



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D. F. NORTE

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO CON UNA
VISIÓN AUTOGESTIVA A NIVEL PRIMARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON
CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

MARTÍNEZ SÁNCHEZ TERESA MICAELA

MÉXICO, D. F. 2003

A mi madre:
Cinco letras que representan toda mi vida.

A mi padre:
Polvo de ausencia.

Indiscutiblemente a tí Monserrat:
Alegría y Luz de mi vida

Por supuesto a ustedes hermanos de mi alma. Gracias

Pertenece también al Profesor Roberto Martínez.

Al Profr. Alberto y Luis Felipe
Por su apoyo, guía y estímulo constante

A los Amigos de ayer,
a los amigos de hoy,
y a tí, sueño vivido
más que por los sentidos, por el alma.

ÍNDICE

	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	
1. 1 El Neoliberalismo y la Globalización.....	8
1. 2 El Neoliberalismo y la Política Educativa.....	13
1. 3 El quehacer del docente como elemento estructurante en la transformación social	17
1. 4 Los Pilares del Conocimiento.....	22
Consideraciones de capítulo.....	25
CAPÍTULO 2 FORMACIÓN DOCENTE : ENTRE EL SER Y EL DEBER SER	
2. 1 Los Ámbitos de la Práctica educativa y la Formación Docente.....	27
2. 2 Las Dimensiones de la Práctica docente.....	33
2. 3 La Formación despersonalizada: Tendencias a Modelizar	37
2. 4 La Formación intelectual del docente.....	43
2. 5 ¿Autonomía o Heteronomía?.....	46
Consideraciones de capítulo.....	50

CAPITULO 3 LA AUTOGESTIÓN: UTOPIA O REALIDAD

3. 1	Antecedentes históricos	52
3. 2	La Autogestión y la Educación	56
3. 3	La Autogestión y la Institución escolar.....	61
3. 4	¿Es posible la autogestión en el docente?.....	61
	Consideraciones de capítulo.....	63

CAPÍTULO 4 EL DISEÑO CURRICULAR

4. 1	Fundamentos teórico - metodológicos del Diseño Curricular	65
4. 2	Etapas o Fases del Diseño Curricular	67
4. 3	La Evaluación Curricular.....	84
	Consideraciones de capítulo.....	89

CAPÍTULO 5 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5. 1	Instrumentos de captación de datos.....	91
5. 2	Informe de la investigación	95

CONCLUSIONES	111
--------------------	-----

PROPUESTA: PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE CON UNA VISIÓN AUTOGESTIVA.....	118
--	-----

BIBLIOGRAFÍA	165
--------------------	-----

ANEXOS	168
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

Referirse al término Educación, es pensar inmediatamente en calidad, en lo que todos aspiramos, hablamos y sobre todo lo que deseamos. Generalmente cuando se valora la calidad de la Educación, se hace enfatizando “la alta calidad basado en el ideal y la baja a partir de lo existente”, donde no se puede eludir al docente y su función.

Y precisamente, al hacer referencia a la calidad educativa es cuando se piensa inmediatamente en el Profesor o Profesora, en si está respondiendo a las necesidades sociales, en si hace bien su labor, en si es un “buen docente” o no ...

De ahí que en los discursos oficiales se maneje que el docente al ser uno de los principales mediadores de la educación, se actualice, capacite y se perfeccione; siguiendo modelos establecidos de “el deber ser”. Discursos que no consideran que si lo que se quiere es un docente que responda a las necesidades sociales cambiantes influidas por aspectos globalizadores y neoliberales; no basta con capacitarlo o adiestrarlo, es necesario promover una verdadera formación ya sea inicial o permanente, pues la formación no se reduce únicamente a adiestrar o capacitar.

Reflexionar sobre el campo educativo, significa reflexionar sobre la formación. Formación que reduce, margina y desecha saberes, actitudes... por considerarlos inútiles ¿pero en realidad son así?

Si se pide que se logre una verdadera calidad de la educación, es necesario un cambio en la formación del docente, un cambio que implique transformación, pensar de manera distinta ha como se ha pensado, arribar a reflexiones críticas de lo establecido y ser capaces de aproximarse a procesos de innovación, autonomía y autogestión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de lo anterior, es indudable que “la calidad de la educación” es un tema que se ha venido manejando en los últimos años, lo que ha originado una encendida polémica entre lo que se propone en los planes y programas educativos y lo que verdaderamente sucede en el aula, entre el discurso oficial y la práctica. De ahí surge mi verdadera preocupación ¿qué función, qué rol jugamos nosotros los docentes, ante la gran abundancia de enfoques, propuestas, ya sean dinámicas o estáticas? Aunado a que el Sistema Educativo plantea mejoras en la calidad de la enseñanza, cambios en la concepción del currículum escolar, y necesita por tanto de respuestas flexibles, adaptadas a la realidad de cada contexto escolar. Bajo este marco de referencia uno de los protagonistas de la educación: el docente, se configura como el agente principal del cambio. Ante este reto debe darse un nuevo enfoque a la Formación Permanente del Profesorado, una formación que le permita desarrollar su capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, un docente con un nuevo concepto: investigador - constructor.

Dado lo anterior quisiera plantear algunas cuestiones de tipo general según mi perspectiva: hablar de los problemas a los que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano y en particular de los problemas a los que se enfrenta el docente, conlleva de antemano un discurso que señala: carencias, ineficiencias, presupuesto, falta de preparación, de análisis, de planeación,... De ahí que todo este tipo de cuestiones sean demasiado importantes para dejarlas únicamente en manos de políticos, de comisiones de expertos o de corporaciones docentes (alienados o no con el sistema) y cuyos resultados se ven reflejados en las funciones, en las actividades que realizan dentro de la institución, y lo que es aún más grave en su propia práctica. Si seguimos

en esta línea quiere decir que tiene que haber distintos tipos de escuelas, dependiendo del trabajo, de la actuación que realicen los docentes y los alumnos, es decir, habrá tantos tipos de escuelas (como adjetivos) como estilos se desarrollen en ellas. Y es aquí donde se observa que el docente jugará entonces, un papel de suma importancia (reproductor, socializador, analítico, reflexivo, investigador, innovador,...) y cuya formación se verá proyectada en su práctica diaria.

Por otra parte si una de las funciones de la educación es potenciar el desarrollo integral de la persona y preparar a los niños y niñas para desempeñar su papel de ciudadanos activos y responsables en una sociedad de continuo cambio (artículo 3º const.) ¿Qué función jugamos los docentes, donde una nueva reforma en los planteamientos curriculares está implantándose, donde la formación y el desarrollo profesional del docente responden de alguna manera a planes ya establecidos y que de alguna manera es respuesta de políticas internacionales, de la nueva corriente neoliberal y de las leyes del mercado?

Con ello lo fundamental será que los docentes estén atentos a su realidad social (vista ésta según el enfoque sistémico como una totalidad, que no puede fragmentarse, lo que permite analizar sus partes como estructuras significativas en distintos contextos), a los cambios políticos, económicos y sociales que suceden a su alrededor.

Aunque es cierto que en éstos últimos años se ha buscado formar al docente de manera crítica y reflexiva, proponiendo una evolución significativa en sus estructuras, planteamientos teóricos o procedimientos de aplicación pero, también es cierto, que muchas veces sólo ha quedado en el ámbito teórico y pocas veces aterriza en la práctica.

De lo planteado anteriormente me surge otra incertidumbre: ¿Si el Sistema Educativo se ha preocupado por desarrollar aspectos cualitativos más que cuantitativos y por tanto, de la formación del docente distinto al que se formó en los años 60's y 70's, qué es lo que está sucediendo realmente y que no permite alcanzar esa calidad tan buscada?

Al decir lo anterior es porque algo debe estar sucediendo en el Sistema Educativo, en la escuela y en la misma aula que escapa a nuestro control, y ¿quién es responsable: los alumnos, el medio social, las políticas, el gobierno, incluso nosotros mismos, los docentes?

De ahí que sea de vital importancia conocer *¿qué factores están condicionando la formación del Profesorado que impiden u obstaculizan una practica docente autónoma?*

Por otra parte bien sabido es que el docente juega el rol de “agente de cambio”, por lo que necesita poseer una gran capacidad de adaptación y de dar respuesta a gran número de necesidades grupales e individuales, por que la sociedad ha dejado de ser homogénea, es más nunca lo ha sido, por lo mismo, debe la actuación educativa promover este cambio.

Sin embargo esto no será posible sin un continuo proceso de reflexión profesional desde la propia práctica y consiguientemente sin formación continua. *Por lo que afirmo que la Formación del Profesorado orientada a la práctica docente autónoma está asociada a el trabajo colegiado, la participación y la auto-percepción del quehacer docente cotidiano, que le permitirá al profesor desarrollar un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión y transformación sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social, por ende mejorar la calidad de la educación.*

Aunque también es necesario tener siempre presente que al estar inmersa en una escuela, con una planeación institucional establecida y que además debe responder a las características y necesidades de los alumnos que cursan la educación primaria, y a una planeación diseñada según las políticas imperantes, cualquier propuesta que se haga debe siempre considerar lo anterior. Por lo que se hace necesario reflexionar, planear y actuar en función de lo viable, lo pertinente, lo eficiente y sobre todo de lo real, teniendo muy presente lo que plantea el enfoque sistémico, que cualquier cambio en una parte (docente) del sistema (escuela) afectará a todos los demás (alumno, práctica, contexto).

Se hace necesario por tanto interactuar directamente con lo ya establecido, con la misma institución y los mismos docentes, con ello proponer y crear escenarios futuros con una seguridad y legitimidad bien fundamentada en las políticas, entendidas éstas como una norma para seleccionar un curso de acción que ante todo promueva una actitud investigadora, autogestiva e innovadora en el docente. Por todo lo anterior y por el gran reto que representa me he limitado a trabajar en un escenario que se reduce a la institución donde laboro.

De ahí que presente una Propuesta de Formación permanente del profesorado con una visión autogestiva a nivel Primaria, que más que suplir totalmente las carencias existentes, tenga como *Objetivo General*: Identificar y analizar algunos factores que condicionan la Formación del Profesorado que le impiden arribar a una práctica docente autónoma.

Para lograrlo, deben alcanzarse los siguientes propósitos:

- Lograr que el docente se sensibilice ante la situación educativa actual

- Reconozca las limitaciones de su formación inicial, que le impiden hacer frente a las necesidades sociales cambiantes y la importancia de la formación permanente para combatirlas.
- Que el docente haga de sus ideas, pensamiento y práctica objeto de reflexión que lo conlleven a descubrir las simulaciones que existen no sólo en su quehacer, sino también en la sociedad.

ESTRUCTURACIÓN DE LA TESIS

El trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo 1, se presenta el contexto de la investigación, para ello se retoman los fenómenos de globalización y neoliberalismo (nivel macro), el como impactan no sólo en lo económico y político, sino también en lo social, específicamente en las políticas educativas y como permean en las prácticas educativas (nivel micro). Se retoman los planteamientos que hace la UNESCO sobre los Pilares del conocimiento y que deben ser considerados en la formación de los docentes.

En el capítulo 2, se hace alusión al marco de referencia, específicamente hacia el objeto de estudio: la Formación docente, y como ésta determina las prácticas educativas. Para ello se analizan las dimensiones de la práctica docente. Se retoma la formación despersonalizada, que mitifica al docente en el discurso, pero que lo niega en la práctica, se plantea la Formación intelectual del docente, vista como una alternativa para romper la continuidad, lo rutinario, lo mitificado...

Al considerar que el docente tiene múltiples determinaciones en su práctica que lo hacen ver como un sujeto con características personales, grupales, socioculturales... se presenta un apartado sobre: Autonomía o Heteronomía.

El capítulo 3 hace referencia a la Autogestión, quizá para muchos una utopía, pero para otros una utopía alcanzable y una propuesta innovadora que puede conllevar al cambio. Se retoman sus antecedentes históricos, su relación con la educación, con la institución escolar y se concluye con una interrogante ¿es posible el docente autogestivo?

El capítulo 4 se refiere al Marco Teórico Conceptual, propiamente el sustento teórico del diseño curricular de la propuesta, para ello se retoman los planteamientos que hace Arnaz A. y Frida Díaz Barriga en torno a la elaboración del currículo, los fundamentos teórico – metodológicos, las etapas o fases del diseño y la Evaluación Curricular. En esta última parte se consideran los planteamientos que hace Estela Ruíz Larraguivel en torno a una propuesta de Evaluación Curricular de corte más cualitativo.

En el capítulo 5 se presentan los Resultados de la Investigación, así como los instrumentos de captación de datos que se utilizaron: observación participante, cuestionario y entrevista. Resultados que sustentarán la Propuesta.

Finalmente se hace alusión a las conclusiones, y a la Propuesta: Programa de Formación Permanente del Profesorado con una visión autogestiva a nivel primaria, propuesta que debe ser abordada a partir de la Investigación – acción y a su vez enriquecida con una Propuesta de Evaluación Curricular de dicho programa.

CAPITULO 1

1. 1 EL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIZACIÓN

Realmente es importante señalar que cualquier trabajo de investigación que se realice independientemente de la problemática que aborde no puede dejar de lado el contexto internacional, pues las políticas económicas y sociales que emanan repercuten significativamente en el contexto nacional y por ende en la educación.

A partir de ello es primordial recuperar algunos aspectos económicos propuestos por las políticas del Neoliberalismo y Globalización y que vienen influyendo en la actualidad repercutiendo de manera directa en las políticas educativas de cada país y más específicamente en México.

Si bien el Neoliberalismo es un conjunto de políticas económicas que se ha venido difundiendo en los últimos veinticinco años, el término aunque parece raro se utiliza muy poco en Estados Unidos, sin embargo sus efectos se hacen más explícitos en la distribución de la riqueza, es decir cada vez es más notorio el enriquecimiento de unos pocos y el aumento acelerado de los pobres.

Pero para entender a esta corriente es necesario remitirse al Liberalismo; el cual hace alusión a una filosofía política, basada en el valor de la libertad individual identificando una perspectiva de análisis frente a los mecanismos que rigen el funcionamiento de la economía, uno de sus precursores fue Adam Smith, sus principios básicos se desarrollaron durante el siglo XVIII, entre los que destacan:

- El individuo es la fuente de sus propios valores morales

- El proceso de comercio e intercambio entre individuos tiene tanto propiedades de eficiencia para lograr el bienestar colectivo, como de exaltación de la libertad
- El mercado es un orden espontáneo para la asignación de recursos; el intercambio entre las naciones no sólo acrecentará la riqueza mediante la división internacional del trabajo, sino que también tenderá a reducir las tensiones políticas y la guerra.

Atendiendo a lo anterior se puede señalar que el liberalismo pretende lograr:

- “Un compromiso con la libertad individual, donde exista la no- interferencia en las creencias y en la búsqueda de objetivos privados
- Una política de estricta libertad económica, a la que habitualmente se denomina *laissez faire* (dejar hacer)
- Una doctrina del gobierno limitado y restringido a asegurar las funciones básicas de la organización de la sociedad, particularmente la libertad, la seguridad y la justicia”.¹

Cabe señalar que este liberalismo conocido como clásico empezó a decaer a fines del siglo XIX, y por lo tanto el término liberal se usó para referirse a un liberalismo intervencionista o social, específicamente en Estados Unidos y en el Reino Unido. Aunque también su decadencia se vio influida por la revolución keynesiana, la cual pretendía la generalización del Estado de bienestar, entendido como aquel conjunto de acciones públicas tendientes a asegurar a todo ciudadano de una nación el acceso a un mínimo de servicios que mejorara sus condiciones de vida.

Si bien esta corriente predominó en la política económica hasta mediados de los años 70's y donde los gobiernos aplicaron como fundamento de sus políticas económicas el manejo de la demanda agregada y una política de gastos que tenía múltiples funciones, entre otras

¹ “Neoliberalismo y Derechos humanos” www.glocalrevista.com/apuig.htm.

garantizar el empleo, estimular el crecimiento en la economía y permitir el acceso a la educación; la crisis económica que apareció en estos años alteró de manera fundamental la perspectiva del Estado de bienestar y por lógica a la teoría keynesiana, lo cual repercutiría drásticamente en el proceso de crecimiento y por otra parte distorsionaría el funcionamiento del mercado al eliminar los incentivos para la acción de los agentes individuales, considerados centrales en el sistema económico.

Y es a partir de esta crisis cuando hace su aparición el Neoliberalismo, el cual trata de recuperar las ideas liberales clásicas: importancia del individuo, el papel limitado del Estado y el valor del mercado libre. Su tendencia está enfocada a que el mercado, el intercambio voluntario de bienes y servicios satisfará habitualmente los requerimientos de los individuos con mucha mayor eficacia que el gobierno dentro de las restricciones de sus recursos limitados.

Su objetivo fundamental es propiciar el funcionamiento flexible del mercado eliminando todos los obstáculos que se levantan a la libre competencia, concibiendo al mundo como un gran mercado donde todos compiten en condiciones de igualdad entre cada país según sus posibilidades.

Pero, ¿cómo han repercutido estos planteamientos en las políticas económicas? , pues bien a partir de los planteamientos que hace el Neoliberalismo, los países han venido realizando reformas en áreas comerciales, cambiarias, tributarias y financieras, de ahí que se venga dando con mayor frecuencia las privatizaciones, la legislación laboral, la transformación del sistema de pensiones...

El Neoliberalismo plantea ante todo:

- El Gobierno del mercado; donde se libere a las empresas privadas de cualquier control de impuesto por el Estado; mayor apertura al comercio a la inversión internacional, tal es el caso de el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, reducción de salarios a través de la “desindicalización” de los trabajadores y la supresión de derechos laborales; es decir se debe lograr una total libertad para el movimiento de capitales, bienes y servicios.
- Reducción del gasto público en servicios sociales como la educación y atención a la salud.
- Desregulación, o debilitamiento de toda norma gubernamental que pueda influir el la disminución de las ganancias de las empresas.
- Privatización, es decir la venta de empresas, bienes y servicios públicos a inversionistas privados, esto incluye a bancos, vías férreas, carreteras, electricidad, escuelas, hospitales y lo que es peor el suministro de agua potable.
- Eliminar el concepto de “bien público” y sustituirlo por “responsabilidad individual”, lo que denota claramente más presión a los pobres, pues serán ellos mismos los que atiendan su salud, educación y seguridad social.

Cabe señalar que el Neoliberalismo no es algo opcional, sino viene impuesto en todo el mundo por organizaciones financieras de gran poder como son el Fondo Monetario Internacional. El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, por lo tanto es imposible detener su aplicación en países de América Latina, considerados como del tercer mundo. Donde Chile fue el primer país en que se aplicó tras el golpe militar respaldado por la CIA contra el gobierno de Salvador Allende en 1973, de ahí se comenzó a extender a otros países y donde México no podía dejar de ser excepción.

Por su parte la Globalización es la resultante de la confluencia de factores estructurales y coyunturales de las economías de mercado de las naciones desarrolladas, donde se busca que los países industrializados y las empresas transnacionales encuentren mano de obra barata, recursos básicos y mercados que les permitan alejarse de la crisis haciendo sus operaciones redituables y garantizando la venta de sus productos.

A partir de este momento valdría la pena reflexionar sobre ¿cómo ha venido repercutiendo las políticas de Neoliberalismo y Globalización en México y más específicamente en la educación?

1. 2 EL NEOLIBERALISMO Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Una vez expuesto lo anterior se puede vislumbrar que ante la gama de influencias políticas, económicas y sociales internacionales que influyen de manera directa en los ciclos económicos, políticos y sociales del país; el Sistema educativo adquiere otra finalidad que, alcanzar un alto grado de competitividad y calidad en términos de eficiencia y eficacia, como respuesta a los nuevos esquemas de globalización y neoliberalismo que impera en el mundo.

Pues la “globalización no sólo ha impuesto en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones e interdependencias económicas, también conlleva una uniformación de la cultura y los valores, lo cual permitirá hablar también de una globalización de los procesos educativos”².

De ahí que la política educativa se encuentre permeada por dos tipos de influencia: por un lado la que proviene de las exigencias de desarrollo nacional, regional, cultural y social de los sujetos intervinientes en el proceso educativo y por el otro, las que resultan de la implantación de propuestas de organismos e instancias internacionales, “ ya sean de carácter financiero (Banco Mundial, CEPAL), o bien cultural (UNESCO, UNICEF)”³

Pero ¿qué repercusión han tenido estas propuestas en México? Para empezar cabe aclarar que el neoliberalismo ingresó a México desde la década de los 80's en el terreno educativo, de ahí la necesidad de nuevas reformas educativas, bajo un nuevo tipo de intervención, coordinación, administración, planeación y regulación estatal pública.

² DIAZ Barriga, Angel: Evaluación Académica, Fondo de Cultura Económica, CESU – UNAM p. 11

³ Idem

Específicamente se puede decir que los impactos concretos de la política neoliberal en los sistemas educativos en general y de México en particular se pueden encontrar en las siguientes tendencias:

- Los factores denominados como de creación de ventajas competitivas (educación, investigación científica y desarrollo tecnológico, capacitación...), que antes aparecían independientes entre sí y en relación con el aparato productivo, hoy aparecen interconectados. De ahí que el actual gobierno proponga que la educación del país deba vincularse con la producción.
- La definición original de educación, como la acción auxiliar al alumno a encontrar su propio camino, y la más clásica, entendida como proceso de socialización, cede terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o adiestramiento. Pues “la sociedad globalizada obliga a elevar la productividad para ser competitivos, a avanzar en una cultura laboral moderna, al aprendizaje permanente y a actuar con responsabilidad y autoexigencia”⁴.
- El anterior enunciado significa también que se desarrolla una “empresarialización” de la educación, cuya contraparte es una academización de la empresa, en virtud de la exigencia de que la base competitiva de la misma sea hoy el desenvolvimiento del sector conocimientos.
- La tendencia a concebir educación para el autoempleo, pese a que el capital escolar no es garantía de constituir una empresa individual, es típico del neoliberalismo.
- La carrera magisterial o escalafón por productividad para los docentes de preescolar, Primaria y secundaria en México, misma que sustituye el escalafón por antigüedad, fue

⁴ “Políticas Generales del Sistema Educativo Mexicano” en: Bases para el Programa Sectorial de Educación 2000- 2006, XXI. Equipo De Transición, p.17.

implantada a principio de la década de los noventa. En el actual gobierno carrera magisterial seguirá funcionando, pero además se implantará las llamadas “Escuelas de Calidad” que busque la mejora continua, a través de diseñar el llamado “Proyecto Escolar”, donde se exigirá la rendición de cuentas por parte de todos los involucrados ante la sociedad, por supuesto incluyendo a los docentes.

- La tendencia a privatizar en primer término la educación media superior y superior.
- El retiro del Estado de las funciones de capacitación en el trabajo.
- La tendencia a “tecnologizar” el sistema educativo “tecnificar” las áreas de formación humanística. Para ello se les dotará a las instituciones educativas de computadoras, de infraestructura...
- La creación a partir de la década de los 90’s, de nuevas universidades tecnológicas e institutos tecnológicos “reconvertidos”, es decir integrados a la región y al sector productivo, también participan empresarios en sus órganos de gobierno.
- La aparición del “financiamiento compartido” en la estructura presupuestal de la educación nacional.⁵

Es difícil resumir en tan pocas palabras la gran influencia que ha ejercido la política neoliberal y de globalización en el ámbito educativo, sin embargo es importante señalar que lo expuesto hasta aquí tiene como finalidad conocer el impacto que ha ejercido en la educación y por ende contextualizar el objeto de estudio, el como estas políticas internacionales le exigen al docente una alta calidad en su formación inicial y por lógica permanente, que le permita acceder a

⁵ MORENO, Prudenciano. “Neoliberalismo económico y Reforma educativa”. En : Perfiles Educativos, número 67, enero – marzo de 1995. Revista del CISE – UNAM, p. 3 – 8.

estas nuevas exigencias económicas y sociales, por otra parte elevar su profesionalización que lo impulse hacia la innovación y transformación de su quehacer docente.

Pero ¿qué función desempeña el quehacer docente en la sociedad ante la gran influencia de factores no sólo económicos, sino también políticos, sociales e institucionales?

El siguiente apartado tratará de dar un panorama del quehacer docente como un punto de partida hacia la transformación social, sin dejar de lado que se encuentra inserto en un sistema educativo, político económico y con una formación que respondió y sigue respondiendo a políticas económicas neoliberales y globalizadoras.

1. 3 EL QUEHACER DOCENTE: COMO ELEMENTO ESTRUCTURANTE EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Es importante, antes de arribar directamente con el tema de investigación, hacer una serie de reflexiones de fondo que orienten a la comprensión del quehacer docente, donde lo institucional y lo social están en continua interacción con la individualidad de éstos e influidos por una serie de políticas neoliberales y globalizadoras, lo que puede explicar en buena medida la fuerza y el dinamismo de su quehacer para favorecer u obstaculizar cambios sociales.

Sin duda alguna en una sociedad que sufre aceleradas transformaciones, el Sistema Educativo, la educación, la misma escuela y el docente no pueden soslayar estos cambios. Cambios que encierran una encendida polémica entre lo que se propone y lo que verdaderamente sucede, entre el desencuentro que existe entre el discurso político, la profesión docente y la sociedad civil en general.

Es obvio que toda propuesta que viene del poder es política, por muchos esfuerzos y malabarismos que se hagan para presentarla como aséptica y neutral. También es razonable que el profesorado se centre más en las orientaciones técnicas, aunque no pueden eludir las connotaciones ideológicas, manifiestas que aquellas conllevan, se pone más atención en la cantidad de contenidos que en la calidad de los procesos.

De ahí que las cuestiones educativas sean demasiado importantes para dejarlas en manos de los políticos, de comisiones de expertos o de corporaciones docentes alienados o no con el sistema y cuyos resultados se ven reflejados en las funciones, actividades que se realizan dentro de la escuela, ¿pero qué se entiende realmente por escuela?.

Según Lapassade “es una institución social regida por normas relativas a la obligación escolar... es una institución coercitiva”⁶ y además “reproductora que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado”⁷.

Sin embargo no podemos caer en el extremo de creer que se reduce únicamente a ello. La escuela no logra reproducir fielmente lo que se desea, hay fallos, llámese falta de eficacia, ineficiencia,... porque ninguna maquinaria logra rendir al cien por cien (gracias bendita entropía). Por ello hay gente que, a pesar de haber pasado por la escuela, no acepta el funcionamiento / estructura social sin replanteárselo.

Si seguimos en esta línea quiere decir que tiene que haber distintos tipos de escuelas, dependiendo del trabajo, actuación que realicen los docentes y los alumnos. Generalizando habrá tantos tipos de escuelas (tantos adjetivos) como estilos se desarrollen en ellas.

Por lo que se observa que el docente jugará entonces un papel de suma importancia (reproductor, socializador, analítico, reflexivo, investigador, innovador...) y cuya formación se verá proyectada en su práctica diaria, y es aquí donde la teoría de la resistencia sugiere que

⁶ LAPASSADE, Georges. Autogestión Pedagógica: Es posible una educación en libertad. Ed. Gedisa, España, Barcelona, 1997.p. 29

⁷ GIROUX, Henry. Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Cuadernos políticos No.44, julio – diciembre, México, 1985, p. 103

“los educadores deben desarrollar una relación más crítica que pragmática con los estudiantes”⁸.

Por otra parte es necesario hacer hincapié en que la educación tampoco debe fundamentarse en ser privilegio de clase en nombre de una falsa libertad de elección, sino que ha de ser un servicio público que favorezca el principio de igualdad, pero una igualdad que conlleve a la praxis, que no es otra cosa que “la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad, es activa y produce”⁹.

Exige por lo tanto una participación definida del docente, donde resignifiquen el sentido vital de su tarea educativa desde la dimensión intelectual inherente a la misma, como también en la posibilidad de reestablecer su sentido formativo. “Nosotros mismos tenemos que romper la botella de nuestro condicionamiento para construirnos una botella más habitable... pues somos producto de la ideología capitalista, lo cual nos reduce a meros juguetes, en vez de forjadores de nuestra historia”¹⁰. Ideología que más que formar, pretende capacitar y adiestrar al individuo para hacerlo más productivo y que pueda insertarse en el libre mercado: Neoliberalismo.

