actuales como ya desaparecidos, como por ejemplo el que el plan actual no es totalmente modular.

La segunda perspectiva considera poco las experiencias de formación y actualización de profesores fuera de la Universidad. Con esto parece ser que se deja de lado el momento histórico para que de una vez por todas quedara clara la competencia curricular de la Universidad con relación a otras instituciones formadoras de profesores. Hubiera sido muy valioso que la propuesta se comparara con ofertas semejantes de la región latinoamericana,

podiendo haber desarrollado un marco que le permitiera establecer y definir ventajas.

Finalmente en cuanto a la tercera perspectiva, y si bien es cierto que la propuesta se sitúa de manera más o menos afortunada dentro del nuevo contexto de la Modernización de la Educación Básica, se considera que en términos de la conceptualización que aquí se hace de la regionalización ésta es todavía muy global, y no aporta los suficientes elementos como para saber con precisión las implicaciones específicas que esto puede tener. Lo anterior se puede ir entendiendo ahora con la construcción de la Línea de Integración Educativa, en la cual la participación regional de las unidades, en función a sus necesidades y condiciones muy particulares de operación, puede clarificar lo que se trató de entender originalmente por regionalización, aunque todavía existen algunos vacíos no muy claros como para poderlos comprender.

Por último y en un intento de análisis acerca de la relevancia del plan de estudios éste deja más dudas que respuestas. En este aspecto se observan concretamente dos posibles limitaciones al interior de la propuesta: a) el rol del profesor es reducido al de docente o directivo. Sin embargo se coincide con Iván Núñez cuando plantea que el profesor tiene al menos cuatro roles: trabajador, técnico, funcionario y profesional. La formación del profesor debe partir entonces de una mayor pluralidad funcional para que así pueda ser verdaderamente relevante y; b) se reduce la docencia a problemas de instrucción y se enfatiza la comunicación unilateral del conocimiento. Definitivamente que la misma propuesta debe generar el análisis del modelo o modelos educativos existentes y alternativos del sistema educativo, tomando en cuenta los principios siguientes:

1. Reducir la dispersión de los saberes y haceres y tratar de integrar el conocimiento, dando un mayor énfasis en su construcción total.
2. La calidad educativa esta asociada a la labor del profesor pero también al modelo curricular, a la infraestructura, las regulaciones administrativas, el burocratismo, el sistema de evaluación, los materiales, los contenidos, entre otros muchos factores. Entonces, impactar la calidad implica tener la posibilidad de alterar estos y otros muchos aspectos de la vida escolar.
3. El profesor no solamente es un adulto, un ciudadano común y corriente, sino principalmente es un profesional de la educación que requiere mejorar y enriquecer su desempeño.
4. Cualquier intento de formación debe asociarse con esfuerzos por fortalecer la dignidad e identidad profesional del profesor.
5. La relación entre lo teórico y lo práctico constituye el suelo subyacente de una propuesta curricular con sentido.

La relación es por demás complicada, recordando simplemente como Habermas identifica lo técnico como lo monológico, característico de la racionalidad técnica, calculadora. En cambio lo práctico es dialógico, propia de una racionalidad reflexiva.

ELEMENTOS INNOVADORES EN EL MODELO DE FORMACIÓN

El Modelo de Formación de la Licenciatura en Educación presenta básicamente tres importantes elementos considerados como innovadores y que a su vez conforman la columna vertebral de toda la licenciatura. Estos elementos son el Eje Metodológico, su concepción de práctica docente y el uso de la investigación. Este último elemento se analizará más adelante.

En la propuesta de formación del Eje Metodológico, se considera que mientras la innovación no sea fruto del trabajo de los profesores, el cambio en el aula y en la escuela no se dará, de ahí la importancia de los cursos de este eje, que es donde se articulan los elementos académicos para que los profesores desarrollen su pensamiento innovador en la acción concreta de su quehacer docente.

Algunas de las características del profesor innovador a las que pretende contribuir el Eje Metodológico son, que:

- El profesor someta a examen crítico las dificultades de su práctica docente.
- Intente como profesional de la docencia comprender su práctica cotidiana en sus diferentes dimensiones, niveles y aspectos.
- Posea la formación teórica, metodológica e instrumental que le permita construir en su ejercicio profesional innovaciones que superen lo que hace cotidianamente.
- Tenga conciencia de la serie de interrelaciones y determinantes existentes entre la estructura social y la escuela, que limitan o favorecen la amplitud y nivel de la innovación donde el profesor puede intervenir.
- Tome en cuenta su sabiduría docente, misma que pretende rescatar, revalorar e incrementar su innovación.
- Sea capaz de trabajar de manera individual y colectiva, con una actitud problematizadora, propositiva y responsable.

- Tenga confianza en sí mismo y esté dispuesto a desarrollar su talento docente y su creatividad; asimismo que pueda favorecer con una actitud inquisitiva el cambio y la innovación escolar.
- Fomente su desarrollo profesional y su pensamiento crítico y propositivo.

En párrafos posteriores se verá dentro del llamado modelo didáctico de la licenciatura, la manera en cómo se desarrolla el trabajo innovador al interior del Eje Metodológico, así como la íntima relación tanto vertical como horizontal que mantiene con los otros cursos.

Otro elemento innovador presente en el Modelo de Formación de la licenciatura es la concepción amplia que se tiene acerca de la práctica docente. El modelo considera que la docencia actual se puede compartir en espacios abiertos y tiempos amplios. Esta docencia incluye la investigación y el diagnóstico de los programas, la planificación, el diseño de materiales de estudio y de apoyo, las funciones de dirección y administración escolar, la sistematización de la experiencia y la producción de nuevos saberes que vengan a innovar el campo de la educación.

Es importante señalar aquí que el profesor obtiene de su práctica cotidiana conocimientos, producto del contacto y de las interacciones que establece con sus alumnos, padres de familia, compañeros, autoridades, los planes de estudio, el programa, y que genéricamente se identifica como experiencia.

La experiencia se adquiere con los años mediante un proceso complejo que involucra y potencializa las capacidades, destrezas y conocimientos, pero que a su vez dicho proceso no se limita solamente a la acumulación de años de servicio ya que en educación, como en otras áreas del conocimiento, se presenta un fenómeno de discontinuidad entre los conocimientos formales y los conocimientos informales.

En otros términos la adopción de ideas, conceptos, formas de hacer y de ser es un proceso social que se construye a través de la discusión y asimilación de las ideas de otros, así como de la adaptación a las circunstancias específicas del contexto en que cada profesor realiza su labor diaria.

Este proceso puede asumir dos formas de socialización: a) donde se favorece la adaptación del profesor al contexto escolar; una adaptación pasiva en la que se aprehende pero no se propone, se acepta en lugar de criticar y se define sin ninguna explicación y, b) se fundamenta en el análisis crítico, reflexivo y propositivo sobre la práctica docente propia.

En ambos casos la socialización dota al profesor de un bagaje cultural, que aún siendo inconsciente, le permite construir una reserva de referentes empíricos que le facilitan el análisis y la reflexión sobre su práctica docente. Este proceso dinámico de construcción del saber docente puede ser reconocido formalmente.

En este mismo sentido no es posible incidir en la transformación cualitativa de la práctica docente sin contar con la evolución del conocimiento profesional de los profesores. Se entiende al conocimiento profesional del profesor como la síntesis dialéctica resultante de la integración entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de su formación y su propia experiencia, tanto de la que emana de su práctica educativa como la procedente del conocimiento cotidiano. Un componente significativo de dicho conocimiento, en muchos casos implícito, son las concepciones y creencias personales. Todo cambio de la acción didáctica del profesor ha de pasar necesariamente por un cambio de sus concepciones y creencias.

El reconocimiento formal de este saber como unidad potencial de desarrollo, lleva a plantear los mecanismos de profesionalización desde un enfoque diferente; en una perspectiva amplia que priorice los saberes adquiridos a

partir de la experiencia docente, y por otra parte considerando la acción pedagógica y las modificaciones al diseño curricular.

El eje metodológico y sus funciones

Una vez fundamentado el eje metodológico se menciona que éste debía cumplir con dos funciones básicas: a) vincular los contenidos de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios de la licenciatura, tanto en su área común como en el área específica y, b) proporcionar los elementos metodológicos necesarios para poder realizar innovaciones en materia educativa.

De estas dos funciones surgen cuatro propósitos en torno a los cuales gira el eje metodológico como columna vertebral de toda la licenciatura:

1. Favorecer la articulación vertical y horizontal de los diversos cursos del plan de estudios.
2. Ofrecer los contenidos teóricos, metodológicos e instrumentales necesarios para poder comprender e innovar la práctica docente de los profesores.
3. Proporcionar elementos informativos para seleccionar y desarrollar la forma de titulación que se considere más adecuada a cada profesor.
4. Contribuir a la formación de un profesor innovador.

Pero, ¿cómo poder alcanzar estos propósitos?

En cuanto al primero se entiende que la articulación de contenidos supone una actividad intelectual que busca relacionar, vincular y encontrar congruencias entre las diversas posiciones teóricas divergentes. Para la articulación hay que tomar en cuenta el grado de avance en el plan de estudios, por eso es conveniente aclarar que no es posible relacionar el

contenido de todos los niveles o cursos al mismo tiempo, sino de acuerdo a las exigencias académicas y el desarrollo que vaya teniendo el propio profesor-estudiante.

Para el segundo propósito los cursos del eje metodológico proporcionan elementos en tres tipos de niveles: teóricos, metodológicos e instrumentales. En este sentido los contenidos aquí trabajados no se ofrecerán para aprenderlos en sí mismos como parte de un mero ejercicio intelectual; más bien, se sustentan en la estructura y estrategia metodológica didáctica, que consiste en utilizarlos en el proceso de comprensión e innovación de la docencia; es decir, al ir construyendo el problema y su innovación se tendrán que emplear los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales sobre el proceso de producción de conocimientos y sobre el diseño de el proyecto innovador.

Los cursos del eje metodológico presentan por las razones anteriores una secuencia, propósitos y recursos metodológicos, todo pensado dentro de un esquema práctica-teoría-práctica. (Anexo 3)

El Eje Metodológico y los proyectos para la innovación

El tercer propósito apoya y sugiere sobre que tipo de proyecto pedagógico se puede desarrollar la propuesta innovadora. Los proyectos son: acción docente, intervención pedagógica y gestión escolar. El proyecto pedagógico de acción docente comprende los problemas centrados en alguno de los siguientes aspectos: los tipos de educación, tanto sistemática, asistemática, unitaria, completa e integral; los niveles educativos de preescolar y primaria; los valores y propósitos educativos; la cultura, la sociedad y la educación; las corrientes pedagógicas, los factores biológicos, sociales e históricos en la educación; la familia y las instituciones sociales educativas; los procesos y

los sujetos involucrados; las concepciones, formas y tipos de aprendizaje y de educación; y en fin, la prospectiva de la práctica docente.

El proyecto de intervención pedagógica se centra en los problemas relacionados con la transmisión y apropiación de los contenidos escolares en los grupos de preescolar y primaria. Finalmente, el proyecto de gestión escolar comprende los problemas relativos a los procesos y acciones que se realizan desde los directivos, supervisores y jefes de sector, y que necesariamente tienen una repercusión directa en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la organización y administración escolar, en la normatividad, la racionalización de recursos y en la planeación y evaluación de los respectivos planes y programas de trabajo. El proyecto también va dirigido al profesor de grupo, tomando en cuenta que diariamente hace gestión con su propio colectivo escolar.

Cabe aclarar que como dichos proyectos pueden convertirse en el documento final de la titulación, esto no omite la posibilidad de que se puedan elegir otras opciones siempre y cuando se encuentren contempladas en el Reglamento de Titulación de la Universidad.

El cuarto propósito presenta principalmente dos caras; se considera que mientras la innovación no sea fruto del trabajo de los profesores, el cambio en el aula, en la escuela y en la comunidad no se dará. Asimismo no debemos perder de vista que corresponderá a otros programas educativos y sociales crear las condiciones materiales, administrativas y contextuales para que se pueda desarrollar esa innovación, independientemente del cambio actitudinal que el profesor pueda y deba tener.

Objetos de aprendizaje

Los contenidos de los diferentes cursos de la licenciatura se integran en torno a conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Partiendo de que los contenidos son los objetos de aprendizaje, en la licenciatura se trata de enfocar esos contenidos como objetos de conocimiento y a la vez como procesos para la construcción de un producto de aprendizaje integrado.

De aquí que los objetos de aprendizaje puedan abordarse entonces como:

- **Objetos de estudio:** Cuando éstos sean trabajados en un sentido de información, en el que los profesores los aprehenderán a partir de adquisiciones y procesamientos informacionales.
- **Objetos de intervención:** Cuando supongan alguna acción práctica directa sobre la cual incidirán los mismos profesores.
- **Objetos de transformación:** Cuando esa práctica de intervención represente en la realidad un conjunto de acciones que repercutirá en la solución o evolución de una problemática o situación determinada.

Dadas las características y propósitos de la Licenciatura en Educación, los cursos están preferentemente orientados para trabajarse como objetos de intervención y de transformación, ya sea desde el campo de la acción docente, la intervención pedagógica o la gestión escolar.

Es así como a lo largo de la currícula de la licenciatura puede advertirse un principio central: intentar incorporar a los profesores en las actividades de investigación de su propia práctica docente. Se pretende que los profesores se conviertan en protagonistas principales en el camino hacia la resolución de problemas educativos, enfrentando éstos de una manera nueva, relevante y real.

Sin pretender caer en el discurso vacío y en la verborrea intelectual, es el propio profesor el punto de arranque para enfrentar la crisis educativa, desde luego en términos de un profesor crítico, activo, innovador y comprometido socialmente con su trabajo como profesional de la educación.

Sin embargo pensar en que los profesores se asuman como investigadores de su realidad educativa, de su propia práctica, de su contexto laboral y sobre todo como críticos de los procesos de política educativa es todavía una ilusión y una utopía que se debe de enfrentar y aceptar, sobre todo cuando al encontrarse con profesores que tienen una formación totalmente heterogénea, con resistencias a todo nuevo proceso de formación, a las condiciones reales en donde realizan su trabajo cotidiano, a sus niveles de capacidad reflexiva y creativa, a las dificultades para reconocer el qué y el para qué de su práctica docente, al escaso reconocimiento de sus limitaciones y potencialidades producto de los condicionamientos institucionales, profesionales, personales, a la burocratización de la escuela, a factores políticos e ideológicos, a la falta de responsabilidad y compromiso que muchos profesores tienen para con su trabajo docente, y en fin a todas las rutinas y vicios que conforman todo el sistema magisterial.

Actualmente se requieren reformular los criterios cualitativos desde la visión del profesor, reivindicar su papel activo, resignificar los procesos constructivos de su aprendizaje, la comunicación comprensiva, la organización escolar y todo lo que pueda favorecer una formación que garantice una educación de mayor calidad, más significativa, crítica, innovadora y sobre todo real.

Para el caso de la Licenciatura en Educación, y a reserva de confrontar su modelo de formación con la realidad concreta de los profesores, su campo natural de la investigación es la propia problemática del trabajo docente, es

decir la disposición de los profesores para indagar en su trabajo en el aula, en el manejo de contenidos, en la evaluación y en las dificultades de aprendizaje; todo con el propósito de diseñar estrategias y proyectos innovadores de intervención en donde se pueda evidenciar una verdadera transformación de la práctica docente de los profesores en servicio, lo cual implica “reeducar” al profesor, trascender su pensamiento muchas veces estrecho y fanático, dejar de lado su actitud puramente rutinaria y mecánica evidenciando una mayor atención por la instrucción y olvidando la construcción del conocimiento, el proceso de pensamiento de sus alumnos, el cultivo de la inteligencia, el desarrollo de los valores, la edificación de una nueva cultura y el gusto por la investigación. (Krishnamurti 1992)

Modelo didáctico

El Modelo Didáctico de la Licenciatura en Educación entendido como la manera en que se va a desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje de los profesores, se centra más en el proceso que en el resultado; de esto lo significativo de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que alienten la participación de los profesores en su propio proceso de conocimiento.

Así es como las actividades que se plantean en todas las Guías del Estudiante se encuentran organizadas de acuerdo a tres momentos metodológicos: a) una primera aproximación al objeto de conocimiento a través de las actividades de apertura; b) un análisis del objeto para poder identificar sus diversos elementos y relaciones, previstas en actividades llamadas de desarrollo y; c) un último espacio de reconstrucción del objeto de conocimiento en una actividad de cierre.

La actividad de apertura es más bien de tipo individual, la cual intenta llevar al profesor a la apropiación de los contenidos de aprendizaje y a una toma de

posición personal, reflexiva y fundamentada, a partir básicamente de su propia experiencia, y en donde se le presentan también algunos ejemplos de casos, reportes o situaciones diversas desarrolladas en otros escenarios y que le ofrecen la oportunidad de la confrontación y la aproximación a otros objetos de conocimiento.

La segunda situación de aprendizaje llamada de desarrollo se sugiere trabajar de manera grupal, en sesiones semanales de carácter obligatorio, y que permite confrontar las experiencias, ideas y conocimientos personales de la situación anterior para ampliar, enriquecer y consolidar los aprendizajes, no tanto para llegar a normar criterios, sino para establecer ciertos lineamientos comunes que permitan el debate y la discusión abierta. Esta actividad se complementa con la organización de encuentros académicos en donde deben de participar tanto los profesores como los propios asesores.

La actividad de cierre propone una reconstrucción de aprendizajes, en donde se puedan presentar los resultados de las reflexiones y análisis trabajadas a lo largo de las actividades anteriores, con el propósito de que el profesor realice una nueva lectura de su realidad con la experiencia y conocimientos adquiridos. Aquí se sugiere el trabajo por medio de foros y discusiones abiertas.

De lo anterior se desprenden tres principios fundamentales en torno a los cuales gira dicho Modelo Didáctico:

- a) Propicien el desarrollo profesional integrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en una concepción sistémica y compleja de los procesos educativos, donde el profesor y sus creencias no puedan ser analizadas de manera aislada sino contextualizada. Esto implica considerar la acción educativa como una forma de práctica social, lo que supone reconocerla como un proceso interactivo entre los participantes, en

el que hay que tener presente el factor ideológico, componente implícito en cualquier contexto de interacción social.

- b) Desarrollen una pedagogía centrada en la formulación y tratamiento de situaciones nuevas, de problemas relativos tanto a los procesos de aprendizaje en el aula, como a la actuación del profesor y su repercusión en el curriculum. Supone una perspectiva que, teniendo presente la complejidad de relaciones existentes en el aula y en el espacio escolar en lo general, permita un aprendizaje constructivo de sus alumnos, una actuación reflexiva del profesor respecto de su actividad escolar y la posibilidad de redefinir las funciones de los directivos y las instancias que constituyen a la institución escolar.
- c) Organicen la actividad escolar a través de la indagación, entendida como un proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos (Cañal, 1987). Dichos problemas serán la expresión de la problemática que está presente en la institución escolar en todas sus dimensiones, desde las referidas a las aulas, a la formación de profesores y al curriculum escolar.

Tanto las actividades como los principios a través de los cuales se desarrolla el Modelo Didáctico de la Licenciatura en Educación, se traducen en diversas sugerencias didácticas que buscan propiciar una permanente vinculación entre la teoría y la práctica, utilizando toda una serie de recursos como la organización de círculos de estudio, confrontación permanente con todos los participantes, la lectura crítica y la socialización del conocimiento.

Para la recopilación y análisis de la información en función al contexto donde trabaja el profesor, se recomienda el uso de la observación, el diario de campo, la descripción, la narración, la entrevista, el ensayo y el informe; recursos que permitan un mayor acercamiento del profesor con su realidad

más inmediata, con el propósito de identificarla, conocerla, comprenderla y transformarla.

Organización de los cursos del Área Específica

De lo anteriormente expuesto se establecen entonces algunos criterios generales para el diseño de los cursos de la licenciatura, sobre todo en lo que se refiere al área específica, con el fin de ofrecerle al profesor toda una serie de elementos teóricos, metodológicos e instrumentales y así poder no solamente ayudarlo a identificar y diagnosticar dificultades de su práctica docente cotidiana, sino sobre todo proporcionarle recursos para el diseño de alternativas y proyectos de solución tanto en los niveles de preescolar, primaria y de gestión escolar.

Básicamente se plantean seis criterios generales para el diseño de estos cursos:

1. El diseño de los cursos está fundamentado en los principios rectores del modelo de formación de profesores que orienta el diseño de la licenciatura en su conjunto, y el cual es coherente a la vez con su propósito general.
2. El diseño de los cursos también se fundamenta en los principios de los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan los planes y programas de estudio de preescolar y primaria vigentes.
3. El diseño de los cursos considera la articulación entre los niveles educativos de preescolar y primaria, y se proponen a partir de los principios, los enfoques y las metodologías explícitas en los planes y programas de estudio; además recuperan la concepción de desarrollo del niño, su forma de construir el conocimiento y la manera de relacionarse con el entorno.

4. El tratamiento de cada curso contempla las prácticas reales de cada profesor, los enfoques teóricos que las sustentan y las orientan, así como las estrategias para analizar y diseñar alternativas en función al nivel y grado correspondientes.
5. En los cursos se plantean situaciones educativas y problemáticas derivadas de los propósitos educativos del nivel respectivo, de sus contenidos escolares y de las propias funciones que desempeña el profesor.
6. Aún cuando existe una autonomía relativa en cada curso, hay una relación directa entre ellos, tanto a nivel vertical como horizontal, partiendo básicamente del objeto de estudio, de las problemáticas de cada profesor y de la lógica de construcción de los objetos de intervención.

El área específica presenta un catálogo de 36 cursos distribuidos en tres líneas de formación: preescolar, primaria y gestión escolar de los cuales el profesor deberá elegir 12 cursos ya sea de la misma línea, o intercalados entre las diferentes líneas en función a su objeto de estudio particular.

Organización de los cursos de preescolar

Cada línea se diseñó a partir de criterios específicos, de ahí que en los cursos de preescolar se tome en cuenta:

- a) Considerar al niño el centro del proceso educativo, atendiendo a su desarrollo armónico como un proceso complejo cuya infinidad de transformaciones dan lugar a estructuras de distinta naturaleza en las dimensiones físicas, afectivas, intelectuales y sociales.
- b) Atender a lo cualitativo en la apropiación de los contenidos escolares, tomando en cuenta conocimientos, hábitos, actitudes, destrezas y valores,

considerando la etapa específica de desarrollo en que se encuentra el niño de preescolar.