Evidentemente, la magnitud del problema invita a pensar que no es una cuestión de fácil solución. Estos problemas no se pueden resolver de tajo, aunque si se pueden crear las condiciones para superarlos.

⁸ Ibidem p. 139

⁹ KOSIK, K. “Praxis” en: Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México, p. 240

¹⁰ ORTIZ, Monasterio Xavier. Para ser humano. Introducción experimental a la Filosofía. UIA, México, 1999, p.224

Para empezar, es sabido que el docente “no agota su trabajo en el salón de clases, exclusivamente sometido a exigencias didácticas, sino que trabaja en y para la escuela, expuesto a normas administrativas y laborales que atraviesan y rebasan su actividad dentro del salón”¹¹. Esto hace que el docente se coloque como el agente responsable de mediar lo que se propone en el discurso oficial (planes y programas) y lo que realmente proyecta.

Desde mi óptica, está claro que el verdadero cambio sólo podrá venir desde dentro, desde los mismos actores, que mantienen en funcionamiento cada centro escolar, aunque es innegable que el docente requiere de una actitud de disponibilidad y autonomía personal, lo que le permitirá autodirigirse en todos los planos de su vida personal.

En el plano intelectual, no mediante la apropiación de los resultados del saber acumulado por la humanidad, sino mediante una autoeducación permanente, es decir, una autogestión.

En el plano afectivo, liberándose de frustraciones y complejos que reducen y mutilan su vida emocional.

En el plano estético, educándose en el ejercicio de un gusto independiente del consumismo de las modas y de las presiones de la industria, en un país donde la globalización y las leyes del mercado siguen permeando el modo de vida.

En el profesional, combatiendo las situaciones que hacen de él un ser reproductor del sistema.

En el plano ético-social, desligándose de las actitudes conformistas, subordinadas que le impiden “criticar lo establecido, impidiendo con ello que asuma ideas y formas de conducta que la sociedad les dicta”¹².

¹¹ EZPELETA, Justa. Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela. Revista latinoamericana de estudio educativos, Vol. XX, No. 4, México, 1990, p. 15

¹² VILLEGAS, E. La enseñanza de la Filosofía en el bachillerato: Una reflexión filosófica sobre qué y cómo enseñar filosofía. Tesis ENEP, Acatlán, México, 1993, p. 12

Sin embargo no podemos dejar de lado que la educación por sí misma no provoca tales situaciones. Es necesario recordar que durante mucho tiempo la educación ha sido considerada como "un vehículo de transmisión de conocimientos, valores y habilidades"¹³ y por ende no es generadora de tales condiciones, y si además agregamos que los proyectos educativos son los que definen o especifican en última instancia la tarea del docente.

De ahí que sea viable retomar que "el profesor debe ser entendido como un agente cultural que está inmerso en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados"¹⁴ que limitan o favorecen su quehacer educativo. Un docente cuya formación es resultado de las políticas económicas, sociales y educativas imperantes.

Por lo que es preciso revisar que propone la UNESCO, en los Pilares del conocimiento y al mismo docente, organismo internacional que no está ajeno a las políticas e influencias económicas actuales.

¹³ LAFARGA, Juan. Datos básicos y directivos para la elaboración de un programa de investigación educativa, p.73

¹⁴ HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Paradigmas en Psicología de la educación. Paidós, México, 1999, p. 234

1. 4 LOS PILARES DEL CONOCIMIENTO

Por otra parte es sabido que el profesor debe hacer frente en la actualidad a múltiples tareas, empezando por “adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás”¹⁵. No basta únicamente con ser un profesional, es necesario que posea autonomía, libertad de elección, reflexión crítica, y decisión para enfrentar las limitaciones y obstáculos que prevalecen en su quehacer educativo.

Y si además se considera que el fenómeno de la globalización que empezó a hacerse notar hacia finales del siglo XX, cobrando mayor fuerza a principios de este siglo, hace necesario una reflexión ¿cómo está repercutiendo este fenómeno no sólo en la economía y política del país, sino aún más en la misma educación?, educación que no sólo atañe a los planes y programas, al alumno, sino al mismo docente.

Por lo tanto es necesario definir a la educación “no ya simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio: el desarrollo humano”¹⁶. Entendido desarrollo humano no únicamente como “tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso, encierra también la libertad política, económica y social, hasta las oportunidades de ser creativo, productivo, de poseer un auto respeto y ampliar sus opciones humanas”¹⁷.

¹⁵ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. UNESCO, 1997, p12

¹⁶ Ibidem p. 69

¹⁷ Ibidem p. 81

Ya no es posible seguir creyendo que el Sistema educativo forme sólo mano de obra para una economía que responde al fenómeno globalizador del libre mercado, sino que debe formar individuos reflexivos, críticos e innovadores, pero sobre todo autónomos.

Por lo tanto una renovación pedagógica es absolutamente indispensable, renovación que deseáramos verla en primer lugar en los docentes; pues al ser considerados por la sociedad como responsables de la instrucción y la educación de la juventud. Pero para poder instruir, educar... el profesor ¿puede conformarse con su formación inicial?. Por supuesto que no. Su responsabilidad a la educación y formación permanente debe ser ante todo su primer reto.

El docente debe estar preparado para enfrentar los cambios de este siglo que comienza, ser la brújula que oriente el nuevo rumbo que la educación empieza a tomar.

Con esa perspectiva es fundamental que la educación y el mismo docente deban retomar cuatro aprendizajes fundamentales que están presentes en el transcurso de la vida de cada persona. Según el informe de 1996 hecho por la UNESCO, estos aprendizajes no son más que los pilares del conocimiento.

1. Aprender a conocer: Lo cual supone aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

2. Aprender a hacer: Con el fin de adquirir una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

3. Aprender a vivir juntos; desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -“realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos”¹⁸- respetando los valores del pluralismo y comprensión mutua.

4. Aprender a ser; con la finalidad de que florezca la propia personalidad y se esté, en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

De ahí que el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y aprender a ser, tengan que ser preocupaciones comunes a toda la sociedad en general, pero en especial al Sistema Educativo y por ende a los mismos profesores.

Esto significa que se espera mucho del personal docente, porque de él depende que lo anterior sea una realidad, “Pues para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación, la contratación, la situación social y las condiciones del personal docente”¹⁹, porque éste no podría responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos suficientes, las cualidades, la autonomía que se requiere. Es más aquí se podría plantear una nueva interrogante ¿qué puede esperar la sociedad de los docentes en la actualidad?, ¿realmente está preparado para seguir enfrentando los cambios que la sociedad le esta exigiendo?.

¹⁸ Ibidem p. 130

¹⁹ Ibidem p. 150

CONSIDERACIONES DE CAPÍTULO

Si bien, los fenómenos de globalización y neoliberalismo que se vienen gestando en materia económica y política en los últimos años, no han dejado de repercutir en lo social y por ende en lo educativo, por lo que no dejan de ser tema de preocupación, pues para hacerles frente se tienen que producir verdaderos cambios, no sólo en materia económica sino también en las políticas educativas, que como señalé al principio del capítulo, ya presentan cierta influencia de estos fenómenos; y que como tal impactan en las prácticas educativas y en el mismo docente.

Por lo que nunca como antes se insiste demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y por consiguiente del profesorado como hoy.

De hecho el docente no tiene porque conformarse con la formación inicial que recibe; tiene que acceder a la formación permanente, dado que la calidad de enseñanza y del aprendizaje depende tanto de la formación continua como de la formación inicial; pues ésta no le bastará ya para seguir enfrentando los retos que se le presentan a lo largo de su vida personal y profesional. Por consiguiente los profesores tendrán que seguir actualizándose y perfeccionándose. Algo que exige de alguna manera el sistema político y económico actual, sistema que se encuentra influido por las ideas Neoliberales y Globalizadoras, y donde la educación y el mismo docente no puede escapar de ellas.

Así pues, es indispensable reflexionar acerca de la formación inicial que se recibe y la educación permanente. “Pues la educación permanente no puede definirse por referencia a un período particular de vida”²⁰. Este período de aprendizaje debe cubrir toda la vida, el cual le

²⁰ Ibidem p. 107

brindará la oportunidad de actualizar sus conocimientos y vislumbrar posibilidades de mejoramiento tanto a nivel personal como profesional.

Aunque la experiencia directa como profesora frente a grupo me hace señalar lo siguiente: los profesores (as) que trabajan en la misma institución donde presto mis servicios, han dejado aún lado el interés por seguirse formando permanentemente, y lo cual se ve reflejado en su quehacer docente. Optan por tomar cursos que les proporcionen puntaje para escalafón o carrera magisterial, aspecto que hace más real y práctico lo que plantea el Neoliberalismo, olvidándose por completo lo que plantean los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir; no les interesa si dichos cursos enriquecen su formación, lo único importante es obtener e incrementar su puntuación y por ende su salario, el cual no deja de ser importante en esta sociedad donde se implanta cada vez más el libre mercado y la libre competencia.

CAPÍTULO 2 LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE EL SER Y EL DEBER SER

2.1 LOS ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA FORMACION DOCENTE

El sistema económico, político y social, el Sistema Educativo, la formación inicial del Profesorado, la práctica educativa, el propio desarrollo curricular, y las instituciones escolares son elementos de un mismo sistema y por lo tanto, un punto de partida inexcusable para análisis de todo acto educativo.

De ahí que sea de vital importancia considerar los ámbitos o niveles que intervienen en la práctica educativa, y que influyen en el quehacer docente, por consiguiente pilares indispensables para llevar a la práctica la propuesta de investigación.

El punto de partida para abordar los niveles o ámbitos de la práctica educativa es que “finalmente lo que sucede en las aulas, es decir lo que hacen los profesores y los alumnos en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje son resultado de un conjunto de factores, procesos y decisiones cuyo origen se sitúa a menudo fuera de ellas”²¹

2.1.1 LA ORGANIZACIÓN SOCIAL, ECONÓMICA, POLÍTICA Y CULTURAL

El mundo ha experimentado durante los últimos cincuenta años un auge económico sin precedentes, también se han acentuado las desigualdades a raíz de la competencia entre los países y los distintos grupos humanos, la desigualdad de distribución de los excedentes de productividad entre distintos países y dentro de algunos considerados ricos revela que el crecimiento agrava la fractura entre los más poderosos y los que no lo son.

²¹ COLL, Salvador César. “El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar” en: Revista Tecnología y Comunicación Educativa, 24 de julio – septiembre 1994, p.13

Se observa que, debido a la presión de países con gran desarrollo económico, de las exigencias del progreso técnico, de la modernización y más específicamente del fenómeno de la globalización y la competencia del libre mercado, ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano, y por consiguiente la inversión en educación.

“Se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad... formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel... Así mismo se puede situar en esta perspectiva el auge experimentado estos últimos años por la formación permanente, concebida ante todo como acelerador económico”²².

En consecuencia México al ser considerado como un país capitalista, e incorporado al fenómeno de la globalización no puede estar ajeno a los requerimientos que las sociedades capitalistas mundiales exigen.

Sin embargo cabe preguntarse ¿ México está formando permanentemente capital humano y más específicamente a los docentes con los requerimientos de calidad, eficiencia, innovación y autonomía que reclama la nueva sociedad globalizadora?

Pero sobre todo, no debe perderse de vista que en los últimos años, todo lo relativo a la profesión docente, y a su proceso de formación, está gozando de un interés creciente y progresivo. Un interés originado por la crisis económica, la crisis cultural y de valores o el proceso de legitimación, como lo demuestra la aparición de trabajos, artículos y reportajes sobre cuestiones relativas a la profesión docente, que invitan a reflexionar sobre la función del profesorado y la función de las instituciones escolares.

²² DELORS, Op. Cit. p. 71

2. 1. 2 EL ÁMBITO DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

En México y otros países del mundo han surgido diversas propuestas de formación de docentes. Propuestas que de alguna u otra manera son resultado de políticas económicas, y sociales determinadas y que se ven concretizadas por el Sistema Educativo.

Planteado lo anterior será de gran importancia conocer algunos antecedentes históricos sobre la formación que ha recibido el docente a lo largo del siglo XX, que viene arrastrando y proyectando en su práctica cotidiana.

Cabe señalar que siempre ha existido una preocupación por la formación del docente tanto inicial como permanente por parte de los sectores involucrados y que ésta ha respondido a las exigencias, necesidades sociales y políticas internacionales imperantes en cada momento histórico:

LA FORMACIÓN ENCICLOPÉDICA:

Antes de la década de los 60's la formación del profesorado se derivaba hacia un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas.

Las instituciones que daban formación inicial y permanente ponían énfasis sobre los contenidos que iban a transmitir. Tendían a capacitar al profesor en lo que se consideraba su función básica: La transmisión de los contenidos culturales o académicos.

Aunque no se debe olvidar que el currículum que empezaba a predominar era el propuesto por la Teoría Técnica: Un currículum centrado únicamente en Planes y Programas de Estudio, con una postura cerrada y elaborado por expertos. El docente era el que lo aplicaba, sin otra intervención.

Se valoraba la calidad de la formación en relación con el buen dominio de los contenidos que iba a enseñar.

EL ESPEJISMO DE LA “CIENTIFICIDAD”:

A partir de los 70's aparece una nueva orientación como respuesta a la nueva Teoría del Capital Humano que aparece en los EE.UU. Y a la extensión de la Psicología Conductista, lo que viene a denominarse como un enfoque Técnico o Racional- Técnico.

Alcanzó una gran importancia porque se creó el espejismo de la científicidad en el campo de la educación y la formación. Lo cual se vio proyectado en los programas de formación del profesorado, basado en aumentar las competencias (destrezas técnicas)

Aquí tuvo auge el enfoque administrativo pues el docente fue visto como un recurso técnico, dotado de instrumentos y medios sistemáticos para solucionar problemas y cuya finalidad era formar profesores y profesoras “eficaces”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas. La formación del profesorado se limita a la adquisición de contenidos y sobre todo de “destrezas uniformes” y de carácter normativos, si retomamos a Ackoff, diría que se forman como si fueran un sistema homogéneo.

La función del docente era reducida a guía de aprendizaje, ya que “indicaba qué es lo que hay que hacer, cómo se deben desarrollar las actividades, cuándo pueden llevarse a cabo y, finalmente cómo se debe evaluar”²³, lo que supone restringir al docente como mero operario del currículum.

²³ IMBERNÓN, Francisco: La formación del profesorado: formar para innovar, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996, p. 12

LAS NUEVAS ORIENTACIONES:

En los últimos años del siglo XX, empezaron aparecer nuevas tendencias que analizaron los dos enfoques anteriores y hoy en día se está más convencido que la formación de un profesional docente, ha de ser no únicamente trabajador de la enseñanza, sino a la vez “agente de cambio”. Con lo que se pretende seguir una tendencia cambiante, motivada sobre todo por el auge de las nuevas concepciones de la teoría y la práctica del currículum, de la psicología cognitiva, constructivismo, entre otras que introducen elementos nuevos de debate y reflexión. Con todo ello se inicia un amplio cuestionamiento de la Formación del profesorado, en el que adquiere importancia la reflexión sobre su propia práctica en un contexto determinado.

En esta tendencia ubicaría la problemática que pretendo abordar, pues aunque es cierto que en estos últimos años se ha buscado formar al docente de manera crítica y reflexiva (donde también ha habido una evolución significativa en sus estructuras, planteamientos teóricos, o procedimientos de aplicación) también es cierto, que muchas veces sólo ha quedado en el ámbito teórico más que en el práctico.

2. 1. 3 EL ÁMBITO DE LA INSTITUCIÓN

La formación que ha recibido el docente durante su estancia en la institución formadora, repercute de manera significativa en su práctica cotidiana y por consecuencia en los alumnos. Esta formación inicial es muy importante ya que constituye el inicio a la profesionalización, un período en el que “las virtudes, los vicios, las rutinas... se van asumiendo como procesos usuales de la profesión, como una determinada cultura profesional... pues la formación inicial aún posee un punto de vista excesivamente académico y técnico”²⁴.

²⁴ Ibidem p. 19

Por otra parte sabido es que la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización, donde el quehacer del profesor es también una tarea colectiva construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente.

Por lo tanto la institución escolar representa para el docente, el espacio privilegiado de socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes de su oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial. La escuela no es solamente la suma de individuos y acciones aisladas, “sino una construcción cultural en la que cada docente aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común”²⁵ y por lógica espacio donde proyecta la formación recibida.

2. 1. 4 EL ÁMBITO DEL AULA

Los ámbitos de intervención de los procesos formativos son los escenarios propios del quehacer del docente esto es, los discursos, las prácticas y los espacios organizativos en que éstos se dan, es decir, las propias aulas.

Espacios donde el docente actúa con “mayor libertad”, y donde se puede dar el punto de partida para la reflexión crítica sobre la práctica que se está realizando, lo cual supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella, disgregándolos, pero sin perder de vista la noción de su totalidad.

Se hace necesario por lo tanto considerar a los docentes:

1. Como miembros de una comunidad (entorno social)
2. Como miembros de un centro educativo (escuela)
3. Como profesores o profesoras de un aula, grupo-clase

²⁵ FIERRO, Cecilia, Concepto de Práctica Docente, et . al.

Al observar y analizar lo anterior es seguro que la investigación exigirá un nuevo planteamiento en los roles del profesorado y en su formación permanente para incidir en sus decisiones y actitudes.

2.2 LAS DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Actualmente se hace necesario formar al profesorado en el cambio y para el cambio, partir de su realidad inmediata: Su práctica docente

En consecuencia será muy importante centrar la atención en la práctica profesional como eje de la formación permanente, con ello se inicia un amplio cuestionamiento de la formación del profesorado, en el que adquiere importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, “estableciendo un nuevo concepto que insiste en el estudio de la vida en el aula y en la escuela, en el desarrollo del alumno, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa, y en la formación colectiva más que en contextos personales o particulares que no provocan innovaciones institucionales”²⁶.

Estos planteamientos ponen énfasis en la reflexión sobre la práctica, pero ¿qué se entiende por práctica docente?

Es necesario considerarla como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del docente”²⁷.

Esta definición le da cabida al profesor y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, y no sólo como productos del mismo. Además de que

²⁶ IMBERNON Op . Cit. p. 14

²⁷ FIERRO Op. Cit. p. 60

considera que el quehacer del docente se desarrolla en un marco institucional, lo que genera también múltiples relaciones.

Relaciones que según Cecilia Fierro pueden ser organizadas en seis dimensiones, que servirán de base para el análisis de la práctica docente:

2. 2. 1 LA DIMENSIÓN PERSONAL

La práctica docente es ante todo una práctica humana. En ella, la persona: profesor, es visto como ser histórico, con cualidades, características y dificultades propias, un ser no acabado, con ideales, frustraciones, proyectos...

En esta dimensión se encuentran las decisiones fundamentales del docente como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana.

2. 2. 2 LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL

La función del docente como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, docentes, directores, padres de familia.

Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de las escuelas son siempre complejas, pues tienen su base en las diferencias individuales en un marco institucional, estas diferencias atañen no sólo a cuestiones evidentes como escolaridad, edad, sexo, sino también a los intereses las ideologías, preferencias políticas... de ahí que su importancia sea fundamental para la práctica docente.

2. 2. 3 LA DIMENSIÓN SOCIAL

El trabajo docente, es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor.

2. 2. 4 LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Hace referencia al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que los alumnos construyan su propio conocimiento. Aunque es necesario recordar que del conjunto de decisiones y prácticas de cada docente en este ámbito dependerá que este proceso se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que constituya una experiencia constructiva y enriquecedora.

2. 2. 5 LA DIMENSIÓN VALORAL

La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir un conjunto de valores, pues el proceso educativo nunca es neutral, siempre está influenciado y orientado por ciertos valores e ideologías, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente.

2. 2. 6 LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Reconoce que las decisiones y las prácticas de cada docente están influenciadas por la institución, pero también ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo frente a las cuales cada docente debe tomar sus propias decisiones como individuo. Es el espacio donde el profesor desarrolla su quehacer.

Estas dimensiones caracterizan específicamente la práctica educativa de cada docente y le imprimen una orientación especial y particular a la relación que establece con sus alumnos.

Es a partir del análisis de la práctica docente y de las dimensiones que la conforman, la pauta para reflexionar sobre la función del profesor, así como las bases para realizar un programa de formación para profesores en servicio, que implique un proceso de perfeccionamiento continuo y autogestivo.

2.3 LA FORMACIÓN DESPERSONALIZADA: TENDENCIA A MODELIZAR

Hablar de formación es reducir el término a una actividad instrumental, a la actualización, capacitación y perfeccionamiento, pero la formación va más allá de eso.

Pero, para un mejor análisis, es necesario verla a partir de dos tendencias:

La tendencia a modelizar, la que se caracteriza por simular en la percepción del porvenir, al mundo feliz, a lo perfecto, al orden. Se manifiesta a través de modelos institucionales y personales diversos.

La tendencia a uniformar, en ella se analiza el consumo de significados, el vértigo por ser como debo ser, la angustia por no haber llegado.

Un ejemplo de esta última tendencia es la formación instrumental, pues es la más hegemónica, la que trata de ser más uniformista, adoptando calificativos de capacitación, adiestramiento y actualización.

A partir de lo anterior cabe señalar que tanto la uniformidad como la despersonalización son dos síntomas de la modernidad.

La modernidad ante todo crea moldes ideales desde los cuales nos medimos, donde la formación del sujeto es la que está en juego. El modelo tiende a despersonalizar a la persona convirtiendo en realidad el pronóstico. Cabe señalar que ni el docente, ni el científico, ni el político está libre de despersonalizar a los sujetos. En este caso, el docente se apoya en su experiencia.

Pero, ante esta tendencia a la uniformidad despersonalizando ¿qué hacen las teorías que se ocupan de la formación intelectual de la persona?

Ante todo cabe remarcar que la actitud filosófica permite reflexionar, y puede ser un medio eficaz para responder la interrogante anterior. Pero, ¿porqué la actitud filosófica? La actitud filosófica es un saber crítico, que permite interrogarse, analizar cuál es la formación que se está recibiendo... El proceso intelectual que implica la interrogante es más complejo que asumir la evidencia, por ello “la formación intelectual requiere incorporar a la actitud filosófica como condición para desarrollar el sentido crítico de la razón que busca entallarnos a trajes despersonalizados”²⁸

2. 3. 1 EL ÉXITO DE LA MODERNIDAD

Sin embargo en la modernidad la planeación de la formación se dirige más a acercarse a modelos o marcos racionales, alejándose cada vez más de la reflexión y de la crítica y acercándose más a las evidencias técnicas y burocráticas.

La planeación es elaborada por élites, que se consideran como expertos descuidando la reflexión teórica que permita aproximaciones al conocimiento de lo existente y aún más han olvidado la actitud filosófica. “Sus teorías más que explicar buscan convencer, más que formarnos intelectuales nos transmiten evidencias ya elaboradas, nos dicen en que pensar, como pensar, para donde pensar”²⁹

De ahí que el éxito de la modernidad radique en consumir, pues ante más capacidad de consumir mayor aproximación al éxito, aunque cabe preguntarse ¿esto es lo que realmente se busca, sólo ser consumidor pasivo o tratar de llegar a ser un sujeto crítico?.

²⁸ CARRIZALES, César: Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual. Serie Debate Pedagógico II. UAEM, p. 15

²⁹ Ibidem p. 17

Por otra parte reflexionar sobre el campo educativo, significa reflexionar sobre la formación, formación que cada vez es más reducida, marginándose saberes, métodos, actitudes por considerarse inútiles, raros (aunque aquí sería importante saber para quién). Estos saberes frecuentemente se expulsan, se desechan de las instituciones, de las personas, constituyendo así *la zona del silencio*. Pero porqué mencionar a la zona del silencio, después de todo esos saberes, actitudes no se ven, ni se escuchan.

Antes que nada es conveniente señalar que la zona del silencio está constituida por saberes, valores, actitudes que según el discurso institucional no responden a las necesidades sociales, ni a las expectativas, por lo tanto son inenseñables e impensables, y que por lo tanto no pueden orientar la formación.

La zona del silencio se convierte así en un riesgo para lo institucional, es más fácil evitar la reflexión, la autorreflexión, es decir silenciar lo abstracto, pues éste se presenta como un obstáculo, pues no responde a las necesidades sociales impidiendo llegar a acuerdos concretos. ¿Pero qué se logra con silenciar lo abstracto?, la respuesta es sencilla, se trata de eliminar la posibilidad de la formación intelectual, se legitima la racionalización técnica y se propicia la concepción administrativa de la formación y la práctica profesional, eliminar lo abstracto sería eliminar los conceptos críticos de las teorías, “lo cual implica eliminar a las teorías mismas”³⁰. Con ello se hace necesario crear una teoría de la formación que desmitifique a las racionalizaciones que disimulan, marginan, pero sobre todo expulsan a saberes, valores, metodologías actitudes y relaciones que lo institucional considera inútil.

³⁰ Ibidem p. 28

2. 3. 2 LA LÓGICA DEL PORVENIR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Centrándose un poco más en la formación de docentes, la élite juzga la práctica de éstos a partir de su modelización. Es decir a partir del “deber ser”.

La modelización tiene diversos niveles para intelectualizarse, diferentes posiciones políticas y diferentes dogmas a quienes rendirles cuentas. De ahí que elaboren diferentes modelos de docentes: desde el docente eficiente transmisor de conocimientos hasta el moderno profesor actualizado en sus conocimientos, capacitado para la docencia y la investigación.

Por lo tanto se hace necesario presentar alternativas que traten de evitar caer en modelizaciones, pues cualquier paradigma teórico corre el riesgo de modelizar, las alternativas que se propongan deben ante todo:

- * Hacer una crítica a todo tipo de “modelización”
- * El análisis de la estructura subjetiva que elaboran las “modelizaciones”
- * El contexto objetivo que las produce

2. 3. 3 LAS ÉLITES Y LOS MODELOS

Se ha hablado mucho sobre la influencia que ejerce la élite en la formación y más específicamente en la formación docente, por lo mismo es necesario plantear lo siguiente.

- * Lo absurdo de la función de las élites está en que planean lo ajeno, es decir las prácticas
- * Generalmente buscan rescatar las prácticas: “yo soy yo” y las traducen a su lenguaje “ haz por ti lo mismo que yo quiero para ti”.

Es decir la relación entre “las élites y el modelo consiste en una relación de identificación y seguridad, ‘ el deber ser’ genera un sentimiento de seguridad”³¹.

³¹ Ibidem p. 38

De ahí que las élites elaboren el “deber ser” del docente aún sin conocerlo, dejando a un lado sus defectos, sus conocimientos, sus actitudes... Así en el “deber ser”, el docente ideal es una construcción que se “ asemeja más a un paraíso que a la misma realidad”³²

Es decir, el modelo de docente que elaboran las élites muchas veces está alejado de la realidad, y sólo son una aspiración, un ideal de lo que éstas elaboran.

Por lo tanto para las élites el ideal puro es perfecto, los docentes, los alumnos, las instituciones son los imperfectos, incluso la misma realidad.

Así los modelos creados por las élites son modelos subjetivistas, puros, dogmáticos, alejados de la realidad. Subjetivistas porque mitifican el ideal, puros porque pretenden ser imparciales, dogmáticos porque pretenden proporcionar certeza y seguridad, para evitar la reflexión.

Para ellos el modelo ideal de docente, es aquel que posee cualidades “psíquicas favorables, de capacidades técnicas, de conocimientos actualizados, investigador... todo ello en un solo molde: el del orden soñado”³³

Si bien es cierto no todos los modelos son iguales, existen algunos que reflejan directamente los intereses del poder burocrático, otros aspiran a transformar la realidad y construir un “mundo feliz”, pero todos poseen características en común. A partir de esto es necesario diseñar en lugar de modelar, pues el diseño se sustenta en la comprensión de la realidad y sobre todo brinda más elementos que un modelo.

³² Ibidem p. 39

³³ Ibidem p. 42

Antes que nada los formadores de docentes requieren desmitificar tres ideas de modelizaciones:

- * La que los profesores hacen de sí mismos
- * La que las élites hacen de los docentes
- * Las de la propia práctica

Pero para ello es necesario:

- * indagar críticamente la tendencia a modelizar
- * analizar las estructuras subjetivas que la elaboran
- * el estudio de las condiciones objetivas que las producen

Una vez expuesto lo anterior convendría analizar más específicamente las características de un ‘modelo’ y un ‘diseño’, con la finalidad de ver sus ventajas, que permiten inclinarse por éste.

Para ello presenté un cuadro comparativo:

M O D E L O	D I S E Ñ O
<p>*Expresa y aspira al orden *Aspira a la homogeneidad *Es infalible, el modelo no se equivoca, la que lo hace es la realidad, su viabilidad depende de ajustar las prácticas al modelo *Aspira prácticas “deshistorizadas”, ausenta las delimitaciones espacio temporal *En algunos casos, se genera la apología a la dialéctica: se le considera un método que produce certezas, que lleva a la totalidad y que al producir teoría se están transformando las relaciones objetivas de la sociedad pasando de un contexto injusto a un orden justo, puro, trascendental y universal.</p>	<p>*Expresa contradicción y aspira a la transformación permanente *Expresa y aspira tanto a la homogeneidad como a la diversidad *Es falible, su viabilidad depende de: La capacidad para elaborar y desarrollar las tendencias transformadoras existentes en la realidad De una práctica social capaz de orientarse hacia su transformación. *Aspira a prácticas delimitadas por el tiempo y espacio *La dialéctica es considerada como un modo de razonar, una manera de valorar y no un método para producir ciencia, es decir certezas absolutas.</p>

* Cuadro tomado de CARRIZALES, César: Op. Cit.

A partir de lo anterior se puede vislumbrar que los planteamientos hechos por el “modelo” hacen referencia a un mundo feliz, a un orden, a algo perfecto, lo cual es completamente ajeno a lo que sucede verdaderamente en la realidad, en cada contexto histórico determinado, mientras que lo propuesto por el “diseño” da la oportunidad de volver a replantear con otro enfoque todo lo que hasta hoy se ha hecho, sobre todo en formación docente.

2.4 LA FORMACIÓN INTELECTUAL DEL DOCENTE

Como se mencionó en el apartado anterior la formación docente no puede limitarse únicamente a actualización, capacitación, adiestramiento... Pero ¿qué entender precisamente por formación?. Para poder dar una respuesta es necesario abordar ¿qué se entiende por experiencia, por formación y por formación intelectual?

Hablar de experiencia, es relacionarla con sabiduría, madurez, seguridad, inteligencia... Si bien esto es parcialmente cierto, pues se puede saber más, pero más de lo mismo. En esta continuidad, los ideales adquieren figura modelizadas “mundos felices”, y es en esta perspectiva cuando la experiencia se percibe como saber acumulado y que responde a la “fórmula más de lo mismo”³⁴.

La experiencia de alguna forma contribuye a darle continuidad a modelizaciones, impidiendo romper con lo establecido. De ahí que se de vital necesidad orientar la formación docente hacia la discontinuidad. “Ya que los modelos arraigados en la experiencia docente se han formado en largas continuidades, poseen certezas mayúsculas validadas en relaciones educativas cotidianas”³⁵.

³⁴ Ibidem p. 51

³⁵ Ibidem p. 55

Ante todo esto se hace necesario elaborar en sí, una política orientada hacia la discontinuidad, que permita orientarse a una crítica de los esquemas petrificados, de lo establecido, de la propia formación que se ha recibido, una crítica hacia el actuar cotidiano, es decir, plantear una política que desestructure las certezas obsoletas, idílicas... que se simulan en el quehacer docente.

Pero, para lograr lo anterior es necesario un cambio, un cambio en la formación del docente.

Un cambio que implique transformación:

1. Un cambio en tiempo de discontinuidad que abarque tanto los contenidos como a la estructura subjetiva que los produce
2. Un cambio en la perspectiva del docente, que transforme su tendencia a modelizar, es decir la tendencia a construir modelos plenos de orden, de homogeneidad...
3. Un cambio en los ámbitos que intervienen en la formación del docente

A partir de lo anterior se puede observar que se busca un cambio basado en la perspectiva de discontinuidad. Quizá la ruptura con lo establecido no sea total, pero si radical, pues implica el cambio de las estructuras subjetivas-objetivas que produce la experiencia.

Aunque para lograr esta ruptura es necesario pensar en lo cotidiano desde la búsqueda obsesiva del poder, es decir pensar aquello que no ha sido objeto de nuestro pensar y de una manera distinta ha como se ha pensado.

Pero ¿qué función desempeña la formación intelectual del docente ante todo esto? Para poder dar respuesta a esta interrogante, es necesario plantear ¿qué se entiende por formación intelectual?

Antes que nada cabe señalar que la formación intelectual no es un eje o un espacio curricular, César Carrizales entiende que “la formación intelectual del docente es cuando hace objeto de

reflexión a sus ideas, cuando con sus ideas crítica sus ideas y produce nuevas ideas, como aquella que permite develar a las múltiples simulaciones y disimulaciones que radican en la experiencia y orientan las relaciones pedagógicas, particularmente en su dimensión de continuidad.

La formación intelectual ante todo implica las siguientes cualidades:

1. Contra el consumo irreflexivo de saberes, emociones, de modelizaciones, se trata de transformar este consumo irreflexivo en un consumo crítico.
2. Contra la Uniformidad despersonalizante. El consumo irreflexivo de saberes, valores y formas de razonar permite la uniformidad despersonalizante, y es ésta la que permite que cada vez más se identifique con la hegemonía, con las ortodoxias con las racionalizaciones de poder.
3. Poner interrogantes en las evidencias mayores, las que se encuentran en las zonas impensadas, la formación intelectual requiere desarrollar el sentido crítico de este tipo de evidencias.
4. Indagar en la zona del silencio, desmitificando lo útil y lo inútil, pues esto conlleva a darse cuenta que muchos saberes expulsados merecen estar y que saberes hipostaciados son evidencias simuladoras o disimuladoras que merecen no estar. De cualquier forma la zona del silencio es un espacio para la reflexión intelectual del docente.

Es decir, la formación intelectual implica una ruptura con la continuidad, con las necesidades y expectativas socialmente sancionadas, donde una de sus funciones sea precisamente poder arribar a una reflexión crítica de lo establecido y poder lograr esa ruptura.

2. 5 ¿AUTONOMÍA O HETERONOMÍA?

Hablar de formación intelectual del docente no es una cuestión sencilla, sobre todo si se considera que se encuentra inmerso en un ámbito de modelizaciones, enfrentándose a actitudes, actividades y obstáculos que de alguna u otra manera limitan su práctica docente.

Pero, ¿qué hace el docente (si es que hace algo) para superarlos, ¿realmente logra darse cuenta de las limitantes de su formación, de su desempeño, de la poca participación y compromiso para reflexionar críticamente sobre su práctica y rol? ¿qué función desempeña la autonomía para superar las modelizaciones? ¿puede considerarse al docente como un ser autónomo?

Aunque también se tiene que considerar que la mayoría de los docentes han sido formados en una escuela tradicionalista, la cual desafortunadamente ha sido uno de los pilares que ha sostenido o propiciado la heteronomía en las personas y los docentes no escapan a ello.

Pero ¿qué se entiende por heteronomía?, ¿cuáles son las actitudes de las personas heterónomas?

Se puede entender por Heteronomía a la relación de dependencia que existe entre alumnos y maestros, de niños a adultos, de una persona a otra... es decir es la falta de libertad, la ausencia de responsabilidad y de iniciativa con respecto a la colectividad y un orden impuesto, lo que provoca que el individuo, niño... se vuelva un ser dependiente y subordinado.

A partir de lo anterior se puede decir que una persona puede ser considerada heterónoma cuando presenta las siguientes características.

- Es poco participativa
- Es individualista

- Práctica el respeto unilateral (respeto que va de un niño a un adulto y que es una imposición)
- Obedece normas establecidas sin cuestionarlas o reflexionar sobre ellas
- Tiene poca conciencia de grupo
- No toma decisiones por sí misma

Cabe señalar que de alguna u otra manera estas características se ven proyectadas en un gran número de docentes que han sido formados bajo una disciplina coercitiva, autoritarismo, tradicionalismo excesivo...

Aquí valdría la pena volver a preguntarse ¿en la actualidad el docente puede ser considerado como una persona autónoma o heterónoma?

Antes de contestar se tiene que aclarar qué se entiende por autonomía; puede ser considerada como la estabilidad emocional que le permite al individuo expresar con seguridad y confianza sus ideas, pensamientos, salir de su egocentrismo para que sea capaz de pensar y actuar por sí mismo con sentido crítico y con responsabilidad.

Es decir, una persona autónoma presenta las siguientes características.

- Críticos
- Reflexivos
- Responsables
- Analíticos
- Cooperativos
- Solidarios
- Tienen conciencia de pertenencia a un grupo
- Practican el respeto mutuo

Apuntado lo anterior se puede concluir que mientras la autonomía le permite al individuo expresar con seguridad y confianza sus ideas y pensamientos, a actuar y reflexionar críticamente por sí mismo, la heteronomía por el contrario no le permite al individuo ser una persona independiente, sino que lo conlleva al sometimiento y subordinación de las clases dominantes.

Y es aquí donde se debe reflexionar si el docente es una persona autónoma o heterónoma, pues de ello dependerá el tipo de alumnos que se están formando en las escuelas y por ende del rol que se está desempeñando, por otra parte también se hace necesario un análisis sobre lo que realmente se hace en la práctica cotidiana al respecto, qué tan grave es ser una persona heterónoma y las consecuencias que tiene.

De ahí que sea necesario que el docente reflexione sobre la formación que ha recibido, sobre el rol que está desempeñando en su labor, y sobre la actitud que muestra y que lo detonan como una persona autónoma o heterónoma.

Por otra parte es necesario hacer notar que no es únicamente la escuela la que favorece o reproduce la heteronomía, lo es también el contexto social donde se desenvuelven las personas al igual que una serie de factores económicos, políticos, religiosos...

Es conveniente por lo tanto que se inicie con “la conquista de la autonomía, como índice de libertad de pensamiento (autonomía intelectual) que se adquiere mediante el largo procesos de vivencias, reflexiones y acciones, de interpretar la realidad para transformarla y conquistar así la autonomía personal y social”³⁶.

En el caso del docente, alcanzar una autonomía implicaría enriquecer su formación, transformar su práctica y por ende formar sujetos capaces de reflexionar sobre su realidad,

³⁶ Plan Pedagógico para apoyar la formación del individuo. SEP. México, 1988 p. 73

“capaces de gobernarse a sí mismos” (Piaget) tanto en el ámbito intelectual como moral y social , a diferencia de ser gobernado por los demás (heteronomía).

Es decir, cuando los individuos tienen un pensamiento autónomo, críticos en consecuencia, serán capaces de transformar la realidad en la que se encuentran inmersos. Y los docentes por su parte, transformarse a sí mismos, a su práctica y por consiguiente a sus alumnos.

De hecho la Comisión Internacional sobre la Educación plantea que la Formación permanente va más allá de lo que hoy se practica, ya que exige una educación a lo largo de toda la vida.

Una educación que debe implicar al profesorado, pues éstos desempeñan un rol de suma importancia en el avance de la sociedad. De ahí que el interés principal se incline hacia la profesión docente y su formación permanente, como consecuencia de una época en la que se cuestiona “la eficacia” de la educación.

Y en particular se debe ofrecer a los profesores en servicio la posibilidad de perfeccionarse y actualizarse. Pues el fortalecimiento de la formación permanente, puede contribuir a elevar el carácter de autonomía del docente, y con ello ir adquiriendo una actitud autogestiva, en pro de su quehacer docente.

CONSIDERACIONES DE CAPITULO

Importante es señalar que la práctica educativa es uno de los ejes más importantes en la cual gira la función docente; no se puede olvidar que ésta se ve influida y determinada por aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, en ella se refleja la formación inicial que recibió el docente, formación que respondió y sigue respondiendo a diferentes modelos, que lo hacen aparecer como transmisores de conocimiento, promotores de destrezas y pocas veces se les ve como sujetos críticos.

Práctica docente, que también se ve limitada institucionalmente, pues tiene que responder a tiempos, espacios, programas... establecidos y a su vez también se ve permeada por la ideología, las costumbres, los valores, la frustración... del mismo docente, por el entorno, por los demás compañeros... De ahí que sea necesario resignificar y revalorar la práctica docente, no sin antes analizar la función que desempeñamos los profesores. Para lo cual es indispensable detenerse a reflexionar sobre lo que se entiende por formación, formación que de ninguna manera debe ser limitada a la instrumentalización, capacitación; pues la formación va más allá de eso.

Si bien al docente se le ha formado de acuerdo a modelos que proponen lo que es un “buen docente”, lo que debe ser, pensar y sentir, pero que pocas veces se le invita a reflexionar sobre sí mismo y la función que desempeña en el acto educativo. Pareciera que más que formarnos intelectualmente, se nos forma para transmitir conocimiento y reproducir lo establecido.

Por tanto, se hace necesario desarrollar alternativas que le permitan al docente desarrollar su formación intelectual y así mismo su capacidad de crítica y reflexión. Se debe evitar caer en modelos del “buen docente” y plantear por consiguiente diseños que aspiren a la transformación permanente.

Para ello, se necesita que el profesor cambie antes que nada su actitud, que reflexione que la experiencia no significa formación; y esto lo menciono porque la mayoría de los docentes con quien laboro cuentan con más de 15 años de trabajo frente a grupo y consideran que ya poseen la suficiente experiencia, saber y formación; aunque siempre trabajen con el mismo grado y pocas veces admiten otro con el que ellos no hayan estado.

Importante, es por consiguiente que el docente desarrolle su formación intelectual, que lo conlleve a realizar rupturas con lo establecido, lo rutinario; aunque esto no es tarea fácil, sobre todo si se considera que además de su resistencia al cambio, se encuentra inmerso en un ámbito de modelizaciones, actitudes, obstáculos, y lazos heterónomos que cobran mayor fuerza en su personalidad, que lo hacen ser más dependiente y con ausencia de libertad e iniciativa. La experiencia me hace comentar lo siguiente: existen algunos docentes con poca participación, no toman iniciativas, decisiones por sí mismos, no cuestionan, ya sean propuestas o acuerdos... características que aluden a sujetos heterónomos más que a sujetos autónomos; sin embargo esto tendrá que ser demostrado más adelante con la investigación de campo.

A partir de lo anterior, puedo retomar que para que un docente desarrolle su formación intelectual, tiene que comenzar por abandonar su heteronomía y acceder paulatinamente a procesos de autonomía.

Por lo que en el siguiente capítulo se abordará más específicamente el tema de autogestión y su relación con las prácticas educativas.

CAPITULO 3 LA AUTOGESTIÓN: UTOPIA O REALIDAD

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para definir claramente el término autogestión y su relación con la educación, es conveniente ubicarla en su significación más amplia y en primer lugar como un proyecto social de tal manera que posteriormente permita una mejor comprensión.

Para ello es necesario remitirse a sus antecedentes históricos:

Se dice que la autogestión tiene sus equivalentes en varias expresiones anglosajonas: “industrial democracy”, “self government”, “self management”, mientras que en francés se habla más bien de “cogestion”, “participation” y “autonomie”.

** Nociones sobre los fundamentos teóricos de la autogestión:*

En Francia los defensores actuales de la autogestión se remiten a teóricos que iniciaron una reflexión nueva sobre las relaciones entre el Individuo y el Estado, sobre un modo de organización colectiva basado en una libre asociación de trabajadores o de productores, entre los que destacan:

- Charles Fourier (1772 – 1837). Según él necesitamos descubrir nuestro “destino de asociado”
- Proudhon (1809 – 1865) remarcó que era necesario crear una sociedad autónoma basada en el “realismo social” y el “pluralismo social”, por lo tanto concibió asociaciones de gestión en los sectores económicos y sociales, de ahí que sea considerado para muchos como “el padre de la autogestión”.

Sin embargo, hay quienes conciben también como uno de los padres de la autogestión a J. J. Rousseau debido a su teoría del contrato social: “Toda persona que se da a todos no se da a nadie, y como no hay ningún asociado sobre el que no se adquiere el mismo derecho que se le

cede sobre sí, se gana el equivalente de todo lo que se pierde, y más fuerza para conservar lo que se tiene”³⁷.

De hecho en Europa nace en 1844 el movimiento cooperativo. Los asociacionistas definen su movimiento como una “asociación de productores libres e iguales”. A través de esta orientación se percibe una nueva concepción del poder individual y colectivo.

En estos primeros ejemplos de “autogestión” anticipada aparecen ya uno de los significados de este concepto, a saber, la invención de nuevos modos de organización social; pero se distingue en este término, tan difícil de definir, una permanencia (que vuelve a encontrarse a nivel pedagógico) de una *práctica innovadora* con relación a los modos de organización vigentes.

Para hacer más explícito lo anterior es conveniente señalar algunas experiencias que fueron calificadas de autogestionarias a finales del siglo XIX y XX:

- * La Comuna de París (mayo de 1871): el ideal de igualdad social de sus partidarios se concretiza en la medida encaminada a volver abrir los talleres de París para encomendárselos a los obreros asociados.
- * Los comités de fábrica de la Rusia revolucionaria (1917 – 1918), donde se establecen soviets de delegados obreros.
- * Los consejos de fábrica de Italia (1920), donde los trabajadores tratan de hacer funcionar las empresas y de constituir en cada una de ellas un consejo de fábrica para asumir la dirección técnica y administrativa.
- * España (1936 – 1939) se llevan a cabo experiencias de colectivización de empresas industriales y agrícolas, aunque este movimiento se termina con la guerra civil.

³⁷ ROUSSEAU, J. J. Du Contrat social, París Aubier Moantaigne, 1943, p. 90.

* Las comunidades de trabajo en Francia (1945). La propiedad en ellas es colectiva; se considera importante obtener la cultura y la formación en el seno de la empresa como la remuneración.

* Yugoslavia (1951), se introduce la autogestión obrera, como respuesta al régimen socialista que se vivió en este país. El término autogestión se emplea como un instrumento para la realización de un proyecto socialista.

A partir de lo anterior es conveniente señalar una connotación que se le adjudica a la autogestión, connotación que hace referencia a cierta *autonomía* con respecto a la red de poderes existentes en el conjunto de la sociedad. Comienza a haber un intento de autogestión, en el momento que se trata de crear un modelo de organización original que se distinga del modelo de organización social más común. A partir de ello la autogestión podría ser vista como un plan de organización económica, pero es también una organización directa y colectiva de los individuos en las diversas instituciones sociales.

Más sin embargo, no se puede reducir el término autogestión, es incorrecto pretender dar una definición de autogestión basándose únicamente en lo escrito anteriormente, ya que también implica una nueva forma de asumir la *responsabilidad* de las actividades por parte de los individuos involucrados en cada uno de los procesos sociales, políticos y económicos.

“La autogestión pasa así a ser *la toma de conciencia* por la sociedad de que puede y debe renovarse profundamente, al mismo tiempo que el reconocimiento de que todo grupo social tiene un cierto poder de modificar las condiciones de su devenir. Ahí es donde se encuentra su

plena aplicación en la esfera pedagógica”³⁸ . Así la autogestión en la esfera educativa parece inseparable de una cierta concepción de sociedad, adquiriendo sin lugar a dudas una significación particular, así por ejemplo en una escuela autogestionaria serán los interesados (*docentes*, directivos, alumnos, padres de familia) los que tendrán la facultad de intervenir directamente en su funcionamiento. No obstante, conviene más específicamente reflexionar sobre el aspecto educativo de la autogestión, para que posteriormente se logre resaltar la importancia que tiene formar permanentemente a los docentes en términos autogestivos.

³⁸ “La autogestión en los sistemas educativos”, en Estudios y documentos de Educación UNESCO, 1981, ONU, Francia. No. 39, p.8

3.2 LA AUTOGESTIÓN Y LA EDUCACIÓN

Para referirse a la autogestión en el ámbito educativo es necesario tratar de responder las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las corrientes pedagógicas que se han interesado por la autogestión? ¿Existen experiencias educativas autogestionarias?.

A partir de ello es necesario precisar que la autogestión no es una preocupación que se pueda generalizar en cuanto tal, si bien es cierto se habla de autodeterminación, de libertad, de autonomía, de asumir responsabilidades o de autoformación tanto como de autogestión.

Tomando en cuenta lo anterior y para llegar con mayor precisión al término autogestión, se revisarán las pedagogías libertarias, las pedagogías activas y la individualización o personalización de la enseñanza, con la finalidad de presentar a través de estas corrientes, un marco de reflexión con relación a la autogestión:

3.2.1 Las Pedagogías llamadas “libertarias”

Antes de la década de los 50's aparecen algunas experiencias pedagógicas que hacen alusión a la libertad del niño y sobre sus consecuencias en el plano del establecimiento educativo, entre ellas están:

* Las escuelas de Hamburgo: Las “comunidades escolares”

Se abren en 1920 cuatro escuelas primarias en Hamburgo de 600 alumnos cada una, formando parte del sistema oficial de enseñanza pública. Algunas de sus características son: Falta de un programa anual, de horarios fijos, de reglamentos y de castigos, uso de la libertad, una nueva relación maestro – alumno “el maestro camarada”; una asunción de responsabilidades por los alumnos, pedagogía centrada en el niño.

* Summerhill

En 1921 Neill creó en el Reino Unido la escuela Summerhill, escuela privada con un número reducido de alumnos, sus características son: Libertad de aprender, una pedagogía fundada en la libertad, en la autodeterminación, cuyo valor tiene un valor infinito. Sin embargo la experiencia fue objeto de controversias, se le reprochó a Neill hacer de Summerhill un islote de libertad sin preocupaciones por la inserción de la escuela en la sociedad.

* Autogestión y “pedagogías libertarias”

Es necesario hacer notar que en estas pedagogías libertarias se visualizan elementos innovadores con respecto a las pedagogías tradicionales:

*La libre expansión del niño es el primer objetivo

*Son “pedacentristas”, se centran en el niño

*La libertad punto de partida de la educación conduce a nuevas formas de organización de la vida en la escuela

*La comunidad escolar o el grupo es un motor importante de la institución escolar, la autoorganización ya no la ejerce únicamente un individuo; se remite a mecanismos de adopción de decisiones en el seno del grupo

*La tradicional relación maestro – alumno se pone en tela de juicio, en la medida en que la plena libertad del niño es el primer objetivo.

Sin embargo es necesario hacer notar que en la actualidad un cambio radical de la institución educativa, tal como el basado en la concesión de una plena libertad a los niños, tropieza inmediatamente con el sistema socioeconómico en el que está inserta la institución educativa.

Más no quiere decir que sea imposible, de ahí que la interrogante a resolver sea: ¿Es posible

transformar la escuela, y por ende a los profesores, sin cambiar primero el Estado y el sistema económico? ¿o es viable arribar a un proceso autogestivo partiendo de la formación del docente y por ende transformar la escuela?

3. 2. 2 Las Pedagogías “activas”

Toman menos la libertad del niño como postulado de la educación. Hacen más referencia a enseñar al niño a ser autónomo, tomando como base sus necesidades y capacidades.

* Dewey, Montessori, Decroly...

Estos pedagogos consideraron que era más importante dar al niño la capacidad de aprender que transmitir sólo conocimiento. Decroly se orienta hacia un aprendizaje por medio de la observación, la expresión, la asociación de ideas. Para María Montessori el ambiente juega un papel central, se vale de material didáctico apropiado, concebido para el niño y manipulado por él.

* Celestin Freinet

En 1920, Freinet trata de hacer evolucionar a la escuela primaria pública, donde plantea lo siguiente: La escuela se organiza en torno al niño, su cometido principal es desarrollar todos los medios de expresión y el educador tiene por función crear el medio estimulante en el que el niño deseará expresarse. Considera que la escuela debe ser por la vida y para la vida.

* La autogestión y las pedagogías activas

A diferencia de las pedagogías libertarias, no se busca la libertad total del niño. Parece más bien que el niño hace el aprendizaje de su libertad futura por medio de una relación con el docente, actividades y un medio pedagógico adecuados. Por consiguiente la autogestión en

una institución educativa necesita unas condiciones previas indispensables, entre las cuales un aprendizaje progresivo de la libertad.

2. 2. 3 La individualización de la enseñanza

* “La escuela abierta” (open education)

La escuela abierta surge en el Reino Unido en los años cincuenta y sesenta, está centrada esencialmente en la individualización del proceso educativo. Lo más importante es que el niño acceda a una *autonomía intelectual y social*. Para ello las actividades educativas se individualizan a partir de sus intereses, motivaciones y recursos.

* La Autogestión e Individualización del aprendizaje

Es conveniente señalar que la escuela abierta no persigue como primer objetivo la autogestión en una institución escolar. No obstante, la adquisición de la autonomía por el niño se considera un elemento esencial. De ahí que la individualización de la enseñanza no está ni explícita ni prioritariamente ligada a la autogestión; pero *autonomía y autogestión* pueden parecer complementarias. Por otro lado la individualización de la enseñanza hace hincapié en que cada uno asuma la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Se llega así a un funcionamiento autogestionario que supone que los interesados se hacen cargo de la vida de la escuela, uno de cuyos principales objetivos es el aprendizaje.

3. 2. 4 La Pedagogía Institucional

Se define con respecto al movimiento Freinet, donde el papel del grupo, es un elemento importante. En 1964, aparecen dos orientaciones dentro de la pedagogía institucional: La

orientación que R. Lourau denomina “pedagogía terapéutica” y la orientación autogestionaria, que toma por base ciertas técnicas de la dinámica de grupos. El grupo puede asumir su propia responsabilidad. Está centrada en primer lugar, en la transformación de las instituciones escolares y universitarias, el proceso autogestionario es la palanca para ello.

* La Pedagogía Institucional y la Autogestión

Los defensores de la pedagogía institucional son los primeros que utilizan el término de autogestión como tal: *La autogestión es un medio para transformar la institución*

Para René Lourau: “la autogestión de la tarea y el análisis permanente de esa autogestión en el sistema de referencia de la institución, tal es el proyecto que la pedagogía institucional se propone, a fin de tener en cuenta: la no directividad, la autogestión y el análisis institucional”(1971).

A partir de los anterior se puede decir que la autogestión en el marco del análisis institucional es a la vez un instrumento de análisis y un proyecto de formación, punto de referencia en la formación de adultos: Docentes.

3.3 LA AUTOGESTIÓN Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Proponer la autogestión en una institución educativa equivale a tener en cuenta el funcionamiento de ésta, pues depende, en efecto, estrechamente, del contexto en el que está inserto, y de la propia formación inicial que han recibido los docentes. Ya que la escuela es el reflejo de la sociedad que la ha establecido, que si bien los sistemas de enseñanza que se suponen deben garantizar la igualdad de oportunidades sólo han contribuido a perpetuar la desigualdad. Por otra parte es sabido que la escuela como tal responde a normas establecidas, donde los docentes tienen que cumplir con requisitos administrativos que de alguna u otra manera merman su labor educativa. De ahí que sea de gran importancia considerar este espacio escolar con todas las implicaciones sociales, normativas, administrativas y burocráticas que conllevan para la realización no sólo de propuestas autogestivas sino de cualquier otra propuesta que tenga como fin transformar esa realidad educativa.

3.4 ¿ES POSIBLE LA AUTOGESTIÓN EN EL DOCENTE?

La escuela transmite los valores dominantes y los profesores desempeñan un papel motor en esa transmisión, ya que ellos mismos han sido moldeados por la escuela, se elabora así toda una dialéctica entre el sistema social que engendra la escuela y ésta última contribuye a perpetuarlo. Pero ¿se debe conformar con ello? ¿qué importancia tiene la formación permanente del profesorado? ¿qué papel puede desempeñar un docente que tenga una formación autogestiva? .

Por lo tanto la autogestión tiene que ser un medio y un fin, un medio en la medida en que permita afirmarse como diferente del sistema oficial y un fin, en el sentido de que es en sí un medio pedagógico particularmente adaptado a la expansión de la persona y a su formación

permanente; una formación que promueva su autonomía, que le permita ser capaz de situarse en su medio e influenciarlo.