- c) Considerar la psicogénesis en la construcción de los objetos de conocimiento.
- d) Identificar las implicaciones metodológicas derivadas de características específicas del niño de preescolar, entre las cuales se destaca: que se encuentra en la etapa preoperatoria, la forma sincrética en que percibe la realidad y sus intereses lúdicos.
- e) Respetar las necesidades e intereses del niño, así como la potenciación de sus capacidades de expresión y de juego.
- f) Consideración de la diversidad de expresiones culturales de acuerdo con el medio en donde se ubica el Jardín de Niños.
- g) Aprovechamiento de los recursos del medio para apoyar el desarrollo de las situaciones de aprendizaje.

Dentro de la línea de preescolar también se pensó en la articulación entre el área común y las características del área específica; esta articulación se determinó considerando la libertad que existe para cubrir los distintos cursos del catálogo, y el apoyo que en términos de referentes teóricos pueden proporcionar el eje metodológico y las líneas psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa del área común.

Organización de los cursos de primaria

Para la línea de educación primaria los criterios específicos para el desarrollo de los cursos son:

- a) Los cursos se centran en el análisis de situaciones educativas del salón de clases en su entorno social, donde los elementos de análisis a contrastar son: la realidad de la práctica docente, los enfoques, concepciones y teorías, así como las metodologías y técnicas didáctico-disciplinarias.
- b) Ofrecen elementos que favorecen en el proceso enseñanza-aprendizaje la construcción de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes.
- c) Los cursos intentan recuperar los principios de los enfoques que sustentan los planes y programas de estudio, así como las implicaciones metodológicas que de ellos se derivan independientemente de las reformas educativas.
- d) En cada curso se favorecerá la diversificación de los enfoques y objetos de conocimiento que cada uno de ellos aborda.
- e) Parten de los saberes del niño con la intención de favorecer el desarrollo de su personalidad.
- f) Los cursos incorporan elementos de planeación, medios para la enseñanza y evaluación, según la naturaleza y desarrollo de los mismos.

Organización de los cursos de gestión escolar

Por otra parte y en cuanto a la línea de gestión escolar, ésta se construyó con el propósito de responder a las necesidades del Sistema Educativo Nacional de contar con alternativas de formación para el personal que realiza funciones directivas, de supervisión y de apoyo técnico-administrativas. Además, pretende atender la necesidad de aquellos profesores que, sin ser responsables directos de la gestión, se interesan en ella.

Las funciones de la gestión escolar están enfocadas aquí a la orientación que el gestor brinda a los procesos áulicos, a la regulación de las relaciones intra

e ínter escolares y a la conducción de las acciones extra escolares y con la comunidad en donde labora.

El enfoque teórico-filosófico que respalda la estructura y selección de contenidos de la línea es el enfoque pragmático-hermenéutico, el cual considera que la resignificación de la experiencia está permeada invariablemente por la historia, la cultura y la posición social del sujeto que la realiza.

En coherencia con los propósitos, principios, normatividad y forma de operación propuestos para la Licenciatura en Educación, se propusieron los siguientes criterios para la elaboración de los cursos de ésta línea:

- a) Conceptualizar a la gestión escolar como una práctica social, susceptible de ser conocida y transformada a través del reconocimiento de los diferentes elementos involucrados en la realización de esta función.
- b) Considerar a la gestión escolar como una función de apoyo a la actividad académica.
- c) Reconocer la diversidad de prácticas y culturas en las que se desarrolla la gestión escolar.
- d) Contemplar el hecho de que la gestión escolar está fuertemente condicionada por los contextos socio-políticos en los que se desarrolla.
- e) Promover el acceso al objeto de conocimiento a través de diferentes enfoques.
- f) Partir del supuesto de que el sujeto a quién se dirige la gestión posee una experiencia previa, la que es necesario reconceptualizar.

g) Adecuar el tratamiento de los contenidos de cada curso al campo de la modernización educativa, administrativa, tecnológica y estatal.

Como se puede observar la Licenciatura en Educación se dirige a los distintos niveles de responsabilidad de la educación básica, principalmente preescolar y primaria, resultando, para el caso de las unidades un curriculum novedoso en términos de su planteamiento que posibilita tomar asignaturas de distintas líneas, perfilando profesores con la posibilidad de ejercer su práctica educativa en los distintos ámbitos de la educación básica.

La investigación como otro elemento innovador

El curriculum de la Licenciatura en Educación propone un tercer elemento para la investigación de los profesores, desde los profesores y para los profesores. El sentido de dicha investigación está orientado a la práctica, desde ella surge, en ella radica y sobre ella se trata de resignificar la práctica docente de esos profesores.

A lo largo de los nueve cursos que conforman el eje metodológico se espera que el profesor aprenda a levantar evidencias de su contexto; debe saber que métodos utilizar y cómo aplicarlos en su realidad que pretende conocer, comprender, interpretar, valorar e innovar; debe saber también el cómo se trabajan y utilizan los datos obtenidos desde una perspectiva más cualitativa y finalmente cómo se redactan y presentan los informes de su trabajo desarrollado.

La metodología propuesta por la licenciatura procura inducir al profesor a que su investigación ha de ser compartida por otros, de tal forma que así se pueda llegar a un conocimiento más preciso de él mismo, de su comunidad, de sus alumnos, de su escuela y del curriculum que maneja en función al nivel donde labore.

De ahí la importancia de partir del propio profesor, de sus necesidades, carencias, inquietudes e interrogantes que él mismo tenga, de las características de su colectivo escolar, de sus potencialidades y limitaciones tanto personales como profesionales, ya que esto le servirá para diseñar alternativas viables de acción, innovación e intervención en torno a sus dificultades detectadas.

El modelo de formación centra básicamente su atención en el conocimiento práctico profesional de los profesores; de esto surge entonces replantear la posición que al respecto tiene Wilfred Carr y que de alguna u otra manera permea el diseño curricular de la licenciatura:

“...aunque las perspectivas científicas de la investigación educativa evitan, correctamente, reducirse a los conceptos y creencias de los prácticos, infieren de ello erróneamente que las soluciones a los problemas educativos pueden obtenerse sin ninguna referencia al marco de pensamiento desde el que surgen estos problemas. El principal punto fuerte del enfoque interpretativo se deriva de su firme insistencia en que la investigación educativa debe estar arraigada en los conceptos y teorías de los prácticos de la educación. Sin embargo, la debilidad crucial de este enfoque estriba en que de la apreciación correcta de que la investigación educativa debe ser interpretativa, infiere, incorrectamente, que esto cubre por completo el propósito de la empresa. Aceptar que los problemas educativos surgen de las ideas y creencias de los prácticos educativos no significa aceptar que dichas ideas sean verdaderas”²⁴

La tendencia científica señalada por Carr sostiene el aseguramiento de la objetividad del proceso preservando una investigación muy rigurosa y desde una perspectiva epistemológica clásica. En cuanto a la tendencia interpretativa el mismo Carr la describe como una forma de poder garantizar que la investigación educativa se centre en los problemas prácticos de la escuela.

²⁴ Wilfred Carr. “Investigar sobre la escuela o investigar en la escuela: más allá de un problema semántico”. Rafael Porlán. *Constructivismo y escuela*. Serie Fundamentos, Díada, Sevilla, 1995. p. 121.

Para Porlán estas dos tendencias ideológicas polarizadas se manifiestan actualmente en la investigación educativa a través de dos extremos importantes: por un lado todo lo que tiene que ver con lo académico, racional, cuantitativo y experimental; y por otro lado la posición etnográfica, fenomenológica, cualitativa y descriptiva.

Esta aparente contradicción, lejos de ser irreconciliable, más bien refleja algún tipo de reduccionismo no resuelto y de alguna explicación conceptual más compleja que esta por construirse según la manifiesta el mismo Carr en diferentes momentos de su obra.

Carr avanza en esa dirección cuando dice:

“en efecto, al no querer considerar a la práctica como una fuente de teoría por derecho propio, el enfoque cientifista elimina el carácter educativo del problema que pretende confrontar. El enfoque interpretativo, aunque está interesado en exponer la estructura de racionalidad que informa la práctica educativa, se resiste a considerar ningún criterio según el cual poder valorar esta racionalidad. Y al aislar la autocomprensión de las prácticas de la crítica directa, el enfoque interpretativo, efectivamente, elimina el carácter problemático de las prácticas que pretende describir”²⁵

De lo anterior queda claro que efectivamente ambas tendencias parten de dos significativos reduccionismos: 1) Un aislamiento epistemológico entre la teoría y la práctica, traducido en la tendencia cientifista en una idea de ciencia positiva, verdadera y universal. En cuanto a lo interpretativo en la idea de una diversidad radical de métodos y formas de conocimiento y; 2) Una separación entre la investigación y la acción educativa en donde la tendencia cientifista no entiende de los procesos de acción y transformación, sosteniendo que ambos son problemas principalmente sociales y políticos. En cuanto a la tendencia interpretativa se aprecia un abordaje de las

²⁵ *Ibidem.* p 121.

problemáticas en cuanto problemas subjetivos, considerando también a la acción y a la intervención como cuestiones también sociales y políticas.

Por tal motivo ambas tendencias abordan los problemas educativos desde esta separación, entendiendo entonces que en las dos tendencias la investigación educativa sigue siendo una investigación sobre la escuela, solamente interesada en conocerla tanto objetiva como subjetivamente, pero no en criticarla y transformarla desde la visión de Porlán.

Carr explica lo anterior de la manera siguiente:

“Lo que se requiere, pues, es una visión de la investigación educativa que sea interpretativa, en el sentido que sus teorías estén fundamentadas en las perspectivas de la práctica educativa, y científica, en el sentido de que estas teorías proporcionen un desafío coherente a las interpretaciones que realmente emplean los prácticos”²⁶

Los planteamientos anteriores cobran actualmente una significancia muy particular sobre todo si se reconoce el hecho de que la Licenciatura en Educación intenta, entre otras muchas cosas, de que la investigación sea la base de la enseñanza y formación del profesor de preescolar y primaria en servicio.

Sin embargo, no todo se puede resolver por el simple hecho de tomar una posición determinada en cuanto a las tendencias antes expuestas, ya que no se debe perder de vista de que la mayoría de profesores se siguen moviendo dentro de un pensamiento caracterizado por la rutina, la cotidianidad y la inmediatez producto de su propia formación tanto personal como profesional, y con importantes dificultades para poderse acercar a una posición más reflexiva y autónoma.

²⁶ *Ibíd.* p. 122.

Pero, ¿cómo establecer una formación para el profesor que conciba al pensamiento reflexivo como un medio y como un fin de la investigación?

En este sentido, Pérez Gómez afirma:

“La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa al individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento puro, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital”²⁷

Por experiencia en el trabajo con profesores de la primera generación de la licenciatura, se ha podido observar un significativo abandono de los procesos reflexivos, aflorando en muchos casos esquemas rígidos de pensamiento, una posición muy superficial hacia los problemas del aula en términos didácticos y poco reconocimiento de sus problemáticas como producto de un deficiente análisis de su propia realidad donde laboran.

Se manifiesta permanentemente una serie de pensamientos y acciones divergentes, destacándose una conducta instrumental y una simulación que aparenta una normalidad académica y que a la vista de los propios profesores aparece como si todo estuviera bien y no hubiera ninguna dificultad que enfrentar, lo cual nuevamente lo sitúa como meros técnicos ejecutores pero nunca como profesionales innovadores.

²⁷ Pérez Gómez. “La construcción del conocimiento profesional: hacia un modelo de profesor-investigador”. Rafael Porlán. *Constructivismo y escuela*. Serie Fundamentos, Díada. Sevilla, 1995. pp. 127-128.

Por otra parte la licenciatura plantea al interior de su diseño curricular la utilización de la investigación-acción para poder describir un modelo de práctica social cooperativa que, desde planteamientos participativos y democráticos, pudiera favorecer al mismo tiempo el desarrollo de la ciencia social y del cambio social.

Para esto la metodología de la licenciatura sugiere constantemente al profesor un acercamiento a su colectivo escolar, sin embargo esto muchas veces se ha interpretado como una simple técnica de trabajo en equipos al interior del aula, sin olvidar la fuerte tendencia individualista que muchos profesores tienen, y que definitivamente desvirtúa las características que según Kurt Lewin y John Elliot debe poseer toda metodología fundamentada en la investigación-acción.

Ahora bien, esta forma de trabajo también implica una importante dosis de autonomía profesional y de trabajo en colectivo. En este sentido se debe recordar que ser autónomo significa ser capaz de un desarrollo profesional consciente y autodirigido (Stenhouse,1981); ser capaces de reflexionar en y sobre la práctica para poder tener los elementos necesarios para descubrir, criticar y modificar los modelos, esquemas y creencias. (Porlán y García,1990)

Aquí es donde se hace necesario avanzar en la simple discusión entre lo cientifista y lo interpretativo y penetrar en el campo de la reflexión crítica y retomando lo expresado por Carr y Kemmis:

“...el positivismo contempla la reforma de la educación como un asunto técnico, mientras que para la investigación interpretativa tiene carácter práctico. Una ciencia educativa crítica, en cambio, atribuye a la reforma los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no

es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación”²⁸

Es así como la licenciatura ofrece en términos de fundamentación teórica algunos elementos para acercar al profesor al campo de la investigación y la innovación; faltará ahora conocer la manera en cómo viene operando la misma al interior de la Unidad 112, y sobre todo saber si tanto los asesores como los propios profesores conocen dicho marco teórico y epistemológico para poder comprenderla y establecer así un proyecto de trabajo acorde con los postulados de la misma.

LA OPERACIÓN DEL MODELO EN LA UNIDAD UPN-112

El trabajo académico en la Unidad UPN-112 se ha venido sustentando en una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como espacio de reflexión y generación colectiva de conocimientos, que estimula y favorece la práctica de la investigación y mantiene como principio pedagógico la recuperación y sistematización de la experiencia educativa de los involucrados en la actividad docente.

En dicho proceso se han estado incorporando críticamente diversas corrientes de pensamiento sobre la educación y la sociedad, producto también del perfil de los asesores que conforman la planta docente, para así poder acceder gradualmente al diagnóstico, análisis y transformación de la realidad educativa en el entorno concreto donde labora cada profesor.

Tal dinamismo ha exigido la generación de nuevas capacidades, habilidades, actitudes y valores tanto en los asesores como en los mismos profesores-

²⁸ Carr y Kemmis. “Ideología, investigación y acción: hacia una práctica profesional transformadora”. Rafael Porlán. *Constructivismo y escuela*. Serie Fundamentos, Díada. Sevilla, 1995. pp. 133-134.

estudiantes. Frente a ello el concepto de educación se ha constituido en un espacio que cumple con una función formativa fundamental, en el establecimiento de nuevas perspectivas acordes a esta época y al ya inminente próximo milenio.

De tal forma que en la Unidad 112 se reconoce que la realidad educativa se caracteriza hoy dentro de un contexto amplio de influencias que derivan, no solamente por las relaciones establecidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino por todas las interacciones que se entretajan desde las diversas perspectivas económicas, políticas, culturales y sociales del país en su conjunto y principalmente del estado de Guanajuato.

Por tal motivo el Proyecto Académico de la Unidad 112, surgido del contexto general de la Universidad Pedagógica Nacional y adaptado a las circunstancias y necesidades específicas de la propia unidad, plantea en su estructura un sentido diferente acerca de las funciones básicas de toda institución universitaria, esto es docencia, investigación y difusión, en donde esta trilogía intenta responder a las necesidades y atención de los problemas educativos desde los procesos de construcción, indagación y socialización del conocimiento.

Lo anterior se encuentra contemplado en un proyecto de trabajo cuya conceptualización se ha orientado desde una perspectiva crítica, como la acción que a través del desarrollo del curriculum tanto de la Licenciatura en Educación como de otros programas académicos, impulsa la realización de experiencias que propician el aprendizaje, la transformación y la innovación permanente.

Este proceso se lleva a cabo entre sujetos con historias diferentes, capaces de dar sentido propio al mismo, a partir de reconocer la necesidad de una formación integral para el profesor, lo cual lo debe situar como un sujeto

social comprometido con la posibilidad de participar de manera colegiada en la transformación e innovación de su realidad con la divulgación de propuestas claras de intervención y de solución.

Es así como la docencia en la Unidad-112 se entiende como un proceso formativo mediante el cual se promueve que el profesor construya conocimientos, desarrolle habilidades y genere actitudes que le permitan vincular la teoría con su práctica en su propio campo laboral y en un ámbito educativo específico. Por lo que corresponde a la investigación, ésta intenta contribuir a la retroalimentación y generación de programas y proyectos innovadores, tanto por lo que toca a las teorías y métodos pedagógicos, como por lo que se refiere al diseño y evaluación de planes y programas de estudio, al diseño de textos, medios y modalidades educativas y a las alternativas de solución a problemas específicos en el desempeño académico de asesores y de profesores-estudiantes.

Lo anterior se refleja en los programas de extensión universitaria, pensada como un espacio de capacitación y actualización, ofreciendo a los profesores en servicio alternativas de estudio y superación por medio de talleres, seminarios, cursos y diplomados, que de manera extracurricular vienen a reforzar por un lado la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación, y por otro a ampliar el horizonte educativo al magisterio en general.

Por otra parte y dadas las características del trabajo que se presenta, aquí se hará un recorte para hablar solamente de la operación del modelo de la licenciatura en aspectos que tienen que ver con el diseño de los proyectos innovadores tanto de acción docente, intervención pedagógica y gestión escolar, solicitados a los profesores a partir del quinto semestre de la licenciatura, puntualizando en algunas dificultades tanto académicas como administrativas que hasta el momento se han venido presentando.

Aspectos académicos

El proyecto de trabajo de la Unidad 112 pretende ir resolviendo las problemáticas y dificultades propias de la operación tanto de la Licenciatura en Educación como de otros programas académicos, destacándose su flexibilidad y adaptabilidad en función a las características y necesidades concretas de cada proyecto, así como al perfil tanto de los asesores como de los mismos profesores-estudiantes.

Sin embargo, y aunque la Licenciatura en Educación esta dirigida a profesores normalistas en servicio tanto del nivel preescolar como de primaria, existe casi un 60% de bachilleres habilitados cursando los distintos semestres de la licenciatura por lo que las estrategias, contenidos, metodologías y formas de abordar los diferentes objetos de estudio han tenido que ser reformulados y en algunos casos modificados totalmente, aunque siempre respetando el propósito y el esquema básico de cada curso.

Lo anterior ha provocado en algunos casos una baja considerable en la calidad del servicio académico pese al esfuerzo de varios asesores, ya que por momentos la dinámica del proceso se asemeja más a una licenciatura inicial que a una de actualización y profesionalización del profesor. Las evidencias que confirman tal planteamiento se sustentan en el programa de evaluación y seguimiento que a través del Consejo de Unidad se ha establecido desde el inicio de la licenciatura en 1995, aparte del diagnóstico realizado tanto por la coordinación de docencia como por la coordinación de investigación de la propia unidad.

El estudio arroja que la baja calidad del servicio académico se ha visto reflejada en el desarrollo de los diferentes semestres, básicamente por:

- Carencia de un verdadero trabajo colegiado que pueda aglutinar y sistematizar tanto los contenidos como las experiencias al interior del proceso formativo de los profesores y de los mismos asesores.
- Cierta desconocimiento de la estructura y del diseño curricular de la licenciatura como un punto fundamental que debe ser resuelto por los mismos asesores y profesores-estudiantes.
- No contar muchos asesores con los perfiles “ideales” para poder cubrir las exigencias de la propia licenciatura; esto exige que los asesores tengan que asumir un pleno compromiso de actualización y formación, básicamente en el campo de la investigación educativa, el curriculum y la innovación.
- El perfil de ingreso de varios profesores que definitivamente se ve sobreexigido por la operación y los propósitos de la misma licenciatura.
- El dar por hecho que el profesor utiliza su talento, creatividad e imaginación para la construcción de proyectos innovadores con cierto grado de originalidad, cuando en realidad solamente reproduce los esquemas ya existentes.

Estos obstáculos en la operación de la licenciatura han provocado entre otras muchas cosas: utilización de métodos obsoletos para la conducción de la asesoría académica; uso de recursos didácticos más bien propios de una escuela primaria con enseñanza tradicional y no de una Universidad Pedagógica; formas de evaluación más identificadas con la medición, el control y la acreditación desvirtuando el modelo presentado por la propia licenciatura; manejo teórico, metodológico e ideológico tendencioso en algunos cursos; una mayor prioridad a los aspectos teóricos y poca vinculación con la realidad concreta del profesor; dificultades en los profesores-estudiantes para comprender, diagnosticar, diseñar y evaluar los

proyectos de innovación; poca disposición al trabajo académico participativo como producto de luchas internas por el control y el poder de la institución; una tendencia a solamente tener que hacer las cosas por cumplir con las exigencias del asesor y de la propia licenciatura y finalmente partir de supuestos equivocados en el sentido de que el profesor usa su sensibilidad pedagógica para crear, imaginar y desarrollar escenarios innovadores para el ejercicio de su práctica docente cotidiana.

Desde el punto de vista de la planeación, desarrollo y evaluación de los proyectos innovadores, como objetos claves dentro del modelo de la licenciatura, en los primeros cuatro semestres y específicamente en el eje metodológico, el profesor ha seguido un recorrido que lo ha llevado a definir y clarificar los siguientes propósitos:

- a) Reconocer, recuperar y revalorar su sabiduría docente.
- b) Identificar, analizar y evaluar sus diferentes aciertos y errores en el ejercicio de su práctica docente, así como a describir su trabajo cotidiano y el tipo de interacciones que mantiene cotidianamente con su colectivo escolar.
- c) Identificar un problema significativo y ubicarlo en un paradigma de investigación.
- d) Contextualizar y evaluar el estado actual de ese problema a partir de la elaboración de un diagnóstico pedagógico.

A partir del quinto semestre se le solicita al profesor que delimite y plantee el problema docente, ubicándolo dentro de tres proyectos posibles de innovación: proyecto de acción docente, proyecto de intervención pedagógica y proyecto de gestión escolar.

El proyecto de acción docente pretende proporcionar herramientas teórico-prácticas al profesor para que conozca y comprenda un problema significativo de su práctica docente; propone alternativas de cambio pedagógico que considere las condiciones concretas en que se encuentra la escuela y presenta diferentes formas de someter la alternativa a un proceso crítico de evaluación para su constatación, modificación y perfeccionamiento.

El proyecto de intervención pedagógica se limita a abordar los contenidos escolares. Este recorte es de orden teórico-metodológico y se orienta por la necesidad de elaborar propuestas con un sentido más cercano a la construcción de metodologías didácticas que imparten directamente los profesores en los procesos de apropiación de los conocimientos en el salón de clases.

El proyecto de gestión escolar se refiere a una propuesta de intervención teórica y metodológicamente fundamentada, dirigida a mejorar la calidad de la educación, vía la transformación del orden institucional y de las mismas prácticas institucionales.

La elección de cualquiera de estos proyectos por parte del profesor a partir de la problemática muy concreta que enfrente en su quehacer cotidiano, da la pauta para que del sexto al noveno semestre de la licenciatura se delimite y conceptualice su problema docente, lo aplique y evalúe, para que finalmente lo formalice en un documento final.