Pues si bien, la autogestión obliga a innovar, a buscar modos de organización y de aprendizajes nuevos, induce a efectuar ciertas opciones en lo que respecta al modo de gestión de la institución escolar (pues nuevamente se debe tener presente que la institución escolar se encuentra inmersa en un contexto socioeconómico determinado)...

CONSIDERACIONES DE CAPÍTULO

En el capítulo anterior se habló de formación, formación que no debe reducirse a capacitación, adiestramiento, sino como un proceso de reflexión que promueva la autonomía en el docente. Una autonomía que lo conduzca a la autogestión, entendida ésta, no como un medio para que el docente se rebele contra todo, sino como un medio y un fin para alcanzar su plena libertad, desarrollo personal y profesional.

Aunque también es necesario considerar, que el sistema económico, político y social sea una limitante para lograrlo, pues no le conviene que el docente tome conciencia de su formación, pero sobre todo de su rol. Más no es imposible.

Hablar de autogestión, es hacer referencia a autonomía, autoformación, de asumir responsabilidades, pero sobre todo de transformar el quehacer docente y por qué no la misma institución.

Por lo tanto, la autogestión es un instrumento crítico que puede dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿existen relaciones de dominación en la formación de los docentes, cómo distinguir esas relaciones?. Más sin embargo, es necesario tener presente los límites de una formación que tiende a la autonomía de los interesados (docentes), que rechaza por consiguiente, su dependencia como el primer obstáculo a la formación que se ha recibido, que hace recuperar a los interesados la autodeterminación y la autogestión de su desarrollo, algo contradictorio a los postulados fundamentales de nuestra sociedad.

Sin embargo, es conveniente señalar que la autogestión debe tener presente: el contexto, la institución donde se pretende implementar, los niveles de aplicación y las repercusiones que resulten de su práctica. A su vez considerar que promoción y aplicación de la autogestión en el ámbito educativo parece ligada a la transformación de las relaciones de poder y de comunicación en los otros sectores de la vida social, pero a su vez esto no debe ser una limitante, aunque sabido es que la sociedad necesita ya de cambios, no conviene a los intereses políticos, económicos y sociales de la clase dominante, pues eso significaría un despertar de la conciencia y del rol que desempeñamos los docentes.

Pese a ello, es viable y necesario promoverla, aprovechar los espacios que aún existen de autonomía y a los docentes que tienen el interés por hacerlo.

Por lo que es necesario diseñar propuestas que rescaten estos espacios de intercambio y trabajo colegiado. Por lo que el siguiente capítulo tiene la intención de brindar los fundamentos teóricos para elaborar cualquier propuesta curricular.

CAPÍTULO 4 EL DISEÑO CURRICULAR

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

Las nuevas tendencias sociales, económicas y políticas hacen pensar que la educación será uno de los medios para alcanzar esa calidad tan buscada, aunque esta calidad sea considerada en términos de competitividad; y donde los docentes desempeñarán un papel de suma importancia para el logro de tales propósitos, de ahí que los modelos de planeación que se han venido realizando durante los últimos años deben de ser replanteados, de tal manera que cualquier propuesta que se haga en torno a la educación y mejoramiento de ésta rebasen el ámbito teórico y realmente puedan llevarse a la práctica, es decir no quedarse únicamente en el discurso.

Definitivamente es indispensable que se recuperen elementos teóricos que den sustento a la estructura de cualquier propuesta curricular, por ello presento este marco teórico, que de ninguna manera pretende agotar las ideas, ya que únicamente es una breve recuperación de los fundamentos sobre como estructurar un plan curricular.

Es importante reiterar antes de continuar, que el Currículum va más allá de la elaboración de un plan, el cual no puede limitarse únicamente a ello, sino que engloba aspectos políticos, ideológicos, culturales... y que se torna de gran importancia para la labor educativa. Sabido es que al currículum se le ha considerado como un término polisémico dada las diferentes connotaciones y significados que se le adjudican. Por lo que es necesario aclarar, que por las condiciones y necesidades de la propuesta en torno a su diseño se considerará como un “Plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza –

aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”³⁹. A partir de ello el currículum será el plan que conduzca acciones, y sus elementos serán:

1. Objetivos curriculares, son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico.
2. Plan de estudios, es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares.
3. Cartas descriptivas, son las guías detalladas de los cursos, es decir, de las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.
4. Sistema de evaluación, debe ser en función de los objetivos curriculares.

A partir de lo anterior, es necesario mencionar que estos cuatro elementos deben estar coordinados entre sí, de tal forma que el currículum pueda ser considerado como un sistema.

Pero ¿cómo se elabora un currículum?. Antes que nada se debe considerar que al elaborar el currículum se tiene que pensar en un buen instrumento, que exista continuidad en las actividades que se refieren al currículum, tales actividades son: elaborarlo, instrumentarlo, aplicarlo y evaluarlo. Estas actividades constituyen en su conjunto, un proceso denominado: desarrollo del currículum.

Las cuatro actividades deben ser consideradas como componentes de un proceso, es decir, de “un conjunto articulado de acciones que se suceden unas a otras con arreglo a una secuencia”⁴⁰

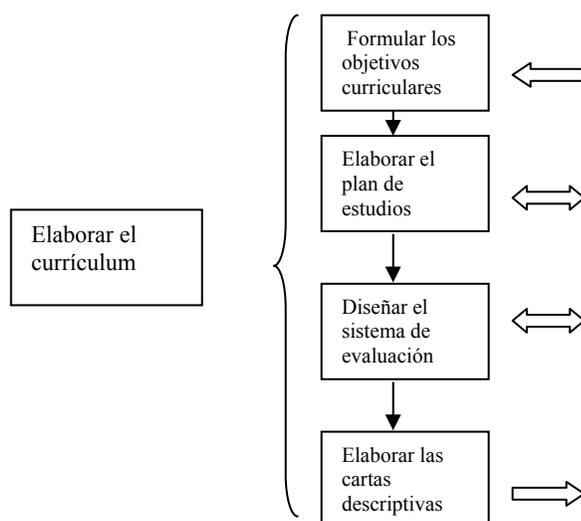
³⁹ ARNAZ, A. Planeación curricular A.N.U.I.E.S. México, 1980, p. 9

⁴⁰ *Ibidem* p. 14

4.1 LAS ETAPAS O FASES DEL DISEÑO CURRICULAR

ELABORAR EL CURRÍCULUM:

En esta operación se crean y articulan los cuatro elementos fundamentales de la guía a la que denominamos currículum. En la elaboración del currículum se efectúan cuatro suboperaciones principales:



FORMULAR LOS OBJETIVOS CURRICULARES:

En ellos se encuentra la razón de ser, la justificación y la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje que será guiado por el currículum. Por lo tanto deben ser concebidos y formulados como una descripción de los resultados generales que deben obtenerse en un proceso educativo, con ellos se contribuye a satisfacer una necesidad o un conjunto de necesidades sociales, para elaborarlos se tienen que seguir los siguientes pasos:

- Identificar los propósitos del sistema y suprasistema. La institución escolar debe ser considerada como un sistema, donde sus propósitos son a su vez determinados por los propósitos del suprasistema. Para ello es necesario identificar los propósitos de la

institución como los del suprasistema, cuyo origen se encuentra en la legislación, como el Art. 3º constitucional y la Ley Federal de Educación.

- Seleccionar las necesidades que se atenderán. Para ello se retomarán los propósitos, a través de los cuales se puede distinguir de entre todas las posibles necesidades sociales a aquella (s) que contribuyan a favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Jerarquizar las necesidades seleccionadas, de acuerdo a su importancia, para lo cual se hace necesario valorarlas de acuerdo a los propósitos institucionales.
- Cuantificar las necesidades seleccionadas, para precisar la magnitud de cada una de las necesidades seleccionadas previamente, con base en criterios cualitativos.

Cabe señalar que para que la formulación de objetivos curriculares sea eficaz, también debe tomarse en cuenta las siguientes tareas:

- Caracterizar al alumno insumo, cuya finalidad es prever las posibilidades de transformación del alumno que ingresará en determinado sistema de enseñanza, así como las estrategias y los medios que mejor se adapten a las características de los educandos, entre las que destacan: edad, escolaridad, situación económica, antecedentes culturales, estado de salud, coeficiente intelectual...
- Elaborar el perfil del egresado: Consiste en describir como será el alumno producto del sistema para el cual se está elaborando el currículum. Para ello se describen aquellas características que sean producto de una transformación intencional que se espera lograr en una institución educativa, para satisfacer se determinadas necesidades, para su elaboración puede considerar: las áreas de conocimiento en las cuales tiene un

cierto dominio, lo que será capaz de hacer con ellas, los valores y actitudes que probablemente habrá asimilado, así como las destrezas que haya desarrollado.

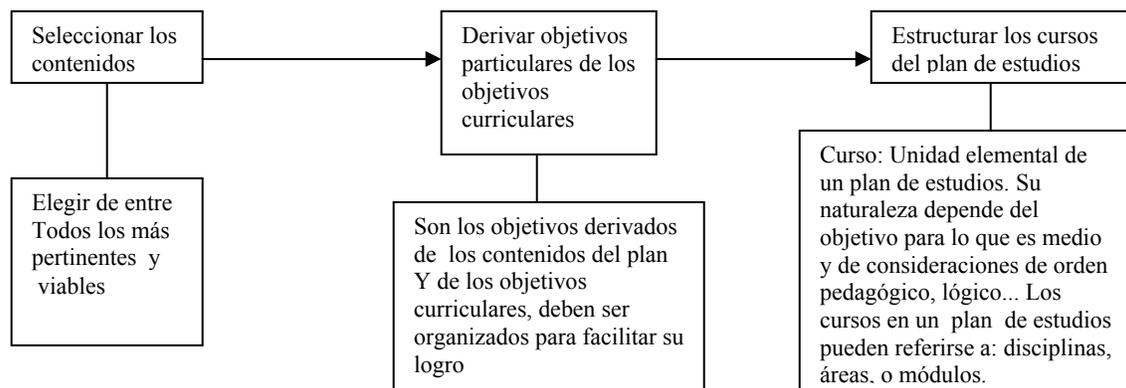
- Definir los objetivos curriculares, cuya función es la de orientar, guiar y normar todas las actividades que conforman un proceso concreto de enseñanza – aprendizaje, por lo tanto deben ser formulados como objetivos de aprendizaje, con claridad y precisión.

ELABORAR EL PLAN DE ESTUDIOS:

Su finalidad consiste en “informar a educandos, profesores, administradores y padres de familia, acerca de:

*Aquello sobre lo que han de aprender los educandos durante todo un proceso concreto de enseñanza – aprendizaje.

*El orden que se deberá seguir dentro de este proceso o las opciones que tiene el educando en cuanto al orden a seguir”⁴¹. Por lo tanto, una de las características de un plan de estudios es la generalidad, la cual debe ser complementada con las descripciones contenidas en las cartas descriptivas. De ahí que la elaboración de un plan de estudios implique:



⁴¹ Ibidem p. 28

Es necesario hacer notar que un plan debe tener secuencia y organización, así como integrar en un todo coherente, sistemático, el conjunto de aprendizajes que adquiera.

DISEÑAR EL SISTEMA DE EVALUACIÓN:

Para ello se tienen que seguir estas tres tareas:

- Definir las políticas de evaluación. Se hace referencia a la actividad en las que se producen las normas que orientan, las decisiones relativas a los fines, procedimientos y medios de evaluación. Para su elaboración tiene que tomarse en cuenta: el marco jurídico de la institución, los principios políticos, filosóficos y científicos de la misma, los objetivos curriculares y la naturaleza de los contenidos seleccionados para el plan de estudios.
- Seleccionar los procedimientos de evaluación, es decir, elegir las técnicas y métodos que mejor respondan a las necesidades de evaluación de los aprendizajes.
- Caracterizar los instrumentos de evaluación, describiendo las propiedades distintivas de los instrumentos necesarios para la evaluación.

ELABORAR LAS CARTAS DESCRIPTIVAS:

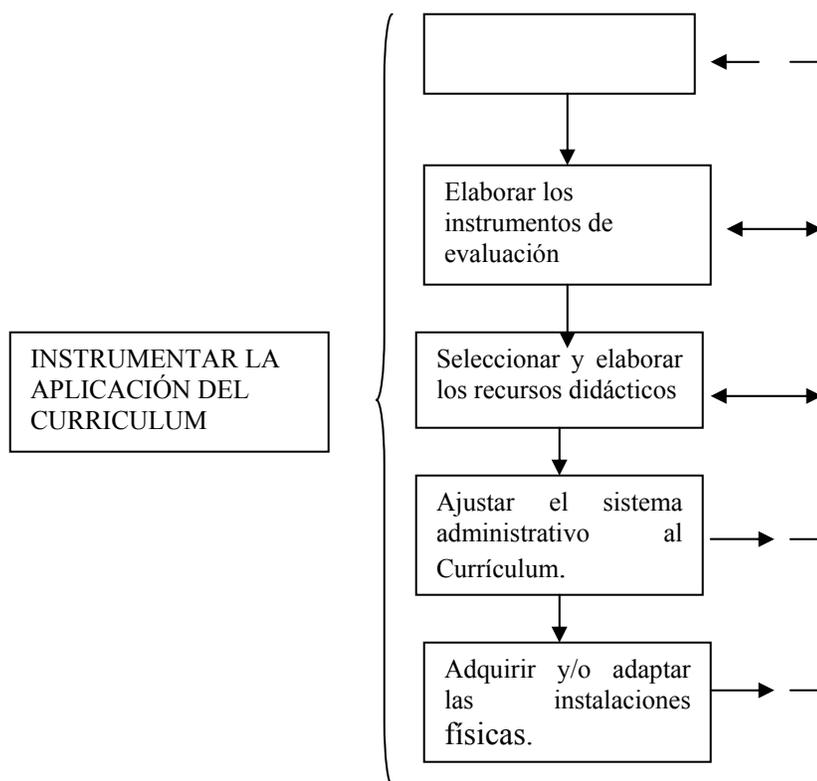
Son los documentos que sirven como medio de comunicación entre profesores, alumnos y administradores académicos. Su función reside en describir los aprendizajes que deberán ser alcanzados por lo educandos, así como los procedimientos y medios que pueden emplearse para lograrlo y para evaluar los resultados. Para su elaboración se debe considerar las siguientes etapas:

- Elaborar los propósitos generales de cada curso, donde se haga hincapié sobre el para qué del curso, es decir, lo que se pretende con él.
- Elaborar los objetivos terminales de cada curso: En forma de oraciones con las que se describen los aprendizajes en un nivel intermedio de generalidad.
- Especificar el contenido de los cursos, de manera minuciosa y detallada.
- Elaborar los objetivos específicos de los cursos, etapa que esta destinada a determinar, con la mayor precisión los aprendizajes que deberán lograr los alumnos, lo que serán capaces de hacer. Por lo tanto serán los logros que han de obtenerse a “corto plazo” para hacer posible la conquista de los logros de “mediano y largo plazo” (objetivos curriculares y particulares).
- Diseñar las experiencias de aprendizaje para cada curso:, es decir determinar las orientaciones metodológicas útiles a los profesores, alumnos y administradores; de tales “orientaciones algunas son obligatorias con o sin reconocimiento explícito de ello”⁴². Otras orientaciones metodológicas fungen como sugerencias sobre las experiencias de aprendizaje que los profesores podrían preparar y conducir, a efecto de provocar o propiciar los aprendizajes esperados.
- Definir los criterios y medios para la evaluación en cada curso, que servirá como orientación y norma. Es oportuno plantear sugerencias en relación con la evaluación, para tener claro cuándo, cómo y con qué evaluar el rendimiento de los alumnos, sugerencias que amplíen las posibilidades de elección de los profesores.

⁴² Ibidem p. 43

Lo expuesto anteriormente tiene como finalidad dar una orientación general sobre como elaborar el currículum, a partir de una visión de conjunto, pues una etapa se tiene que relacionar con la otra con coherencia y precisión.

Para lograr hacer posible la aplicación del Currículum, que fue elaborado, es necesario realizar ciertas actividades que se conocen como instrumentación del Currículum.



Es indispensable el trabajo previo con los profesores que serán los encargados de aplicar el Currículum, Arnaz nos señala que es importante capacitarlos sobre el trabajo específico que van a desempeñar “ ... deben tener la oportunidad de prepararse para hacerlo en un entrenamiento especialmente diseñado para ellos, lo cual significa considerar los conocimientos y habilidades que les resulten necesarios, y las posibilidades prácticas que

disponen para adquirirlos.”⁴³ Así un programa de entrenamiento debe cubrir dos necesidades: una insuficiente preparación en cuanto a los contenidos, y los que se refiere a los aspectos didácticos. Esto surge básicamente por elementos contextuales y en situaciones concretas muchas veces en relación a sus deficiencias de formación, “ la formación continua de los profesores debe ser una necesidad de primer orden y no solo un ideal, dicha necesidad se satisface en parte con programas de entrenamiento a profesores, sobre todo cuando dichos programas están estructurados y conforman un sistema coherente... de tal suerte que favorezcan la formación integral...”⁴⁴

Sin embargo desde mi particular punto de vista, al hablar de entrenamiento de docentes, se esta eliminando su carácter de sujetos histórico sociales y solo se les limita a operarios y aplicadores. Además formación es muy distinto a entrenamiento, ya que la primera implica otros procesos reflexivos, como lo que plantea Carrizales en la formación intelectual del docente, claro que es necesario preparar a los docentes para instrumentar el nuevo Currículum, pero la interrogante será desde qué perspectiva.

Posteriormente se elaboran los instrumentos de evaluación. “ Son los profesores quienes deben elaborar los instrumentos mencionados (auxiliados por especialistas en evaluación educativa) toda vez que necesitan de su dominio sobre los contenidos, pero resulta imprescindible erradicar la práctica de que cada profesor construya aisladamente sus propios instrumentos de evaluación... elaborarlos con suficiente anticipación... con la participación conjunta de los profesores”⁴⁵

⁴³ Ibidem pág. 48

⁴⁴ Idem

⁴⁵ Ibidem pág. 49

A continuación deben de seleccionarse o elaborarse los recursos didácticos que favorecerá el proceso y que serán empleados por los docentes, estos deben de ser acordes y prepararse al elaborar las cartas descriptivas, antes de diseñar las experiencias de aprendizaje, esta actividad deben de realizarla básicamente los profesores en cuerpo colegiado.

Por otra parte es necesario ajustar el sistema administrativo al Currículum, y debe de existir una congruencia, en este sistema administrativo muchas veces existen resistencias por la lucha de poder y la posición y fuerza política, pero esto debe rebasarse para realizar los ajustes necesarios.

Por último es necesario considerar las instalaciones físicas, “ la idea es tener las instalaciones físicas más apropiadas para el logro de ciertos propósitos, con los recursos financieros disponibles...”⁴⁶. En este sentido deben adquirir o adaptarse las instalaciones para propiciar las condiciones idóneas para el logro de los objetivos planteados.

La fase más concreta y práctica es la aplicación del Currículum, orienta directa o indirectamente las actividades. “ Todo Currículum es necesariamente una abstracción... aplicar un Currículum es,... adaptarlo a casos concretos, a determinados alumnos en un tiempo determinado en un tiempo determinado, al aquí y ahora”⁴⁷, la aplicación de un Currículum, es decir su adaptación, es la ocupación y responsabilidad principal de los profesores, pues ellos son los que toman muchas de las decisiones particulares... debe decidir previamente ... para cada grupo de alumnos , si pueden o no intentar lograr los objetivos establecidos para los cursos, o se tiene que hacer alguna modificación en algún sentido a tales objetivos incrementar su complejidad, reducir su número, alterar su secuencia, etc.

⁴⁶ Ibidem pág. 51

⁴⁷ Ibidem pág. 53

Es así como los docentes al aplicar el Currículum lo adaptan a las circunstancias concretas, pero siempre en busca de alcanzar en el proceso los objetivos planteados para los educandos.

En esta aplicación el subsistema administrativo será el encargado de establecer los calendarios (inicio y termino de fin de cursos), coordinará, supervisará y evaluará las actividades colegidas e individuales de los profesores; por último proporcionará los recursos didácticos para cada curso. Todas las actividades deben de estar encaminadas a hacer posible la aplicación del Currículum.

Dentro de estas actividades se torna fundamental la supervisión, que por una parte hace que sea más eficiente la aplicación del Currículum y sirve como retroalimentación al tomarse las decisiones y durante la aplicación.

Como ultima fase de todo el proceso de desarrollo del Currículum está el EVALUARLO, “... conocer lo que efectivamente se está logrando, así como las medidas que pueden tomarse para incrementar cualitativa y / o cuantitativamente ...”⁴⁸ Debiendo de realizarse permanentemente por cada institución.

Es así como evaluar el Currículum, es la tarea que consiste en establecer su valor como el recurso normativo, la evaluación debe ser una actividad deliberada, sistemática y permanente.

Puede hablarse de dos tipos de evaluaciones *la formativa* y *la acumulativa*; la primera es la que se realiza simultáneamente con todas aquéllas en las que se elabora, instrumenta y aplica en Currículum, analiza las decisiones y sus fundamentos para así juzgar si deben ser modificadas o conservadas, se realiza antes de que en el proceso enseñanza –aprendizaje existan productos, por el contrario la acumulativa se realiza con los productos encontrados.

⁴⁸ Ibidem pág. 55

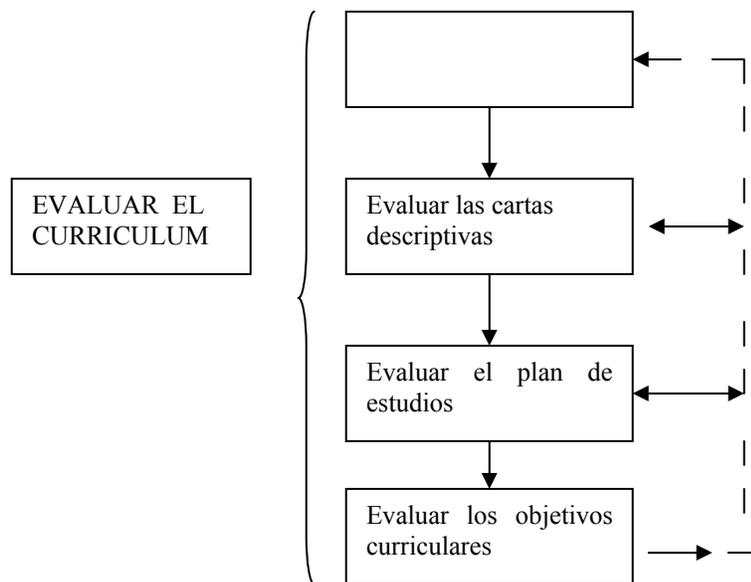
Son muy diversos los aspectos que pueden evaluarse Arnaz, nos señala algunos sin pretender agotar éstos: reconocer si el Currículum es valido para satisfacer una o varias necesidades sociales, si los objetivos curriculares son realistas, si se están logrando o se han logrado dichos objetivos, si es coherente con la política y filosofía educativas y si es aplicable, si es lo suficientemente general como para permitir las actividades docentes, si esta respondiendo a las necesidades de los alumnos, si posee coherencia interna (congruencia entre cada una de sus partes), si los objetivos específicos responden a los objetivos terminales, que tan acordes son los contenidos para el logro de los objetivos y si contribuyen a la formación integral del alumno, que tan significativos han sido los aprendizajes y si pueden aplicarse a su realidad material e intelectual, si se considero en el Currículum las características físicas, biológicas y socioculturales del alumno, como fueron los recursos y si fueron los necesarios y adecuados, entre muchos otros, pues en algunos casos suele caerse en ambigüedades.

“ ... la evaluación formativa del Currículum no puede juzgarse más que en relación con relación a su congruencia interna y eficiencia. Para juzgar la eficacia del Currículum se precisa de su evaluación acumulativa, en la que además de reexaminar la congruencia interna, se determina si el Currículum sirve o no para la satisfacción de las necesidades seleccionadas”⁴⁹.

⁴⁹ Ibidem pág. 59

LA EVALUACIÓN ACUMULATIVA DEL CURRÍCULO:

Se presentan cuatro etapas:



En la evaluación acumulativa se evalúan los resultados, es decir los aprendizajes, por ello se comienza con evaluar el sistema de evaluación. De las políticas y procedimientos de evaluación debe de juzgarse, si fueron aplicados, cómo fueron propuestos o se tuvieron que modificar, si su aplicación fue coherente con relación a los principios políticos, filosóficos y científicos de la institución, por otro lado si son adecuados los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar.

Se deben de evaluar los instrumentos, en relación con su eficacia, es decir su capacidad para evaluar adecuadamente lo que quieren evaluar, y si tienen las características de confiabilidad y validez. Dicha valoración de los instrumentos puede realizarse a partir de la comparación de los resultados obtenidos en cuanto a aprendizajes logrados, valorando la cantidad y calidad de los aprendizajes, la congruencia con los las políticas y procedimientos y si se consideran necesarias.

La siguiente etapa consiste en evaluar las cartas descriptivas, que implica juzgar si los objetivos específicos pueden ser alcanzados por los alumnos, verificando si la secuencia dada a los objetivos es la mejor; verificar si el logro de los objetivos curriculares permite el logro de los objetivos terminales, y si estos permiten alcanzar los propósitos generales del curso y si además coadyuvan a alcanzar los objetivos particulares correspondientes al plan de estudio.

En la comparación que se realiza, es necesario identificar la influencia de los diversos factores como son: los profesores, los recursos didácticos, el tiempo, etc., identificando la influencia de cada uno.

En la tercera etapa, se evalúa el plan de estudios, y es similar al de las cartas descriptivas, esto es, determinar si los objetivos particulares son alcanzables, posteriormente si cada uno de ellos es necesario para el logro de los objetivos curriculares, si alcanzar en su totalidad los objetivos particulares es suficiente para el logro de los objetivos curriculares, por tanto “... se trata de establecer qué tan bien han funcionado tres de los componentes del Currículum (sistema de evaluación, cartas y plan), que son medios respecto al componente objetivos curriculares...”⁵⁰.

Si estos están integrados en un sistema coherente y funcionan correctamente podemos decir que los objetivos, curriculares se están cumpliendo.

La última etapa, es evaluar los contenidos curriculares para saber que tan valiosos son los aprendizajes de los alumnos a partir de una acción deliberada, debemos verificar si se han logrado los objetivos curriculares, determinar si los egresados son realmente útiles para la satisfacción de las necesidades que fueron seleccionadas y examinar que tanto se ha modificado la realidad y como ha cambiado a la orientación de la institución.

⁵⁰ Ibidem pág. 64

“ Formular los objetivos curriculares, es la operación más importante de entre las que constituyen la planeación del Currículum. Aplicado este, la operación más importante ahora es determinar: ¿ han servido los aprendizajes logrados durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje? Lo anterior puede expresarse también como ¿son valiosos realmente los objetivos curriculares?, ¿ siguen siéndolo para quienes componen esta institución?”⁵¹.

Esta evaluación, puede llevarnos a desechar el plan o modificarlo, de acuerdo con aspectos de incongruencias internas o por ser obsoleto para las nuevas necesidades.

Con esta última fase, se observa la importancia de establecer claramente lo que se desea obtener en el momento de la observación y, la importancia de la evaluación tanto de la formativa como de la acumulativa, para retroalimentar el proceso y verificar su pertinencia.

Por su parte *Frida Díaz Barriga Arceo*, realiza una propuesta de diseño curricular, en donde recupera elementos importantes a considerar, muchos de ellos no se contraponen a lo señalado por Arnaz, por el contrario se complementan.

En términos muy generales la propuesta curricular de Frida se presenta como un proceso de 4 fases principales:

- 1) Fundamentación de la carrera profesional
- 2) Elaboración del perfil profesional
- 3) Organización y estructuración curricular
- 4) Evaluación continua del currículo

La primer fase es la fundamentación del plan que se va a elaborar parte de “ ...la investigación de las necesidades del ámbito en que labora el profesionista a corto o largo

⁵¹ Ibidem pág. 65

plazo...”⁵² es decir, se elabora un diagnóstico de las necesidades que deberá cubrir el egresado.

Por otra parte también debe analizarse la población estudiantil que ingresará.

Es así como se presentan por tanto las siguiente subetapas dentro de la fundamentación de la carrera profesional.

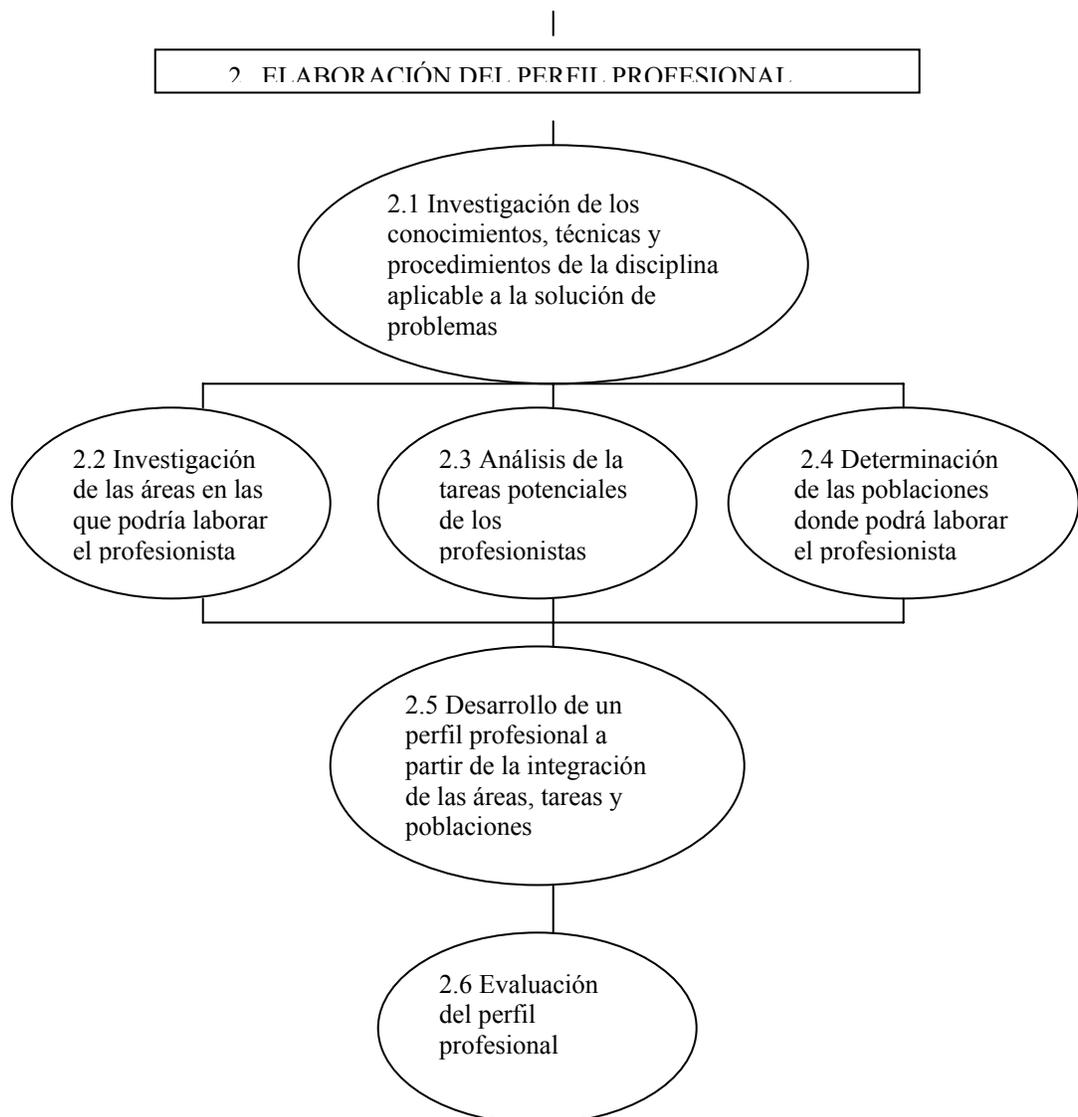


La segunda etapa corresponde a la elaboración del perfil profesional, e implica “ ... fijar las metas que se quieren alcanzar con el tipo de profesionistas que se intenta formar.”⁵³

En este perfil se elaborará un escrito donde se describan las habilidades y conocimientos que poseerá el profesionista al egresar de la carrera, para ello debe de investigarse y conocerse cuales son las características propias de la disciplina en cuanto a conocimientos, habilidades, técnicas y procedimientos de tal suerte que constituyan la base de la carrera, y con ello determinar las áreas de trabajo.

⁵² DIAZ, Barriga Frida, Metodología de diseño curricular para educación superior, Editorial trillas, México 1990, Pág. 47

⁵³ Idem



La tercera etapa, corresponde a la organización y estructuración del currículo, este se realiza sobre la base del perfil profesional. “ Con base en los rubros (conocimientos y habilidades terminales), que contiene el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesionista para que se logren los objetivos derivados de estos rubros...”⁵⁴

⁵⁴ Ibidem, Pág. 50

Estos contenidos se organizarán y estructurarán en diferentes modalidades, así se plantea un plan lineal si se organiza por asignaturas, un plan modular si se estructura en módulos o un plan mixto, donde existe la organización de ambas (asignaturas y módulos), esto se elige de acuerdo a los contenidos y a los objetivos, considerando elementos de índole epistemológica psicológica y social.

De cada uno de los módulos, o asignaturas que conforman el plan, se elabora un programa en el cual se establecen objetivos específicos. Y posee los siguientes elementos:

- 1) datos generales
- 2) introducción
- 3) contenido temático
- 4) actividades de instrucción
- 5) recursos necesarios
- 6) tiempos estimados

Esquematizando:

ELEMENTOS QUE LO CONFORMA

- Contenidos
 - Organización de los contenidos
En asignaturas o módulos
 - Estructuración de las asignaturas o módulos en un plan curricular 
 - * Mapa curricular
- ELABORACIÓN DE UN
PROGRAMA PARA
CADA MÓDULO O
ASIGNATURA

La última fase es *la evaluación continua del currículo*, esto implica considerar al Plan curricular como dinámico y que necesita evaluarse constantemente, por la movilidad social y por los avances de cada una de las áreas de conocimiento.

Se realizan dos tipos de evaluación, una Interna que representa ver al interior del currículo, ver la coherencia de los objetivos, la vigencia de éstos entre las características de los estudiantes, su viabilidad acorde a los recursos humanos y materiales existentes, a la actualización de los contenidos y desde luego es indispensable ver la concreción directa es decir investigar sobre la actividad docente y su relación con el rendimiento de los alumnos.

Por su parte, la evaluación externa se refiere a mantener una investigación constante de las necesidades sociales, del mercado ocupacional, es decir de la realidad social, para considerar la adecuada vigencia del plan.

La evaluación por tanto se convierte en un elemento fundamental en el diseño, pues será un proceso permanente en cada una de las fases desde su diagnóstico, hasta la concreción.

4.2 LA EVALUACIÓN CURRICULAR

El concepto de evaluación es uno de los conceptos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico, dada la influencia y rigidez de la estrechez positivista. Desde Bobbit, Tyler... el concepto de evaluación se ha restringido, pues para la mayoría de educadores, investigadores, planeadores... aún persiste la idea de que ésta se refiere simplemente al proceso de medición del éxito en términos de sus resultados...

Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha producido lógicamente el desarrollo de nuevas propuestas sobre evaluación curricular.

Si bien Arnaz y Frida Díaz Barriga presentan sus respectivas propuestas de evaluación, éstas responden a las necesidades y características de su modelo de diseño curricular, y las cuales pueden y deben ser rescatadas para cualquier propuesta de evaluación curricular, sin embargo también es necesario conocer otras perspectivas, como es el caso de Estela Ruíz Larraguivel, propuesta de evaluación curricular, que en lo personal considero puede enriquecer cualquier otro planteamiento, ¿pero en qué consiste su propuesta?

Antes que nada es conveniente señalar que la Evaluación Curricular, de ninguna manera debe considerarse como una actividad técnica, neutral e instrumental, que se reduzca únicamente en conocer los resultados obtenidos, en medirlo y compararlos, por el contrario *la evaluación curricular* debe ser caracterizada como un proceso continuo, integral, participativo, que tome en cuenta todo el contexto donde surge y opera el programa educativo a evaluar, le importa “descubrir toda la complejidad de la propia situación y desenmarañarla, abstraer sus características más significativas y comprender las relaciones socioeducativas en el marco de

los lineamientos académicos, la normatividad institucional, las formas organizacionales y las políticas educativas” (Stufflebeam, 1989, p. 323)⁵⁵.

Su principal propósito es responder a las siguientes interrogantes (Bodgan y Biklen, 1982):

- ¿qué sucede en la dinámica interna del programa?
- ¿cuáles son las debilidades del programa?
- ¿cómo se interpretan y se llevan a cabo las especificaciones formuladas en el programa?
- ¿por qué se obtuvo tal o cual resultado?

Como se puede apreciar, esta forma de concebir a la evaluación curricular se aleja de aquella que considera que lo único importante son los resultados obtenidos. El considerar los planteamientos anteriores, le permite al evaluador entender el contexto global en el cual surgen y operan los programas a evaluar e ir más allá de las percepciones que se tienen comúnmente de los planes y programas.

A partir de ello Estela Ruíz Larraguivel plantea que toda propuesta de evaluación debe poseer las siguientes características:

- Continua y globalizadora
- Participativa
- Remitida al examen de los procesos y relaciones socioeducativas que median entre el plan de estudios y los resultados finales

⁵⁵ En: RUÍZ, Larraguivel Estela. “Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el nivel superior. Una orientación Cualitativa” en: Cuadernos del CESU – UNAM. Pág. 43

- Apoyada en el uso de métodos cualitativos, dada la naturaleza subjetiva de las vivencias y los hechos cotidianos que ocasiona la puesta en marcha del plan de estudios

Para ello el currículo no debe ser reducido a planes y programas de estudio, sino como un proceso y práctica que comprende varios momentos que interactúan entre sí: diseño, aplicación, seguimiento y práctica educativa, importa por tanto “conocer las motivaciones y negociaciones intergrupales que dieron origen a una determinada estructura curricular y en general, las condiciones de carácter contextual que enmarcaron los acuerdos a los que se llegaron sobre la confección del plan y programas de estudio”⁵⁶.

A partir de ello propone un modelo de evaluación curricular que tenga las siguientes características:

- Integral, que parta del conocimiento de los antecedentes históricos, en términos de las motivaciones políticas, académicas y de la profesión que dieron lugar a un determinado plan de estudios, y posteriormente permita extenderse a los procesos y relaciones educativas que se establecen en el salón de clases.
- Cualitativo, empleando para ello técnicas y métodos de corte más cualitativo, porque los aspectos a considerar implican el desenvolvimiento del proceso curricular en términos de acciones, prácticas y relaciones que se dan durante la aplicación del plan.
- Participativo, donde se tome en cuenta la opinión de los actores involucrados en el proceso educativo y de formación profesional que realiza la escuela: maestros, alumnos, autoridades, padres de familia...

⁵⁶ Ibidem, Pág. 68

El modelo de evaluación curricular comprende fundamentalmente tres niveles de análisis, cuyo orden de presentación no implica jerarquizarlo en orden de prioridades: Lógica de construcción, lógica de traducción y lógica de consumo.

Cabe señalar que cada una de estos niveles implica el uso de diferentes métodos y técnicas para abordarlos, sin embargo exige que se trabajen simultáneamente, pues sus elementos se interrelacionan entre sí.

A continuación se presenta un cuadro que resume los tres niveles:

	LOGICA DE CONSTRUCCION	LOGICA DE TRADUCCION	LOGICA DE CONSUMO
Ambito de intervención	Orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan de estudios. Sujetos y grupos que participaron en las decisiones, creación/reestructuración del plan de estudios... Caracterización de las razones políticas, sociales, económicas y educativas que sirvieron de justificación para la construcción de la estructura curricular.	Caracterización del currículo en su calidad de proceso en términos de su consistencia interna y externa, en sus dos ámbitos: práctica educativa, y requerimientos de la práctica profesional y el mercado ocupacional. Conocer la lógica subyacente que ha permitido traducir el conjunto de intereses, decisiones de una determinada estructura curricular y una forma de operación.	Caracterizar las formas cómo los profesores y alumnos consumen los lineamientos y normas académicas especificadas en el plan y programas de estudio. Conocer la práctica del currículo, en términos de los modos en que los profesores y estudiantes interpretan las especificaciones curriculares formales, durante la enseñanza y la combinan con sus expectativas, intereses...
Preguntas y problemáticas	¿cuáles fueron los antecedentes del actual plan de estudios? ¿qué grupos participaron en la elaboración? ¿quiénes tomaron las decisiones de creación y/o	¿qué grado de congruencia presentan los componentes del plan y programas de estudio, con respecto a las decisiones e intereses que motivaron la	¿cómo perciben e interpretan los maestros al plan y programas de estudio? ¿cómo perciben los profesores su práctica docente? ¿cómo interpretan los maestros a

	reestructuración?	construcción y /o reestructuración del plan de estudio?	sus estudiantes? ¿qué grado de desfase existe entre la práctica curricular y las especificaciones formales del plan de estudio?
Obtención de información sobre:	Las razones políticas, académicas, profesionales y educativas que determinaron la creación y/ o reestructuración de la carrera y el plan de estudios. Los sujetos y grupos que participaron en la construcción del currículo y su nivel de participación en la toma de decisiones Las modificaciones y actualizaciones que ha experimentado desde su creación y los motivos de esta decisión.	Reglamentos y mecanismos administrativos para la operación del plan de estudios. El plan y sus correspondientes programas de estudios La opinión y recomendaciones por parte de las autoridades académicas responsables de la operación del plan y de cada programa.	Caracterización académica y profesional de la planta docente Caracterización académica y educativa de la población estudiantil Conceptualización de la relación maestro – alumno, en términos de actitudes de ambos factores frente a: la enseñanza, el conocimiento, los contenidos, actividades, la profesión...
Resultados y productos	Caracterización histórica de los antecedentes sobre la carrera, el plan y programa de estudios Determinación de los auténticos intereses, motivaciones y aspiraciones que fundamentaron la creación y / o modificación del plan de estudios.	Detección del grado de congruencia entre los componentes formales del plan de estudios (consistencia interna) Determinar el grado de desfase existente entre los planos formal (plan de estudios) y real (operación del currículo y necesidades actuales de la profesión) (consistencia externa)	Conocer lo que está sucediendo en el salón de clases, mientras se cumple con las especificaciones del plan y programas de estudios. Conocer los modos de interpretación de los maestros y alumnos acerca de los lineamientos curriculares formales y su grado de influencia en la obtención

- Cuadro tomado de RUIZ, Larraguivel Estela. Op. Cit. p. 75

Estos tres niveles representan puntos separados, sin embargo mantienen ámbitos y momentos que se relacionan recíprocamente, de tal forma que se afectan mutuamente. Lo que permitirá enriquecer la evaluación curricular de cualquier modelo, propuesta, plan o programa, con otro punto de vista más cualitativo.

CONSIDERACIONES DE CAPITULO

Arnaz A. y Frida Díaz Barriga presentan de manera detallada como elaborar un curriculum, su metodología y su evaluación desde dos perspectivas, aunque si se analizan detalladamente se puede vislumbrar que sus planteamientos poseen cierta similitud.

Desde luego que la revisión de éstos dos importantes autores implica recuperar los elementos fundamentales para elaborar cualquier diseño curricular a partir de estas dos perspectivas, cabe señalar que como sujeto activo se puede construir un híbrido recuperando elementos de ambos, adecuándolos siempre a las necesidades del programa y por supuesto empleando la creatividad en su diseño.

Por otra parte, sabido es que todo proceso de planeación y diseño curricular que se realice necesita conocer de que manera ésta ha respondido a las necesidades sociales, si se han logrado los objetivos propuestos... pero para ello es necesario realizar una evaluación.

Aunque hablar de evaluación y más específicamente de evaluación curricular es inmiscuirse en terrenos impredecibles, pues si bien en teoría se plantea que ésta se ha venido realizando satisfactoriamente, en la realidad esto carece de significado.

De ahí que la Evaluación Curricular deba convertirse en una tarea prioritaria, al mismo tiempo que represente una estrategia continua y sistemática que permita conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito escolar. La propuesta que hace Estela Ruíz Larraguivel representa una alternativa para realizar una Evaluación Curricular de tipo más cualitativo, recuperando a su vez aspectos cuantitativos, pero sin considerarlos como lo más importante en el proceso de evaluación.

El siguiente apartado rescatará los elementos teóricos y vivenciales que sustentarán el porqué de construir una Propuesta de Formación Permanente para el Profesorado.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 INSTRUMENTOS DE CAPTACIÓN DE DATOS

Para obtener elementos que sustenten cualquier trabajo de investigación, es necesario hacer uso de algunos instrumentos que permitan considerar las ideas de los participantes, sus experiencias, sus percepciones, así como sus actitudes tal como ellos lo expresan y no como uno lo cree o lo supone.

Por lo mismo, la investigación se realizará en el escenario natural, que es la propia escuela y supondrá el contacto directo con los docentes (19 docentes y 1 directivo, total de la muestra).

En consecuencia se trabajará con: la observación (aulas), observación participante (en las juntas de consejo técnico), el cuestionario y la entrevista.

La Observación: Permite describir el escenario que fue observado, las actividades que se realizaron, la gente participante así como la participación e influencia de ellas en el escenario.

Los datos que se obtienen deben constituir una descripción muy detallada, de forma que le “permitan al lector entrar en la situación” (Patton, 1980, p. 124). Uno de sus propósitos es elaborar un análisis cualitativo de dicho escenario. Para realizar la observación es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos (Wittrock, 1989, p. 310 – 311):

- La situación a estudiar
- El escenario en donde se efectúa la acción (aula, laboratorio...)
- Un fragmento de la realidad a observar en ese escenario (discusiones grupales, preguntas formuladas en la clase, determinada asignatura por parte del docente, el discurso educativo del maestro durante la clase)

- Un instrumento o combinación de instrumentos para registrar y guardar el segmento de la realidad bajo estudio (sistemas de categorías y registro narrativo, notas de campo, grabación...)
- Los procedimientos para observar (dónde colocarse, cuándo observar)
- Los sujetos que se han de observar o el contexto de la observación (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de comportamiento, estrategia)
- El método de comunicar los datos y la información extraída de la información (informe escrito, representación gráfica)

La Observación Participativa: Es un técnica muy importante para la recogida de datos. El investigador toma parte de la práctica cotidiana a observar y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que realiza en el momento o después de realizarse los fenómenos. En las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones. Sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Es importante que el investigador esté familiarizado con las “jergas” lingüísticas de los participantes.

Algo muy importante de la Observación Participante es que permite al investigador verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen.

El Cuestionario: Aunque no son muy populares en las investigaciones de tipo cualitativo por “pensar que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía”⁵⁷, no quiere decir que no sean válidos y acertados,

⁵⁷ WOODS, Peter. La escuela por dentro: La etnografía en la investigación. Paidós / MEC España, 1995 p. 76

en lo personal pienso que pueden enriquecer la información que se obtiene con otras técnicas. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema, habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Posee una virtud, el anonimato de las respuestas, lo que da mayor garantía sobre la veracidad de los datos. Pueden ser cerrados, abiertos y mixtos.

- Cerrados: Cuando plantean preguntas que deben contestarse si o no, o señalando uno de los apartados que se ofrezcan como opción, de acuerdo con las instrucciones dadas.
- Abiertos: Plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuesta, sino que simplemente, dejan espacio para que el sujeto exprese todo lo que considere oportuno. Es posible obtener información más rica tanto en datos personales como profesionales, pero sólo es razonable su aplicación cuando la población o muestra es abarcable.
- Mixtos: Están integrados por preguntas de ambos tipos abiertos y cerrados, de modo que la mayor parte de la información resulte codificable, mientras que una parte pequeña de la misma es tratada e interpretada cuestionario por cuestionario.

La Entrevista: Tiene como finalidad “descubrir las percepciones y opiniones de alguna persona en particular, permite conocer aquello que no puede ser directamente observable (sentimientos, pensamientos, intenciones, significados...) Patton, 1980, p. 196

Se debe tener presente que para la validez del instrumento y por lo tanto para asegurar la obtención de la información confiable se tienen que hacer las mismas preguntas a los

entrevistados en forma idéntica. Se debe tratar que sea una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas.

La entrevista puede llevarse de dos formas: La de tipo informal o conversacional , la cual complementa a la observación participativa, y las preguntas se plantean de forma espontánea, de hecho las personas puedan no darse cuenta que se les está entrevistando.

La otra forma es la que se basa en una guía general, que “permite asegurar que todos los puntos relevantes a tratar se cubran durante la entrevista “ (Patton, 1980, p. 198)

La importancia de la entrevista radica en que: Permite conocer acontecimientos y actividades que no pueden ser observados directamente y obtener información sobre el punto de vista que presentan los entrevistados acerca de un determinado acontecimiento o actividad.

Por otra parte, al considerar la práctica docente como una práctica social, influida por aspectos de diversa índole, estos instrumentos de captación de datos contribuyen a que ésta sea mejor entendida y analizada. Para su correcta aplicación requiere de la participación y cooperación de los sujetos intervinientes en el acto educativo.

Al tomar en cuenta las ideas de los participantes, sus experiencias, percepciones y actitudes, tal como ellos lo expresan y no como uno lo describe, se convierte en una poderosa herramienta para comprender la práctica educativa desde la perspectiva de quienes la construyen. Sin olvidar que ante todo se busca que el profesor se vea como un profesional autónomo, que reflexiona sobre su práctica (uno de los objetivos del presente trabajo de

investigación), lo que le permite enriquecer su desarrollo profesional, a través de la autorreflexión sobre su situación, su rol, su práctica y su formación.

De ahí que sea conveniente valerse de algunos instrumentos de corte cualitativo, como son la entrevista y la observación participante, que permitan enriquecer la información obtenida, que coadyuven a una correcta interpretación y análisis de lo que verdaderamente está sucediendo en las prácticas educativas.

5.2 INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

El Estudio se desarrolló con base en técnicas de investigación que demostraran empíricamente la concepción que tienen los docentes de su formación, sus procesos de autonomía y / o heteronomía, y así poder visualizar que tan pertinente es arribar a procesos autogestivos en su formación y por ende en su práctica.

Para ello se realizaron las siguientes actividades:

1. Recopilación y análisis de información teórica, que permitiera seleccionar las técnicas más adecuadas, y que al aplicarse se obtuviera información de tipo más cualitativa.
2. Elaboración de los instrumentos para la obtención de la información: Cuestionario abierto, entrevista dirigida y observación participante, lo que permitió trabajar con los conceptos que los docentes respondieron, seleccionando lo que quería saber para recuperarlo y tener así una visión clara de lo que pretendo recuperar para la propuesta del programa de formación permanente para el profesorado con una visión autogestiva.
3. Aplicación de los instrumentos: Los instrumentos se aplicaron en la Escuela Primaria “Batallón de San Blas” 21 – 1116, en el Distrito Federal, Delegación Venustiano

Carranza. El Total de docentes son 19 frente a grupo y 1 directivo. Aunque en un principio ese era el total de la muestra (20 docentes), se tuvo que modificar, pues por condiciones que escapan del control de cualquier ser humano, una profesora falleció, quedando sólo como muestra 18 docentes frente a grupo y 1 directivo (19 docentes).

NOMBRE DEL DOCENTE		GRADO ACADEMICO	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO
1. Cecilia Mascorro Bretón	1° A	Normal Básica	16 años
2. Ruth Guadarrama Trejo	1° B	Lic. En Problemas de Aprendizaje	15 años
3. Victoria González García	1° C	Normal Básica	20 años
4. Patricia Alvarez Cano	2° A	Normal Básica	21 años
5. Cristina Sánchez Martínez	2° B	Normal Básica	20 años
6. Laura González Muñíz	2° C	Lic. En Psicología	15 años
7. Miguel Mendoza Ramírez	3° A	Lic. En Historia	16 años
8. Judith Ramírez Medina	3° B	Normal Básica	19 años
9. Rosario Nava Ramos	3° C	Normal Básica	5 años (SEP)
10. Silvia Huerta Acosta	4° A	Normal Básica	18 años
11. Rosario Jaramillo Mata	4° B	Lic. En Problemas Neuromotores	20 años
12. Leonor Blanca García	4° C	Normal Básica	17 años
13. Ivonne de la Serna Vázquez	5° A	Normal Básica	18 años
14. Lorena Baizabal Martínez	5° B	Normal Básica	17 años
15. Patricia Santillán Aparicio	5° C	Lic. En Educación Primaria	4 años
16. Carlos Guzmán Higareda	6° A	Normal Básica, Lic. En Psicología	35 años
17. Alejandra Avalos Hernández	6°B	Lic. En Educación Primaria	8 años
18. Berta Padilla Villanueva	6° C	Normal Básica	25 años
19. Rodolfo López Martínez		Normal Básica	25 años
Directivo		Lic. En Historia	

4. Observación Participante, se realizaron 5 observaciones con el fin de constatar y contrastar la información dada por los docentes con la realidad. Estas observaciones se

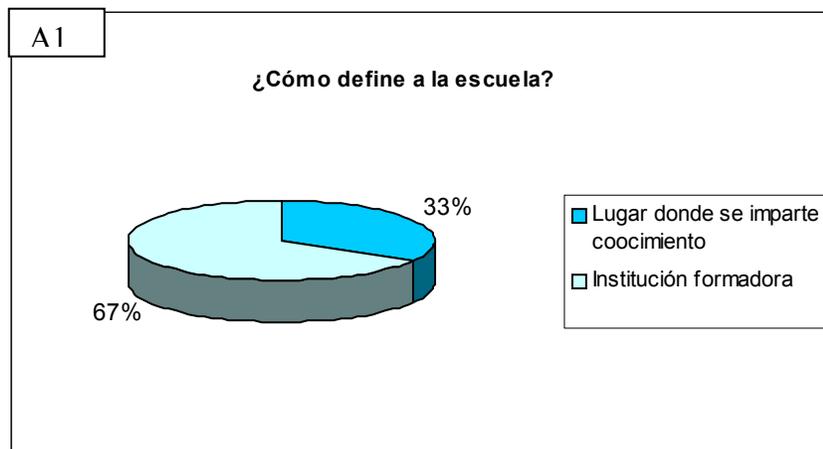
llevaron a cabo en las Juntas de Consejo Técnico (el último viernes de cada mes con un horario de 8:00 a.m. – 12:30 p.m.).

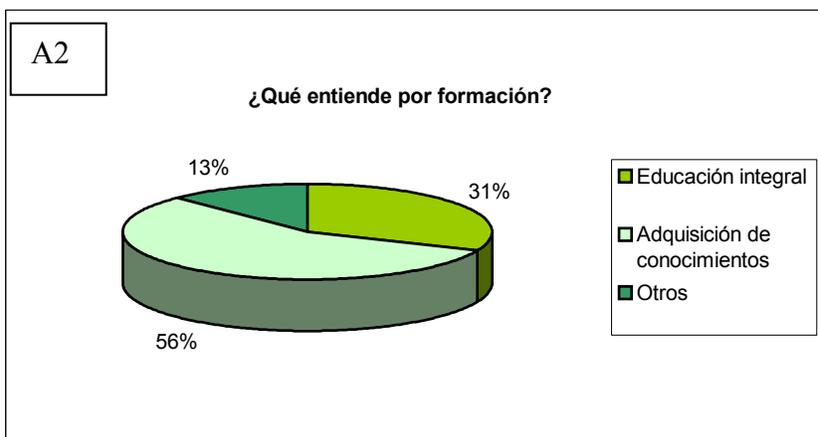
5. Selección y análisis de los resultados, lo que me permitió realizar las siguientes consideraciones:

5. 2. 1 RESULTADOS DE CUESTIONARIO Y OBSERVACIÓN

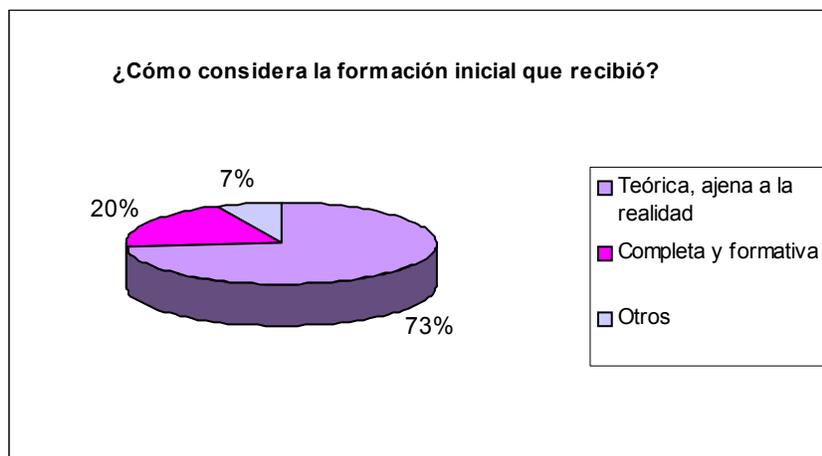
Aunque se aplicaron 19 cuestionarios, sólo se pudieron rescatar 15, los demás no fueron contestados, por lo que sólo se considerarán los que proporcionaron información.