Para todo este seguimiento teórico y metodológico la misma licenciatura sugiere que los asesores se puedan organizar de tal manera que unos puedan abordar los aspectos estrictamente metodológicos y de diseño del proyecto innovador, mientras que otros se aboquen a la parte de contenidos, en función a los respectivos objetos de estudio que los mismos profesores pretendan abordar.

Sin embargo en la realidad esto no se ha podido lograr por motivos tanto académicos como laborales, dejando a un solo asesor a que cubra tanto los aspectos metodológicos como de contenido, evidenciando por momentos importantes carencias ya que en la mayoría de las veces no dominan en su totalidad todas las áreas del conocimiento.

Esto ha provocado que los diferentes proyectos hasta ahora elaborados, presenten ciertas deficiencias tanto de diagnóstico, organización, fundamentación, aplicación y evaluación. Esta situación si bien no se puede generalizar, sí ha resultado evidente principalmente en algunos proyectos diseñados en la primera generación de la licenciatura.

Por otra parte se ha venido presentando una permanente confusión y falta de claridad en la comprensión, diseño y aplicación específicamente de los proyectos de acción docente y de intervención pedagógica, en donde su objeto de estudio es diferente y por lo tanto su abordaje metodológico en cuanto a la construcción de alternativas de innovación también es distinto.

El proyecto de acción docente es más pedagógico ya que ofrece un tratamiento más educativo y no solamente instruccional a los problemas que enfatizan la dimensión pedagógica de la docencia; es decir, en las dificultades que centran su atención en: los sujetos de la educación, los procesos docentes, su contexto histórico-social y la misma perspectiva de la práctica docente.

Aquí se analizan problemas como los estudios del niño en el salón de clases y que tienen que ver con sus aprendizajes y desarrollo; las interacciones sociales, afectivas y cognoscitivas que se dan entre los mismos alumnos, el profesor y los padres de familia; los problemas tanto de los procesos como de la misma práctica docente y que de alguna u otra manera no ponen el énfasis ni en los contenidos escolares ni en la misma gestión escolar y, finalmente, la

relación de la práctica del profesor con el colectivo escolar y con la comunidad en general.

Lo anterior implica que tanto el asesor como el mismo profesor-estudiante desarrollen habilidades y hagan uso de su creatividad y experiencia, unos para poder conducir adecuadamente el proceso metodológico en términos de cómo orientar el diseño de un proyecto pedagógico que aglutine todas las características anteriores, y los otros para diagnosticar y seguir una lógica de construcción del objeto de estudio en función a sus necesidades y requerimientos en tanto qué desean innovar y cómo pretenden hacerlo.

En cuanto al proyecto de intervención pedagógica el profesor debe ir más allá del simple dominio de la información sobre los conocimientos científicos, intentando recuperar la lógica disciplinaria de cada objeto de conocimiento, incorporando saberes, valores y habilidades del niño, formas de reconocimiento de sus deseos e identidad vistos como contenidos de aprendizaje en la escuela.

En este proyecto los contenidos deben abordarse desde el mismo papel de la disciplina en el proceso de construcción del objeto de conocimiento, planteando problemas que hacen referencia hacia el curriculum y que se concretan en el plan de estudios, los programas y los libros de texto.

La dimensión de los contenidos escolares comprende aquí los problemas centrados en la transmisión y apropiación de contenidos, y que pueden ser por disciplinas, áreas o de manera globalizada, tanto en los grupos de educación preescolar como de educación primaria.

En este sentido la alternativa de acción que debe diseñarse dentro de este proyecto es más bien didáctica encaminada a la comprensión y manejo de esos contenidos de aprendizaje, y en donde evidentemente el profesor debe de

partir de una especulación en términos de cómo, porqué y para qué se viene trabajando de determinada manera, con el propósito de diseñar una alternativa innovadora que garantice una mejor conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La asesoría

Tanto estudiantes como asesores con sus diferentes perfiles y posiciones teóricas confluyen en un espacio denominado asesoría, la cual se concibe como un importante apoyo al proceso de aprendizaje y que busca, entre otras cosas orientar al estudiante en su proceso de análisis y reflexión, guiarlo en el proceso de problematización de su práctica docente y apoyarlo en la realización de actividades a través de la utilización de distintas estrategias de acción.

La asesoría representa un momento académico que dadas sus características es uno de los más ricos y de mayor potencialidad para el trabajo con los profesores-estudiantes. La asesoría se ofrece tanto de manera individual como grupal y se ve como un espacio para la confrontación de ideas, experiencias y conocimientos entre los estudiantes, el conocimiento y el asesor.

En este sentido la coordinación de la licenciatura en la unidad y respetando el propio modelo de formación ha procurado que tanto el asesor como los profesores-estudiantes puedan establecer una comunicación abierta y permanente cuando: a) el estudiante solicita el juicio del asesor respecto de los trabajos en los que ha participado como responsable único o en equipo; b) el asesor convoca al estudiante para la definición o sugerencia de experiencias de aprendizaje que éste debe emprender; c) el estudiante acude al asesor en busca de orientación sobre su proceso formativo; d) existe interés entre el asesor y el estudiante para realizar de manera conjunta

actividades de índole académica y de investigación; e) el asesor recomienda al estudiante el uso de paquetes didácticos y bibliografía extra con fines de estudio y de consulta y; f) el asesor convoca a los estudiantes a la formación de colectivos de investigación.

Una vez que se ha logrado la interacción entre asesor y estudiantes por medio de la asesoría, entonces entra en juego el manejo de los contenidos de aprendizaje. Los contenidos se integran por medio de los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y el proceso constante de la reflexión.

La asesoría en la operación de la licenciatura en la Unidad-112 aparte de ser muy heterogénea, por momentos contradice los mismos principios sugeridos por el propio modelo de formación. Dicha afirmación se sustenta en los resultados y valoraciones obtenidas en los foros académicos que al final de cada semestre se llevan a cabo y que son coordinados por la Comisión de Evaluación y Seguimiento de la Licenciatura en Educación.

En dichas valoraciones aparece la necesidad de que los asesores internalicen las implicaciones de la modalidad semiescolarizada que vienen trabajando, así como contar con un mayor conocimiento tanto de los contenidos de los respectivos cursos que atienden, como de las características de los propios usuarios.

Se pide que durante su interacción con los profesores-estudiantes, el asesor pueda crear un clima de libertad y respeto, favoreciendo la comunicación, facilitando el diálogo y la confrontación de experiencias, dejando de lado la “clase magistral”, el “lucimiento personal” y la “descalificación de puntos de vista”, que de alguna u otra manera obstaculizan la búsqueda de coincidencias y el debate académico. Por otra parte los propios estudiantes también cuestionan al asesor “chistoso”, al “que no exige” y al que se la pasa todo el semestre con una actitud “amenazante”.

La preocupación y exigencias surgidas en estos foros académicos con relación al tema de la asesoría ha sido un punto de discusión y discrepancia, no solamente entre los profesores-estudiantes sino incluso entre los mismos asesores y responsables de la coordinación de la licenciatura, por lo que se han venido tomando medidas en el sentido de la necesidad permanente de actualización y capacitación para los asesores, con el propósito de que puedan diseñar y experimentar nuevas técnicas de asesoría, orienten al estudiante a planear su tiempo y a elegir una secuencia de estudio en función a lo solicitado tanto en el área común como en el área específica y, sobre todo, puedan conducir un proceso de aprendizaje con adultos y específicamente con profesores de nivel preescolar y primaria en servicio.

Aspectos administrativos

La Unidad 112 ha continuando con su proceso de crecimiento y de atención al magisterio de la región, y prueba de ello ha sido el cada vez mayor aumento de su matrícula tanto para la Licenciatura en Educación como para otros programas académicos gracias a la expansión que ha tenido en los últimos años con la apertura y consolidación de tres subsedes en las ciudades de Salamanca, Acámbaro y Uriangato, así como con la reciente construcción de un cuarto edificio que dará cabida al proyecto de posgrado y al desarrollo firme y sistemático de la investigación educativa.

En términos cuantitativos la unidad atiende actualmente (septiembre 98-febrero 99) un promedio de 885 profesores de nivel preescolar y de primaria en servicio que se encuentran inscritos en la Licenciatura en Educación tanto en Celaya como en sus tres subsedes, así como a 122 docentes que cursan respectivamente tres diplomados (Fomento a la lectura y producción de textos para la escuela primaria; Planificación y desarrollo curricular en educación básica y Derechos humanos de las niñas y los niños), y a 123

profesores que se encuentran en asesoría de titulación, para dar así un total de 1130 maestros que reciben atención tanto académica como administrativa.

Estos programas académicos son trabajados por 60 asesores distribuidos tanto en Celaya como en sus tres subsedes, y cuya situación laboral oscila entre profesores de tiempo completo, medio tiempo y por horas. Se cuenta también y dadas las necesidades, requerimientos y presupuesto de la unidad, con la posibilidad de contratar asesores externos que vengan a apoyar los futuros proyectos de posgrado.

Para poder dar respuesta a la demanda presentada por los profesores en términos de estudio y de atención a sus necesidades, la unidad cuenta también con servicio de biblioteca, internet e intercambio académico con otras instituciones de educación superior, así como con el servicio de Edusat estando en la posibilidad de poder recibir programación nacional que venga a fortalecer la formación tanto de los estudiantes como de los propios asesores en el campo educativo.

La unidad ha procurado mantener un diálogo permanente entre los miembros de la comunidad abriendo importantes espacios de información, enseñanza y difusión de la cultura en general y la cultura pedagógica en particular; para esto ha creado diversas publicaciones desde boletines bimestrales, folletos eventuales y revistas trimestrales, así como un programa de radio llamado "*Enfoques Educativos*" transmitido por Radio Tecnológico de Celaya desde hace ya cuatro años.

En cuanto al personal académico llamado aquí asesor ya que mantiene una interacción permanente no solamente con los estudiantes sino también con el conocimiento orientando, problematizando y organizando el proceso de aprendizaje, éste se distingue por ser muy heterogéneo si atendemos a su

origen socioeconómico, extracción institucional, nivel académico, formación y experiencia profesional, formación personal y distribución por edades y sexo. El nivel académico del personal docente de la unidad es muy variable, abarca desde pasantes de licenciatura, profesores normalistas, pasantes de maestría, maestros de diversas disciplinas, candidatos a doctorado y ya con el grado. La orientación profesional es igualmente disímil, se puede afirmar que entre el personal de la unidad se encuentran representadas casi todas las áreas del conocimiento humanístico y científico, de ahí también las formas tan variadas de interpretar y abordar los diferentes programas académicos.

Los profesores que se encuentran actualmente en proceso de actualización y formación en la unidad poseen en su mayoría un perfil que difiere de los estudiantes de otras instituciones de nivel superior: tienen una formación pedagógica adquirida en alguna escuela federal, estatal o particular, ya sea normal o de cualquier otra índole; son personas adultas de diversas edades, sexos y con distintas responsabilidades; prestan sus servicios como parte del personal docente, administrativo, de apoyo o directivo en escuelas urbanas o rurales, tanto de organización completa, bidocente o tridocente en el sector público o particular; la mayoría son profesores de base aunque también se cuenta con bachilleres habilitados por contrato y sin ninguna prestación. Estos perfiles dan una clara muestra de las expectativas, propósitos y actitudes que muestran muchos profesores ante el estudio y la responsabilidad.

III

Lineamientos teórico-prácticos para un programa de formación innovadora

Presentación

Uno de los procesos fundamentales que debe contener todo programa de formación de profesores es la innovación sustentada en una acción de cambio, de indagación de alternativas y de creatividad permanente, caracterizada tanto por el estudio y la investigación de prácticas educativas como por la construcción de conocimientos pedagógicos nuevos que permitan diseñar, desarrollar y evaluar propuestas alternativas orientadas a incrementar la calidad de la educación.

En este sentido la innovación, la formación y la investigación se constituyen en tres vertientes de un triángulo encaminado a la mejora de todo grupo académico y de toda acción educativa. Al analizar la relación entre estos tres elementos con los procesos de cambio y transformación, puede destacarse que están fuertemente unidos con la capacidad de interacción entre los profesores, la comunicación e intercambio de sus experiencias y la actitud para aceptar el asesoramiento y el intercambio entre iguales.

Esto implica entre otras cosas, el fortalecer la habilidad de observación y análisis de la realidad tanto escolar como social de los profesores, con el propósito de aprender de ella y tener la capacidad de modificarla transformando al docente en un sujeto y a la vez objeto del cambio social.

En tal perspectiva la formación ya no se puede definir con relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprenda a expresarse, a

comunicarse, a cuestionar su mundo y a devenir cada vez más él mismo, tomando en cuenta que el hombre es un ser inacabado que sólo puede realizarse por medio de un aprendizaje continuo.

Es por eso que una formación vista al interior de una educación permanente se apoya en la capacidad del profesor para ser el agente continuo de su proceso educativo, en todo momento y en todo lugar, rompiendo así con la pretendida sinonimia educación-escuela, lo que permite revalorizar los saberes construidos fuera de las instituciones escolares.

La educación actual le exige al profesor ser el protagonista del proceso educativo, establecer otro tipo de relaciones con su colectivo escolar, recuperar principios y valores como la democracia, la justicia y la autonomía. También se pretende que en el ámbito curricular el profesor participe en su elaboración, tratando de superar la división del trabajo existente, que implica: por una parte, a los especialistas que lo elaboran y tienen el conocimiento, y por la otra, al profesor que es el técnico y el que lo pone en práctica, ignorando por lo regular lo que está detrás de él: la teoría social, la concepción del conocimiento, la postura epistemológica, la estrategia metodológica y el concepto de aprendizaje que le subyace.

Ahora bien, inscribir la formación del profesor dentro de una educación permanente y con un enfoque hacia la investigación y la innovación, implica también concebir a la escuela como un espacio fundamental que debe ser articulada con los demás espacios del contexto social. Por lo mismo más que poner énfasis en las verdades absolutas del saber de los diversos campos del conocimiento, significa generar las actitudes y habilidades que propicien la autoformación y la interformación, entendiendo a la primera como la acción individual necesaria para adquirir la preparación requerida por medio de un

esfuerzo personal, y la segunda, como la influencia que ejercen los diversos grupos con los que se interactúa tanto al interior como fuera de la escuela.

Para que estas actitudes y habilidades se puedan concretizar es necesario ofrecerle al profesor alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social, así como para los fenómenos educativos que tienen lugar en su muy particular contexto escolar donde labora, con el fin de comprenderlos y transformarlos.

Sin duda, que la idea de ubicar al profesor desde esta perspectiva como investigador de su propia práctica docente ha creado una gran polémica, debido a que tradicionalmente se ha considerado que su función es la de ser un simple transmisor o reproductor de conocimientos, con escasas posibilidades de identificar, describir, explicar e interpretar su contexto específico de trabajo; en tanto que, la investigación se ha vinculado como una actividad exclusiva del investigador en la producción de saberes.

En consecuencia el problema radica en buscar la conexión entre formación e investigación desde la misma escuela y para la misma escuela, en donde los profesores sean los protagonistas principales y a la vez se pueda resignificar la concepción arraigada de que en la docencia no se puede hacer investigación. Se considera que tanto la formación como la investigación entrañan una relación íntima, misma que posibilita considerar diversas alternativas y medios para que el profesor se conozca a sí mismo y conozca de cerca su práctica educativa, a partir de la reflexión y el análisis crítico permanente, propiciando con ello una reconceptualización de su quehacer docente.

De esta manera la investigación y la docencia tendrían que ser concebidas como actividades interrelacionadas y no disociadas en la formación del profesor, en la medida en que se desarrolla el proceso de investigación como

paralelo, en términos de aprender a investigar investigando su actividad profesional, con apoyo en un cuerpo teórico, metodológico y experiencial que explique y fundamente sus diversos proyectos.

Es por eso que en el presente capítulo se sustenta la tesis de la necesaria relación entre la formación y la investigación como dos elementos fundamentales para la creación de un profesor innovador. El capítulo también incluye un planteamiento de la formación y su relación con la actualización, con la práctica educativa y con los proyectos escolares; culminando con algunas estrategias enfocadas hacia una formación innovadora.

FUNDAMENTOS DE FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

El reto de la descentralización se expone partiendo de considerar que el esquema de centralización se ha agotado, resultando actualmente costoso e ineficiente, por lo cual la modernización educativa exige un Sistema Educativo que en todas las regiones del país organice lo educativo en función de las necesidades locales, que acerque la atención de la función educativa a los problemas y realidades de su entorno más inmediato.

En este sentido la modernización educativa exige que la formación y actualización de profesores:

- se constituya en una acción permanente y se dirija sobre todo, a aquellos profesores que han permanecido al margen de estas acciones.
- se acerquen al lugar donde trabaja el profesor y se ofrezcan en distintas modalidades con el apoyo de múltiples recursos didácticos.

- Respondan a las necesidades sociales, regionales y locales; sustenten los procesos de enseñanza-aprendizaje en la investigación; vinculen la teoría con la práctica y se relacionen con la comunidad en la que trabajan.
- Se vinculen con la educación universitaria y tecnológica con el objeto de enriquecer la labor docente.

Sin embargo, la política de formación y actualización de profesores en servicio, ha seguido una estrategia centralizada y verticalista dirigida, principalmente, a la capacitación en el manejo de planes y programas, además de ser desarticulada y dispersa y olvidando las necesidades más inmediatas a nivel regional y local

Es así como la modernización del sector educativo plantea una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil, a fin de que los ciudadanos refuercen su compromiso de incorporarse efectivamente a los procesos que tendrán lugar en el ámbito educativo. De esta manera los fines de la modernización educativa estarán vinculados con sus acciones concretas.

Por otra parte, una de las principales características del modelo de modernización educativa es la llamada calidad de la educación. Para lograrla es necesario, entre otras cosas, revisar lo relativo a la formación de profesores. La formación y actualización de los docentes ocupa entonces un lugar significativo para lograr la calidad de la educación y ésta deberá realizarse por medio de un sistema adecuado que permita un conocimiento y perfeccionamiento continuo de la capacidad educativa de los profesores.

De aquí la importancia de vincular a la formación del profesor con una práctica educativa vista como una práctica social, y con la participación

directa de la escuela a través de sus proyectos escolares surgidos de las necesidades de los mismos profesores y para los propios profesores.

Contexto actual de la formación y la actualización

Es a partir de los años 70's cuando el Estado mexicano ha tenido como finalidad innovar las estrategias de desarrollo mostrando grandes expectativas en el sistema educativo nacional, pensando que la eficiencia y la eficacia de éste, pueda verdaderamente contribuir de manera significativa al logro de este fin.

Para el Estado mexicano la educación cumple la función de coadyuvar al desarrollo nacional, apoyando la disminución de las desigualdades sociales y económicas. En este sentido, la educación es concebida como el principal factor de desarrollo social y el medio más idóneo para la distribución de oportunidades.

Lograr esto, supone llevar a cabo acciones encaminadas a modificar la administración, el personal, el financiamiento y el mismo proceso educativo, generar nuevas modalidades de educación en los diferentes niveles del sistema educativo nacional, así como la revisión y actualización de los programas escolares desde preescolar hasta el posgrado.

Por ello se han impulsado reformas y acciones orientadas a mejorar la prestación de servicios educativos, la profesionalización del profesor en distintas modalidades de formación docente y se ha intentado lograr una mayor vinculación de la educación con el contexto social y con la investigación.

En términos de la Política Educativa, la calidad de la educación puede ser elevada si se mejoran tanto la calidad de la educación normal y los programas de actualización destinados a los profesores en servicio, así como

la constante revisión y apoyo de las acciones destinadas tanto a la formación como a la actualización.

Es así como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, identifica entre los factores que mayor influencia ejercen en el desempeño de los profesores: “una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio”.²⁹

Asimismo plantea que en el futuro cercano, el papel estratégico en la elevación de la calidad de la educación, reside en los profesores y los directivos que ya están incorporados al sistema, con este fin se contempla el desarrollo de acciones de actualización, nivelación, capacitación y superación profesional, reconociendo con estas diferentes opciones las diversas necesidades de desarrollo profesional que presenta el sector magisterial en los tres niveles de Educación Básica. De estas acciones identifica a la actualización como la acción de mayor trascendencia.

Finalmente, las acciones de actualización cobran una gran importancia si se considera que en México aproximadamente el 60% de los profesores, es decir unos 600 000 no han alcanzado el nivel licenciatura (Moreno, 1994), parte de ellos ya cursaron un plan de estudios a nivel licenciatura, o bien son bachilleres habilitados, ante la insuficiencia de profesores, para desarrollar las tareas docentes.

En México, la formación inicial del profesor esta claramente delimitado por mandato constitucional, el cual establece que los planes y programas de formación de profesores para la educación básica son atribución exclusiva del gobierno federal, sin embargo, esto no es así en lo que se refiere a los

²⁹ Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000. *Diario Oficial de la Federación*. Mayo de 1995. pp.19-95.

procesos de formación continua bajo sus diferentes modalidades: nivelación, capacitación, actualización y superación.³⁰

Actualmente existen varias instituciones tanto públicas como privadas que vienen ofreciendo programas de formación y cursos de actualización a los profesores en servicio; entre las instituciones públicas se encuentran las Escuelas Normales, los Centros de Actualización del Magisterio y las Direcciones Generales de Educación Básica que operan en los Estados, las cuales laboran sus proyectos de formación y de actualización y no siempre tienen oportunidad de conocer lo que en ese aspecto están realizando las demás instituciones, lo que significa un desperdicio de recursos tanto humanos, como materiales y financieros.

Aspectos académicos de la formación y la actualización

Las propuestas dirigidas a los profesionales de la educación se han limitado a la formación inicial, por lo que no ha sido posible conocer ampliamente e incorporar las demandas y expectativas reales de estos profesionales ya en servicio en el campo de la Educación Básica.

En general, en las propuestas surgidas por cada institución se encuentra una enorme carga teórica en sus respectivos planes y programas, frente a un reducido espacio para la práctica, además de la casi inexistente vinculación entre esa teoría y la práctica misma. De modo que por un lado aparece la formación en didáctica, eminentemente práctica; y por otra, la formación disciplinaria que se refiere básicamente a contenidos, asignaturas e incluso teorías pedagógicas.

³⁰ *Ibid.* pp. 19-95.

Asimismo, no ha sido posible desarrollar propuestas de formación dirigidas a los formadores, y específicamente a los responsables de la actualización, por lo que quienes han participado en estos procesos no siempre cuentan con los elementos que les permitan realizar de manera adecuada estas tareas, sobre todo en lo relativo al conocimiento de las necesidades y características del trabajo docente en la Educación Básica.