Una vez aclarado lo anterior, es conveniente señalar que cuando se les cuestiona a los docentes sobre ¿cómo define a la escuela?, un 67% la concibe como una institución formadora (A1), sin embargo al preguntarles ¿qué entienden por formación? Un 56% responde que está sólo se limita a la adquisición de conocimientos (gráfica A2), a partir de lo cual se ve una clara contradicción, pues si bien conciben que la escuela no se limita únicamente a impartir conocimiento, al hablar de formación lo reducen a ello.



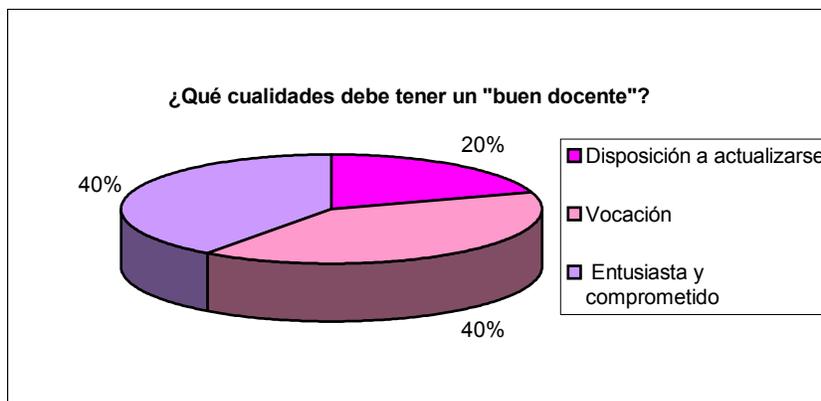


Por otra parte al preguntarles sobre la formación docente (inicial) que recibieron, un 73% menciona que sólo fue teórica y ajena a la realidad, lo cual es claramente reflejado en su práctica, pues al realizar las observaciones, su trabajo es totalmente reduccionista, emplean sólo el gis, el pizarrón y el discurso para realizar alguna actividad.

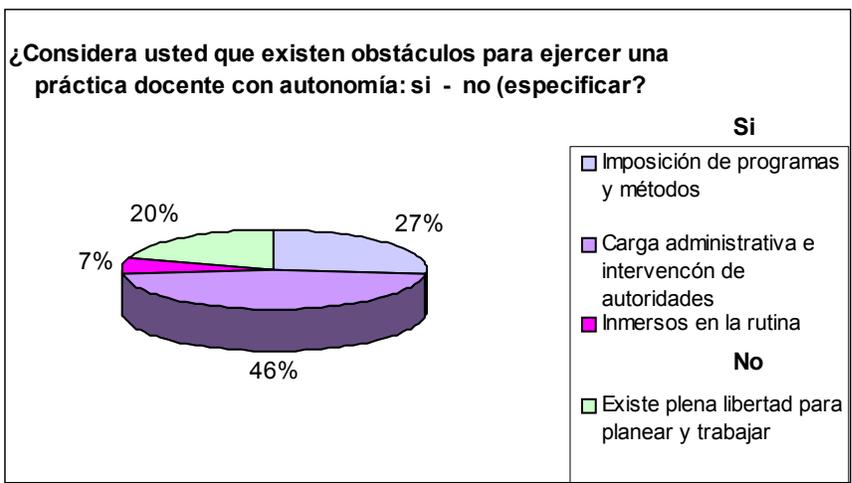


Aunque al cuestionarles sobre las cualidades que debe tener “un buen docente” (haciendo alusión a las modelizaciones. Carrizales) sólo un 20% de ellos menciona que disposición a actualizarse, lo que refleja que aunque un 73% de los docentes (gráfica anterior) menciona

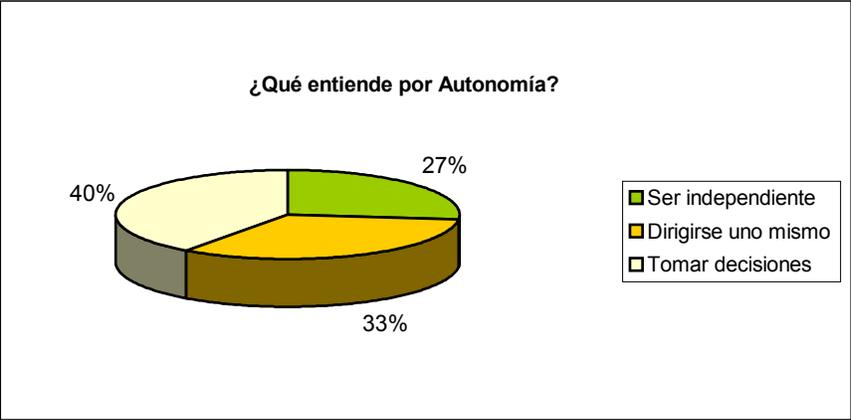
que su formación sólo fue teórica; en esta respuesta se demuestra que no todos tienen la inquietud y el compromiso de seguirse formando permanentemente.



Por otra parte al preguntarles si existen obstáculos para ejercer su práctica con autonomía, el 80% de los docentes manifiesta que si (consideran obstáculos: a la carga administrativa, a la imposición de programas y métodos de enseñanza, inmersos en la rutina), mientras que el otro 20% menciona que gozan de una plena autonomía para planear y realizar sus actividades. Sin embargo con las observaciones realizadas en las Juntas de Consejo Técnico, puedo afirmar que la mayoría de los docentes efectivamente aciertan, pues en ningún momento dan muestra de esta autonomía, siguen dependiendo de las decisiones que toman 2 personas (en este caso es el 20% que manifestó que tienen autonomía), incluso el directivo tiene que consultarlas antes de externar una opinión.



Lo anterior no quiere decir que aunque los docentes no gozan de una plena autonomía, no tengan una idea clara de lo que significa, al contrario un 27% de ellos contesta que autonomía significa ser independientes, el 32% dirigirse uno mismo y el 40% responde que significa ser capaz de tomar decisiones.



Como se puede observar todos ellos de alguna manera en sus respuestas engloban algunos aspectos de lo que significa ser autónomo.

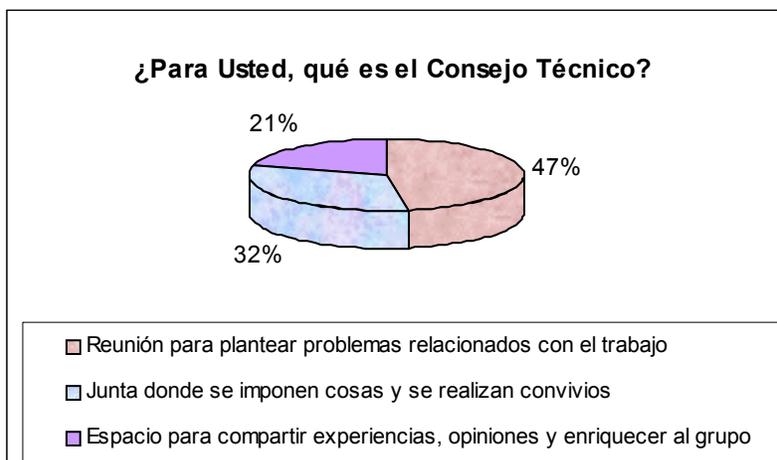
Pese a que en las observaciones realizadas se pudo constatar que no son capaces de tomar decisiones, ni de ser independientes, pues siguen sujetándose a las decisiones que toman 2 docentes; aunque entre ellos manifiesten su desacuerdo.

5. 2. 3 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y OBSERVACIÓN

Cabe señalar que la aplicación de la entrevista, al igual que el cuestionario tuvieron como finalidad obtener información de tipo cualitativo y a partir de las observaciones contrastar y constatar esta información con la realidad.

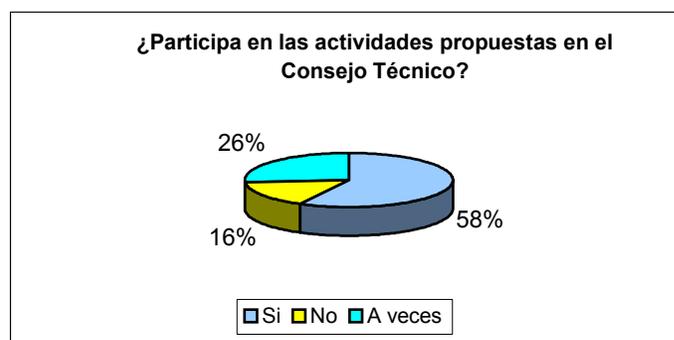
Al entrevistarlos sobre lo que para ellos significa el Consejo Técnico, el 47% de los docentes plantea que es una reunión para plantear problemas relacionados con el trabajo, sin llegar a soluciones, sin embargo un 32% de ellos (que también es un gran porcentaje) hace alusión que sólo es una junta donde se imponen ideas, decisiones y se realizan convivios para festejar a los que cumplen años. Y sólo un 4% responde que es un espacio para compartir experiencias y opiniones para enriquecer al grupo colegiado.

Es importante hacer notar que al plantearles este cuestionamiento se les hizo hincapié que tratarán de expresar lo que en realidad es y no lo que debería ser el Consejo Técnico.



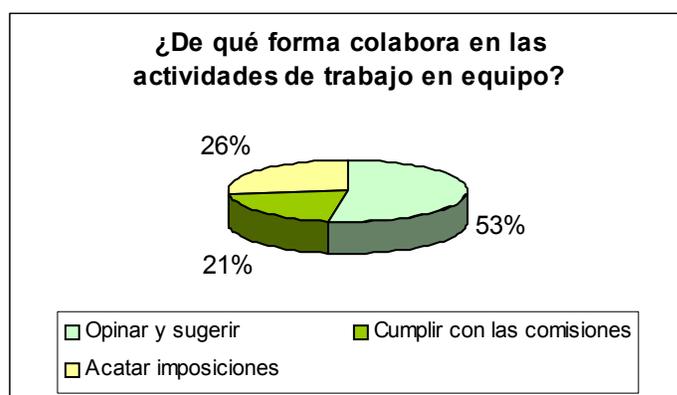
Al observar la dinámica de estas Juntas de Consejo Técnico, se corroboró que si bien se inicia con una orden del día, esta nunca es llevada a cabo. Por otra parte se inician a las 9:00 a.m. cuando deben comenzar a las 8:00 a.m.; se discuten temas de disciplina de los alumnos, se tratan asuntos personales (chistes, bromas, moda, videos...) ajenos a la realidad educativa, por lo que el 32% de los docentes acertó cuando menciona que estas juntas son aprovechadas para realizar convivios, pues después de las 11:00 a.m. comienzan los festejos de los docentes que cumplen años durante el mes.

De ahí que al preguntarles sobre su participación en las actividades propuestas en el Consejo Técnico, un 58% de los docentes menciona que si participan, el 16% menciona que no y el último 26% dice que sólo algunas veces participa.



Aquí pude constatar a través de las observaciones que los docentes que participan a veces, lo hacen así porque generalmente no asisten a la escuela el último viernes de cada mes; mientras que los docentes que no participan, es porque no son tomados en cuenta, ya que cuando externan sus dudas y opiniones son censurados, por lo que optan por salirse de la junta (al menos esto paso durante las cinco reuniones en las que estuve presente) y regresar cuando inicia el convivio.

A partir de ello se puede apreciar una congruencia con las respuestas que arroja la siguiente gráfica: ¿De qué forma colaboran en las actividades del trabajo colegiado? el 53% de los docentes dice que sugiere y opina, el 21% sólo participa por cumplir, mientras que 26% lo hace acatando lo establecido; lo que da una idea clara que un 47% (21% y 26%) de los docentes participa únicamente para evitarse problemas y no porque esté realmente convencido ni comprometido.



Sin embargo al cuestionarlos sobre cómo consideran que es su participación dentro de la escuela; el 57% (gráfica B4) de los docentes manifiesta que es activa, aunque al plantearles sobre la opinión que tiene de la participación de sus compañeros, el 47% (gráfica B5) manifiesta que es pasiva:

B4



B5



Lo anterior da clara muestra de que existen grandes contradicciones, pues si bien la mitad de los docentes dicen que son activos (gráfica B4), la perspectiva que tienen los docentes de la participación de sus compañeros dice lo contrario, pues coinciden en que su participación es apática (47% Gráfica B5).

Algo que pude corroborar en las observaciones, ya que sólo participan 3 personas y siempre son las mismas, los demás se limitan a escuchar o a platicar.

Al abordar su práctica docente y cuestionarlos sobre la opinión que tienen de su trabajo; un 32% de los docentes dice que es bueno, pero que puede mejorar; mientras que otro 32% expresa que les hace falta actualización (B6). A partir de ello se puede concluir que si bien un 64% de los docentes está abierto a seguir superando su trabajo, no se puede olvidar que un 36% no engloba en su respuesta esta posibilidad, a pesar que el 100% exprese que si le gusta lo que hace: el trabajo con los niños (B7).

B6



B7



Al hacer referencia a la toma de decisiones y acuerdos, el 68% de los docentes menciona que los respeta, mientras que el 16% dice que no, argumentando que sólo es un grupo de personas quienes los determinan, y el otro 16% manifiesta que a veces, pues no siempre se está de acuerdo con lo que se propone (B8).

B8



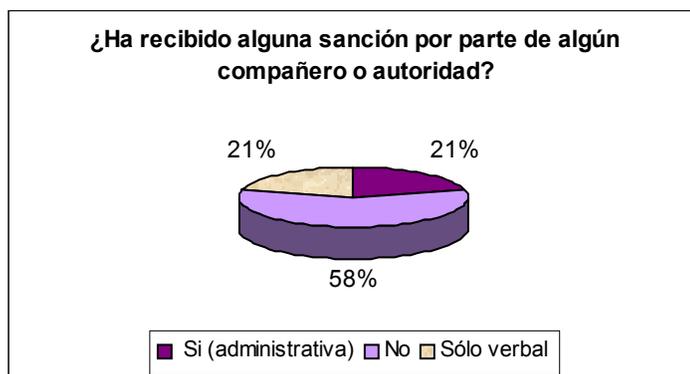
Aunque al estar presente en las reuniones de Consejo Técnico pude observar que 2 docentes y el director (siempre consultando a estas dos personas) son los que toman las decisiones y proponen los acuerdos; aunque piden la opinión de sus compañeros sólo algunos se atreven a cuestionarlos; por lo que nos son tomados en cuenta y se termina por aceptar lo que se propuso en un principio. Para hacerlo más formal se les pide que levanten su brazo para saber si están de acuerdo; en una de las observaciones hubo cuatro personas que no la levantaron y el director les preguntó de manera directa a cada uno de ellos, éstos no aceptaban la propuesta y cuando lo externaron se escucharon las voces de varios docentes que dijeron que ya levantarán su brazo para que se terminara rápido la junta porque ya tenían hambre.

Lo que da clara muestra que los acuerdos son propuestos por unos cuantos y que la mayoría de los docentes los acepta para no tener problemas o para que no se prolongue la reunión.

De hecho en la última observación que realicé el viernes 31 de mayo del 2003, constata que una profesora por no haber respetado un acuerdo (recibir alumnos del docente que no asistiera a la escuela) se le elaboró un memorándum como llamada de atención, cuando se le hizo saber

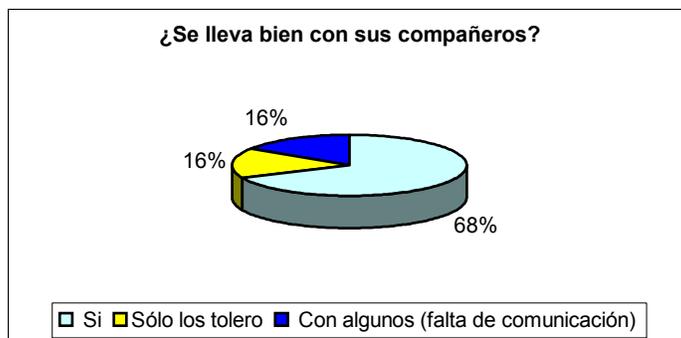
la profesora argumentó que la docente que no había asistido a la escuela, al día siguiente fue a gritarle y a insultarla frente a sus alumnos. Aunque la docente que cometió esta falta lo aceptó a ella no se le hizo una llamada de atención ni escrita ni verbal.

Lo que ocasionó molestia entre algunos docentes, sin embargo no se atrevieron a manifestarla. De ahí que la información que se obtuvo al preguntarles a los docentes sobre si han recibido una sanción ya sea verbal (21%) o escrita (21%) por parte de algún compañero o autoridad, fue la siguiente:

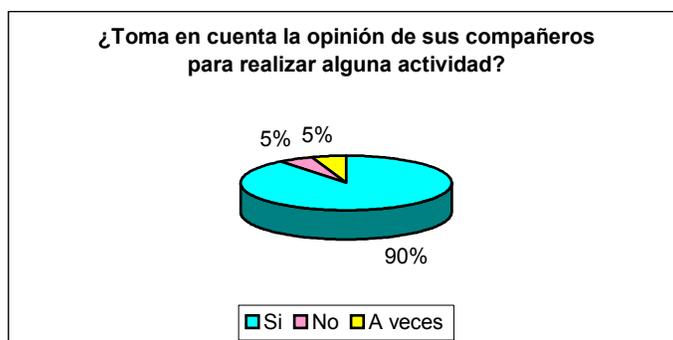


A partir de lo anterior es lógico que los docentes al preguntarles si se llevan bien con sus compañeros, un 68% diga que si, mientras que el 16% sólo los tolera y 16% restante sólo se lleve bien con algunos docentes (B10):

B10



Y por lo tanto sea un 90% de los docentes que responda que si toma en cuenta la opinión de sus compañeros para realizar alguna actividad, el 5% no lo haga y el último 5% restante diga que a veces.



Esto se pudo ver claramente en las Juntas de Consejo Técnico, para empezar los docentes se sientan por afinidades, entre los grupos que se forman no hay intercambio de opiniones, y su participación es casi nula. Lo anterior no quiere decir que de ninguna manera en la Escuela Primaria “Batallón de San Blas” no existan docentes creativos, innovadores, participativos y comprometidos con su trabajo, pues al realizar las observaciones y realizar las entrevistas existen cuatro docentes con estas características. Claro que aunque son pocos, no impide que

los demás hagan conciencia de su quehacer docente y la importancia de éste, para que puedan modificar su actitud.

CONCLUSIONES

Partiendo de las directrices que guiaron este trabajo puedo considerar que el Profesor es un agente socializador en una sociedad que cambia y, por lo tanto debe adaptar también su papel como agente de cambio educativo: la aparición de nuevos saberes, la variedad de ideologías, la necesidad de que la democracia impregne la vida ciudadana... conlleva a necesidades de socialización distintas y en ocasiones a un ritmo acelerado y necesita que el profesorado posea una capacidad de adaptación, donde el proceso de reflexión profesional desde la propia práctica y la formación continua sean los medios idóneos para alcanzar una educación de calidad que tanto se ha manejado en los discursos, pero que muchas veces está alejada de la realidad. Sin olvidar que la sociedad exige que el docente debe estar preparado para enfrentar los cambios de este siglo, que sea la brújula que oriente el nuevo rumbo de la Educación, que rescate los nuevos Pilares del Conocimiento que la sociedad globalizadora exige: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 1996)

De ahí que el trabajo presentado haya partido de reconocer el quehacer del docente como una práctica social que depende de condiciones económicas, políticas, materiales, institucionales en que se desarrolla; delimitada por el devenir histórico y como tal es resultado de los cambios y valores que la misma historia ha provocado.

El quehacer docente se materializa en el ámbito escolar como tal, también determinado por actividades, horarios, programas, contenidos, relaciones interpersonales, por las mismas dinámicas del docente, de su personalidad, de su formación (dimensiones de la práctica docente).

La formación del docente en la actualidad ha dejado mucho que decir, pues el docente en la realidad, sigue siendo considerado como autoritario, con poder dentro del aula, transmisor de conocimientos... y como agente de cambio, promotor de aprendizajes, en el discurso.

Aunque en la práctica cotidiana el docente no puede lograr lo que no “aprendió” a realizar en su formación inicial.

Este es, entonces el Profesor: El sujeto histórico – social, mitificado en el discurso y negado en la práctica social, sujeto alienado con su propia práctica profesional, con una práctica difícil, con restricciones institucionales, con características personales, grupales, socioculturales, con conflictos... Al fin y al cabo un producto de la escuela y ocupante de un rol difuso.

Pero que, sin embargo aún tiene una luz de esperanza que lo motiva a seguir adelante, a rescatarse como un sujeto de carne y hueso, con virtudes y debilidades, con aciertos y fallas. Primer paso para reconocer que tiene limitaciones y que tendrán que convertirse en retos, de ahí que me haya planteado al inicio de este trabajo ¿qué función, qué rol estamos jugando los docentes, ante la gran abundancia de enfoques, propuestas ya sean dinámicas o estáticas y que buscan ante todo elevar la calidad educativa? Tratando de responder a ella se realizó la investigación y se llegó a las siguientes consideraciones:

- Al aplicar el Instrumento 1 y cuestionarlos sobre su formación, más de la mitad de los docentes (73% p. 99) reducen su formación docente inicial sólo a aspectos teóricos, tal y como se formaron los docentes en la década de los años 60's y 70's, sobre todo si se considera que los docentes considerados en esta investigación tienen entre 15 y 20 años de servicio y cuyo plan de estudios en

el que se formaron estaba influenciado de corrientes enciclopedistas, donde sólo se ponía énfasis en transmitir conocimientos culturales y académicos.

Lo que da pie a responder que la función o rol que estamos desempeñando los docentes sea la de mero repetidor y transmisor de saberes y conocimientos, un solo reproductor del sistema dominante, sin promover ningún cambio y por ende destinados a no alcanzar calidad educativa alguna.

- Al cuestionarlos sobre que entienden por formación (p.99) sus respuestas reflejan claramente que la reducen a capacitación y actualización, olvidando que la formación va más allá de eso, pues implica una ruptura con la continuidad, permite ir arribando a procesos de reflexión crítica de lo establecido y producir nuevas ideas que permitan alejarse de las simulaciones.

Ante ello es necesario elaborar una Propuesta que permita realizar una crítica de lo establecido, de la propia formación que se ha recibido, una crítica hacia el actuar cotidiano que solo simula el quehacer docente, Carrizales diría “desmitificar lo útil y lo inútil”. Es decir promover una Formación intelectual, que implique una ruptura con la continuidad donde una de sus funciones sea precisamente poder arribar a una reflexión crítica de lo establecido (la formación inicial que se recibió) y permita arribar a procesos de autonomía, lo cual es posible si se considera que el trabajo de Investigación arrojó que:

- Los docentes cuestionados tienen claro lo que significa autonomía (p.101), sin embargo es necesario llevarla a la práctica, pues aunque saben lo que significa, al observarlos no lo reflejan en la realidad, ya que no son capaces de tomar

decisiones ni de actuar con independencia. Por lo que es necesario trabajar sobre ello.

- Lo anterior, es posible de alcanzar si se toman en cuenta que existen espacios donde se puede promover, como son las Juntas de Consejo Técnico; para ello es necesario rescatar su verdadero sentido, ya que sólo es aprovechado para plantear problemas relacionados con el trabajo y convivios y pocas veces para compartir experiencias, enriquecer al grupo, seguirse formando (p. 102) y propiciar la reflexión de la práctica educativa.
- También se puede considerar que del 100% de los docentes entrevistados un 58% mencionan que si participan en estas reuniones (p.103), lo que equivale a constatar que es viable lograr que la mayoría se involucre en procesos de cambio y por ende mejorar su práctica, práctica que ante todo debe ser vista como una práctica humana.

A partir de lo anterior, se puede concluir que la Formación del Profesorado orientada a la práctica docente autónoma siempre debe estar asociada a procesos de reflexión, a rescatar los espacios que brindan las Juntas de Consejo Técnico y al análisis del quehacer docente cotidiano.

El objetivo de la investigación se alcanzó, pues se lograron conocer los factores que están obstaculizando una práctica autónoma, como son: la formación inicial enciclopedista que se recibió, la carga administrativa e intervención de autoridades, la imposición de programas y métodos (p.101) y a su vez conocer los factores que condicionan la formación orientada a una práctica docente autónoma: reflexión sobre la formación inicial que se recibió, ideas claras

sobre lo que significa ser autónomo, la importancia de lo que significa la participación de los involucrados y sobre todo contar con los espacios que brindan las juntas de Consejo Técnico Consultivo para compartir experiencias, promover la formación permanente y sobre todo la autopercepción que se tiene del papel que se desempeña en la sociedad y de lo necesario que es seguir mejorando su práctica educativa (106).

Un gran avance fue el haber logrado que los docentes reconocieran las limitaciones de su formación inicial, ya que lo “aprendido” no les basta ya para enfrentar las necesidades sociales que están en continuo cambio.

Formación que fue sólo teórica y ajena a la realidad, y sin embargo un poco más del 60% (p.105) de ellos tiene una actitud de apertura hacia el cambio independientemente de las relaciones personales que tengan; lo que denota claramente que puede ser viable el Programa de Formación Permanente del Profesorado con una visión autogestiva a nivel primaria, pues si bien los resultados arrojados muestran que éstos siguen dependiendo de las decisiones que toman los docentes y la autoridad limitándose a acatar lo establecido.

Por otra parte, al considerar lo que para ellos es y ha sido las Juntas de Consejo Técnico (espacios donde se imponen cosas, realizan convivios...) es importante plantear que estos espacios deben rescatarse, reorientar su verdadero sentido. De ahí que estas reuniones puedan ser aprovechadas para fomentar verdaderos procesos de autonomía, compromiso, participación, que le permita a los docentes despertar su inquietud por seguir formándose permanentemente, siempre con la finalidad de transformar su práctica. Para ello será necesario que los docentes comiencen por revalorarse a sí mismo, a los demás y a su trabajo.

Siendo la Formación intelectual una de las alternativas para lograrlo, pues la Formación intelectual le permite ser un docente crítico y no consumidor ni repetidor de saberes, y en

cambio promover que el docente alcance esa formación que se vio truncada en su formación inicial, para lo cual es conveniente y necesario que el docente se siga formando permanentemente, siendo la autogestión un medio y un fin para hacerlo.

Por lo tanto la propuesta que propongo, ofrece la posibilidad de que el docente se promueva como un docente autogestivo, permitiéndole acceder a procesos de transformación. Un Profesor activo y director, cuya formación permanente debe partir de la base de que las actividades de enseñanza – aprendizaje – la práctica docente- requieren de un proceso reflexión/acción/reflexión con fuertes contenidos de autocrítica tanto en los equipos de profesores y profesoras como de estos individualmente. Por lo tanto propongo un Programa de formación permanente que rescate los espacios que brindan las reuniones de Consejo Técnico, dándoles su verdadero sentido.

Sé que existen propuestas oficiales que ofrecen la posibilidad de que el docente frente a grupo se actualice, se capacite... pero la formación no se reduce a ello, implica además la toma de conciencia de su quehacer docente, la reflexión y crítica de su rol, de sí mismo, de sus ideas y pensamientos; es el despertar del docente y de alcanzar su plena autonomía tanto moral como social e intelectual, como diría Piaget formar sujetos “capaces de gobernarse a sí mismos” a diferencia de ser gobernados por los demás.