De aquí que sea necesario elaborar alternativas y estrategias de formación y de actualización, encaminadas a retomar como eje fundamental para el desarrollo de las mismas a la práctica profesional de los profesores. Esto es, partir de reconocer, analizar y reflexionar su propia práctica y en torno a ella articular contenidos, estrategias y materiales de estudio.

Esto en el sentido de concebir al profesor como un profesional de la educación, inserto en su trabajo con responsabilidades definidas y múltiples relaciones sociales y escolares, partiendo de que como todo profesional es un sujeto que identifica, analiza sus problemas, reclama y busca soluciones y cuya formación heterogénea plantea necesidades diversas de actualización.

Así las alternativas de actualización y formación se deben de plantear como un proceso amplio, en el que intervengan las múltiples experiencias cotidianas del profesor dentro de su propio ámbito de trabajo, los programas formativos en los que participa, incluso en su familia y en la comunidad donde labora; de ahí que retomen como eje de reflexión, análisis e innovación a sus propias prácticas profesionales.

Con lo anterior no se plantea la preeminencia de la experiencia sobre la teoría, pero sí la necesidad de considerarlos desde la práctica, de modo que el aspecto teórico y el elemento práctico den forma y sentido a las propuestas de actualización dentro de un esquema práctica-teoría-práctica.

De tal forma que el proceso de formación que está implícito en el trabajo cotidiano de los profesores, debe ser enriquecido con otras alternativas que les procuren los elementos hasta ahora ausentes del mismo; alternativas que trasciendan sus experiencias y que les brinden la posibilidad de reflexionar sobre el para qué, cómo y porqué de sus prácticas, la confrontación con otras similares y sobre todo la pertinencia y vigencia de las mismas a partir del diseño de estrategias de intervención.

Se conceptualiza entonces aquí a las alternativas de formación y de actualización como espacios académicos en que los profesores participan en procesos de diagnóstico, construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y hábitos permeados por la creatividad, la innovación y la crítica permanentes.

Desde luego que dichas alternativas deben de estar sustentadas no solamente en su experiencia cotidiana o en un voluntarismo intrascendente, sino también en la crítica, en el conocimiento y en el manejo teórico producto de una permanente relación entre la teoría y la práctica.

Alternativas de formación y actualización

Tomando como punto de partida las anteriores consideraciones, se proponen algunas alternativas de formación y actualización en los siguientes términos:

- Deben dirigirse a profesionales de la educación, principalmente a profesores en servicio y directivos de Educación Básica.
- Las necesidades e intereses actuales del profesor deben de ser el punto de partida para el desarrollo de dichas alternativas.
- Atender a profesores con una formación previa y con muy variadas experiencias y conocimientos propios del trabajo educativo.

- Fundamentarse en principios y estrategias pedagógicas que rompan con la tendencia a subordinar la formación y la actualización a la sola acumulación de información.
- Utilizar estrategias que permitan abarcar el mayor número de destinatarios, a través de los medios masivos de comunicación (radio, televisión, impresos, etc.), así como acciones directas (diplomados, cursos, talleres, seminarios, entre otros).
- Responder a las posibilidades de tiempo y espacio del docente, quién seleccionará y propondrá aquéllas que más se adecuen a sus intereses y necesidades.
- Lo anterior implica un trabajo por etapas, que en primer lugar vigilará la calidad de la formación y de la actualización y, en segundo la expansión gradual de su cobertura.

Formación, actualización y práctica educativa

Las alternativas de formación y de actualización se deben de enmarcar en un enfoque que tienda a fortalecer también a la investigación a través de un análisis de la práctica educativa vista como una práctica social, intentando así emprender la construcción de procesos innovadores.

En un proceso en donde se trata de contribuir en el ámbito de la formación continua a la construcción de conocimientos así como al desarrollo de habilidades y destrezas de los profesores, es importante visualizar a la práctica educativa como una forma de práctica social. Aquí la práctica educativa asume diversos modos de concreción y expresión, siendo la misma práctica educativa escolarizada y, con ellos la práctica docente cotidiana del profesor, una de esas formas.

Para apoyar esa práctica educativa es necesario que los profesores, a través de la misma formación y actualización, tengan claro que se encuentran inmersos en una sociedad y en un contexto determinado; es decir que no están solos ni aislados. Es por ello que la práctica educativa que se realiza en las escuelas, no puede ni debe reducirse solamente a la relación cotidiana del profesor con sus alumnos en términos de interacciones.

Esto implica que la práctica educativa debe ser abordada con una perspectiva totalizadora para fines de investigación y de innovación, y no solamente por medio de un enfoque que por un lado la limite al aula o a la escuela, y por otro lado que tienda a parcializar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales existentes.

Dentro de una concepción renovada de formación, la experiencia cotidiana de los profesores tiene una significancia fundamental como expresión concreta y particular de la misma práctica educativa, constituyéndose en el punto de arranque para el diagnóstico, reflexión, análisis y diseño de propuestas innovadoras.

Por mucho tiempo la mayor parte de los programas de formación se han abocado a impartir el mismo tipo de cursos a distintos profesores incluso de diferente nivel educativo. Si se pretende incidir en la práctica educativa de los docentes en un intento permanente de ampliar su conciencia, es importante conocer primeramente el cómo es en realidad su desempeño docente e ir creando junto con ellos las alternativas necesarias que les permitan aminorar o eliminar los obstáculos y dificultades a que se enfrentan diariamente en el ejercicio de su práctica profesional.

No se debe perder de vista que aquí no se trata de mejorar las habilidades de los profesores para poder impartir mejor sus clases, sea cual fuere la disciplina que impartan, sino principalmente proporcionarles las

herramientas suficientes para diagnosticar y conocer las diversas problemáticas que se les presentan, entre otras cosas: el proceso enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje grupal, el vínculo profesor-alumno, las metodologías utilizadas, la evaluación, las interacciones y el propio curriculum.

En este sentido se afirma que una formación integral del profesor debe sustentarse en el nexo entre práctica educativa, investigación, curriculum e innovación, ya que estos elementos pueden garantizar un mayor acercamiento a la realidad inmediata con la que el docente trabaja cotidianamente. Asimismo se debe de poner una especial atención en que una formación integral que considere los elementos anteriores debe sustentarse en un trabajo de análisis crítico, en donde precisamente esa práctica educativa apoyada en la investigación y enfocada hacia la innovación, permitan la construcción paulatina de elementos teóricos, mismos que, a su vez, posibiliten una práctica diferente con toda la intención de provocar una mejora continua.

El papel que aquí juega la investigación en todo proceso formativo es fundamental en varios sentidos: como posibilidad de aproximarse a la realidad concreta de la acción educativa que realizan los profesores; como indagación teórica que permita el análisis crítico de la práctica educativa y como la relectura de la realidad, con apoyo en elementos teórico-metodológicos.

Las actividades de investigación diseñadas para tal fin, tienen que depender del entrecruzamiento, análisis de la práctica educativa desde las diferentes áreas curriculares, y análisis de las relaciones e implicaciones de los referentes curriculares con la práctica del profesor.

Sin embargo, cabe resaltar que hoy en día todavía existe una falta de vinculación y de congruencia entre las propias necesidades de formación, investigación e innovación de los profesores, y las alternativas y programas institucionales diseñados con ese fin. En este sentido debe quedar claro que no se pretende afirmar el que no sea fundamental indagar junto con los profesores qué es lo que se requiere y necesita; sino que las respuestas dadas de manera aislada muchas de las veces no analizadas ni compartidas con otros colegas que presenten la misma problemática, corren el riesgo de quedarse en un nivel estrictamente superficial o fenoménico.

Así las necesidades aparentes, verbalizadas o escritas con rapidez y sin ningún sentido; es decir, no diagnosticadas, confrontadas, contextualizadas, ni reflexionadas frente a una práctica social cotidiana; son posiblemente incompletas y totalmente ajenas a las propias problemáticas que vive el profesor al interior de su práctica educativa. En contraposición se advierte entonces la importancia del reconocimiento, estudio y comprensión de esas necesidades más inmediatas del profesor, desde una perspectiva más teórica y metodológica, pensando en que es a partir de ellas cuando el docente puede iniciar con el diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación de sus verdaderas problemáticas.

LOS PROYECTOS ESCOLARES COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN

Un proyecto escolar es la expresión de la política educativa de cada escuela, se trata de una modalidad de gestión colectiva puesta en marcha por los responsables de cada plantel, con el propósito de aportar su propia contribución a la realización de los objetivos nacionales del sistema educativo, apuntando hacia el éxito general de todos los alumnos y teniendo en cuenta la diversidad de las poblaciones escolares y de las situaciones locales.

Los objetivos que se persiguen con la elaboración de los proyectos escolares se relacionan con el mejoramiento de la calidad de la educación impartida en las escuelas, a partir de que los directivos y profesores sientan la escuela como propia, además de un espacio de formación y de actualización, asumiendo las responsabilidades que les corresponden dentro del proceso de aprendizaje de sus alumnos, conozcan sus limitaciones y virtudes, sean capaces de analizar su situación, propongan estrategias innovadoras para solucionar problemas y sean capaces de autoevaluarse, todo dentro del marco de su propia realidad institucional.

En este sentido el fin último de dichos proyectos es la generación de procesos desencadenantes de transformación e innovación en las escuelas, que tengan como eje fundamental el rescate de la función pedagógica del profesor. En efecto, esta función pedagógica e innovadora ha sido desplazada en la mayoría de las escuelas por factores de índole administrativo. Las acciones escolares a las que se dedica un mayor tiempo no se dirigen hacia la consecución de aprendizajes en los alumnos, sino hacia el cumplimiento de formalidades burocráticas.

Es por eso que los proyectos escolares, vía el consejo técnico o la junta de profesores, debe favorecer e impulsar un espacio para la formación y actualización de los docentes constituyéndose en toda una política institucional. Esto significa que las escuelas: propicien y canalicen las demandas de formación provenientes de los propios profesores; identifiquen necesidades reales de formación a partir de las observaciones de los propios directivos y personal de apoyo, de observaciones del desempeño de los profesores en el aula y de la observación de las planificaciones y evaluaciones de los docentes; identifiquen necesidades de formación provenientes del diagnóstico de la institución y de la evaluación permanente de las actividades

escolares; identifiquen necesidades de formación provenientes de las metas y objetivos trazados por las propias escuelas.

Así los directivos deben de responder a estas situaciones de formación a través de la organización de diversas estrategias como talleres o cursos, bien sean ofrecidos dentro de las mismas instituciones escolares por algún miembro del equipo de apoyo, o solicitadas a instituciones o centros externos a las escuelas. Aquí lo importante es que dichas estrategias respondan a necesidades reales de formación y aseguren además mecanismos de evaluación y seguimiento, con el propósito de promover una verdadera cultura de formación paralela a la que reciben los profesores por medio de otras instancias.

Los proyectos escolares como promotores del conocimiento

La promoción del conocimiento es seguramente uno de los caminos más efectivos y seguros para innovar la cultura y el trabajo docente dentro de la escuela. Saber tiene fuertes implicaciones tanto en el desarrollo de nuevas habilidades como en el terreno de los valores y actitudes; constituye un camino sólido y consciente para derrumbar muchos de los vicios y creencias negativas que atan al profesor a una cultura poco favorecedora para su desarrollo personal y a la vez organizacional de las mismas instituciones.

Así el conocimiento, siendo un valor y uno de los productos más elaborados de la propia cultura, constituye también un importante agente de promoción, crítica e innovación del sistema educativo, de la escuela y del ejercicio profesional de los profesores de cualquier nivel.

En un entorno como el actual caracterizado por el cambio y el desarrollo tecnológico acelerado, fomentar e impulsar el conocimiento como un medio de formación hacia la innovación constituye no solamente una herramienta

estratégica de superación y competitividad, sino también un catalizador del que no se puede prescindir.

Pese a ello muchos proyectos y programas de formación y actualización encaminados a la construcción y desarrollo del conocimiento se han encontrado con innumerables obstáculos y resistencias, tanto por parte de los propios profesores como también de directivos y autoridades educativas. Es así como en diferentes momentos se ha menospreciado el conocimiento de los profesores, originando como consecuencia una casi nula participación real en el diagnóstico, diseño y evaluación de programas educativos generando, en algunos casos frustración y desgano.

La misma cultura educativa ha creado en los niveles directivos un gran tabú que hace prácticamente imposible el reconocimiento de la ignorancia personal; resulta amenazante y hasta peligroso decir ¡no sé!, a pesar de que es premisa del desarrollo, innovación y adquisición de conocimientos.

De aquí que una gran parte del reto hacia una formación innovadora es precisamente el superar primeramente muchos mitos y resistencias, asumir el gusto por el conocer, mostrando al profesor sus beneficios y reconociendo sus conocimientos anteriores.

Mitos y resistencias

Lo más probable es que la mayor parte de las ideas erróneas que sobre el conocimiento tiene el profesor, su utilidad y relación con lo que sabe y hace las haya heredado de su previa formación tanto personal como profesional. Conocer y superar esos mitos es un buen punto de partida para que el profesor inicie todo un proceso hacia la innovación.

Al promover el conocimiento a través de proyectos escolares como una vía para la formación y la actualización del profesor, y aún cuando ellos mismos

acepten la necesidad de dichos espacios, culturalmente les cuesta trabajo reconocer ciertas lagunas en su formación previa; ésta situación se acrecienta mucho más en tanto el profesor va subiendo en jerarquía.

Algunos señalan que la promoción del conocimiento como tal no es una función propia en éste caso de instituciones como la propia Universidad. Sostienen que las escuelas formadoras iniciales son las únicas responsables de ofrecerles los conocimientos necesarios y suficientes, independientemente de la experiencia que gradualmente vayan ganando en el ejercicio real de su práctica cotidiana, y que el esfuerzo desplegado por la Universidad para la actualización no deja de ser algo en el fondo interesante pero ajeno a su labor diaria.

De igual manera en muchas ocasiones e instancias el conocimiento ha sido pocas veces reconocido como un valor. Se impulsa poco al que sabe, al que está actualizado y al que ha logrado un grado académico. Esta situación que culturalmente forma parte de la misma estructura educativa y laboral, permanentemente se hace presente con el reconocimiento de la antigüedad, la experiencia práctica, las amistades o la habilidad política como constantes que de alguna u otra manera garantizan una mejor posición para algunos profesores, en detrimento de los que se han preocupado por seguirse actualizando y formando.

Por otra parte no deja de llamar la atención el hecho de que algunos profesores siendo especialmente ágiles para registrar y entender todo tipo de información tanto deportiva, política, social o económica presenten ciertas dificultades para comprender y desarrollar los contenidos de sus propios cursos o disciplinas que imparten.

En este sentido muy probablemente sus “problemas de aprendizaje” no se originen tanto en una falta de memoria o de capacidad de análisis, sino en la

desvinculación entre sus necesidades, deseos y motivaciones con relación a los contenidos, metodología, técnicas y formas de evaluación que practican diariamente.

El estilo en el manejo del poder, las estructuras cognitivas de cada profesor y los mismos sistemas de reconocimiento impuestos por el sistema educativo refuerzan en ocasiones las anteriores situaciones. Las mismas instituciones formadoras no han sido muchas de las veces capaces de hacer del conocimiento, de la actualización y de la formación algo verdaderamente estimulante y cercano a las motivaciones y expectativas del docente, sobre todo cuando existe una notoria falta de relación entre la teoría y la práctica docente real.

La mayor parte de las veces los esquemas de enseñanza-aprendizaje no logran romper con una concepción tradicional del conocimiento aún cuando los discursos vayan en sentido opuesto, en donde la pasividad que se espera del profesor en contraste con la supuesta actividad y omnisapiencia de los formadores viene a reforzar todos estos mitos. No son pocas las veces en que se rehace en la escuela la historia del traje invisible del emperador, en que se castiga a quién dice lo que ve y piensa o se considera “tonto” al que acepta que no sabe algo o cuestiona lo establecido.

De aquí que el reto de una formación para la innovación y de un curriculum con características más praxeológicas consista justamente en romper con estos esquemas, suponiendo entender que quién adquiere el conocimiento es un profesor activo, un generador de soluciones que tiene mucho que aportar; supone desaprender, ir en contra de inercias y resistencias culturales muy arraigadas, presentar al conocimiento como algo estimulante, divertido y útil y sobre todo, como algo permanentemente vinculado con los intereses del docente y con sus propias expectativas de desarrollo.

***De lo concreto a lo abstracto,
y nuevamente a lo concreto***

El tipo de aprendizaje que se hace necesario en las organizaciones escolares de hoy debe partir de lo concreto, de necesidades, problemáticas e inquietudes específicas con el propósito de dirigirse también a solucionar problemas concretos y vinculados con la acción docente del profesor.

Es fundamental crear y proponer modelos abstractos que expliquen y se apliquen al mayor número posible de situaciones; pero es igualmente importante no perder de vista que tanto en el origen como en la orientación de dichos conceptos se encuentran situaciones muy concretas, problemas específicos relacionados con la operación y la forma de trabajar de cada profesor. Por eso resulta aquí significativo no perder de vista el esquema práctica-teoría-práctica, el cual debe de permear toda acción encaminada hacia una formación innovadora del docente.

De lo intuitivo a lo explícito

Otra de las premisas necesarias para desarrollar el conocimiento del profesor es que, a diferencia de lo que se ha considerado tradicionalmente en la instrucción escolar, quienes aprenden ya saben de alguna manera y además son capaces de generar soluciones.

Sin embargo, muchos de esos conocimientos que poseen los profesores se quedan a nivel intuitivo y no siempre cuentan con un espacio, con una metodología o con un lenguaje apropiado que les permita comunicar la riqueza de esos saberes; sus saberes, y de esos haceres; sus haceres que diariamente desarrollan en su práctica.

Es por eso que los programas de formación no deben principalmente estar orientados tanto a dar conocimientos a manera de recetas o moldes ya

establecidos, sino más bien a tratar de rescatar lo que el profesor sabe y hace en su escuela, así como a dotar a los mismos de las herramientas tanto teóricas, metodológicas, instrumentales y creativas suficientes que le permitan nombrar, comunicar y desarrollar su conocimiento.

Aquí se debe de partir de la premisa de que los profesores saben y que pueden generar nuevas cosas y mejorar con ello su trabajo docente, aunque no siempre cuenten con la confianza ni con el lenguaje técnico que les permita expresarse y decir lo que los otros desean escuchar.

En esta premisa hay un lema fundamental que las instituciones no deben perder de vista en el proceso de formación hacia la innovación: “tú sabes, dinos cómo haces las cosas y cómo poder mejorarlas”, teniendo como obligación el escuchar a quien genera las ideas, para en su caso enriquecerlas, orientarlas o encauzarlas debidamente y así poder traducirlas en alternativas y proyectos de acción innovadoras.

Lo intelectual y lo práctico

Una de las inquietudes principales de quienes participan en proyectos escolares y en programas de formación y actualización de docentes gira en torno a la aplicación de contenidos. Decir que algo suena demasiado teórico o que está muy elevado suele ser en ocasiones suficiente para descalificar tanto los contenidos como a quién se atrevió a hablar.

Esto se deriva muy comúnmente de una creencia falsa, muy propia del medio educativo o de docentes que dividen tajantemente lo teórico de lo práctico. Desde luego que todo lo que funciona puede y debe fundamentarse teóricamente y no hay nada más práctico que una buena teoría.

En el ámbito educativo es importante tanto encontrar la aplicabilidad de cualquier teoría como fundamentar lo que resulta en la práctica, de tal forma

que de acuerdo a las nuevas circunstancias y propósitos se pueda repetir, institucionalizar y mejorar permanentemente. Es recomendable “desconfiar” tanto del contenido de las teorías que no dan resultados como de las formas de hacer las cosas cuando no se pueden explicar ni analizar. Esto genera en el profesor una sensación un tanto obsesiva de mostrarse continuamente inquieto y alerta de todo cuanto hace, porqué lo hace y de los mismos resultados surgidos de tal aplicación, echando mano precisamente de sus conocimientos, ingenio y creatividad para seguir intentando una y otra vez hasta llegar al diseño de alternativas innovadoras.

Conocimiento, habilidades y actitudes

El que se haya denominado conocimiento a una alternativa más de formación a través de los proyectos escolares, no implica que esté dedicado exclusivamente a dotar a la organización escolar y al profesor solamente de información, de teorías o de ideas abstractas.

Tener acceso a la información relevante cobra cada día una mayor importancia, aunque es también significativo que el profesor cuente con la capacidad de interpretar, cuestionar y utilizar debidamente dicha información, de desarrollar habilidades y actitudes positivas en todos sentidos. Por eso cuando se habla de conocimiento no se debe de orientar al simple almacenamiento de datos, sino al desarrollo de la capacidad tanto de análisis como de síntesis.

Es por eso que toda formación hacia la innovación que tenga como eje principal el conocimiento debe promover, entre otras cosas:

1. El documentar en forma accesible el acervo de los profesores, registrando tanto su manera actual de pensar y de hacer las cosas, como la que les ha

funcionado en el pasado y las que vislumbra en prospectiva hacia el futuro.

2. Capacitar al docente de tal manera que tanto su conocimiento existente de la escuela como el que proviene de afuera, se pueda compartir y aplicar en todos los niveles organizacionales de su institución.
3. Actualizar permanentemente el conocimiento del profesor, de tal forma que pueda garantizar el estar al día en términos de tecnología, informática, pedagogía, didáctica, metodología, investigación y evaluación.

Desmitificador

Es común escuchar por ahí que el profesor sabe poco y no le interesa saber más. Sin embargo, en muchos casos ocurre exactamente lo contrario, ya que son los propios docentes quienes por tener mayor cantidad de información y de una manera más directa, son los que mejor conocen las problemáticas escolares y tienen por tanto ideas más frescas y reales para su solución e innovación.

Sin embargo muchas de las veces el profesor no cuenta con los medios o el lenguaje apropiado para poder expresar lo que sabe, o bien no encuentra en la misma organización escolar atención o respuesta a sus inquietudes. Dicho de otra manera, el problema no es que los profesores no sepan o que no les interese por aportar o aprender algo más, sino que no existen los espacios ni los interlocutores apropiados para externar y valorar sus saberes.

Cuando se escucha al docente, cuando se le reconoce el valor de su curiosidad y su inquietud por cuestionar, ha podido liberar gran parte de su capacidad creativa participando activamente en su misma dinámica de formación. Esto no siempre se puede dar precisamente por esa creencia de que el profesor no sabe y además no quiere que nadie le enseñe.

Finalmente el sentido de autonomía que se debe de anticipar a todo proceso formativo del docente tiene que ver sobre todo con el papel respecto del para qué, el por qué y el cómo de esa formación; es decir, se plantea la necesidad de una intervención crítica y propositiva en la tarea de actualizar y formar. De aquí la importancia que el proceso de innovación se acompañe permanentemente de una acción investigativa, de modo que se acople al conocimiento de las implicaciones, alcances y limitaciones propias del mismo proceso, a través de potenciar y reconocer el desarrollo del pensamiento de los docentes en una acción hacia la creatividad, la reflexión, el análisis y la interpretación de su entorno más inmediato para así integrarlos a su contexto natural y social como verdaderos agentes innovadores.