Pues los cambios no se lograrán a partir de normas o decretos, sino del conocimiento y transformación de la propia realidad escolar: las prácticas docentes, conocimiento que implica ante todo, promover al docente como un sujeto autónomo – autogestivo. Donde la Autogestión no sea vista como libertinaje y sí como autodeterminación, autonomía, libertad,

autoformación, asumir responsabilidades y sobre todo como un medio para transformarse a sí mismo y a la institución, tal y como lo propone la Pedagogía institucional.

Es, por tanto, imprescindible que la Formación permanente del Profesorado no se desligue del medio social al buscar un cambio, nunca resultado de fórmulas más o menos tecnocráticas, sino en un proceso constante de reflexión-acción, insertado en unas coordenadas que unan teoría y práctica, posibilitando la participación en procesos de cambio que supongan progresivamente una mayor implicación y autonomía del profesorado

Aquí hablo por nosotros, por nuestra práctica como docentes y “por el tiempo que con otros la compartimos, discutimos, negamos y aceptamos” (Eduardo Remedi, 1983)

PROPUESTA

PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO CON UNA VISIÓN AUTOGESTIVA

ANTECEDENTES

Como resultado de las investigaciones de campo realizadas tanto en materia de formación docente, autonomía y / o heteronomía, toma de decisiones... surge la necesidad de diseñar un programa como alternativa, para promover una formación autónoma y autogestiva que le permita al docente no sólo subsanar sus deficiencias en la práctica, sino también como una forma de aprovechar los espacios que brinda el Consejo Técnico Consultivo y poder así arribar a procesos transformadores.

Es indispensable hacer notar que si bien es cierto existen programas de formación para el profesorado, ninguno de ellos rescata la importancia de la autogestión y mucho menos rescata el Consejo Técnico Consultivo como espacio de formación permanente, por lo tanto se puede señalar que sólo existen antecedentes teóricos de los temas, pero ninguno aterriza en la práctica.

JUSTIFICACIÓN

Ante los desafíos actuales en materia educativa, vinculados a los procesos económicos, políticos y sociales del país y fenómenos económicos internacionales como la globalización, se encuentra al docente como uno de los agentes principales del cambio. Sin embargo se requieren que éstos sean formados con otra visión, muy diferente a la de los años 70's y 80's, si se pretende que se produzcan cambios relevantes en la educación.

Por lo que los docentes, deben cambiar la óptica desde la cual entienden su realidad y por supuesto el papel que juegan dentro del entramado sociocultural, en este marco se inserta la necesidad apremiante de recuperar a la educación como un fenómeno social con sus

implicaciones ideológicas y al docente como un sujeto autónomo capaz de actuar autogestivamente; surgiendo para ello el presente programa., cuya importancia radica en abrir espacios de análisis y reflexión del fenómeno educativo que lo conlleven a transformar su práctica educativa y por ende su realidad.

Por otro lado no se debe olvidar que el nivel primaria es el pilar de la educación, pues brinda los valores, habilidades y conocimientos básicos para la formación integral del individuo; por lo tanto la formación y el desempeño docente debe poseer ciertas peculiaridades que hacen que su labor sea única y dichos elementos deben contextualizarse para recuperar el papel activo de cada uno de los participantes: directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

Sin embargo, para poder arribar a ello se tienen que enfrentar diferentes retos entre los que destacan: las inercias educativas, formativas y administrativas, haciéndose necesario insertar el programa dentro de los tiempos establecidos institucionalmente, por ello se aprovecharán los espacios que brindan los Consejos Técnicos Consultivos.

Para poder insertar el programa se recurrirá a las instancias inmediatas superiores, solicitando previa la sensibilización de la importancia de éste, se brinden 4 horas para abordarlo; con ello se pretende la viabilidad de la implementación, de tal forma que el desarrollo de éste no ocupe espacios extraescolares, dadas las circunstancias que viven los docentes en el ámbito profesional y personal.

Es así como se pretende atender a la población de una escuela de turno matutino, proporcionando una demanda de 20 docentes frente a grupo, y potencialmente extender la

aplicación del plan a todos los docentes de un sector educativo, aproximadamente 300 docentes.

PERFIL DE INGRESO

De acuerdo a los antecedentes señalados y en busca de una verdadera puesta en marcha de las habilidades implementadas a partir del programa, deberá de recuperar a los docentes en activo; específicamente a los que se encuentren frente a grupo, que puedan disponer del tiempo necesario para realizar el análisis y reflexión de los documentos previos, a su vez la disponibilidad para trabajar colegiadamente.

PERFIL DE EGRESO

Una vez concluido el plan, el docente será capaz de:

- Reflexionar, analizar y criticar los procesos ideológicos, económicos y políticos que permean en la educación y por ende influyen en su práctica docente.
- Ser un docente autónomo y autogestivo, capaz de seguirse formando permanentemente
- Capaz de transformar su realidad

OBJETIVO GENERAL

Al término del plan, el docente será capaz de cambiar su práctica educativa profesional, reconociendo que en ella se encuentran presentes procesos ideológicos, económicos, políticos y culturales que la determinan, a través del desarrollo de una autonomía intelectual, moral y

social, arribando a procesos autogestivos que impacten en su realidad concreta y en la sociedad en general.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Que el docente a partir del reconocimiento de la educación como un fenómeno social, reflexione sobre su compleja práctica cotidiana, reconociéndose como un sujeto activo, con características personales, históricas y profesionales, para que a partir de ello sea capaz de rebasar los mitos y se reconozca así mismo, como miembro activo y transformador de una institución.
2. El profesor y profesora reflexionará acerca de su práctica docente cotidiana dentro de su contexto institucional, y valore la importancia que representa resignificarla e innovarla.
3. Que el docente reflexione que en su quehacer docente no todo es reproducción, ni transmisión, que hay espacios para la recreación, innovación, márgenes de autonomía; donde se pueden realizar prácticas de muy distinta naturaleza: Este espacio es el aula.
4. Que a partir de la reflexión personal, la discusión crítica de las opiniones y valoraciones personales, el docente sea capaz de conocerse a sí mismo, de aceptarse, desarrollando su potencial y autoestima, sea mejor cada día, al mismo tiempo revalore su función como docente; de tal manera que pueda contribuir a la transformación de su práctica.
5. A partir de la crítica y análisis de su práctica, el docente se convierta en un profesional reflexivo que rescate su autonomía intelectual, social y moral.

6. Una vez analizado los elementos teóricos de los módulos anteriores, se propicien espacios de intercambio, comunicación, investigación y creación, lo cual posibilite que el docente desarrolle su interés por seguirse formando permanentemente y vea a la autogestión como un medio y un fin para llegar a ser un verdadero profesional de la educación.

OBJETIVO TERMINAL

1er año:

Al término del año el docente será capaz de replantearse su práctica educativa, realizando procesos de análisis sobre su formación y como ésta puede ser enriquecida y transformada a partir de procesos que beneficie el desempeño de su quehacer educativo.

2º año:

Al finalizar el año, el docente enriquecerá su autoestima y comprenderá que ésta juega un papel de suma importancia para su desempeño profesional, a su vez descubrirá que puede desarrollar procesos autogestivos que le permitirán seguirse formando permanentemente con la finalidad de mejorar y transformar su práctica educativa.

**PROGRAMA DE FORMACION PERMANENTE
CON UNA VISION AUTOGESTIVA**

ejes

MODÚLOS

FILOSOFICOS SOCIOLOGICOS PSICOLOGICOS	EPISTEMOLÓGICOS TEÓRICOS	TEÓRICO - PRÁCTICOS
LA DOCENCIA: UNA LABOR DE TRANSFORMACIÓN MULTIFÁCETICA	LA PRÁCTICA DOCENTE: MÁS ALLÁ DE LO OFICIAL	EL AULA: COMO UN ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL
LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE: REVALORACIÓN Y AUTOESTIMA	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA : UN ESPACIO DE AUTONOMIA	LA AUTOGESTIÓN: PODEROSA HERRAMIENTA PARA CONTRIBUIR AL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES

1er año

2o año

PRESENTACIÓN

Hablar de educación, no significa hablar de procesos aislados, ni mucho menos abstractos, es necesario referirse a hechos concretos, considerando a los participantes entre ellos por supuesto a los docentes.

En la práctica docente cotidiana, en lo que Jackson llama la vida en las aulas, surgen un sin fin de problemas en las interacciones maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-objeto de conocimiento; y más aún en todos los aspectos socioculturales del entorno institucional y social, aspectos que son abordados desde diversas perspectivas y que exigen del docente una actuar diverso para responder a las exigencias de su entorno.

Pero definitivamente el docente al realizar su trabajo multifacético (administrativo y normativo, social, económico, político, actividades de enseñanza directas e indirectas y organización extra e intra- aulas), suele nulificarse al preocuparse únicamente por actuar como se le esta exigiendo, olvidándose que antes que docente, es un sujeto histórico-social, es decir los docentes nos vemos inmersos en los supuestos, en los mitos, hitos y deberes, nos casamos con los ideales de lo que “un buen maestro” debe ser, quedándose en el plano de lo ideal y hablando desde lo imaginario, cuando esto sucede la práctica educativa se mitifica perdiendo su sentido real en la cotidianeidad.

Es por ello que los docentes necesitamos concretizar nuestra práctica y realizar nuestra labor polifacética de una manera reflexiva, crítica, pero sobretodo propositiva, para ello el primer

paso es dejar de ser “el maestro y la maestra”, para convertirnos en los profesores de carne y hueso. Este es el objetivo del primer módulo, presentarnos la posibilidad de reflexionar y replantear nuestro papel educativo

Entonces debemos dejar de hablar del docente, para referirnos ahora al “SUJETO MAESTRO” y por supuesto reconocer que somos producto del contexto en que nos desenvolvimos y nos desenvolvemos, por tanto debemos considerar nuestra historia personal, nuestra historia académica y por supuesto nuestra historia profesional. Y a partir de ello reconocernos e identificar su influencia en la práctica docente, explicando y reflexionando así sobre la construcción del saber, de los saberes docentes.

En esta tarea hay que tener cuidado entre el “deber ser” y el “ser”, que son diferentes pero se conjugan en el actuar cotidiano.

Como señalaba, el maestro como trabajador debe responder a las normas y concepciones que giran entorno a su trabajo, a las normas de la institución, es entonces que se crea un modelo de maestro, una imagen, pero ¿Cuál modelo? , ¿Cuál imagen? Por supuesto que el de la clase dominante, el de la educación como modelo de Estado, en donde se manifiestan las concepciones y políticas de la ideología dominante.

A este respecto el maestro se encuentra cargado de este deber ser, desde su presentación, su voz, su imagen, como un apóstol de la educación, como un agente de cambio, como un estereotipo, lo cierto es que maestro es un trabajador de la cultura, es decir es un sujeto que

realiza un trabajo calificado. “ Este trabajador es un sujeto con características personales, grupales, socioculturales. No es un realizador neutral o amorfo de planes de enseñanza o de políticas educativas...”⁵⁸

Sin embargo el trabajo docente es muy cuestionado, ya que puede ser visto desde el ámbito social, el laboral o el del Estado, lo cierto es que muchos lo reducen a un trabajo técnico, otros lo ven como poco productivo, sin embargo desde la perspectiva de unos cuantos a los cuales me uno, el trabajo docente, es un trabajo intelectual, lo que sucede es que no se ve lo que se produce, ya que no se producen objetos concretos, sino que trabajamos con el intelecto, con la reflexión y la crítica, la pregunta sería aquí ¿qué tanto producimos en realidad conocimientos? Ya que no solo debemos transmitir el conocimiento sino crearlo, de no ser así caeríamos solo en técnicas para enseñar, en lo mecánico y pragmático.

Esta idea de crear conocimientos nos lleva de la mano a la idea de un maestro investigador, que cuestione su realidad y que sea capaz de romper el aislamiento en el cual se encuentra inmerso, que sea capaz de organizarse y aprovechar los espacios para trabajar en equipo.

Reconociéndose así como un sujeto histórico-social, capaz de crear y de investigar para transformar su realidad y por lo cual el docente debe revalorizarse, puesto que los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto demeritan su trabajo, aunado a esto muchos docentes se desvalorizan a ellos mismos y asumen posturas conformistas y acríticas, esto puede ser rebasado y a la vez muy difícil, pero nosotros debemos asumir el reto, asumir

⁵⁸ BARBA, Casillas José B. “Un trabajador llamado maestro”, en Pedagogía. Revista de la UPN, Vol. 6 No. 19, julio-septiembre de 1989, pág. 29.

nuestro papel, buscando un proceso de renovación pedagógica constante en esta difícil tarea de ser docente, en este polifacético trabajo que es la docencia.

Es así como en este módulo se pretende apoyar a cada uno de nosotros los sujetos docentes para recontextualizar nuestra práctica y por supuesto el papel que estamos jugando dentro del entremado educativo.

MÓDULO: LA DOCENCIA: UNA LABOR MULTIFACÉTICA

OBJETIVO ESPECÍFICO

Que el docente a partir del reconocimiento de la educación como un fenómeno social reflexione sobre su compleja práctica cotidiana, reconociéndose como un sujeto activo, con características personales, históricas y profesionales, para que a partir de ello sea capaz de rebasar los mitos y se reconozca así mismo, como miembro activo y transformador de una institución.

TIEMPO

13 HORAS, distribuidas en 2 horas mensuales

MODALIDAD

Seminario

CONTENIDOS TEMÁTICOS

- La educación como un fenómeno social
- Identidad docente y práctica profesional
- Entre el ser y el deber ser (mitos)
- El trabajo docente y sus diferentes roles

ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN

El módulo se desarrollará de acuerdo al análisis y reflexión de los siguientes ejes:

- Reconocimiento e implicación de la educación en un contexto social
- Autorreconocimiento de cada maestro como un sujeto histórico-social y su relación con su práctica docente
- Identificación y reconocimiento de las diversas problemáticas que influyen en la práctica educativa
- Caracterización de la práctica profesional

EVALUACIÓN

La evaluación se realizará durante todo el proceso del módulo, donde se considerarán para la acreditación los siguientes rubros.

- asistencia al curso del 85%
- participación pertinente, acorde a los elementos teóricos manejados
- recuperación de los elementos principales de las lecturas realizadas por medio de fichas de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- AGUILAR, Citlali (1986) “ La definición del trabajo de los maestros” en Rokwell Elsie Cuadernos de educación, DIE, México.
- BARBA, José Bonifacio (1989) etal, “ Un trabajador llamado maestro”, en Pedagogía, Revista Pedagógica de la UPN Vol. 6 No. 19 julio-septiembre, México.
- DIMITRIEVA, Okolova Mariana (1999) La práctica docente como diálogo intersubjetivo, tradición e innovación, en Momento Pedagógico, revista de la Unidad 098 D.F. Oriente, no. 22
- “ El maestro y su rol en la escuela y en la sociedad contemporánea, cualidades que se requieren para ser maestro (1990) Artículo UPN.
- GARCÍA, Guillermo (1975) La educación como Práctica Social, Editorial Axis, Argentina.
- MERCADO, Maldonado Ruth (1981) “ El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria”, Mimeo, México.
- PACHECO, Méndez Teresa (1992) “ La interpretación social de la problemática educativa en México (un análisis crítico), Artículo CISE, México.
- REMEDI, Eduardo (1987) “ La libertad y el Censor, dos imágenes en la identidad del maestro”, en Identidad de una actividad: ser maestro, Documento DIE (IPN), México.
- ROKWELL, Hélice (1986) “ La escuela lugar de trabajo docente” en Cuadernos de educación DIE, México.
- SALOMÓN, Magdalena (1989) “ Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como un fenómeno social”, Artículo CISE, México.

MÓDULO: LA PRÁCTICA DOCENTE MÁS ALLÁ DE LO OFICIAL

PRESENTACIÓN

Si se parte de la idea de que el docente desarrolla su labor frente a frente con los alumnos, lógico es que su trabajo esté expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales, problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos y el medio con quien labora.

Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa índole, de ahí que su práctica se vea permeada de significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso: docentes, alumnos, autoridades educativas, padres de familia; a su vez se ve influida también por aspectos políticos, económicos, institucionales, administrativos y normativos que delimitan tanto su función como su práctica. Sin embargo esto no quiere decir que el docente tenga que conformarse con lo establecido, sino que tiene en sus manos la posibilidad de reconceptualizar, recrear y enriquecer su propia práctica; no reducirse únicamente a lo que viene impuesto en el discurso oficial, no quiero decir que lo deseche o se rebele injustificadamente contra ello, pero sí darle un nuevo significado.

De ahí surge la inquietud de este módulo, que a partir de lo establecido (planes, programas, propuestas) el docente reflexione, proponga y transforme, siendo su práctica el medio más adecuado para lograrlo.

El módulo se trabajará en tres momentos; el primero se enfocará al análisis y reflexión de marcos teóricos desde donde se construye la práctica docente, la escuela y su contexto, en el segundo, el docente confrontará sus propias concepciones de lo que es la práctica docente y a partir de ello reconceptualizarla.

Y en el tercer momento se pretende que el docente al reflexionar sobre su propia práctica, lo conlleve al cambio, cambio que opere primero en la forma de percibir la práctica, el papel que desempeña su formación en el desarrollo de ésta, para que posteriormente la transforme.

A su vez le permita al docente descubrir que no tiene porque seguir al pie de la letra lo establecido e impuesto, sino que a través del análisis crítico lo conduzca a reconocer las contradicciones, equivocaciones o aciertos que permean los discursos oficiales; pero sobre todo retome aquellos aspectos valiosos que enriquecerán su labor.

MÓDULO: LA PRÁCTICA DOCENTE MÁS ALLÁ DE LO OFICIAL

OBJETIVO ESPECÍFICO

El profesor y profesora reflexionará acerca de su práctica docente cotidiana dentro de su contexto institucional, y valore la importancia que representa resignificarla e innovarla.

TIEMPO

13 horas, en 2 horas mensuales

MODALIDAD

Seminario

CONTENIDOS TEMÁTICOS

- Contexto donde se desarrolla la práctica docente y sus implicaciones
- Práctica docente: Reconceptualización – Revaloración
- Práctica docente, innovación y Formación de Profesores

ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN

El módulo se desarrollará de acuerdo a partir del análisis de los siguientes ejes.

- Reflexionar sobre el contexto institucional donde se desarrolla la práctica docente
- Reconocer las problemáticas que limitan el quehacer docente y sus posibilidades de intervención
- Reconocer las limitaciones de su formación inicial para innovar su práctica docente

- Identifique la importancia que tiene reconceptualizar y revalorar su práctica docente, con el fin de transformarla, superando lo establecido.

EVALUACIÓN

La evaluación se realizará durante todo el proceso del módulo, donde se considerarán para la acreditación los siguientes rubros.

- asistencia al curso del 85%
- participación pertinente, acorde a los elementos teóricos manejados
- recuperación de los elementos principales de las lecturas realizadas por medio de fichas de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- AGUILAR, Hernández C. El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana. DIE – CINVESTAV, IPN, México.
- FIERRO, Cecilia (1999) “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación – acción”, en: Maestros y enseñanza, Paidós, México.
- GIMENO, Sacristán J. “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores”. Conferencia pronunciada en: Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesores en los países de la CEE. Barcelona.
- SALGUEIRO, Caldeira Ana María (1998) Saber docente y Práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona.

MÓDULO: EL AULA COMO UN ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

PRESENTACIÓN

La revolución tecnológica que se viene desarrollando en el mundo en las últimas décadas, ha traído aparejado una profunda transformación en los procesos económicos, políticos, en la organización social y en la concepción del mundo y de la vida. Estas transformaciones han impactado con tanta fuerza en los valores, instituciones y creencias de la vida individual y social.

Transformaciones que no pueden dejar de influir en los procesos educativos, en las instituciones escolares y el docente.

Si bien es sabido el trabajo del profesor se realiza dentro de un espacio social específico: la institución escolar, lugar que representa la esfera más inmediata de determinación de la práctica docente. Institución donde se encuentran espacios definidos (aulas), tiempos y propuestas controladas ¿cómo puede entonces, el profesor promover cambios, para lograr una verdadera transformación de su quehacer?

Aunque el docente se encuentra limitado en algunos aspectos no quiere decir que no pueda proponer y criticar lo establecido; al contrario, es viable y necesario que lo haga, partiendo siempre del análisis, reflexión y conciencia progresiva de su práctica y formación; y el lugar para hacerlo es su propia aula.

A partir de ello el módulo pretende aportar pistas de reflexión que conlleven al docente a ver su aula como un espacio donde se puede reflexionar, analizar, criticar, innovar y vivir, evitando así seguirla concibiendo como el espacio físico donde se transmite y repite el

conocimiento, como un espacio lleno de rutina que atrapa y desmoraliza permanentemente al docente y por supuesto a los alumnos.

Por otra parte se pretende que el docente descubra nuevamente todo lo maravilloso que puede ser el aula, ese espacio físico en donde se pueden promover verdaderos cambios, tanto en aspectos didácticos, como sociales y afectivos.

Los destinatarios son principalmente profesoras y profesores en ejercicio, que quieran reorientar y transformar su actividad profesional, recatando ese espacio, tan lleno de magia y conocimiento: el aula.

MÓDULO: EL AULA COMO UN ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

OBJETIVO ESPECÍFICO

Que el docente reflexione que en su quehacer docente no todo es reproducción, ni transmisión, que hay espacios para la recreación, innovación, márgenes de autonomía; donde se pueden realizar prácticas de muy distinta naturaleza: Este espacio es el aula.

TIEMPO

14 horas, en 2 horas mensuales

MODALIDAD

Taller

CONTENIDOS TEMÁTICOS

- El aula; espacio de creación y recreación
- El trabajo dentro del salón de clases
- Alternativas para mejorar el trabajo en el aula: Procesos de socialización, dinámicas grupales, mapas mentales, de contenidos, de valores...

ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN

Dada la naturaleza del módulo se desarrollará en dos fases.

La primera consiste en el reconocimiento teórico, a partir del análisis de los siguientes ejes:

- Reflexione en torno a las propuestas teóricas que brinda algunos paradigmas educativos como el constructivismo
- Reflexione y analice lo que significa ese espacio físico llamado aula

La segunda fase está orientada hacia actividades prácticas:

- Experimentar la riqueza que brinda el trabajo grupal
- Identificar preocupaciones o situaciones educativas que se dan en su aula y que quisieran transformar
- Generar proyectos de innovación para el aula y la escuela
- A partir de las alternativas propuestas el docente enriquezca su práctica cotidiana.

EVALUACIÓN

La evaluación se desarrollará durante todo el proceso del módulo, donde se considerarán para la acreditación los siguientes rubros:

- asistencia al curso 85%
- participación pertinente, acorde a los elementos manejados
- recuperación de los elementos principales de las lecturas realizadas por medio de fichas de trabajo
- Presentación de productos de las actividades prácticas, que demuestren que lo trabajado en las sesiones lo están llevando a cabo en su práctica.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- GARDNER, Howard. Las ocho inteligencias
- GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional
- LOPEZ, y Mota Angel. “La actividad en las aulas” Cuadernos de cultura pedagógica. Serie investigación Educativa, No. 6
- PALACIOS, Calderón Fernando. “Algunos principios rectores del constructivismo”
- POZO, Juan Ignacio. “Estrategias de enseñar dirigidas al cambio conceptual”
- ROKWELL, Hélice (1986) “La escuela, lugar del trabajo docente”. Cuadernos de Educación. DIE México.

2º AÑO

MÓDULO: LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE: REVALORACIÓN Y

AUTOESTIMA

PRESENTACIÓN

“La persona que olvida su valor,
es como un hombre que se enlista en las filas del enemigo
y carga las armas en contra de si mismo”

Alejandro Dumas

El papel del docente es muy importante en la transformación social. Sin embargo la concepción que ellos tienen de sí mismos, sus valoraciones, su aceptación, favorecerán u obstaculizarán su labor y por ende su profesionalización.

De ahí que sea de gran importancia centrarnos en la persona. En ti, en tus compañeros, es decir en nosotros los docentes. Por eso tenemos que empezar este módulo conociéndonos a sí mismos, respetándonos y valorando nuestra función. No se puede negar entonces, que la autoestima desempeña un papel de suma importancia en muchas actitudes del ser humano y por lógica en el docente.

Una autoestima baja, impide aceptar que se está equivocado, contribuye a adoptar actitudes cerradas al diálogo, ayuda a caer en el pesimismo y depresión, y por lo tanto a considerar que no servimos para la docencia, lo cual implica una pérdida automática de valor como ser humano; por consiguiente prefiere no tomar riesgos en la conquista de sus metas, como son el desarrollo personal, mejorar las relaciones de trabajo, seguirse formando como profesional...

Es así como en este módulo se pretende promover la autoestima de el docente, que lo conlleve a revalorarse como un verdadero profesional de la educación. Para ello se proponen tres momentos:

En el primero se rescatará la noción de que el docente se sienta agrado por sí mismo, reconociendo sus virtudes, potencialidades y debilidades.

En el segundo, a partir de la reflexión de las diferentes definiciones de autoestima, actividades y dinámicas para fortalecerla, le permitirá adquirir seguridad y autoconfianza, lo cual se vea reflejado en su comportamiento y su esquema de valores se vea enriquecido.

Finalmente, en el tercer momento el docente, reflexionará sobre la importancia que tiene la autoestima en su crecimiento personal, en el mejoramiento de su quehacer, en sus relaciones interpersonales y sobre todo en el fortalecimiento de su desarrollo profesional.

MÓDULO: LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE: REVALORACIÓN Y
AUTOESTIMA

OBJETIVO ESPECÍFICO

Que a partir de la reflexión personal, la discusión crítica de las opiniones y valoraciones personales, el docente sea capaz de conocerse a sí mismo, de aceptarse, desarrollando su potencial y autoestima, sea mejor cada día, al mismo tiempo revalore su función como docente; de tal manera que pueda contribuir a la transformación de su práctica.

TIEMPO

13 horas, en 2 horas mensuales

MODALIDAD

Seminario

CONTENIDOS TEMÁTICOS

- La noción de sentirse agradados por sí mismos
- Autoestima, comportamiento y valores
- La autoestima: Elemento crucial en el desarrollo profesional del docente

ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN

El módulo se desarrollará a partir de la reflexión de los siguientes ejes:

- La autoestima juega un papel importante en muchas actividades del ser humano
- La autoestima del docente y sus relaciones interpersonales
- ¿Cómo soy por dentro? Más allá del cuerpo
- Reflexión sobre sí mismo (a) y la manera en cómo me desempeño

EVALUACIÓN DEL MÓDULO

La evaluación se realizará durante todo el proceso del módulo, donde se considerarán para la acreditación los siguientes rubros.

- asistencia al curso del 85%
- participación pertinente, acorde a los elementos teóricos manejados
- recuperación de los elementos principales de las lecturas realizadas por medio de fichas de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- REMEDI, Eduardo. “El maestro: entre el contenido y el método”
- ROOSELVET, Eleanor. “Sentirse agrado por ti mismo” Cap. 2
- PICK, Susan (1999) Yo quiero, Yo puedo. Primaria, Editorial IDEAME, México, Mayo.

MÓDULO: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ESPACIO DE AUTONOMÍA

Cuando se dice que el docente reflexiona sobre sí mismo, sobre su actuar, sus ideas, incluso sobre las propias simulaciones que se dan en su práctica, se puede afirmar que el docente está muy próximo a alcanzar su formación intelectual, la cual le permitirá promover rupturas e innovar. Aunque para que esto sea trasladado a la realidad, el docente tiene que enfrentar una serie de obstáculos, primeramente de tipo formativo, emocional, social, cultural, ideológico, incluso el económico y político; más no quiere decir que sea imposible.

Cuando el docente empieza a desarrollar esa formación intelectual, deja de ser dependiente de los demás, comienza a ser el mismo, los lazos heterónomos tan fuertes que mantenía con lo instituido y con las personas se debilitan dando paso a una ser humano más autónomo y capaz de transformar su realidad, pero sobre todo a sí mismo.

Autonomía que se verá proyectada en su práctica docente, práctica que se encuentra inmersa en la rutina, que responde a lo establecido, influida por aspectos de diversa índole y donde un docente autónomo con una formación intelectual puede convertirla en un espacio de crítica, reflexión y transformación. Aunque es cierto “que nadie puede formar a otro en lo que no posee”, y si un docente no es autónomo, lógico es que su práctica y por ende sus alumnos tampoco lo sean. De aquí surge el interés por presentar este módulo, el cual tratará de que el docente comience por analizar si es un sujeto completamente heterónimo o autónomo, se analice como un ser social pero también individual; que vea a la formación intelectual como alternativa para alcanzar la autonomía y finalmente que a partir del reconocimiento de su práctica docente como una práctica social influida por diversos factores también puede ser un espacio de autonomía y de creación.

MÓDULO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ESPACIO DE AUTONOMÍA

OBJETIVO ESPECÍFICO

A partir de la crítica y análisis de su práctica, el docente se convierta en un profesional reflexivo que rescate su autonomía intelectual, social y moral.

TIEMPO

13 horas, en 2 horas mensuales

MODALIDAD

Seminario

CONTENIDOS TEMÁTICOS

- Autonomía o Heteronomía
- La falta de autonomía en su quehacer docente
- Formación intelectual = Autonomía
- Práctica docente: Espacio de autonomía

ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN

El módulo se desarrollará a partir del análisis y reflexión de los siguientes ejes:

- Darse la oportunidad de redescubrirse como sujetos protagonistas de la práctica educativa
- Asumirse como sujetos heterónomos / autónomos

- Reflexionen sobre sus fracasos y éxitos para aprender de sí mismos, de sus simulaciones, su práctica... que le permitan ir alcanzando una formación intelectual.
- Continuar la reflexión orientada a comprender las distintas fuerzas que condicionan las prácticas docentes y donde la autonomía jugará un papel de suma importancia para la transformación de éstas.

EVALUACIÓN DEL MÓDULO

La evaluación se realizará durante todo el proceso del módulo, donde se considerarán para la acreditación los siguientes rubros.

- asistencia al curso del 85%
- participación pertinente, acorde a los elementos teóricos manejados
- recuperación de los elementos principales de las lecturas realizadas por medio de fichas de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- DIAZ, Barriga Angel. “Los procesos de Frustración en la tarea docente”
- CARRIZALES, Retamoza César. “Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual” Serie: Debate Pedagógico II, UAEM.
- OTANO, L (1988) “Autonomía y gestión de un centro escolar público”, en: Pasival Roberto: La gestión educativa entre la innovación y el cambio, Editorial Narcea, Madrid.
- TORRES, María Rosa (1991) “Los maestros son trabajadores intelectuales”, en: Revista de Quito, Ecuador.

MÓDULO LA AUTOGESTIÓN: PODEROSA HERRAMIENTA PARA CONTRIBUIR AL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES PRESENTACIÓN

Es un mito creer que entre más experiencia tenga un docente, más formación y calidad tendrá su quehacer. Entre más avanza la sociedad, esto es desmitificado por completo, pues cuando un docente no se sigue formando, lo que hace es seguir dándole continuidad a lo establecido y a lo que aprendió en su formación inicial. ¿Cómo puede innovar o transformar su práctica y por ende la sociedad, si no tiene la iniciativa de seguir formándose permanentemente?

Ahora, si la educación está llamada a jugar un papel central en las estrategias de desarrollo de las sociedades, y en especial la nuestra, si pedimos que las escuelas formen individuos creativos, responsables con capacidad de tomar decisiones, iniciativas y llevarlas a cabo, seguros de sí mismos, más autónomos... Entonces, “debemos preguntarnos por aquellos que tienen en sus manos esta responsabilidad” (Federico Mayor, América Latina y el Caribe, 1993).

La finalidad de este módulo, es precisamente promover en el docente la inquietud, el interés y la iniciativa para seguirse formándose permanentemente, donde la autogestión será un medio y un fin para lograrlo.

Pues un docente autónomo y autogestivo será capaz de desarrollar su poder de decisión, participación, innovación, crítica y reflexión, de tal manera que pueda transformar su práctica y por lógica seguirse formando permanentemente.

MÓDULO LA AUTOGESTIÓN: PODEROSA HERRAMIENTA PARA CONTRIBUIR AL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES

OBJETIVO ESPECÍFICO

Una vez analizado los elementos teóricos de los módulos anteriores, en este módulo se pretende que se propicien espacios de intercambio, comunicación, investigación y creación, lo cual posibilite que el docente desarrolle su interés por seguirse formando permanentemente y vea a la autogestión como un medio y un fin para llegar a ser un verdadero profesional de la educación.

TIEMPO

14 horas, en 2 horas mensuales

MODALIDAD

Seminario - Taller

CONTENIDOS TEMÁTICOS

- La Formación del docente como un profesional autónomo y reflexivo
- ¿Qué significa aprender a aprender?
- Autogestión: Alternativa y finalidad para seguirse formando
- El docente autogestivo: Un profesional de la educación

ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN

Por las características del seminario – taller, el módulo se desarrollará en dos fases; la primera implica el reconocimiento teórico y seguimiento del módulo anterior, la segunda orientada a actividades concretas.

FASE 1

- Recuperar y reflexionar sobre los elementos teóricos que brindó el módulo anterior sobre la formación intelectual y autonomía del docente.
- Reconocimiento y análisis de los 4 pilares de la educación: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender, y lo que implica incorporarlos a nuestra formación y práctica.
- Analizar la importancia que significa aprender a aprender, y a partir de él abordar la autogestión, verla como un medio y un fin para seguirse formando.

2ª FASE - PRÁCTICA

- El docente tome la iniciativa de dirigir una sesión o una actividad, ya sea didáctica, de socialización, de autoestima...
- Diseño de estrategias didácticas que le permitan mejorar su quehacer docente
- Busque información documental, que le permita reflexionar sobre su formación, función...
- Tome la iniciativa de investigar cursos, diplomados, especializaciones... que brindan instituciones oficiales y los comunique al grupo colegiado, planteando los beneficios que pueden aportar a su formación

- Rescate y revalore los espacios de Consejo Técnico, implementando actividades, estrategias didácticas, dinámicas grupales... que enriquezcan y retomen los demás docentes tanto para su formación como para la implementación en sus espacios de trabajo.

EVALUACIÓN DEL MÓDULO

La evaluación se realizará durante todo el proceso del módulo, donde se considerarán para la acreditación los siguientes rubros:

- asistencia al curso del 85%
- participación pertinente, acorde a los elementos teóricos manejados
- recuperación de los elementos principales de las lecturas realizadas por medio de fichas de trabajo.
- Presentación de los productos de la actividad práctica.
- Observación participante (en las sesiones de trabajo: participación, presentación de actividades...)
- Entrevista a docentes

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- CRUZ, José. La química del pensamiento , herramienta para la felicidad. Editorial Orión
- CRUZ, Esteban Fernando. “El consejo Técnico como grupo colegiado, espacio de discusión, reflexión e innovación en las escuelas”.
- DELORS, Jaques (1999) “La educación encierra un tesoro”, en: Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Ediciones UNESCO, México.
- GARDNER, Howard. Las ocho inteligencias.
- GUICHARD, O. “La autogestión”, en: ¿Cómo funcionan actualmente los grupos de enseñanza?
- GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional.
- MARTINEZ, Bonafé J (1989) Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional, España.
- MINISTERIO, de educación y ciencia. Dirección General de renovación Pedagógica. “Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado”. Madrid.
- PALACIOS, Calderón Fernando. “Algunos principios rectores del constructivismo.”
- PEREZ, Gómez A. “Más sobre la formación del Profesorado”, en: Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.
- POZO, Juan Ignacio. “Estrategias de enseñar dirigidas al cambio conceptual”
- SAINT – ONGE (2000) Yo explico, pero y ellos ¿aprenden?, SEP, México.

DESCRIPCIÓN DE LAS INSTALACIONES

Para el desarrollo y ejecución del programa se aprovechará el espacio proporcionado por la institución educativa, espacio que se reduce a un aula de usos múltiples, que cuenta con dos pizarrones (verde y de porcelana) iluminación básica, con los mesabancos necesarios para los participantes, aleatoriamente se aprovechará el equipo de video y de computo proporcionado por la escuela.

ATENCIÓN DEL PROGRAMA

El programa será atendido por:

* Lic. Teresa Micaela Martínez Sánchez (Licenciatura en Educación Primaria)

No. De empleados: 2

- 1 docente con contratación definitiva
- 1 administrativo de contratación definitiva

No. De horas que se dedicarán al Programa:

- 80 horas del programa
- 40 horas al año

*** Considerando la viabilidad, el programa puede ser aplicado a otras instancias de educación primaria.

Es importante señalar que uno de los medios para hacer más viable y significativa esta Propuesta es recomendable trabajarla a partir de la INVESTIGACIÓN – ACCION, de ahí que a continuación presente algunos elementos teóricos que sustentan el porqué de lo planteado anteriormente.

LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN Y AUTONOMÍA DEL DOCENTE

Es necesario distinguir que las actividades que realiza un docente y un investigador son totalmente diferentes. El docente se encuentra inmerso en una institución y por lo tanto a la normatividad que ahí prevalece y que delimita sus funciones, al tiempo, a las actividades de enseñanza, aprendizaje, evaluación. Por su parte el investigador también se encuentra inscrito en una normatividad aunque distinta a la del docente, pues sus horarios, actividades son flexibles...

Aunque esto no quiere decir que el docente no pueda ser investigador, el problema en sí es saber ¿cómo articular la investigación con la docencia?, por lo tanto se hace necesario:

- Des-vincular el vínculo: Lo que implica reconceptualizar la docencia y la investigación, preguntarse ¿el para qué se desea que el profesor investigue, qué es viable que el docente investigue, qué implica investigar para la docencia... ?
- Formación intelectual: Si se retoma la interrogante anterior: ¿Para qué se quiere que el docente investigue?, la respuesta orienta hacia la formación intelectual, pues “ésta le permite ser un docente crítico, con pensamiento propio, capaz de producir saberes, analizar y enfrentar problemas, es decir un docente con capacidad intelectual, no consumidores ni repetidores de saberes”⁵⁹. Aunque es necesario aclarar que aunque el profesor investigue esto no le garantiza su formación intelectual, pues sabido es que muchos

⁵⁹ Ibidem p. 70

investigadores son “repetidores de saberes, son comprobadores de paradigmas”⁶⁰.

Una vez expuesto lo anterior conviene señalar que si bien la formación intelectual no es garantía de que el profesor investigue (anteriormente ya se explicó el por qué) si es viable que realice esta función. Antes que nada porque el docente se encuentra inmerso en una cotidianidad caracterizada por el prejuicio, el espontaneismo, el pragmatismo, la continuidad, y es precisamente en estos espacios donde el profesor puede realizar su indagación, una indagación que no se limite únicamente a los espacios del aula y de la escuela, sino también incorpore otros ámbitos como la familia, los medios de comunicación... Es decir que a partir de esto realice una investigación que le permita analizar y cuestionar el consumo irreflexivo, la uniformidad despersonalizada, reflexione sobre lo que está y lo que no está.

Y una de las grandes limitaciones para que esto no se realice es la falta de autonomía profesional, colectiva e individual del docente. Para lograr esa autonomía y responsabilidad, Carr y Kemmis proponen que los propios docentes reflexionen sobre sus propios conocimientos y por ende sobre su propia práctica. Y es precisamente cuando se puede auxiliar de la Investigación – acción.

Pero, ¿qué se entiende por investigación – acción?. Dicho término fue acuñado por Kurt Lewin en los años cuarenta, entendido como la “forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”, más sin embargo este concepto fue actualizado y ampliado por las aportaciones de Stenhouse, Elliot (de quien más tarde me referiré) y Adelman ...

⁶⁰ Idem p. 70

En lo que respecta a su método, Carr y Kemmis plantean:

- La investigación – acción es el método de investigación preferente, siempre y cuando el foco de la actividad investigadora sea una práctica social (en este caso es la práctica educativa).
- Tiene dos objetivos esenciales: Mejorar e interesar. En cuanto a la mejora se refiere al mejoramiento de la *práctica*, a la mejora del *entendimiento* de la práctica por parte de quienes la realizan y por último al mejoramiento de *la situación* en que dicha práctica tiene lugar. En cuanto al objetivo de interesar, cabe señalar que va a la par con el de mejorar, ya que los que intervienen en la práctica considerada tienen que intervenir en todas las fases del proceso de investigación, y a medida que vaya desarrollándose se prevé que irán interesándose en el proceso un círculo cada vez más numeroso de los afectados por la práctica.
- El carácter central del enfoque de la investigación – acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de: *Planificación, acción, observación y reflexión*.

Elliot, por su parte considera que el método de investigación – acción permite comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación. Por tanto la Investigación – acción presenta las siguientes características.

- analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de cambio y que requieren de una respuesta práctica.
- Se relaciona con aspectos prácticos cotidianos experimentados por los profesores.

- Interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista, de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

Las propuestas que hacen tanto Elliot como Carr y Kemmis, no se contradicen al contrario pueden enriquecerse, pues ambos consideran que el lugar más adecuado para realizar la investigación – acción es la propia práctica educativa, y a través de la reflexión y el diálogo poder transformarla. De ahí que la Propuesta considere recomendable retomar los planteamientos de ambos autores, sobre todo porque consideran que es el docente el que tiene que reflexionar sobre su propia práctica y llegar a procesos de transformación y por ende de autonomía.

Por otra parte al haber retomado los planteamientos que hace Estela Ruíz Larraguivel donde menciona que todo Diseño Curricular requiere de una Evaluación, es recomendable proponer una Evaluación Curricular de la Propuesta que se describió anteriormente.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO CON UNA VISIÓN AUTOGESTIVA A NIVEL PRIMARIA

Parto, para esta propuesta de una concepción de Evaluación Curricular que he ido construyendo como resultado de la formación y experiencias que he recibido a lo largo de mi trayectoria como estudiante de la maestría y profesora de grupo.

Si bien la propuesta que presenté: Programa de Formación Permanente del Profesorado con una visión autogestiva a nivel primaria, plantea la evaluación de cada módulo, no se puede dejar de lado la Evaluación Curricular del mismo.

Aunque el Programa sólo está como propuesta y aún no se ha llevado a la práctica esto no impide proponer una evaluación que permita conocer no sólo su viabilidad sino también sus aciertos, fallas... Para ello propongo una evaluación curricular de corte más cualitativo, integral y participativo, dejando de lado las evaluaciones que sólo se centran en aspectos puramente cuantitativos, los cuales consideran únicamente a los resultados (currículo como producto. Tyler – Taba), ya que aún sigue persistiendo la idea de la evaluación como una actividad técnica, neutral e instrumental centrada en la medición y en la comparación”⁶¹

Por lo que considero que debe ser una evaluación con las siguientes características:

- *Integral*, donde se analice el contexto histórico, los motivos y las políticas económicas, sociales que le dieron origen; para que posteriormente se analice si se está respondiendo a las necesidades actuales de los docentes, alumnos y sociedad.

⁶¹ RUIZ, Larraguivel Estela. “Propuesta de un modelo de evaluación curricular: Con una orientación cualitativa” p. 67

- *Participativa*, tomando en cuenta la experiencia, vivencia, opinión y participación activa de todos los involucrados: docentes, directivos, autoridades educativas, alumnos y padres de familia. De tal manera que puedan proporcionar información relevante para tomar decisiones que mejoren la estructura y objetivos del programa. La información proporcionada ante todo debe responder a las siguientes interrogante:
 - . ¿Cuáles fueron los orígenes y antecedentes del Programa de Formación Permanente del Profesorado con una visión autogestiva a nivel primaria?
 - . ¿Cómo está estructurado?
 - . ¿Cuáles son los requerimientos actuales de la sociedad, de los avances científicos y tecnológicos que debe considerar y tomar en cuenta la profesión docente?
 - . ¿Cuál es el grado de desfase que existe entre los objetivos del programa, el sistema de evaluación y el modo como es llevado a la práctica?
 - . ¿Cómo es percibido el programa por los docentes?
- *Continua*, la evaluación no debe ser considerada como un proceso acabado, sino permanente, dado la rapidez con que se dan los cambios y que exige la adaptación a los nuevos requerimientos que la sociedad va presentado.
- Se apoye *en métodos cualitativos* (ya que las prácticas educativas se encuentran permeadas por vivencias, hechos cotidianos... que son más de naturaleza subjetiva)
- *Retome aspectos y datos cuantitativos* (que son arrojados por las encuestas, entrevistas...) sin considerarlos como los más importantes, sino como complementación de los métodos cualitativos que se vayan a utilizar.

Con esta idea, cabe señalar que la propuesta de evaluación curricular no constituye de ninguna manera un modelo rígido y acabado, sino que en palabras de Woods (1986) es un modelo “parcialmente construido”, dado que las cuestiones sociales, económicas, políticas y educativas pueden influir en los datos que se obtienen al aplicar la propuesta.

A partir de esta concepción la propuesta de evaluación del programa debe comprender las siguientes fases.

1. Marco Conceptual del tipo de Evaluación Curricular que se lleva a cabo. Para ello es necesario incluir la revisión y análisis de la información teórica que está sustentándola, en este caso los planteamientos que hace Frida Díaz Barriga y Estela Ruíz Larraguivel.
2. Contexto social, económico, político y educativo del Programa a evaluar. Es decir significa buscar y conocer los determinantes académicos, políticos, sociales, económicos y educativos que influyeron y sirvieron para justificar la construcción de la estructura del Programa, es decir sus objetivos, propósitos, contenidos y evaluación. Con ello “se pretende realizar un recorrido histórico de todo el proceso que se “vivió” y “pensó” por parte de los sujetos protagonistas de la construcción del Plan de estudios”⁶² En este caso del Programa.
3. Marco Referencial del Programa, es decir revisar y analizar los referentes teóricos que le dan sustento y consistencia al Programa.
4. Ámbito Institucional. Lo que significa obtener información sobre las condiciones institucionales que pueden influir o alterar la puesta en marcha del Programa.
5. Realizar una valoración General sobre:

⁶² Ibidem p. 72

5.1 Recursos humanos (docentes y directivos) que cursan el Programa, cómo lo perciben e interpretan, qué expectativas tienen, está respondiendo a sus intereses y necesidades...

5.2 Cuerpo Colegiado, el cual está integrado por todos los docentes de una institución educativa. Analizar si éste está asumiendo su rol, si su participación es acorde a lo programado...

5.3 Infraestructura para el desarrollo de la actividad, es decir realizar una valoración sobre los espacios físicos y tecnológicos que se emplean para la impartición satisfactoria del Programa.

5.4 Recursos Financieros para la puesta en marcha del Programa, lo cual significa valorar sobre la manera en que se financian los materiales didácticos, audiovisuales... que se utilizan en el desarrollo del Programa (dado que al ser una propuesta de iniciativa individual carece de un financiamiento oficial).

6. Estructura del Programa. Revisar, analizar y evaluar el:

6.1 Grado de claridad y precisión de los objetivos (general, específicos y terminal) del Programa.

6.2 Congruencia entre los objetivos del Programa con el perfil del egresado y con los contenidos temáticos.

6.3 Correlación que existe entre la justificación del Programa con los objetivos

7. Operación del Programa. Esta fase comprende el estudio, valoración y caracterización de los siguientes elementos:

- 7.1 Coherencia entre lo propuesto en el Programa y su puesta en marcha (es decir contrastar el discurso propuesto con la práctica)
- 7.2 La forma en que es llevado a la práctica por los docentes
- 7.3 Criterios de evaluación académica que se proponen en cada módulo que conforma en Programa
8. Planta Académica (docentes que imparten el Programa) debe considerarse:
- 8.1 Grado Académico
- 8.2 Experiencia docente
- De tal manera que permita conocer cómo los docentes que imparten el Programa lo perciben, lo interpretan a partir de su formación y experiencia, es decir la forma en que combinan las actividades propuestas en el Programa con sus propias “expectativas, visiones, intereses, formas de pensamiento... que manifiestan acerca de la enseñanza, contenidos y en general de su formación profesional”⁶³
9. Técnicas de Obtención de información para la evaluación. Al caracterizar la Propuesta de Evaluación Curricular del Programa de Formación Permanente del Profesorado con una visión autogestiva a nivel primaria, de corte cualitativo (sin dejar de lado lo cuantitativo, pues también enriquece y complementa la evaluación), tiene que auxiliarse para su correcta concreción de Técnicas que le permitan obtener y caracterizar la información necesaria para una correcta evaluación. Estas Técnicas deben incluir a:
- 9.1 Entrevista a docentes y directivos, pues son los sujetos protagonistas hacia los cuales estuvo diseñado y dirigido el Programa; entrevista a alumnos y padres de

⁶³ Ibidem p. 78

familia, pues son los sujetos que se vieron influidos durante el tiempo que el docente participo y asistió al Programa. *

9.2 Observación directa y participante de la dinámica que se presenta en la Juntas de Consejo Técnico (espacio que se aprovecha para la impartición del Programa) y del aula (espacio donde se ve reflejado la formación que el docente ha ido enriqueciendo y transformando a través del Programa)*

9.3 Revisión y análisis de los documentos y la información que sustentan al Programa.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque pareciera que las fases propuestas representan puntos separados a evaluar, no significa que cada una de ellas no mantenga una relación recíproca con las demás, pues como lo mencioné al principio, se trata de una propuesta que ante todo debe ser integral.

Por otra parte es importante señalar que si bien es una propuesta de corte cualitativo, no se puede dejar de lado lo cuantitativo, al contrario, ya que al emplear entrevistas y observaciones se tiene que hacer uso de datos cuantitativos que permitan realizar una correcta interpretación y descripción de la información recabada.

Lo que significa trabajar directamente con docentes y directivos pues son los sujetos principales involucrados no sólo en la propuesta del Programa, sino también en la Evaluación Curricular.

* Técnicas descritas en el capítulo 5

Por último, equivale también a una constante comunicación de la información obtenida con los involucrados (docentes, directivos, alumnos y padres de familia), pues son ellos los principales beneficiados o perjudicados con el Programa.

Es necesario añadir que si bien las necesidades sociales inspiran al Sistema Educativo y éste a su vez se concreta en un curriculum que se adapte a contextos sociales cambiantes y a la evolución de la ciencia, la técnica, las humanidades, el cual necesita de Profesionales docentes que se formen en torno a un proyecto y una organización escolar adecuada a las demandas sociales, también requiere que estos profesionales de la educación se sigan Formando Permanentemente para una enseñanza de calidad, formación que no sólo capacite o adiestre al docente, sino que lo forme, de ahí que la presentación de esta propuesta de Programa, trata de responder no sólo a las necesidades del procesos de investigación realizado, sino a las necesidades sociales imperantes: un docente autónomo, investigador, reflexivo y constructor de una sociedad que está en constante cambio

La propuesta, es un trabajo concreto sobre lo recuperado en el semestre de Diseño Curricular, y enriquecido con las aportaciones de los demás cursos de la maestría, sé que es un primer intento y que faltan muchas cosas por mejorar, pero es una propuesta que parte del interés de que la educación verdaderamente sea un medio para alcanzar el cambio social y el docente, al ser el sujeto donde recae esta responsabilidad necesita y debe seguirse formando permanentemente, siendo la autogestión una medio y un fin para lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. ALVAREZ, Isaías (1993) Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos. Editorial Limusa.
2. ARNAZ, A. (1980) Planeación Curricular. ANUIES, México.
3. BARBA, Casillas, José (1989) “Un trabajador llamado maestro”, en: Revista de Pedagogía de la UPN. Vol. 6 No. 19, julio – septiembre.
4. CARRIZALES, Retamoza César. Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual. Serie Debate Pedagógico II, UAEM.
5. COLL, Salvador César (1994) “El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”, en: Revista Tecnología y Comunicación Educativa, 24 julio – septiembre.
6. DELORS, Jacques (1997) La educación encierra un tesoro. UNESCO.
7. DIAZ, Barriga Ángel. Evaluación Académica. FCE. CESU – UNAM.
8. DIAZ, Barriga Frida (1990) Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas, México.
9. ELLIOT, J. (1990) Investigación – acción en educación. Morata, Madrid.
10. EZPELETA, Justa (1990) “Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia Pedagógica y estructura de poder en la escuela”, en: Revista Latinoamericana de estudios educativos. Vol. XX No. 4, México.
11. FIERRO, Cecilia (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción. Maestros y enseñanza, Paidós, México.

12. GIROUX, Henry (1985) “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación”, en: Cuadernos políticos, No. 44, julio – diciembre, México.
13. HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo (1999) Paradigmas en Psicología de la educación. Paidós, México.
14. IMBERNON, Francisco (1992) La formación del profesorado: formar para innovar. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
15. JARDÓN, Hernández S. Wenceslao. “La noción de Planeación Educativa”, en: Revista de Desarrollo Académico, UPN Unidad 096, D. F. Norte.
16. KEMMIS, S y Carr (1990) Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación – acción en educación. Morata, Madrid.
17. KOSIK, K. “Praxis”, en: Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México.
18. LA AUTOGESTIÓN en los sistemas educativos, en: Estudios y documentos de educación (1981) UNESCO, ONU, Francia No. 39.
19. LAFARGA, Juan. Datos básicos y directivos para la elaboración de un paradigma de investigación educativa.
20. MORENO, Prudenciano. “Neoliberalismo económico y Reforma Educativa”, en: Perfiles Educativos, No. 67 enero – marzo. Revista del CISE – UNAM.
21. “NEOLIBERALISMO y Derechos humanos” www.glocalrevista.com/apuig.htm.
22. ORTIZ, Monasterio Xavier (1999) Para ser humano. Introducción experimental a la filosofía. UIA, México.
23. Plan Pedagógico para apoyar la formación del individuo (1988) SEP, México.

24. “Políticas Generales del Sistema Educativo Mexicano”, en: Bases para el Programa Sectorial de Educación 2000 – 2006, XXI, Equipo de Transición.
25. RAMÍREZ, Francisco (1978) “Visión Prospectiva en la enseñanza de la historia”, en: Cuadernos Prospectivos, Fundación Barros Sierra, México.
26. ROSANO, Lara Felipe (1990) “Metodología para la planeación de sistemas: Un enfoque prospectivo”, en: Cuadernos de Planeación Universitaria. 3era época, Año 4, No 2, Mayo.
27. ROUSSEAU, J.J. (1943) Du Contract Social. París, Aubier Montaigne.
28. RUIZ, Larraguivel Estela. Propuesta de un modelo de Evaluación Curricular para el nivel superior. CESU – UNAM.
29. STEINER, Georges (1997) Planeación Estratégica. Lo que todo director debe saber: Una guía paso a paso. CECSA, México.
30. VILLEGAS, E. (1993) “La enseñanza de la filosofía sobre qué y cómo enseñar filosofía”. TESIS, ENEP, Acatlán, México.

ANEXOS

INSTRUMENTO 1 CUESTIONARIO

El presente cuestionario es de absoluta confidencialidad, su propósito es obtener información para una investigación académica, por lo que de antemano le agradezco su colaboración.

1. ¿Cómo define a la escuela?
2. ¿Qué entiende por formación?
3. ¿Cómo considera la formación docente (inicial) que recibió?
4. ¿Qué cualidades debe tener un “buen docente”?
5. ¿Cómo concibe a la práctica docente?
6. ¿Considera Usted que existen obstáculos para ejercer una práctica docente con autonomía?
7. ¿Qué entiende por autonomía?

INSTRUMENTO 2
INDICADORES DE ENTREVISTA

1. Participación en las actividades propuestas en el Consejo Técnico
2. Colaboración en las actividades del trabajo en equipo
3. Consulta a sus compañeros para la realización de actividades
4. Respeto de acuerdos
5. Sanciones recibidas ya sean verbales o escritas (autoridad o compañeros)
6. Participación dentro de la escuela
7. Opinión personal sobre su trabajo
8. Convicción sobre su profesión
9. Relaciones sociales con sus compañeros
10. Opinión sobre la participación de sus compañeros

INSTRUMENTO 3

INDICADORES PARA LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

INSTRUCCIONES: Se realiza la observación durante las juntas de Consejo Técnico