LA INVESTIGACIÓN EN LA INNOVACIÓN

El contexto en el que actualmente se desenvuelve el quehacer docente da lugar a una realidad sumamente compleja, en tanto que atraviesa por una serie de cambios que van desde actitudes de los sujetos involucrados en el hecho educativo, hasta los mismos contenidos escolares. Dichos cambios tienen como propósito redimensionar, o bien, en términos discursivos “elevar la calidad de la educación”; de ahí, la necesidad de concebir la tarea educativa desde una nueva perspectiva, en donde se deba replantear el concepto tradicional de la función docente, esto es, resignificar el papel que de ésta se asume cotidianamente.

En este reto se encuentra implícita la tarea que cumple necesariamente la escuela misma que debiera caracterizarse, entre otras cosas, por operar como una institución en donde prevalezca el dinamismo, la investigación y la innovación permanente a partir del análisis y discusión de sus prácticas, y cuya meta final sea siempre el desarrollo integral del sujeto.

En consecuencia, esta situación implica como establece Bachelard que en educación “toda cultura científica debe comenzar ... por una catarsis intelectual ... poner la cultura en estado de movilización permanente, reemplazar el saber estático y cerrado por un conocimiento abierto y dinámico”³¹ Condición que lleva por otro lado, a concebir al profesor como investigador, esto, en tanto desempeñe críticamente el papel de observar e interpretador de su propia práctica, su realidad y la de los demás.

Sin embargo en un primer momento resulta difícil que la actividad investigativa la pueda ejercer el profesor, sobre todo si se considera que su función principal, tradicionalmente, ha sido la transmisión de saberes a sus alumnos, por lo que la investigación se ha visto como una actividad exclusiva de expertos profesionales o científicos puros.

Ahora bien en un intento por articular la formación y la investigación y de trasladar la práctica educativa al terreno del análisis crítico del quehacer docente, de la reflexión y del establecimiento de las rupturas necesarias para propiciar los cambios de actitudes, se hace pertinente plantear entonces a la investigación, como una de las opciones que permiten iniciar por el camino de la transformación de las prácticas que prevalecen en el aula. En este sentido, su introducción a este ámbito implicaría, por un lado, romper con los roles que se le asignan en la cotidianidad escolar, tales como el dogmatismo, considerado como un obstáculo epistemológico, y por otro lado, su introducción a un ejercicio de vigilancia en el mismo sentido.

En otras palabras, este proceso conduce a concebir el quehacer docente en términos de rupturas y construcciones permanentes, esto es, ruptura con todas las prenociones que obstaculizan las actitudes y actividades que permitan en su momento la reconstrucción de la realidad; esa realidad que

³¹ Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. México, 1988. p. 21

cada vez es más difícil para el profesor acceder a ella, porque también en cada momento se aleja más de la misma.

De lo anterior surge entonces la necesidad de que el profesor al interior de su proceso de formación, pueda contar con toda una gama de posiciones y alternativas que le permitan precisamente acceder al estudio de su propia realidad con el propósito de conocerla, diagnosticarla, analizarla y en su momento innovarla.

También se le deben presentar algunas opciones metodológicas que le auxilien al docente en el conocimiento y análisis general del hecho educativo y del contexto donde labora, a partir de revisar cuidadosamente cada una de las aristas problemáticas que lo conforman, y de esta manera buscar concretar los elementos y recursos necesarios que le permitan construir estrategias que coadyuven a la resignificación de su cotidianidad escolar y de su misma práctica educativa.

La investigación en los procesos de formación innovadora

No se trata de que el profesor sea formado como investigador, sino de que la investigación se constituya en una estrategia formativa, lo cual significa organizar las experiencias de aprendizaje de tal manera que el docente adquiera las competencias necesarias para tal fin, para lo cual es conveniente utilizar los conceptos, métodos y técnicas de investigación como formas de aproximación al saber con fines de aprendizaje.

De lo anterior se obtienen las siguientes ventajas:

- a) "...el aprendizaje se vuelve significativo, pues cuando el profesor tiene un problema que resolver, los contenidos de los diferentes cursos adquieren sentido en la medida en la que contribuyen de alguna u otra forma a la resolución de ese problema; b) la investigación permite al profesor transitar de

la cultura cotidiana a la cultura académica; c) el profesor encuentra diferentes formas de objetivización , antes inusuales...”³²

Entendida así la investigación resulta ser un proceso verdaderamente formativo por cuanto obliga al profesor a descentrarse, a alterar los acuerdos de su vida cotidiana, a problematizar su realidad, a criticar su realidad, a autocriticarse y finalmente a exteriorizarse y objetivarse tal como es a través de distintos proyectos de acción docente como de intervención pedagógica.

Por otro lado tanto la formación como la misma práctica educativa son en sí una problemática y un proceso histórico-social que se encuentran determinadas, ya sea por las mismas condiciones institucionales como por las propias políticas educativas del país. De esta manera el esfuerzo de análisis, conceptualización y aportación en el ámbito teórico-investigativo debe de plantear una profunda reflexión no parcializada ni atomizada de esta problemática.

Sin embargo la interdisciplinariedad no debe de constituir para el profesor un producto dado, sino un obligado ejercicio que le auxilie a comprender y explicar su propia realidad. Los constructos teóricos ya producidos no deben de ser el punto de llegada del proceso formativo, sino el andamiaje que le permitan al profesor realizar su propio proceso de construcción e innovación.

Para que el profesor pueda utilizar ese andamiaje como referente fundamental para construir algo se requiere una relación muy estrecha con la misma investigación, vista como un proceso o conjunto de acciones que requieren obligadamente del uso de la creatividad, es decir de la combinación de arte, lógica e invención. Esto es necesario porque la misma investigación

³² Yurén Camarena, Ma. Teresa. “Articulación de la actividad teórica e investigación en los procesos de formación de docentes” (ponencia). Morelia, Mich. UPN, noviembre, 1995. p. 15.

obliga a producir un nuevo conocimiento o a concebir una nueva aplicación, en términos innovadores; se trata, pues, de hacer surgir algo que no estaba dado y que por lo tanto debe traer como consecuencia una mejora del hecho anterior.

La idea de que el profesor se constituya en investigador de su propia práctica implica suponer que debe poseer ciertas cualidades como la curiosidad, la imaginación y la misma creatividad. Para esto se requiere que el docente utilice formas más sistemáticas y metódicas, registrando observaciones, anotando las experiencias, las hipótesis que surjan, evaluando los resultados del análisis de su propia práctica educativa; y sobre todo, haciendo consciente toda esta secuencia de actos que se han venido realizando sin valorar su actuación.

Ahora bien un importante obstáculo que el profesor tiene que salvar es el de su formación académica, no es fácil de la noche a la mañana hacer del docente un investigador, aún de su misma práctica; no porque no posea las cualidades necesarias, o porque sus experiencias dejen de ser valiosas, sino porque el método, su formación previa y el enfoque no han sido los adecuados para que haya trascendencia en sus investigaciones. Aquí es donde debe de existir una auténtica sistematización y lógica en sus actuaciones así como una continua evaluación del proceso, sin olvidar tan fácilmente el por qué comienza haciendo una determinada actividad y hasta dónde desea llegar con la misma.

Los planteamientos anteriores parecen ubicar los procesos de formación e innovación como una de las múltiples formas en que la investigación puede realizarse, de tal manera que la investigación aparece como la forma natural y deseable de llegar a la innovación. Así, puede afirmarse que una formación sustentada en la innovación es un proceso que se fundamenta en la

investigación; pero que no todo proceso de investigación culmina necesariamente en una innovación educativa.

***La investigación cualitativa: etnografía
una alternativa para una formación innovadora***

La etnografía educativa ofrece elementos que pueden ser retomados para el diseño y la selección de supuestos que permitan conocer las dimensiones implícitas en la formación del profesor y en su trabajo docente, es decir, entender que dentro del aula existe la posibilidad de hacer investigación, de vincular la práctica escolar con el trabajo etnográfico. Esta tarea resulta difícil puesto que implica trasladar la práctica del profesor al terreno del análisis y la reflexión, lo que a su vez permitirá observar los principios por lo que ésta se rige y proporcionar asimismo los instrumentos necesarios para observarla como un proceso complejo de innovaciones y cambios permanentes.

Esta situación no desconoce la existencia de obstáculos que entorpecen el trabajo mismo, y el hecho de que la etnografía, entendida como una forma de investigación, no resuelve en su totalidad el problema de la formación de profesores. Consideración, bajo esta perspectiva, que implicaría romper con toda una serie de estructuras administrativas y burocráticas ya enraizadas, el rediseño de currículas y de planes y programas de estudio, que implícitamente remite a la resolución de problemas que van desde lo epistemológico, pasando por lo institucional, hasta las propuestas de formación docente y de investigación.

De esta manera la etnografía educativa, en tanto opción metodológica, requiere del profesor que investiga ser cuidadoso y reflexivo, con objeto de advertir y describir acontecimientos cotidianos en el contexto de su trabajo y con esa base identificar las diferentes significaciones en ese escenario.

Desde esta concepción surge por tanto la idea de concebir a la etnografía educativa como un enfoque que permita reivindicar e innovar la práctica educativa. Esto es, como una opción para que el profesor se forme en ella; que favorezca su conocimiento del ámbito escolar y de su práctica cotidiana. Esto sin duda implica abrir camino hacia la recuperación del ingenio y la creatividad por parte del profesor, a la reflexión sobre la multiplicidad de acciones y sentidos que atraviesan y determinan el ejercicio cotidiano del docente. En consecuencia es necesaria una actitud distinta del profesor hacia su proceso de formación y hacia la tarea educativa, esto es, una actitud abierta al cambio para aprender de las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje que se le presentan y por tanto, enfrentarlas con acciones verdaderamente innovadoras.

Para esto es fundamental que el profesor conozca y comprenda su realidad, pero también la realidad de los demás, que posea las herramientas metodológicas e intelectuales para indagar el cómo y el porqué de ella, para así construir alternativas y estrategias que puedan verdaderamente ser aplicadas para modificar la realidad y modificarse a sí mismo.

La etnografía educativa ofrece a los investigadores educativos alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social, así como para los fenómenos educativos que tienen lugar en la realidad inmediata del contexto escolar, permitiendo con esto “descubrir los modos específicos en que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas”³³. En la investigación del aula, este proceso implicaría descubrir cómo se constituye un ambiente de aprendizaje y una más clara intervención del profesor tanto en la apropiación y construcción de

³³ Erickson, F. (1989). *La investigación sobre la enseñanza*. Paidós, Barcelona. pp. 219-221

conocimientos como en el mismo nivel de interacciones que establece con su colectivo. Esto se podría dar en:

- El uso de significados aprendidos, adquiridos y compartidos.
- La consideración de las acciones de los otros fuera de la escena inmediata, encontrándoles el sentido como aspectos sobre los cuales se podría construir e innovar una determinada acción.
- El aprender nuevos significados a través de la interacción cara a cara.
- La creación de significados dada la exigencia del momento.

No obstante que la actividad de investigación tiende por momentos a disociarse de la práctica educativa, el tipo de formación que aquí se propone va encaminada a “un docente que debe investigar, que se pretende que investigue su quehacer, su tarea pedagógica y no tanto su tarea educativa, que esa es otra implicación mucho más amplia que queda reservada precisamente para el investigador”³⁴

Sin embargo parece que se puede amalgamar en el propio profesor las funciones de producción de conocimientos y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa. En este sentido la etnografía educativa presenta condiciones favorables para resolver la discontinuidad que existe entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. Ante esta situación es inevitable la constante actitud crítica que el profesor debe asumir en torno a los hechos cotidianos, asimismo no dejar de lado los referentes teórico-conceptuales para poder interpretar lo que sucede en una determinada realidad social; esto conlleva a una reflexión constante y una autocrítica permanente por parte del docente respecto de su práctica educativa y a las problemáticas que cotidianamente enfrenta.

³⁴ Ríos Pérez, Abelardo. “Hacia un modelo de formación y actualización de docentes de Sinaloa”. (ponencia). 26 de febrero de 1993. SEPDES.

En consecuencia esta perspectiva está más al alcance del profesor por considerar que le permite apoyarse en estudios cualitativos, en un acercamiento más concreto de su realidad, en una permanente detección de necesidades, en una valoración de lo que hace y para qué lo hace y finalmente en todo el conjunto de interacciones que se entretajan y que le dan sentido a su propio hecho educativo.

Estructura curricular

En los anteriores planteamientos subyace una concepción del conocimiento, como un proceso de acercamiento progresivo hacia la transformación e innovación de la realidad del profesor, a través de un procedimiento dialéctico que le permita integrar el conocimiento mediante la relación práctica-teoría-práctica. El aprendizaje se concibe aquí como un proceso de transformación de estructuras simples a otras estructuras complejas, y es el fruto de la interacción entre el sujeto y el objeto en tanto ambos se transforman. En otras palabras:

“en el proceso de conocimiento, se requiere de una interacción entre el sujeto que actúa sobre el objeto y lo estructura, al mismo tiempo que se estructura él mismo como sujeto. Así, la realidad pasa a ser efectivamente transformable y el proceso cognoscitivo estará determinado por el tipo de preguntas que el sujeto se plantea frente a los objetos, fenómenos y situaciones materiales y sociales”³⁵

En la perspectiva del sistema modular, el análisis de las prácticas profesionales lleva a la concreción de los problemas que debe abordar el propio profesor, a los que les da el nombre de objetos de transformación, ya que se generan conocimientos a partir de la acción sobre ellos. (Pansza, 1990)

³⁵ Alpuche, Luis y Rosalía Reyes. “Bienvenidos a la Universidad”. *Módulo, Conocimiento y Sociedad*. UAM, Unidad Xochimilco, s/a

Estos objetos de transformación no se abordan únicamente en forma teórica ni a partir de la información abstracta que se tenga de ellos, sino a través de la interacción teoría-reflexión-práctica. Los conocimientos no provienen solamente de la percepción y de la sensación, sino de la totalidad de la acción del sujeto que interactúa con el objeto en un contexto específico y determinado.

Es así como el sistema modular para los propósitos de diseñar estrategias y alternativas de formación con enfoques hacia la investigación y la innovación, pretendiendo además hacer de la práctica educativa un elemento dinamizador, se constituye en una propuesta interesante ya que permite al objeto de transformación entre otras cosas, ser el eje estructurador de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de una perspectiva hacia la intervención pedagógica y la acción docente. Con esto se pretende romper con el modelo curricular tradicional que pone un mayor énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos de aprendizaje, donde el sujeto es pasivo y receptor del conocimiento.

Por otra parte y tomando en cuenta que aquí se pretende que el profesor en proceso de formación se comprometa aún más con su práctica educativa, el desarrollo del curriculum se debe de constituir en una investigación permanente de la cual surjan verdaderas propuestas de innovación, favoreciendo de alguna u otra manera el mismo diseño curricular. (Stenhouse, 1984)

Finalmente es importante no perder de vista que en el proceso actual de formación y actualización de profesores se entrecruzan dos fuentes y un concepto básicos a considerar: a) la fuente epistemológica-profesional; b) la fuente sociocultural; y c) el concepto de práctica profesional. (Casarini, 1997)

Lo anterior en el sentido de que se espera que el docente posea, entre otras cosas una formación científica, humanística y tecnológica; además de que cuente con las habilidades necesarias para establecer comunicación e interacción entre esa formación y sus necesidades laborales y sociales. Así también en lo que se refiere a la práctica profesional, el profesor ejerce toda una serie de actividades y quehaceres que deben de estar fundamentadas en una enseñanza teórica y que se traducen en acciones complejas con un fuerte impacto social y cultural de acuerdo a los planteamientos de Taba.

En este sentido es conveniente que dentro de los diseños de una formación hacia la innovación, se perfile la apropiación de metodologías para la sistematización del trabajo de los profesores como una alternativa más para iniciar un proceso de reflexión, y actuar así sobre la cotidianidad de sus saberes y haceres. Ello requerirá de apoyos conceptuales y metodológicos que propicien la indagación más inmediata de su entorno, el reconocimiento de su contexto de trabajo, el análisis de las diversas situaciones y la comprensión de los procesos.

EL PROFESOR INNOVADOR

Entre muchos de los problemas a que se enfrenta actualmente el sistema de formación de profesores, sin duda uno de los más significativos es el que se refiere a la obsolescencia de sus programas y planes de estudio. Existe una profunda disparidad y desfase entre la currícula de algunas instituciones formadoras y los conocimientos y habilidades profesionales mínimos necesarios que posee el docente.

Una razón para poderse explicar este desfase, entre otros muchos factores, es la pretensión de querer “preparar” a los profesores para determinadas condiciones, contenidos y métodos de trabajo, muchas veces alejados de la realidad concreta en donde labora, en términos de que el

usuario es un docente en servicio. Este fenómeno se presenta no solamente por el atraso curricular de las mismas instituciones o centros formadores, sino también por dejar de lado el hecho de que la realidad del profesor se encuentra en constante y dinámica transformación.

Ahora bien parece que las intenciones formadoras y el trabajo cotidiano se han convertido por momentos en situaciones irreconciliables, en donde la desvinculación entre la práctica-teoría-práctica es todavía un obstáculo en el que hay que seguir trabajando. A esto se le agrega el hecho de que la investigación, como un proceso que puede ayudar a aglutinar tales factores se ve como un espacio totalmente ajeno a la práctica educativa del docente.

Por otra parte la relación entre formación inicial, capacitación, actualización y posgrado prácticamente son inexistentes, pues además de que cada momento de formación es realizada por instituciones tanto particulares como oficiales con condiciones muy específicas de operación, y en donde la calidad de los servicios académicos que ofrecen es muchas veces muy cuestionable, existe poca o nula relación entre esas instituciones para poder conocer, discutir y analizar la manera en que cada una de ellas vienen desarrollando sus respectivos programas.

Lo anterior ha provocado que la formación de los profesores sea muy heterogénea y por momentos de mala calidad, repercutiendo en el ejercicio de su misma práctica profesional y en las concepciones tan diversas que se tienen con relación a la calidad, la transformación, la investigación y la innovación educativa, que si bien muchas instituciones las toman como "slogan" publicitarios, pocas son las que las desarrollan y trabajan en un marco de seriedad y fundamentación académica.

De ahí la inquietud por presentar algunas ideas y estrategias encaminadas hacia una formación innovadora, tomando en cuenta las diversas posiciones

y planteamientos que hasta el momento se han venido trabajando, con el propósito de coadyuvar en un espacio sumamente complejo y lleno de contradicciones como lo es la formación de profesores en servicio.

***La formación del profesor innovador:
algunas consideraciones***

Pensar en la docencia como una profesión, entraña percibir la dimensión, es decir, su tarea, su ejercicio en el sentido amplio, no sólo preparar e impartir clase, elaborar material, calificar trabajos y asentar calificaciones, sino que también es investigar, es ser innovador, es ser comunicador, es un debate que el profesor como intelectual debe realizar con el objeto de conocimiento.

En este sentido la docencia vista también como espacio de formación, se constituye en un proceso de maduración y de reflexión permanente en el que el profesor reconozca sus carencias, aluda a momentos que implique tomar decisiones que van efectuando rupturas y a la vez reconstruyendo su propio camino. De aquí que la formación se va logrando a través del tiempo, de la experiencia, mediante la cual los profesores asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el objeto de transformarlas, innovarlas y compartirlas hasta llegar a la autoevaluación de su quehacer docente de manera continua.

Los programas de formación aparte de cumplir una función necesaria en el aspecto teórico-metodológico, deben ayudar en parte a rescatar la dignidad y la seriedad profesional de la misma práctica del profesor, rompiendo con ciertas estructuras dogmáticas presentes en la conciencia de muchos docentes, así como con la tendencia a pensar en las cosas sólo estructuradas y no en las no estructuradas.

Para tal fin es importante considerar algunos lineamientos que deben ser planteados en el diseño de nuevas estrategias de formación, como:

- Establecer mecanismos de cooperación académica interinstitucional, recuperando y aprovechando al máximo los recursos humanos, y las experiencias innovadoras o relevantes.
- Difundir trabajos colectivos y experiencias docentes tanto entre los profesores como al interior de los mismos centros de formación.
- Promover convenios de colaboración interinstitucional para programas de formación docente con características propias.
- Que todos los programas de formación tengan reconocimiento institucional.
- Buscar un respaldo de tipo normativo institucional que garantice la permanencia y continuidad de los programas de formación docente, a través de la formalización de los avances que propicie la legitimación de dicha formación, y para que los distintos órganos que intervengan en ella asuman sus limitaciones y reconozcan la pertinencia de las acciones formativas a nivel de los profesores.
- Promover que los candidatos a puestos directivos se comprometan con proyectos de formación académica elaborados por órganos colegiados o por la misma comunidad escolar.
- Promover la creatividad, la investigación y la innovación permanentemente.
- Insistir en que los programas hacia una formación innovadora apunten a la preparación de los profesores no sólo para la transmisión de los contenidos preexistentes, sino también para que reconozcan la necesidad de formarlos aprovechando su propia experiencia e incorporándola en la producción de conocimientos.

- Generar un cambio de actitudes de los agentes que intervienen en dicho proceso de formación, considerando este espacio como una posibilidad de intercambio de ideas, experiencias y conocimientos.
- Enfatizar en los programas de formación el desarrollo de la actitud crítica y creativa del profesor frente a su propia práctica, de manera que pueda cumplir su función como intelectual, o sea, que su trabajo produzca resultados académicos e innovadores.
- Ver a la investigación como un proceso inseparable con la misma formación y con la práctica docente, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña. Asimismo, con la posibilidad de convertir a la docencia en objeto y práctica de la misma investigación.

Por otra parte todo programa de formación hacia la innovación debe de contemplar también el proporcionarle al profesor una sólida formación no solamente académica sino también personal. La formación académica le debe permitir al docente estar al día en el campo del conocimiento que imparte, en técnicas de trabajo intelectual, de estudio y de investigación, en metodología didáctica para evitar que utilice siempre el mismo recurso, en la preparación para planificar un curso y motivar a sus alumnos, en el conocimiento de la situación real de su profesión, en los programas y planes de estudio y en los diversos métodos de evaluación; además, debe tener conocimiento de las fuentes de información, de los centros de proceso de datos y de los organismos relacionados con la carrera que imparte y la profesión que ejerce, entre otras muchas cosas.

En cuanto a la formación personal ésta le debe facilitar una relación más directa y real con su colectivo escolar, debe conocer técnicas de ayuda, de entrevista, de comunicación, de observación, de diagnóstico, de creatividad,

así como métodos de aproximación a su entorno más inmediato para su mejor comprensión e interpretación.

En síntesis los programas de formación se deben de constituir en verdaderos instrumentos para que los profesores analicen su práctica, y así puedan centrar su trabajo en la búsqueda y el ensayo de alternativas o soluciones innovadoras a sus propios problemas que, de hecho, se les presentan a diario en sus escuelas. (Porlán y García Díaz, 1990)

Estrategias de intervención hacia la innovación

En la práctica del profesor pareciera que muchos de los problemas que enfrenta diariamente no existen, ya sea porque no se encuentra plenamente consciente de ellos, o porque no quiere asumir la cuota de responsabilidad que le corresponde; es más parece que ésta es una tarea para especialistas y autoridades quienes al darse cuenta de dicha situación proponen algunas alternativas o estrategias para resolverlos.

En este sentido la formación representa no solamente un problema fundamental en el estado actual de la educación, sino básicamente una necesidad que los mismos profesores deben de asumir como un elemento importante para poder elevar la calidad educativa.

Al respecto existen principalmente dos corrientes interpretativas para abordar la problemática de la formación docente. Por un lado está la consideración de que con la formación no se resuelve la problemática educativa en tanto no sean resueltas situaciones externas al ámbito institucional, tanto en el orden económico, político y social. Por el otro lado se encuentra el hecho de que el mejoramiento del sistema educativo depende principalmente de una adecuada formación innovadora del docente.

Ambas posiciones se sitúan en extremos opuestos: mientras que en la primera el sistema educativo depende de factores externos imposibilitando con ello la acción del profesor en el mejoramiento de los resultados de la educación y de su trabajo docente; en la segunda se parte del supuesto de que los factores internos determinan el éxito escolar y, por lo tanto, la formación es fundamental para la obtención de logros positivos.

Sin embargo parece ser que ambas posiciones son imprescindibles en el sentido de que los factores internos y externos de la enseñanza configuran una realidad unitaria, conformando así una totalidad de la cual se desarrolla todo un proceso.

La segunda interpretación ha sido privilegiada por los administradores del sistema educativo, quienes han instrumentado políticas tendientes a mejorar la actividad profesional del profesor mediante programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional, más desde una perspectiva positivista que con un enfoque constructivista e innovador. Tales programas adoptan distintas estrategias: cursos aislados sobre aspectos de la práctica docente, talleres de recursos humanos, seminarios de formación de formadores de docentes, cursos sobre matemáticas, medio ambiente, entre otros.

Lo anterior lleva a plantear la necesidad de diseñar una serie de estrategias de formación con características muy particulares, es decir, que sean lo suficientemente flexibles para que así resulten pertinentes a diferentes momentos y contextos de trabajo de cada profesor, y a la vez que incidan en el mejoramiento de la educación a través del diseño de acciones y alternativas encaminadas a la innovación.

De inicio parece conveniente impulsar una campaña que venga a incentivar en los profesores el deseo y la pasión por la innovación, primero de manera

personal y posteriormente del ámbito donde laboran. Esta campaña debe arrancar con la recuperación de diferentes testimonios de otros profesores insertados en distintos contextos de trabajo, en donde mediante el diálogo se pueda demostrar la historia exitosa que han venido alcanzando como producto de modificaciones y mejoras realizadas y vividas en ellos mismos y en los planteles donde laboran. Esta comunicación se establecería a través de foros y encuentros académicos, los cuales tendrían como propósito analizar las condiciones que hicieron posible estas historias de innovación, así como la manera en que fueron superados los obstáculos y las dificultades tanto teóricas como metodológicas a lo largo de todo su proceso.

De manera paralela a estos foros deben programarse seminarios concebidos aquí, como eventos convocados con el propósito concreto de desarrollar un trabajo intensivo y significativo alrededor de la importancia de una formación para la innovación o la creatividad; sus obstáculos, dificultades, contradicciones y significancia. El tratamiento de la problemática debe proporcionar a los asistentes una información amplia y una visión crítica de la manera como ha sido abordada en otros espacios, institucionales o no, así como la forma en que se ha sistematizado la propia perspectiva sobre el problema y el conocimiento, y en lo posible, el manejo de algunos elementos teóricos y metodológicos. Aquí se recomienda la participación de profesores, asesores, investigadores y especialistas sobre el tema.

A diferencia de los seminarios, los talleres se proponen, no como una experiencia de elaboración teórica y metodológica en torno de una formación hacia la innovación o la creatividad, sino como momentos de reflexión compartida y de sistematización necesaria en un proceso continuo de investigación y de búsqueda de alternativas.

Para esto se proponen tres momentos a desarrollar: 1) Un taller motivacional que informe a los asistentes sobre la importancia de la innovación y la creatividad, y sondear las posibilidades de su participación en este espacio; 2) Talleres vivenciales en donde se puedan recoger y sistematizar las experiencias cotidianas de los profesores, procurando identificar las temáticas señaladas por los asistentes como problemáticas que requieran de un esfuerzo permanente de investigación y experimentación; 3) Talleres específicos que intenten aglutinar las experiencias anteriores con el propósito de conformar colectivos de investigación, y poder diseñar así los mecanismos de organización que garanticen la continuidad del trabajo y la producción de nuevos elementos teóricos, metodológicos y de alternativas hacia una práctica educativa más creativa e innovadora.

Tanto en los seminarios como en los talleres y con el objetivo de dar inicio a los trabajos de investigación, deberá lograrse entonces que los participantes alcancen una apropiación, no sólo de las concepciones teóricas y metodológicas generales, sino también de las diversas técnicas requeridas para el desarrollo de la actividad investigativa. Esto es: técnicas de documentación, de recolección de observación como encuestas, entrevistas, observaciones, diarios de campo, formularios y, técnicas de interpretación y análisis.

En todos los casos, la concepción y los criterios metodológicos deben de seguir los siguientes lineamientos:

- Propiciar la participación de profesores, asesores, investigadores y especialistas.
- Partir de las acciones cotidianas, de las experiencias inmediatas de los profesores, en un esfuerzo por evaluar el conocimiento de sentido común

hacia formas más sistemáticas y elaboradas del saber y del hacer, pero como procesos de crítica y de reelaboración de colectivos de investigación.

- Buscar la flexibilidad y el pluralismo en el diseño de acciones alternativas.
- El interés por la recuperación y la documentación crítica del saber y el hacer.
- La apertura hacia la comunicación y el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos con todas las instancias participantes.
- La exigencia de la evaluación crítica y permanente.
- El deseo por participar de un proyecto que tienda a recuperar la esencia de la práctica educativa, dentro de un amplio programa encaminado hacia una formación innovadora del profesor.
- La disposición para contrastar ideas e interactuar con las nuevas informaciones.

Los anteriores lineamientos se centran en el análisis y la discusión de la práctica educativa, desde diversas ópticas y áreas curriculares así como de sus respectivas problemáticas. Este análisis se refuerza con la lectura de textos, con la investigación que desde su práctica educativa deben realizar los profesores y con la dinámica del aprendizaje que se genere al interior del mismo proceso.

Aquí se parte de una concepción de aprendizaje vista como un proceso de apropiación de la realidad, de una desestructuración y estructuración de modos de pensar, valorar y actuar; proceso en el que intervienen tanto el trabajo individual como el trabajo grupal.

En cuanto al conocimiento éste pretende el acercamiento al objeto de estudio mediante un proceso en espiral, es decir, como procesos de sucesivas aproximaciones y de progresiva concreción a través de los cuales el profesor se pueda internalizar tanto de su problemática como de las distintas alternativas de solución.

Estos planteamientos conllevan importantes implicaciones con relación al rol, tanto por parte de los profesores como de los mismos asesores. De los profesores se requiere la responsabilidad y el compromiso por estudiar los materiales de apoyo, de participar en el análisis y discusión de las respectivas tareas, de elaborar síntesis parciales dentro de un proceso de sucesivas aproximaciones al objeto de estudio, hasta llegar a la concreción mediante la presentación de un trabajo de síntesis final. De los asesores se espera que desarrollen en los profesores conocimientos y habilidades para la reflexión, el análisis, la síntesis, la comunicación, la investigación, la creatividad y la innovación.

La opción metodológica contempla además el trabajo en tres fases a desarrollar:

- a) Fase de formación para el ejercicio de la docencia. Su propósito consiste en contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores, a través de una formación innovadora que les permita el mejor desempeño de sus tareas educativas y la adecuada realización de sus actividades académicas en su propia escuela.
- b) Fase de formación e investigación educativa. Se propone que los profesores que concluyan la fase anterior profundicen en los aspectos teórico-metodológicos de la investigación, de manera que puedan enfrentarse con éxito al diseño de estrategias y alternativas de innovación que desarrollarán en la fase siguiente.

- c) Fase de desarrollo de proyectos innovadores. En esta fase se pretende que los profesores participantes desarrollen y evalúen sus alternativas de investigación y de innovación.

Modalidades para desarrollar dichas estrategias

Además de considerar los aspectos teórico-prácticos, las estrategias de formación deben presentar distintas modalidades de trabajo que consideren la posibilidad de tiempo de los participantes, promoviendo así las condiciones institucionales para que los profesores puedan concurrir a eventos integrados que garanticen una mejor formación tanto individual como grupal permanente.

Una de las opciones pretende romper con esquemas de organización de tipo cerrado, utilizando modalidades como la educación a distancia y la educación virtual como dos alternativas que pueden formar parte de amplios programas de actualización y de formación.

La ruptura de los tiempos y espacios se logra con el auxilio de los medios de comunicación, y aunque esta posición implica un reto, parece que bien vale la pena enfrentarlo. Este reto surge de algunas creencias y prácticas frecuentes de la educación a distancia en el sentido que: 1) el uso de las telecomunicaciones sólo es eficaz en procesos de homogenización; 2) la creencia en que esta modalidad imposibilita un trabajo colegiado; 3) la suposición de que la modalidad dificulta la relación personal entre asesores y profesores-estudiantes; 4) la práctica de incrementar el teoricismo y el enciclopedismo para suplir la imposibilidad de que el asesor supervise directamente el ejercicio práctico del profesor-estudiante. (Yurén,1995)

Ahora bien, lo anterior en ningún momento contradice la propuesta de trabajar por medio de talleres y seminarios, ya que precisamente parte de

esta estrategia son la necesidad de reuniones presenciales, ya que además de convertirse en una experiencia de trabajo colegiado, abren la posibilidad de una interacción constante entre los integrantes de esos seminarios y talleres.

Esto implica una forma de organización en donde las distintas autoridades educativas deben sumar esfuerzos por diseñar espacios, tiempos y materiales que puedan apoyar un trabajo de estas características, y en donde la utilización del fax, el teléfono, el correo electrónico, la televisión y las salas interactivas son fundamentales.

La propuesta de una modalidad a distancia e interactiva surge precisamente para evitar obstáculos y dificultades en el sentido de argumentar falta de tiempo, de espacios y de dinero para poder apoyar al profesor en un proceso de formación hacia la innovación.

Otra modalidad sugerida es la semiescolarizada en donde se plantea un determinado equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo grupal, por lo que los profesores participantes deben asistir a la escuela o centro de estudio el número de sesiones que establezca cada estrategia.

Esta modalidad posibilita la interacción entre todos los asistentes, así como la retroalimentación en función del trabajo realizado; coadyuva a modificar actitudes individualistas y a favorecer la participación y colaboración entre los integrantes del grupo.

La participación del asesor, facilitador o conductor estará orientada a favorecer la integración del grupo para el logro de los propósitos de cada estrategia, la organización y el desarrollo de procedimientos de estudio que favorezcan el autodidactismo, así como favorecer la posibilidad de llegar a conclusiones académicas y a la elaboración de alternativas en forma grupal, sustentadas en un trabajo y conocimiento individual.

Estrategias sistemáticas y reflexivas

Parece ser que hasta el momento ha venido prevaleciendo una conceptualización de la formación y de la práctica educativa en dicotomía con el contexto de trabajo del profesor, orientada más hacia el “deber ser” que hacia las condiciones reales de su existencia; sustentada con mayor énfasis en modelos que en una práctica profesional específica que debe ser permanentemente transformada e innovada. Consecuentemente, se ha reducido a la transmisión en sí sobre un cúmulo de materias y menos a la comprensión y construcción del conocimiento.

Esta distorsión ha impedido la reflexión sobre el contenido de la enseñanza, de su vinculación con lo real, y sobre todo, con las investigaciones que sobre esta realidad se elaboran y que supuestamente deben servir de apoyo a la docencia en todos sus ámbitos y dimensiones.

En este sentido para promover una formación innovadora en la que el conocimiento y el dominio de la realidad se haga en forma participativa y concreta, se tiene que evitar en lo posible un pensamiento aprisionado. Lo que procede entonces, es desarrollar en las diversas estrategias de formación una actitud de pensamiento y de acción más dialógica y científica; es decir, inducir al profesor a sistematizar y organizar sus ideas y sus acciones, creando en él un lenguaje y una nueva cultura hacia la innovación y el cambio permanente.

Se trata pues de que las estrategias diseñadas promuevan la formación de un profesor más reflexivo, cuestionante e indagador de su ambiente próximo y lejano, que posea las habilidades necesarias para comprender, conocer e interpretar su contexto de trabajo, dejando de lado el discurso y la simulación para acercarse más al estudio científico de los fenómenos y de sus problemáticas educativas.

Para buscar lo anterior la investigación como práctica formativa y como proyecto cuya realización concluye en un producto terminal, se convierte virtualmente en un eje medular fundamental que soporta la articulación de los demás espacios curriculares culminando en una competencia para la producción intelectual y social de los profesores.

Sin embargo, y si bien las transformaciones e innovaciones que se proponen a través de la investigación están plenamente justificadas, una somera revisión al estado del arte de esta actividad advierte que no serían pocos y simples los obstáculos que habría que salvar; pues aún cuando no se discute el prestigio casi mágico de la investigación cualquiera que sea su enfoque, la realidad de los profesores confirma que ésta no ocupa un *status* predominante en su cultura escolar ni en las mismas instituciones educativas de cualquier nivel.

En buena medida no son pocos los profesores e instituciones en los que casi no existe una idea clara sobre el qué y el para qué de la investigación, y muchos menos de la vinculación que ésta puede tener tanto con su formación como con todo un proceso hacia la innovación. De aquí que resulte conveniente diferenciar el estado actual de la investigación y las dificultades para su enseñanza y aceptación, aun cuando se esté hablando de un proceso en el mismo ámbito pedagógico de los docentes.

Así la investigación se traduce en trabajos aislados y poco significativos del quehacer docente, como consecuencia de un clima poco propicio para poder favorecer su institucionalización, y en donde los profesores insisten en una práctica para la nueva repetición y muy poco orientada a una perspectiva de intervención, de búsqueda y de indagación con el propósito de reflexionar y apropiarse del conocimiento y comprensión de su realidad.

Posiblemente dicha insistencia se justifica, en parte por la misma actitud asumida por el docente, aunque también hay que reconocer un choque frontal entre esas actitudes y una práctica permeada por el burocratismo, el papeleo y los diferentes cursillos que ahora garantizan en poco tiempo un mayor puntaje aunque con escasa calidad, en detrimento de una auténtica formación innovadora en y para la docencia.

Al respecto García Garduño identifica algunos de los principales obstáculos para esa nueva formación contenidos en lo que él llama obstáculos epistemológicos, curriculares y referidos a los recursos docentes y materiales.

a) "... Obstáculos epistemológicos que se refieren a: 1) la concepción de la metodología y su función dentro de la enseñanza de la investigación; 2) la disociación que existe entre la enseñanza de la teoría y el método o métodos que llevaron a los conocimientos de esa teoría; 3) el hecho de que la enseñanza de la metodología se traduzca en una simple comunicación de recetas neutrales y presuntamente universales; 4) la enseñanza de técnicas de investigación, por importantes que sean, aisladas de un método, en donde precisamente el método de la teoría significa una escisión epistemológica que impide comprender cómo las disciplinas sociales producen sus conocimientos a través de la investigación.

b) Obstáculos curriculares: 1) se refiere a la ubicación de los cursos dentro del mapa curricular y su relación horizontal y vertical con las demás materias del plan de estudios; 2) anticipar en la serie de espacios curriculares la metodología, antes de la teoría, cuando ambas vertientes son simultáneas en la producción de conocimientos; 3) alterar la secuencia lógica y psicológica del contenido de los cursos.

c) Obstáculos referidos a los recursos docentes y materiales: 1) la incorporación de la metodología social como área importante en los currículos de licenciatura es relativamente reciente, luego una parte significativa de los profesores tienen escasa experiencia en la investigación; 2) la masificación de la enseñanza no es el contexto más favorable para la enseñanza de la metodología de la investigación; 3) encerrar esta enseñanza en los límites del aula, sin llevar su ejercicio al trabajo de campo, conlleva a una parcialización de la naturaleza misma de la investigación y a su inexplicable intento para desentenderse de la realidad; 4) la investigación es un trabajo artesanal; su aprendizaje implica una supervisión directa del trabajo de los profesores, tanto a nivel individual como grupal, y un enfrentamiento directo con la realidad por investigar; 5) la investigación requiere acervos bibliográficos suficientes y actualizados, así como revistas especializadas, espacios físicos ex profeso, recursos económicos, administrativos y una política diferente para que el

profesor se interese verdaderamente por participar en programas de investigación y de innovación....”³⁶

Estos obstáculos presentes en diferentes momentos de la vida académica del profesor, tanto en su ejercicio profesional cotidiano como en su mismo proceso formativo, han logrado una clara desventaja en términos de querer vincular la innovación, la formación y la investigación en la práctica educativa del docente, cayendo por momentos en una clara simulación de que se está participando activamente en procesos investigativos, cuando a lo mucho solamente se habla de ella o se reproducen saberes y haceres de una manera asistemática, acrítica e irreflexiva.

Los saberes del profesor en los procesos de formación hacia la innovación

Los profesores dan muy escaso valor a lo que saben sobre su docencia que desarrollan diariamente en sus respectivas escuelas; esto, porque normalmente poco reflexionan y sistematizan sus experiencias y conocimientos, además del escaso intercambio de puntos de vista con otros colegas de manera constante; en ocasiones lo llegan a hacer de manera esporádica pero sin seguir un proceso intencionado y organizado.

Desde luego que el profesor de cualquier nivel educativo posee toda una gama de saberes que a diario se manifiestan a través de opiniones, valoraciones y acciones que desarrollan en las condiciones concretas de su marco escolar. Estas acciones que realizan tienen implícitos saberes como: habilidades para enseñar, conocimientos práctico-pedagógicos, diversos haceres y hábitos escolares, conceptualizaciones, conjeturas y métodos de enseñanza, esquemas, guiones, modelos pedagógicos y epistemológicos,

³⁶ Cfr. García Garduño, José. “Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 2, México, 1985. pp. 99-103.

actitudes y constructos docentes acertados, entre otros. Estos saberes a su vez se mezclan con rutinas, encasillamientos, inercias burocráticas y estereotipos docentes que, si prevalecen, se oponen al cambio y a la innovación, fomentan la pasividad y no permiten el desarrollo profesional del docente.

En la práctica cotidiana estos saberes y rutinas se producen en la ambigüedad, contradicción, contingencia e incertidumbre de las situaciones educativas, que hacen todavía más complejo el proceso; por lo que los saberes del profesor permanecen así implícitos y comúnmente ocultos corriendo el riesgo de caer inevitablemente en el olvido.

Es por eso que cuando se habla de estrategias de formación hacia la innovación, es necesario ofrecerle al profesor toda una serie de alternativas que le puedan ayudar a contar con elementos teóricos, metodológicos y técnicos para que él mismo reconozca, rescate y revalore su propia actividad docente; y no sólo esto, sino que mediante un proceso metodológico la comparta, contraste, critique, enriquezca con la teoría y se compare con otras prácticas construidas y ejercidas en el proceso histórico social de la pedagogía mexicana, con el objeto de poder incrementar así su veracidad y similitud.

En este camino hacia una formación innovadora a través de la recuperación de los saberes, el mismo profesor debe darse cuenta de que muchos de esos saberes resultan por momentos vagos y confusos, lo cual le puede dificultar tanto su reconocimiento como su expresión, por lo que hay que seguir un proceso de observación analítica que le pueda facilitar su plena identificación.

Desde luego que el profesor siempre debe de tener una idea de lo que hace, de ahí la necesidad de resaltar y recuperar su ingenio y su creatividad,

tratando con la plena participación de él mismo, de explorar su pensamiento y sus experiencias, proponiéndole que observe directamente en su contexto para comenzar a desenredar su maraña escolar y poder tener claridad en cuanto a qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace.

Someter a crítica lo que el profesor sabe y hace es imprescindible para aumentar su credibilidad tanto en términos académicos como profesionales; sin embargo por momentos no es suficiente con el simple reconocimiento, ya que el docente necesita problematizar esos saberes para eliminar de ellos las distorsiones y creencias ilusorias, con la finalidad de que gradualmente el profesor se pueda acercar a un saber más innovador y más profesional.

El saber profesional es un conocimiento práctico en la medida en que la naturaleza de los problemas que debe abordar sean los relacionados con la práctica de la enseñanza en términos de intervención. Estos problemas están relacionados en gran medida con la toma de decisiones sobre el currículum antes, durante y después de esa intervención, por lo tanto existe una importante relación entre el saber profesional y el desarrollo curricular.

El saber profesional no es solamente un saber académico, ni tampoco se le puede identificar con ninguna disciplina específica. De tal manera que el saber profesional no sigue las normas epistemológicas del conocimiento científico, tampoco es una manifestación del saber experiencial y cotidiano, por lo contrario requiere de procesos habituales de sistematización, contraste y evaluación que muchas de las veces no están presentes en la vida académica y profesional de los docentes.

Una estrategia formativa enfocada a la innovación, no debe perder de vista que el profesor se enfrenta diariamente a tres componentes básicos de saberes en función al grado y tipo de integración epistemológica que representan: a) saberes metadisciplinarios que se refieren a todas aquellas

disciplinas sobre las disciplinas y sobre el conocimiento; b) saberes disciplinares enfocados a todas y cada una de las disciplinas que aportan significados sobre algunas de las diferentes variables de los procesos de enseñanza-aprendizaje; c) saberes disciplinares aplicados que dan cuenta de todas las didácticas específicas. (Porlán,1996)

Por otra parte y tomando en cuenta que las estrategias hacia una formación innovadora van enfocadas aquí a profesores en servicio, cabe resaltar también que el docente se mueve diariamente entre saberes rutinarios, técnicos y los que tienen que ver con las creencias personales y los saberes curriculares, éstos últimos referidos al conjunto de ideas e hipótesis de trabajo que se ponen en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del curriculum, y que suponen el grado más alto de integración explícita de los saberes vinculados a la acción profesional, y en donde el profesor requiere no solamente de una sólida formación para reconocerlos y aplicarlos, sino también de ingenio y creatividad para identificarlos en su propia práctica, ampliarlos, enriquecerlos e innovarlos.

De lo anterior se desprende entonces la importancia de reconocer y recuperar los saberes tanto teóricos como prácticos de los profesores, ya que éstos son la resultante de un complejo pero real proceso de interacciones e integraciones de significados de distinta naturaleza, organizados en torno a los problemas específicos de la práctica profesional de los docentes, y que desde luego deben aparecer como elementos claves para el diseño y operación de distintas estrategias de formación encaminadas a la innovación.

Un modelo de asesoría para una formación innovadora

Para poder diseñar y operar estrategias encaminadas a la formación de un profesor innovador es necesario contar también con asesores, facilitadores o

tutores que más haya de resolver las dudas o problemas de los profesores-estudiantes o de concretarse solamente al plano teórico del conocimiento, oriente al profesor a planear su tiempo, a organizar su secuencia de actividades, a crear un clima de libertad favoreciendo la comunicación y el diálogo, a confrontar experiencias y a buscar puntos de coincidencia a través del permanente debate y discusión en términos académicos.

En este sentido es importante diseñar al interior de las respectivas estrategias un modelo de asesoría que:

1. Sea dinámico y en permanente ajuste, tener un cierto grado de flexibilidad que permita irse adecuando a las características de cada estrategia y a las necesidades de los mismos profesores, no solamente en términos de su avance académico sino también a su grado de pertinencia. De esta manera son las situaciones cotidianas, concretas y específicas las que definen los criterios para elaborar el modelo de asesoría y no al contrario; de ahí que no puede hablarse de un modelo acabado, sino en constante construcción.
2. La configuración del modelo sea abordada como totalidad. Este elemento está íntimamente ligado al anterior y relacionado con los cambios que ocurran al interior del mismo modelo. Hasta ahora tales cambios son decididos por especialistas y, aunque no debe subestimarse tal labor, ésta debe complementarse con las aportaciones y sugerencias de los propios participantes, es decir, que en los ajustes al modelo de asesoría se involucren tanto los especialistas que diseñan como los mismos involucrados en el proceso de apropiación de conocimientos a través de alternativas y técnicas específicas.
3. Se vinculen la práctica-teoría-práctica. Este elemento está relacionado con la función del asesor, facilitador o tutor, quien no sólo debe

concretarse a ser un guía más en la apropiación de contenidos o en la solución de dudas; sino que debe complementarse con una interacción que permita al profesor ir de su práctica a la teoría y nuevamente a su práctica para resignificarla.

En conclusión son básicamente tres elementos los que se explicitan para el diseño de un modelo de asesoría: el primero en relación con la estructura, que lo concibe como un modelo dinámico en continuo ajuste; el segundo en relación con los cambios al interior del mismo modelo, y que se refiere a la configuración del mismo abordado como totalidad; el tercero con relación a la función del profesor que establece la necesidad de la vinculación entre la práctica-teoría-práctica.

Una opción para desarrollar tales actividades es precisamente el trabajo por academias, en donde se puedan ir regulando las contradicciones y los conflictos devenidos por las distintas posiciones e interpretaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas, generando los mecanismos y los procesos convenientes para ser discutidos posteriormente en estrategias como foros académicos, sesiones de encuentro o debates.

Para esto se deben establecer mecanismos de socialización de experiencias y presentación de productos en proceso de construcción, así como guías para la reflexión y la discusión permanentes, buscando siempre la confrontación de ideas, experiencias y conocimientos tanto de manera individual como grupal.

Las problemáticas surgidas del trabajo diario de los profesores así como el posicionamiento de los sujetos en su operación, son procesos naturales para los que se precisa tener una instancia, como la propuesta de academias, donde se puedan vertir los conflictos y además generar las respuestas

académicas correspondientes, producto básicamente del trabajo colectivo de quienes dan vida al hecho educativo.

La adopción de ideas, de conceptos, de formas de ser y de hacer forman parte de un proceso social que se va construyendo a diario a través de la discusión y la asimilación de las posiciones de los otros, así como de la adaptación a las circunstancias específicas del contexto en donde labora cada profesor, y de las mismas características de su propio colectivo escolar.

OTRA ALTERNATIVA PARA UNA FORMACIÓN INNOVADORA

Todo profesional, al terminar su formación cuenta con una visión amplia y general acerca del campo en que fue formado. Dentro de los procesos de desarrollo profesional, se pueden distinguir dos situaciones: a) al ejercer un trabajo determinado, se generan una serie de experiencias que inciden de manera inmediata en el desempeño del profesor y enriquecen su propia formación; b) las experiencias generadas y el enriquecimiento de su formación, llevan al docente a la búsqueda de nuevos elementos que contribuyen a dar solución a los problemas y necesidades que se le presentan en su desempeño cotidiano.

En este sentido, parte del objetivo tanto de la formación como de la actualización es contribuir al mejoramiento constante y permanente del quehacer profesional, con el propósito de impedir que las rutinas y limitaciones de las condiciones laborales que no siempre son las más favorables para el profesor, le hagan perder de vista el marco en que se inserta su labor, así como los objetivos de la misma en su ámbito social global.

Por lo tanto para el caso de la actualización, ésta se refiere a aspectos muy concretos que pretenden contribuir a la solución de problemas inmediatos en

el trabajo. En el contexto de los profesores en servicio, esta actualización no se debe restringir solamente al ámbito del aula exclusivamente, sino que, implica estar en un constante acercamiento y conocimiento de los últimos avances tanto de la investigación educativa, de la transformación, de la innovación y de otros muchos campos conexos de incumbencia para el ejercicio de la práctica educativa.

Es por eso que la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica pretende fortalecer el trabajo de los profesores de educación básica en servicio, ofreciendo al docente la posibilidad de diseñar y aplicar proyectos innovadores tanto en el campo de la acción docente, la intervención pedagógica y la gestión escolar que le permitan, dentro de un espacio de actualización permanente recuperar sus experiencias, ampliar sus esquemas de conocimiento y problematizar su práctica educativa, con el fin de buscar soluciones innovadoras a las problemáticas que diariamente le vayan surgiendo.

Algunos elementos innovadores

El trabajo docente que realizan los profesores de educación preescolar y primaria les exige la capacidad de resolver, creativamente, los problemas que cotidianamente suelen enfrentar; la manera en que responden a dichas problemáticas puede partir de una idea claramente organizada o de una acción más o menos intuitiva.

Sin embargo, la mayor parte de las veces no se efectúa una evaluación de la estrategia o alternativa seguida ni se organiza la información sobre las experiencias innovadoras tanto en términos de un proyecto de acción docente como de intervención pedagógica para tenerlas como punto de partida para situaciones futuras, desconociéndose si realmente la formación que reciben impacta su trabajo docente o no. Esto genera la pérdida de experiencias que

pudiesen cimentar cambios significativos en el campo de su práctica educativa, al dejar de lado la importancia de sistematizarlas y analizarlas críticamente y darles así un sustento teórico y una posibilidad de que los demás conozcan y sean partícipes de dichos cambios.

En anteriores planes de estudio, concretamente en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan'85, se buscó impulsar la elaboración de proyectos o propuestas pedagógicas que, organizadas a partir de las experiencias de los mismos profesores y los aportes teóricos que se les ofrecían, les sirvieran para afrontar situaciones problemáticas; no obstante, el trabajo desarrollado en la gran mayoría de los casos, no se llevó a la práctica y sólo se quedó en un planteamiento propositivo.

Ésta es una preocupación a la que se busca dar ahora respuesta; por tal motivo dentro del eje metodológico de La Licenciatura en Educación se plantea como un propósito central el que los profesores no sólo elaboren proyectos de innovación, sino que además los pongan en práctica y evalúen los resultados que se obtengan con los mismos.

Es así como en el séptimo semestre y dentro del curso Aplicación de la alternativa de innovación, se crea un espacio curricular en el que se pondrá en práctica la alternativa de innovación que se ha venido elaborando a lo largo de los cursos anteriores, y con la cual esperan dar respuesta al problema significativo previamente identificado y delimitado, a fin de que puedan evaluar los resultados que se alcancen, hagan un ejercicio de reflexión sobre su desempeño, las dificultades que enfrentan, los avances que logren y así obtengan experiencias que les puedan servir para un mejor desempeño de su práctica profesional concreta.

Aquí el trabajo de asesoría resulta fundamental dado que se deberá de tener presente la naturaleza de los objetos de trabajo de cada uno de los proyectos,

así como la de la opción que ha elegido, debiéndose orientar a los profesores hacia las fuentes susceptibles de recuperar para poder incorporar información o estrategias de acción. Además se debe de favorecer el proceso de evaluación dentro de los lineamientos contenidos en los respectivos proyectos, contrastándolos con los proyectos de los otros profesores, sin perder de vista que todo este proceso tiene como finalidad una formación encaminada a la investigación e innovación.

Al buscar este propósito se pretende que, a partir de la puesta en práctica de una alternativa de innovación que el profesor diseñe para dar respuesta a un problema significativo de su trabajo docente cotidiano, reflexione sobre las experiencias que obtenga y realice una evaluación de dicho proceso; todo esto con la intención de impulsar una resignificación de su propia participación en el proceso pedagógico.

Asimismo se busca que sea capaz de articular modificaciones a una alternativa que le permitan responder a posibles contratiempos no previstos, manteniendo un alto nivel de congruencia entre los criterios que la fundamentan y las actividades que realiza. Si esta habilidad la logra traspolar a su quehacer cotidiano, en el manejo de sus planes y programas de estudio, entonces estará en condiciones de poder asegurar un desempeño de mayor calidad.

Al sistematizar la información generada se estará también favoreciendo la recuperación sistemática de sus experiencias tanto a nivel personal como grupal, con miras a la fundamentación de futuras acciones dentro de su misma práctica cotidiana innovada.

El eje metodológico en general, y cada curso en particular, sigue un ciclo enmarcado en la práctica-teoría-práctica, de esta manera los primeros cursos intentan una recuperación de los saberes del profesor y un reconocimiento

de las dificultades que enfrenta en el ejercicio de su práctica docente; los siguientes cursos pretenden favorecer la recuperación de elementos teóricos, contextuales y metodológicos que le permiten desarrollar una alternativa de trabajo fundamentada enfocada precisamente a la innovación de su actividad cotidiana.

Sin embargo hay que señalar que no se pretende que la alternativa que el profesor elabore forzosamente tenga que resultar efectiva, según lo plantea el propio modelo de formación, aunque lo deseable es que lo sea; lo que se debe enfatizar es el análisis del proceso de operación y la recuperación de experiencias que conlleven a una propuesta más acabada. Es importante mencionar aquí que no se busca primordialmente hacer teorizaciones sobre las vivencias de los profesores o sobre los distintos materiales que utilicen, sino que se deben propiciar discusiones y análisis de las respectivas experiencias que tengan durante el proceso de aplicación de su alternativa, con la finalidad de hacer sugerencias que les permitan, entre otras cosas: superar dificultades, detectar inconsistencias, clarificar mecanismos de trabajo y en general favorecer el avance de sus alternativas.

Con esto se busca que el profesor sea capaz de justificar su desempeño y sus decisiones, aflorar su nivel de creatividad e imaginación para diseñar situaciones novedosas que efectivamente culminen en mejoras, establecer comunicaciones con otros colegas y con otros miembros del colectivo para presentar y confrontar sus proyectos y, en general, reconocer la importancia de identificar y recuperar su sabiduría docente para de ahí construir mejores alternativas de acción y de cambio.

Por otra parte el mismo modelo de la licenciatura reconoce que durante muchos años un gran número de acciones de actualización de profesores se dedicaron principalmente a la preparación para el desempeño docente,

dejando de lado la formación hacia la investigación. Las estrategias necesariamente han cambiado para convertir ahora a la investigación y a la innovación en un ámbito privilegiado de la formación partiendo del mismo profesor.

Los proyectos de innovación y de investigación que realmente partan de las necesidades e intereses de los profesores, pueden convertirse en ejes fundamentales que vengán a integrar los nuevos esfuerzos y posibilidades tanto de las instituciones formadoras como de los mismos docentes, para así ir pensando en el diseño y operación de diferentes alternativas de formación.

La formación y actualización de profesores, así como la construcción de ejes articuladores pueden ser actualmente uno de los mejores caminos para romper con el aislamiento en el que por mucho tiempo ha estado el profesor, y tomar así conciencia de las posibilidades y limitaciones de su docencia y del rol que cada uno juega y puede jugar no solamente de manera personal sino incluso al interior de su propia escuela donde labora.

Por ello resulta importante crear las condiciones para que la participación y el trabajo colectivo pueda desarrollarse y constituirse en un clima no burocrático, sino por el contrario democrático y en donde los profesores puedan integrarse plenamente con proyectos interesantes, viables, significativos e innovadores.

Finalmente y si bien es cierto que el modelo de formación de la Licenciatura en Educación no es la única opción para la formación y actualización de un profesor innovador, sí se puede afirmar que de momento se presenta como una interesante alternativa para los profesores de educación básica en servicio, no solamente por la conformación de su plan de estudios o los referentes teóricos que maneja, sino también por la variedad de opciones y

sugerencias que ofrece para su estudio, operación y aplicación en un ámbito concreto de acción.

Otras estrategias para apoyar al profesor hacia la innovación

La importancia de los profesores, como elemento clave en el proceso educativo, y consiguientemente de su formación como estrategia fundamental en todo esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza no necesita ser argumentada ampliamente para ser aceptada, especialmente en los propios medios educativos.

Sin embargo, no siempre se ha tenido acierto en las actividades de formación y de actualización de profesores que se han realizado en la mayoría de las instituciones; por el contrario, no ha sido raro el que, por diversas razones, los esfuerzos realizados en este campo hayan sido poco fructuosos, traduciéndose en dispendio de recursos, y produciendo frustraciones entre promotores y supuestos beneficiarios.

En las últimas décadas, se ha observado una creciente preocupación por efectuar investigaciones en torno a la enseñanza de las disciplinas, lo que ha dado lugar a la realización de diversos estudios con diferentes enfoques y sobre los distintos niveles educativos.

La mayor parte de los programas de formación y de actualización para profesores se han orientado a desarrollar los aspectos técnico-pedagógicos o los disciplinarios pero en pocas ocasiones se han ocupado en ambos aspectos, por lo cual, por una parte, la formación de profesores intenta pedagogizar al docente, en detrimento de la necesaria profundización del conocimiento disciplinario, y por el otro, que con la actualización curricular el profesor se convierte en un especialista sin adquirir un compromiso con su

propia práctica educativa, al no analizarla y ubicarla institucional y socialmente.

En este contexto, una estrategia de formación y actualización de profesores implementada bajo cualquier modalidad debería promover una concepción que proponga llegar a fundamentar sus propios conceptos de aprendizaje, de relaciones educativas y sociales, de la transformación y la innovación, así como profundizar en el conocimiento disciplinario y en su historicidad. Asimismo tendría que problematizar el conocimiento, lo cual posibilitaría la comprensión del vínculo entre las disciplinas, lo social y lo pedagógico.

Dentro de esta concepción global la formación se plantea como un proceso en el cual los profesores juegan un papel importante en cuatro aspectos: en el dominio de una disciplina, en el desarrollo de habilidades para enseñarla, en las mejoras que utilice en todo el proceso y en el interés para que adquieran un mayor nivel de compromiso con su propia práctica educativa.

Bajo esta perspectiva se combate la idea de soluciones fáciles, reproductivas o recetas mágicas en la formación y en la actualización de profesores, pues estas carecen de sentido en la medida en que cada problema requiere de estudios y definiciones relacionadas con su propia estrategia de investigación e innovación.

Por otra parte y a pesar de que muchos proyectos y programas educativos vienen implementando actividades de formación y de actualización de docentes con un enfoque hacia la innovación, se hace ahora necesario profundizar e incluir nuevos elementos teóricos en torno a esos procesos innovadores que aporten referentes frescos y actuales, en el entendido de que el profesor debe conocer, comprender y dominar con suficiencia todo lo relativo precisamente a la innovación.

Para que la innovación pueda realmente transformar el medio educativo es necesario que ésta no sea solamente el resultado de una acción espontánea, sin ningún método de organización y de evaluación, o que se concrete únicamente a cursos o conferencias aisladas, o incluso como propósito central de un programa de licenciatura; por lo contrario la innovación requiere de la conformación de equipos de trabajo unidos y dinámicos para hacer realidad unos objetivos comunes.

Lo anterior se reafirma cuando se caracteriza al profesor innovador como un difusor no sólo de ideas, sino también de producciones pedagógicas. Así la innovación se distingue por la elaboración de trabajos y por su comunicabilidad, es decir por el grado en que sus resultados pueden ser fácilmente demostrados y hechos visibles a los propios docentes. Esto requiere de una formación en donde se pueda avanzar ya no solamente en el análisis general del concepto, sino alcanzar un nivel que permita distinguir por un lado las diferencias, las contradicciones y los problemas en la aplicación de acciones innovadas; y por el otro el diseño de alternativas basadas en un estudio teórico y metodológico que impulsen soluciones que lleven implícitas la novedad y la mejora constante.

Ante esta problemática, surge entonces la necesidad institucional de mejorar las prácticas educativa de los profesores con ese enfoque hacia la innovación, a través de la implantación de diferentes programas de formación tales como el diseño de diplomados, especializaciones y maestrías.

En un primer momento se puede iniciar con el diseño y operación de un Diplomado en Innovación Educativa, el cual presentaría las siguientes características:

- Constituiría un proceso de formación para la innovación vinculado permanentemente a la práctica educativa de los profesores.

- Propiciaría un espacio de formación desde el cual los profesores pudieran comprender y explicar los aspectos de la innovación educativa que afectarían o facilitarían su trabajo cotidiano.
- Se convertiría en un espacio de discusión y debate que abordaría multidimensionalmente los problemas concretos de la práctica educativa con un enfoque innovador, en vez de propiciar la acumulación de cursos generales y asilados.
- Destacaría la especificidad de los contenidos curriculares de las distintas áreas; así como la dinámica entre contenidos, procesos didácticos y el contexto institucional y social, todos desde una perspectiva innovadora; en vez de proponer modelos formales de planeación curricular y de alternativas de una supuesta validez general.
- Analizaría críticamente la práctica educativa de los profesores y llevaría un seguimiento sobre su trabajo cotidiano, con el propósito de descubrir, evaluar e implementar acciones innovadoras.
- Reflexionaría y analizaría la situación educativa actual, tanto a nivel de los profesores como de las mismas instituciones, para conocer las posibilidades u obstáculos reales que se pueden presentar para la implementación de acciones innovadoras.
- Postularía la necesidad de una sólida formación en el ámbito teórico y metodológico, y no solamente en la capacitación o habilitación para el manejo de determinados instrumentos técnicos.

A partir de una evaluación que pudiera surgir de la experiencia obtenida en el diplomado y con el propósito de darle continuidad al programa de innovación educativa, surgiría la propuesta curricular tendiente a la

profesionalización de los profesores de nivel básico, medio superior y superior. Aquí se entiende a la profesionalización como una actividad que requiere, para su desempeño eficiente y pleno, de una preparación de carácter especializado, dirigido a profesores en servicio.

En este sentido se diseñaría e implementaría una Especialización en Innovación Educativa, la cual pretendería formar a los profesores para:

1. Desarrollar actividades de investigación acerca de los problemas relacionados con la innovación educativa.
2. Desarrollar sus actividades docentes en la perspectiva de una intervención pedagógica e innovadora, fundamentada en el análisis psicológico y social de la realidad concreta de cada profesor.
3. Colaborar en procesos de innovación educativa en los respectivos niveles en donde laboren, así como en la estructuración y reestructuración curricular en sus propias escuelas o instituciones educativas.

Finalmente y como culminación de todo un programa para impulsar la innovación educativa se trabajaría en el diseño de una Maestría en Innovación, la cual tendría como uno de sus objetivos centrales: el formar investigadores capaces de aportar el fundamento teórico de proyectos educativos innovadores para la educación.

Todos los proyectos anteriormente descritos estarían enfocados a desarrollar la investigación educativa en el sentido de iniciar y garantizar tanto los procesos de innovación educativa como la toma de decisiones al interior, primeramente de los sujetos participantes y posteriormente de las instituciones donde laboran.

Este trabajo requiere de la decidida participación de profesores, asesores, directivos y autoridades educativas de todos los niveles, ya que solamente así cada instancia podría asumir con responsabilidad un compromiso encaminado a elevar la calidad y a garantizar una más sólida formación para los docentes en servicio.

Conclusiones

Como institución de educación superior la Universidad Pedagógica debe tener una clara prioridad hacia las acciones críticas, la calidad de la educación, la formación hacia la innovación, el diseño de curriculums alternativos, la investigación educativa, la articulación de las funciones sustantivas, la vinculación con otras instituciones de educación y con la sociedad misma.

La expresión de cambio, transformación e innovación en función a una tarea concreta enmarcada en una profunda dinámica socioeconómica y socioeducativa actual debe ser parte del proyecto sobre el nuevo tipo de profesor que se debe formar, permeado de una actitud positiva, un pensamiento innovador y estratégico, una habilidad creativa, una destreza para la formación de grupos de trabajo, una claridad en cuanto a su papel como formador de nuevas generaciones, con habilidades, conocimientos y actitudes hacia la investigación, en síntesis un profesor con una diferente cultura pedagógica, psicológica y social.

En este sentido el trabajo sobre "La innovación en la formación de profesores en la Unidad UPN-112 de Celaya", ha pretendido estudiar, describir, revisar y analizar desde una perspectiva teórica y práctica diversos conceptos, ideas, posiciones y experiencias que tanto al interior de la Universidad Pedagógica como fuera de ella se tienen acerca de la innovación, la formación, la investigación y el curriculum, con la idea de que para conocer una problemática o estrategia de acción enfocada a la formación hacia la innovación, es necesario conocer y estudiar la realidad en su globalidad, sin fragmentos, de manera natural, procurando seguir una vía inductiva; esto es, considerando que las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboren

partiendo de los datos y no de teorías previas, asimismo centrarse en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales.

Desde la perspectiva de este trabajo, podemos afirmar que la innovación puede ser conceptualizada como la introducción de algo nuevo que produce una mejora. En este mismo sentido Hassenforder al hablar de innovación desde una perspectiva educativa, plantea que es una tentativa encaminada consciente y deliberadamente a introducir en el sistema de enseñanza un cambio con el objeto de mejorarlo.

Recordando que la acción del profesor se desarrolla tanto dentro como fuera del aula, de la escuela y de la comunidad, entonces es necesario pensar en un proceso de innovación más intencionado y de un impacto más significativo para el propio profesor y para el entorno que lo rodea. De aquí que la innovación como producto social se gesté al interior de las propias instituciones educativas, sin dejar de lado el aporte externo y las diferentes redes de ayuda mutua para el beneficio de todos.

La tarea del profesor innovador es entonces la de tener un fuerte sentido de misión y compromiso, diseñar espacios para la confrontación y el debate, incorporar permanentemente dinámicas de trabajo y de reflexión, abrirse a la crítica y a la confrontación de ideas, buscar una actuación creativa y diseñar diversas estrategias tendientes a mejorar su acción docente cotidiana.

Sin embargo el acceder a acciones críticas, a la investigación educativa, a la habilidad creativa y al pensamiento y acción innovadora y estratégica, implica un proceso intencionado de formación de profesores, en donde se promueva su desarrollo profesional y personal, permitiendo la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica, con la idea de reconstruirla y transformarla.

Como plantea Imbernón, se busca perfeccionar al profesor en su trabajo docente, para que pueda asumir así un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno en donde diariamente labora.

Por tal motivo todo proceso de formación de profesores hacia la innovación tiene que plantearse como un auténtico espacio de reflexión colectiva en torno al quehacer educativo, en donde la reconstrucción de las prácticas docentes se generen desde la construcción de proyectos globalizadores de compromiso de las diversas estancias y ámbitos educativos.

Uno de los procesos determinantes de la Universidad Pedagógica es precisamente la innovación pedagógica sustentada en una actitud de cambio, de indagación de alternativas y de creatividad permanente y se caracteriza por el estudio y la investigación de prácticas educativas. Como consecuencia de lo anterior la Universidad diseña la Licenciatura en Educación cuyo modelo de formación en una de sus vertientes, consiste precisamente en promover que el profesor reconozca los sucesos de su práctica y comience a otorgarles nuevos significados a través de un proceso de comprensión de su propia acción y, en este sentido, de una elaboración de un conocimiento personal que reconstruya para su posterior innovación.

Al respecto y en términos curriculares, la licenciatura propone que el profesor tenga un rol como observador participante, procurando observar, describir y tomar decisiones a partir de una comprensión y reflexión permanente de su realidad. A partir de todo este proceso el profesor puede interpretar y conocer en detalle sus posibilidades de innovación dentro de una posición más crítica en donde ponga en juego su creatividad.

El modelo de formación de la Licenciatura en Educación no pretende que el profesor sea formado como investigador, sino de que la investigación sea una

estrategia formativa, que significa organizar las experiencias de aprendizaje para que el docente adquiriera las competencias utilizando conceptos, métodos y técnicas de investigación para aproximarse al saber para aprender a innovar.

Es así como el profesor tiene que vincular permanentemente su práctica educativa con la investigación, considerando que los procesos de innovación en educación se constituyen como una de las múltiples formas en que precisamente la investigación educativa puede realizarse. En estos términos, la investigación aparece como la forma natural y deseable de llegar a la innovación; así, puede afirmarse que la innovación es un proceso que se sustenta en la investigación. La investigación será pues la mediación por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de las innovaciones en el terreno educativo.

Si la investigación se convierte realmente en el sustento natural de las innovaciones en educación, tanto la práctica educativa de los profesores como el mismo sistema educativo encontrarán en la vinculación y desarrollo entre la investigación y la innovación, una de las más importantes fuerzas de acción y transformación que tanto se necesitan.

Sin embargo para que estas actitudes y habilidades se puedan concretizar en acciones inmediatas y reales, es necesario que el profesor cuente con una sólida formación tanto académica como profesional, en donde la primera le permita al docente la adquisición de conocimientos y formas de razonamiento propios de las diversas disciplinas que maneja. En cuanto a la formación profesional ésta exige la recuperación y revaloración de experiencias, de cualquier naturaleza, que auxilien al profesor a enfrentar sus distintas realidades y a poner a prueba sus propias capacidades.

Parte importante de la formación profesional del profesor estriba en la conducción y orientación que a través de la asesoría se traduzca en situaciones que van desde el conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Así la asesoría debe problematizar al profesor en términos del dominio y aplicación del conocimiento técnico, y traducido en un saber hacer; asimismo debe reflexionar en la vinculación entre el pensar y el actuar, para finalmente identificar y considerar sus problemas cotidianos, utilizando diversos procedimientos metodológicos como la detección y el diagnóstico pedagógico.

El papel del asesor en este proceso educativo cuya función tiene que orientarse a la ampliación, intensificación e integración de las experiencias de aprendizaje de cada uno de los profesores, tiene que partir desde la propia concepción de aprendizaje que a la vez se traduzca en la selección de experiencias, promoción del aprendizaje, uso de diversos modos y recursos, formas de trabajo y transferencia del conocimiento.

Dicho proceso se evidencia en las observaciones realizadas a partir de tres dimensiones básicas: planeación, interacciones y orientación. Operativamente estas dimensiones son desarrolladas en algunas asesorías por medio de la organización de tres situaciones de aprendizaje: apertura, desarrollo y culminación.

Sin embargo en otros casos se sigue utilizando como recurso la clase magistral, el exagerado uso de técnicas grupales, la memorización indiscriminada, la copia textual de artículos, la concepción del sujeto receptor y la evidente falta de preparación y planeación de la clase traducida en la no problematización, no confrontación y no al debate académico.

Por otra parte tanto la formación académica como la formación profesional tienen su expresión más clara en el conocimiento y desarrollo del curriculum,

en éste caso desde una dimensión de intervención pedagógica que le permita al profesor elaborar diversas estrategias y alternativas de acción, a partir de un conocimiento específico del ámbito donde labora, reconociendo la especificidad de los diversos objetos de conocimiento que se encuentran inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la lógica de construcción de los contenidos escolares y en el diagnóstico y análisis de las implicaciones de la realidad en el ejercicio de su práctica educativa.

Al interior de esa misma práctica educativa se establecen conceptos y valores que igualmente se encuentran en constante proceso de construcción, los cuales no pueden seguirse viendo como actos o problemas que tengan que ver solamente con la moral o con la ideología, sino que deben reconocerse que forman parte medular de una realidad concreta del profesor que requiere ser reflexionada y en su caso innovada.

En este mismo sentido y en un camino hacia una formación innovadora, el profesor no puede dejar de lado la importancia del discurso pedagógico como una consecuencia de un acto reflexivo y racional, y que obligadamente debe partir de los objetos reales de conocimiento y no solamente del vacío que impone la misma sociedad en sus diferentes manifestaciones. Por ello resulta significativo reconocer la distancia que existe entre el objeto real y el objeto de estudio en cada razón del discurso pedagógico, así como también ubicar esos conceptos y esos valores con el propósito de no llegar a confundir lo existente, lo real y lo manifiesto, con lo supuesto, lo irreal y lo latente.

Una formación hacia la innovación aparece entonces como una necesidad inherente a los procesos de reforma curricular, ya que se constituyen en su eje medular en tanto condición de posibilidad de que esas innovaciones se vivan plenamente en las aulas; de ahí que sea tan estimulante trabajar para

que toda acción tenga un sentido, y para que ese sentido se construya entre todos.

Los escenarios futuros se modelan con lo que se cree, se desea y se actúa por grupos comprometidos con una visión; es por eso que las estrategias aquí señaladas, se proponen como espacios para que esa visión se comparta con los diferentes grupos académicos y se enriquezca a partir de las acciones educativas cotidianas.

Es así que para poder influir positivamente en el comportamiento estructural y organizacional de las escuelas desde una perspectiva innovadora se debe:

- a) contar con un código explícito que oriente el comportamiento de todos los que constituyen el colectivo escolar;
- b) comprender la dimensión del potencial humano; saber que más que controlarlo o restringirlo mediante normas es importante formarlo, actualizarlo y orientarlo proponiendo valores e innovaciones que fortalezcan su vivencia en la organización educativa;
- c) saber que los valores constituyen el núcleo de identidad más profundo de la cultura educativa;
- d) promover la innovación que ayude a rescatar la identidad cultural, junto con aquellos que permitan responder a los retos actuales y futuros;
- e) manifestar respeto y confianza en los profesores y en sus posibilidades a través de sistemas como las políticas de delegación y la sinergia descentralizada, que les otorguen la máxima libertad de innovación, de acción, de toma de decisiones y de aportación;
- f) desarrollar e impulsar la creatividad tanto de pensamiento como de acción, ofreciendo oportunidades y alternativas de crecimiento y de consolidación tanto personal como profesional.

Este juego de palabras y de buenas intenciones permite visualizar a la innovación, a la formación y al currículum desde otra perspectiva. Así la innovación como proceso debe estar asociada a hechos, involucrar a

personas e instituciones, implicar acciones de transformación, estar referida a solución de problemas y verla en conjunto como un sistema en el que se integren diversos elementos para originar una dinámica que haga operativa y eficaz el proceso de generación, introducción, seguimiento y evaluación de esa innovación.

En cuanto a la formación, ésta se debe ubicar en el marco de la formación permanente, procurando una congruencia entre los modos de enseñanza y las habilidades que se quieren formar en un profesor con tendencia innovadora; vinculación entre autoaprendizaje e interaprendizaje; integrar la formación con acciones de actualización y posgrado, no sólo por la relación entre los contenidos de aprendizaje, sino también en su congruencia curricular; vincular la formación con el ámbito de trabajo, no sólo con prácticas o visitas aisladas, sino integradas en el proceso de formación; no enfocar la formación a situaciones predeterminadas e ideales que nunca van a encontrar, sino para enfrentar lo incierto en cualquier tiempo y situación; formación de profesores polivalentes con habilidades lo mismo para la docencia, la investigación y la innovación.

Por lo que toca al curriculum no se debe perder de vista la vinculación entre intenciones y realidades. Estas dos acepciones remiten a la relación práctica, teoría y práctica, en donde la parte fundamental debe ser la existencia entre las ideas y aspiraciones del profesor y su tentativa por hacerlas operativas y dinámicas (Stenhouse, 1987).

En este sentido no se puede pensar en el estudio de la innovación, la formación y el curriculum de manera aislada y parcializada, sino que es necesario aglutinar las características, dimensiones y propósitos de cada una de ellas, en el entendido que integralmente pueden y deben ofrecer

respuestas y soluciones a las diversas problemáticas que enfrenta el profesor en su práctica pedagógica.

El cambio y la innovación demandan un profesor más comprometido con su labor docente, más responsable en cuanto a la toma de decisiones, más preparado con relación a los complejos proceso de enseñanza-aprendizaje por los que pasa el niño; pero también más consciente de su labor social y del papel que le toca desempeñar en un campo profesional cada vez más competido y más difícil como lo es el terreno de la educación.

Es por eso que recuperar el sentido crítico y analítico del profesor, desarrollar esa capacidad creativa que le permita construir y a la vez innovar conocimientos, acciones, metodologías e interacciones con todo su colectivo escolar, se deben de convertir en una constante de compromiso, responsabilidad y ética profesional para lograr una verdadera transformación e innovación educativa en todos los niveles.

Bibliografía

- ALPUCHE, Luis y Rosalía Reyes. **Bienvenidos a la Universidad.** Módulo Conocimiento y Sociedad, UAM, Unidad Xochimilco, s/a.
- APPLE, M. (1987). **Ideología y currículo.** Madrid, Akal.
- ARIAS OCHOA, Marcos (1994). **Propuesta de formación del Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación.** Mecanograma, México, UPN.
- BACHELARD Gastón (1988). **La formación del espíritu científico.** México, Siglo XXI.
- CAMACHO, Luis (1990). **La docencia, es un nuevo paradigma educativo.** Centro Regional de Investigación y planificación social. Región Lagunera.
- CAÑAL, Pedro (1995). "Un marco curricular en el modelo de investigación en la escuela". **Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa.** Colección: Investigación y enseñanza. Sevilla, Díada.
- CARR, Wilfred. "Investigar sobre la escuela o investigar en la escuela: más allá de un problema semántico". **Calidad de la enseñanza e investigación acción.** Sevilla, Díada editora.
- CARR, Wilfred y Kemmis (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona, Martínez Roca.
- CARRIZALES, César (1986). **La experiencia docente.** México. Línea.
- CORENSTEIN, Martha (1987). **El significado de la investigación etnográfica en educación.** México, UPN.
- CASARINI, Martha (1989). **Teoría y Diseño Curricular.** México, Trillas.
- COLL, Salvador (1992). **Psicología y curriculum.** México, Paidós.

- DELORME, Charles (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción. Perspectivas para la innovación escolar.* Madrid, Narcea.
- DÍAZ Barriga, Angel (1993). Conferencia dictada en el **Foro de las instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes.** Escuela Normal de Sinaloa.
- DOCUMENTO BASE (1981). *Primer Congreso de Investigación Educativa.* México.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (1986). "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía". *Infancia y Aprendizaje.* No. 34.
- ELMORE, R. Y colaboradores. *La reestructuración de las escuelas". La siguiente generación de la reforma educativa.* F.C.E., México.
- ELLIOT, J. (1989). *La investigación en la acción.* Madrid, Morata.
- ERICKSON, F. (1989). *La investigación sobre la enseñanza.* Barcelona, Paidós.
- ESCUADERO, Juan Manuel (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. En L.M. Villar, *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones.* Huelva.
- ESCUADERO, Juan Manuel (1988). "Política de formación del profesorado". La innovación y la organización escolar. 2o. Congreso Mundial Vasco. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* Madrid, Narcea.
- FALS, Borda (1978). "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla". *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica.* Bogotá, Punta de Lanza.
- FERRY, G. (1994). "Aprender, probarse, comprender y las metas transformadoras". *Proyectos de innovación. Antología Básica.* México, UPN.
- FLORES, Martínez Alberto y Graciela Cordero (1998). Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación básica. *Foros para la transformación educativa.* Colección Archivos. México, UPN.

- GARCÍA Garduño, José. "Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, 1985. Vol. XV, No. 2.
- GIMENO Sacristán, José (1989). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO, Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez (1991). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. España, Morata.
- GIROUX, Henry. "Los profesores como intelectuales transformativos". *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, MEC, Paidós.
- GOETZ, J.P y M.D. Le Compte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, M.T. y J. Escudero (1987). *Innovación educativa y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- HASSENFORDER (1994). "El proceso de innovación", en: Ch. Delorme. Las corrientes de la innovación. *Hacia la innovación. Antología Complementaria*. México, UPN.
- HIDALGO, Juan Luis (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México, Paradigmas Ediciones.
- HUMMEL, Ch. (1997). *La educación hoy frente al mundo del mañana*. París, UNESCO.
- HUSÉN, Torsten (1975). *El tiempo de la innovación*. T.1. México, UNESCO. SEP-SETENTAS.
- IMAZ, Carlos (1995). Micropolítica y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana. *Revista Perfiles Educativos* No. 67. México, CISE-UNAM.
- IMAZ, Carlos (1994). ¡Rompan finalas! Inertia and change in the pedagogy and politics of teachers. A case study of public primary school teachers in Mexico City. *Doctoral thesis*, Stanford University.

- IMBERNÓN, Francisco (1994). "Propuesta de formación para una nueva cultura profesional". **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona, Biblioteca del aula, Graó.
- KEMMIS, S. (1988). **El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción**. 2a. de. Madrid, Morata.
- KOSIK, Karel (1979). **Dialéctica de lo concreto**. México, Grijalbo.
- KRISHNAMURTI, J. (1992). **Educando al educador**. México, Orión.
- LISTON, D.P. y Zeichner, K.M. (1997). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid, Ed. Morata.
- LOERA, Armando (1994). Reformulación curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. **Dictamen del programa**. Mecanograma.
- MAGGI, Rolando (1987). "Magisterio, práctica docente y formación de investigadores". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. XVII, No. 2. México.
- MARTÍN, Antonio (1995). **Ideas prácticas para innovadores críticos**. Serie práctica. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla, Díada editoras.
- MARTÍNEZ Bonafe, J. (1988). **Pensamiento del profesor y renovación pedagógica**. Investigación en la escuela.
- MARTÍNEZ Bonafe, J. (1991). **Proyectos curriculares y práctica docente**. Sevilla, Díada editora.
- McCORMICK Robert y Mary James (1996). **Evaluación del curriculum en los centros escolares**. Madrid, Morata.
- MORAN OVIEDO, Porfirio (1987). "Formación de profesores y profesionalización de la docencia". **Perfiles Educativos**. No. 38. Octubre-Diciembre. CISE-UNAM.
- MORENO Bayardo, Ma. Guadalupe (1995). "Investigación e innovación educativa". **La tarea. Revista trimestral para los trabajadores de la educación**. No.7. Oct-Dic.

- MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Silvia Schmelkes (1983). **Los maestros de Educación Básica: Un estudio de su mercado de trabajo**. México, G.E.F.E.
- OLSON, J.K. (1982). Three approaches to curriculum change: balancing the accounts. **The journal of curriculum theorizing**, 4.
- PANSZA, Margarita (1987). "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el curriculum". **Revista Perfiles Educativos**. No.3, mayo-junio. México, CISE-UNAM.
- PÉREZ Gómez, Ángel (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, en J. Gimeno y Ángel Pérez Gómez. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal.
- PÉREZ Gómez, Ángel (1987). **El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado**. Congreso Mundial Vasco.
- PORLÁN, Rafael (1987). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar". **Revista Investigación en la escuela**. No.1, Sevilla.
- PORLÁN, Rafael (1995). **Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basada en la investigación**. Serie Fundamentos. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla, Díada editora.
- PULIDO, Roberto (1998). **Innovación y Currículo**. Artículo (mimeo). México, UPN.
- RESTREPO, Bernardo (1997). "Innovaciones y materiales educativos". **Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas**. Año IX. No. 27. Argentina.
- RÍOS Pérez, Abelardo (1991). "La microetnografía: una opción metodológica apropiada para el estudio y transformación de la práctica educativa". **Revista Pedagógica**. No. 2. Sinaloa, UPN.
- ROCKWELL, Elsie (1987). **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. México, DIE-CINVESTAV-IPN.

- ROSALES, Carlos (1988). **Criterios para una evaluación formativa.** Madrid, Narcea.
- SCHWARTZ, B. (1979). **Hacia otra escuela.** Madrid, Narcea.
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo (1980). **Filosofía de la praxis.** México, Grijalbo.
- SANTOS, M. A. (1988). **La formación del profesorado en el desarrollo del currículum. El marco curricular en una escuela renovada.** Madrid, Editorial Popular.
- SANTOS, Miguel Ángel (1990). **Hacer visible lo cotidiano.** Madrid, Akal.
- STENHOUSE, L. (1991). **Investigación y desarrollo del currículum.** 3a. ed. Madrid, Morata.
- UPN (1993). **Proyecto Académico.** México.
- UPN (1994). Programa: **Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. Licenciatura en Educación.** FOMES. México.
- WITTRICK, M. C. (1989). **La investigación de la enseñanza.** Volúmenes II y III. Madrid, Paidós-MEC.
- WRIGHT Mills, Charles (1961). **La imaginación sociológica.** México, FCE.
- ZEICHNER, K. M. (1987). Enseñanza Reflexiva y Experiencias del Aula en la Formación del Profesorado. **Revista de Educación.**

A N E X O S

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

1. ÁREA COMÚN

EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIO-EDUCATIVA	NIVEL
El maestro y su práctica docente	El niño: desarrollo y procesos de construcción del conocimiento	Grupos en la escuela	Formación docente, escuela y proyectos educativos (1857-1940)	1°
Análisis de la práctica docente	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Institución escolar	Profesionalización docente y escuela pública. 1940-1994	2°
Investigación de la práctica docente propia	Construcción social del conocimiento y teorías de la educación	Escuela, comunidad y cultura local en ...	*	3°
Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis curricular	*	Historia regional, formación docente y educación básica en ...	4°
Hacia la innovación	Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje	*	*	5°
Proyectos de innovación	*	*	*	6°
Aplicación de la alternativa de innovación	*	*	*	7°
La innovación	Seminario de formalización de la innovación	*	*	8°

- *ESPACIOS QUE CORRESPONDEN A LOS 12 CURSOS DEL ÁREA ESPECÍFICA*

2. ÁREA ESPECÍFICA CATALOGOS DE CURSOS

LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR
Metodología didáctica y práctica docente en preescolar	El aprendizaje de la lengua en la escuela	La gestión como quehacer escolar
El juego	Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula	La calidad y la gestión escolar
El niño preescolar: desarrollo y aprendizaje	La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria	Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar
El niño preescolar y los valores	Construcción del conocimiento matemático en la escuela	Política educativa y marcos normativos
El desarrollo de la psicomotricidad y la educación preescolar	Los problemas matemáticos en la escuela	Bases para la planeación escolar
El niño y su relación con la naturaleza	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela	La gestión y las relaciones en el colectivo escolar
El niño y la ciencia	La formación de valores en la escuela primaria	Organización del trabajo académico
Génesis del pensamiento matemático en el niño de edad preescolar	El niño, la escuela y la naturaleza	Computación básica
Desarrollo de la lengua oral y escrita en el preescolar	Salud y educación física	Evaluación y seguimiento en la escuela
Expresión literaria en preescolar	Problemas de aprendizaje de primaria en la región	El entorno sociocultural y la participación social
Expresión y creatividad en preescolar	Problemas educativos de primaria en la región	Planeación estratégica
El niño preescolar y su relación con lo social	Educación geográfica	Estadística básica para la gestión escolar

EJE METODOLÓGICO

CURSOS	PROPÓSITO	RECURSOS METODOLÓGICOS
1. El maestro y su práctica docente	Reconocer, recuperar y revalorar la sabiduría de los profesores.	Observación, descripción, narración, escrito argumentativo
2. Análisis de la práctica docente	Identificar, analizar y evaluar los diferentes aciertos y errores del profesor. Descripción del trabajo cotidiano y de las interacciones a partir del colectivo escolar.	Etnografía, diario de campo y guión de entrevista
3. Investigación de la práctica docente Paradigmas: Positivista Cualitativo-interpretativo Crítico-dialéctico	Identificación de una problemática significativa y su ubicación en un paradigma de investigación.	Escrito académico, fichas, análisis de información, sistematización y ensayo.
4. Contexto y valoración de la práctica docente	Contextualizar y evaluar el estado actual de la problemática y elaborar el diagnóstico pedagógico	Elaboración de un informe.
5. Hacia la innovación	Delimitar y plantear el problema docente, así como analizar los proyectos de innovación propuestos. - Intervención pedagógica. - Acción docente. - Gestión escolar.	Documento argumentativo.
6. Proyectos de innovación	Elaborar un proyecto de innovación con base en la delimitación y conceptualización de su problema docente.	El proyecto, la alternativa, el plan de trabajo y los mecanismos de evaluación.
7. Aplicación y evaluación del proyecto de innovación	Poner en práctica el proyecto de innovación.	Reportes.
8. La innovación	A partir de la información obtenida al evaluar la aplicación del proyecto, elaborar una propuesta de innovación.	Propuesta.
9. Seminario de formalización de la innovación	Formalizar, con la utilización de elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, un documento que será el resultado de la definición, aplicación y evaluación de su proyecto de innovación.	Documento final.